

Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela

14

MARÍA ÁNGELES DE LA CABA

1. INTRODUCCIÓN: EVOLUCIÓN Y DELIMITACIÓN DE LO SOCIOAFECTIVO EN LA ESCUELA

La presencia de lo socioafectivo en la escuela ha sido muy escasa, si la comparamos con la importancia concedida a la información cultural y la adquisición de conocimientos. Precisamente, por ello, es complejo establecer un marco de referencia, con objetivos, contenidos, estrategias y pautas de orientación para que las educadoras y los educadores puedan diseñar sus intervenciones en el aula. A pesar de todo, lo socioafectivo ha estado cíclicamente presente en la educación.

En las primeras décadas de nuestro siglo, hasta 1940 aproximadamente, y gracias al influjo de la ideología liberal-progresista de la Escuela Nueva (Filho, 1933), se adjudicaba a la escuela un papel importante en la educación personal, social y moral de los alumnos.

En la década de los años sesenta resurgió el estudio de los temas de desarrollo socioafectivo con una fuerza desconocida desde los tiempos de la Escuela Nueva. Las razones de este interés por no reducir la formación escolar a lo cognitivo-académico hay que buscarlas en el marco de convergencia de los cambios sociales, psicopedagógicos y político-legislativos acontecidos en las sociedades occidentales. En la década de los sesenta las transformaciones que tuvieron lugar en las sociedades complejas y democráticas, en cuanto a las formas de trabajo, los estilos de vida y los puntos de referencia, tanto privados como públicos, suscitaron nuevas necesidades sociales; éstas, a su vez, plantearon a la escuela nuevos retos

educativos para ofrecer a los/as alumnos/as una formación amplia, no sólo a nivel de conocimientos sino también a nivel de desarrollo humano. Paralelamente, la flexibilización en las concepciones científicas y la superación de las restricciones impuestas por el positivismo facilitaron la expansión de importantes áreas psicopedagógicas, entre las cuales se encuentra lo socioafectivo, anteriormente relegadas por no considerarse susceptibles de ser estudiadas bajo los parámetros de científicidad. De esta manera, la investigación aplicada, con la creación de programas para el desarrollo social y afectivo, se colocaba en situación de dar respuesta a las nuevas demandas sociales. Con todo, y a pesar de su importancia, los cambios sociales y científicos no hubieran sido suficientes sin una política y legislación educativa favorables. En este sentido, la dirección de las reformas educativas, con un mayor reconocimiento hacia lo socioafectivo, aunque sea teórico, jugó un papel clave en la inclusión de contenidos socioafectivos dentro del currículum escolar.

Los planteamientos psicopedagógicos han seguido, también, en las décadas posteriores una pauta histórica acorde con los cambios sociales, epistemológicos y político-legislativos.

Las décadas de los setenta y ochenta fueron momentos de fortalecimiento y expansión. Por una parte, se aplicaron los conocimientos derivados de la investigación psicológica a la educación socioafectiva. Por otra parte, los movimientos de organización no gubernamental, desde posiciones cercanas a la Teoría Crítica de la Educación, llevaron a la escuela los ideales de cambio social a través de la formación personal y democrática.

Los finales de los ochenta marcaron el comienzo de un período de importantes cambios en la intervención del desarrollo socioafectivo, entre los cuales es necesario destacar tres fundamentales:

1. Un mayor carácter preventivo frente a las primeras intervenciones que se aplicaban, con carácter paliativo y remedial, casi exclusivamente a los/as alumnos/as con problemas de ajuste personal o/y social.
2. Un mayor carácter educativo de la intervención, que supone la no aplicación directa de lo psicológico al aula, con una mayor reflexión sobre el papel de la ideología.
3. Una perspectiva sistémica, desde la cual se considera la necesidad de tener en cuenta todos los elementos escolares que, de alguna manera, afectan al desarrollo socioafectivo.

En la actualidad, la Educación Sociopersonal (Thacker, 1989; Ryder y Campbell, 1990; Borrego, 1992; Best, 1995; Goñi, 1996) nos proporciona un marco de reflexión y sistematización para delimitar qué se entiende por favorecer el desarrollo socioafectivo en la escuela desde una posición educativa, preventiva y sistémica, en base a dos criterios fundamentales:

1. La reflexión sobre el tipo de sociedad para la que se pretende preparar a los/as alumnos/as, como referente que justifica el hacer hincapié en las habilidades y valores de funcionamiento democrático.
2. La reflexión sobre el tipo de persona, es decir, las características y cualidades que se pretenden fomentar en la formación de lo/as alumno/as. En este sentido, se destacan tres dimensiones fundamentales: a) el desarrollo personal, que hace referencia al autoconocimiento, la autoestima y la autonomía para autorregular el comportamiento; b) el desarrollo social, como capacidad para relacionarse e interactuar con los demás de forma eficaz y, a la vez, satisfactoria para uno/a mismo/a; c) el desarrollo moral o capacidad para regular las relaciones interper-

sonales, siendo sensible a las necesidades de los demás y basándose en criterios de justicia. Su delimitación con respecto a lo social es clara si consideramos que se pueden tener grandes habilidades interpersonales y utilizarlas de forma cínica o egoísta.

A continuación, se planteará, a lo largo del segundo apartado del capítulo, cuáles son los diferentes modos de intervenir para favorecer el desarrollo socioafectivo y qué supone la perspectiva sistémica, frente a otras formas de intervención, en cuanto a planificación de objetivos y estrategias. Para terminar el tema, en el tercer apartado, se esbozarán los principales programas de desarrollo socioafectivo en el aula, con el propósito de trazar un posible mapa, en el cual situar las distintas aportaciones.

2. LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA DESDE LA PERSPECTIVA SISTÉMICA

2.1. El modelo sistémico como planteamiento integrador

Las distintas maneras de entender y abordar lo socioafectivo han dado lugar a un amplio repertorio de programas, pero, de ellos, muy pocos cumplen los requisitos del planteamiento sistémico que se reivindica en la actualidad. La reflexión sobre los modelos educativos pretende, precisamente, ordenar los distintos enfoques y puede ser útil tanto para delimitar las distintas alternativas que, en la práctica, conviven, como para esbozar los fundamentos y requisitos del enfoque sistémico.

Entre los *principales modelos* cabe destacar el modelo individual o de autonomía, el modelo radical o social y, finalmente, el modelo sistémico, como un modelo que es, en gran parte, integrador de todos ellos. Las diferencias entre ellos abarcan lo teórico y lo práctico; es decir, tanto los principios o presupuestos ideológicos que fundamentan la inclusión de lo socioafectivo (importancia que se concede a las cuestiones no cognitivas, rol otorgado tanto al alumnado como al profesorado) como

la metodología o conjunto de estrategias que se utilizan (Ryder y Campbell, 1990).

- El modelo tradicional apenas se plantea la intervención sobre el desarrollo socioafectivo como una tarea escolar y, si lo hace, lo hace únicamente como inculcación de conocimientos para reforzar los comportamientos considerados como socialmente válidos. Otorga a los/as docentes el rol de experto/as que controlan y transmiten los conocimientos necesarios, mientras que asume un papel pasivo para las alumnas y los alumnos.

El modelo tradicional, que sobreestima lo socialmente establecido, ha sido y, en la práctica sigue siendo, el modelo hegemónico en el tratamiento de lo socioafectivo en la escuela, porque da una gran seguridad al educador o educadores y porque no exige ningún cambio, con lo cual se explica lo extendido que sigue estando su uso entre nosotros, a pesar de las numerosas limitaciones que la psicopedagogía señala en él.

- El modelo individual o de autonomía, a diferencia del planteamiento tradicional, se fundamenta en el presupuesto básico de que la intervención debe ir orientada a que el alumnado adquiera estrategias y técnicas que garanticen el desarrollo de su autonomía personal. Desde estos supuestos se reivindica una mayor participación de lo/as alumno/as y el cambio en el rol tradicional de los educadores, que han de actuar como facilitadores, proporcionando los contextos grupales para la reflexión, el autodescubrimiento personal, el desarrollo de la autoestima y las habilidades de comunicación. El trabajo en grupo y la capacidad para negociar contenidos o cuestiones de aula se valoran, asimismo, como claves para estimular la participación.
- El modelo racional, al igual que el modelo de autonomía, se fundamenta en la necesidad de entrenar a los/as alumnos/as para que adquieran habilidades y les concede gran importancia, estimulando su participación activa en el aprendizaje y el funcionamiento del

aula. Sin embargo, y a diferencia del modelo de autonomía, se pone el énfasis en la adquisición de destrezas cognitivas, convirtiendo a los/as educadores/as en facilitadores/as de los procesos cognitivos. Prevalecen los métodos basados en las estrategias de diálogo y discusión para favorecer el autoconocimiento y estimular las capacidades de razonamiento.

- El modelo social o radical se fundamenta en el presupuesto de que los cambios sociales en la escuela favorecerán cambios en la sociedad y no se conforma con el entrenamiento en estrategias individuales, aunque las incluye, tanto en su dimensión cognitiva como afectiva. De hecho, el elemento «democrático» caracteriza especialmente a este modelo. La capacidad para hacer análisis sociales críticos y la capacidad para resolver problemas en grupo, de forma democrática, constituyen los aspectos centrales, y el rol fundamental de los educadores es, precisamente, activar los procesos de funcionamiento democrático en el aula. En este sentido la participación activa requiere usar el contexto grupal como estrategia para que lo/as alumnos/as reflexionen sobre ellos/as mismos/as y sus habilidades de relación, pero va más allá. De hecho, el funcionamiento democrático y las habilidades de resolución de conflictos negociadas en las cuestiones del aula se convierten en procesos claves.

Por otra parte, el modelo social ofrece la ventaja de integrar muchas de las habilidades cognitivas, afectivas y democráticas dentro del propio currículum escolar, y hace, en este sentido, un gran esfuerzo por explicitar cómo deben ser los elementos del paracurrículum para facilitar su desarrollo. Sin embargo, exige muchísimos cambios, altas dosis de trabajo en grupo para la coordinación e implica, además, un posicionamiento ideológico que, sin duda, no todos los docentes están en disposición de seguir.

- El modelo sistémico, que se representa en la figura 14.1, pretende integrar elementos de

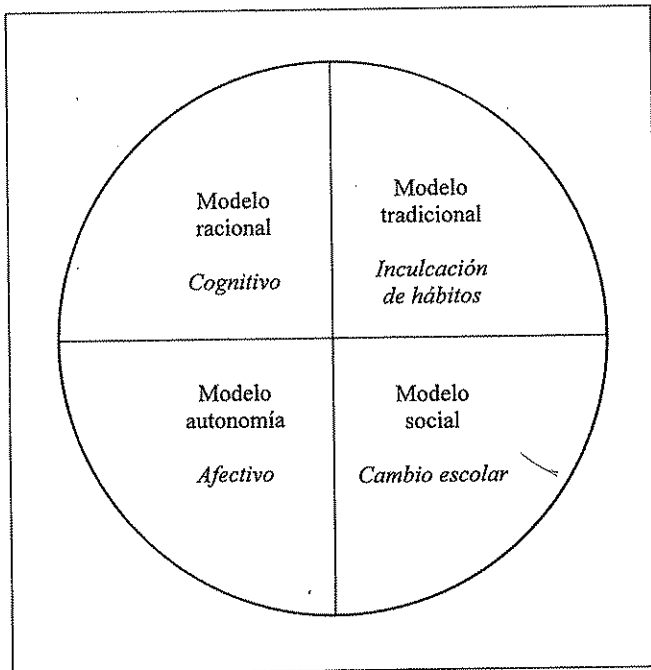


Figura 14.1.—La perspectiva sistémica como planteamiento integrador.

todos los demás modelos. Por un lado, considera en la línea de todos los modelos llamados alternativos —de autonomía, racional y social— que es importante la delimitación y entrenamiento en habilidades y destrezas afectivas, cognitivas y democráticas, cambiando el rol de los profesores/alumnos y de la propia escuela. Por otro lado, tampoco descarta la adaptación social y el modelamiento de hábitos y habilidades como parte del quehacer de la educación socioafectiva.

El modelo sistémico es muy completo como planteamiento, pero tiene los mismos problemas que el modelo social, a los cuales habría que añadir la falta de consolidación como modelo. Incluso podría ser más correcto hablar de tendencias o perspectivas sistémicas que de modelo como tal. De hecho, los programas que podríamos incluir en él (véase figura 14.2) varían, si no sustancialmente, sí en cuanto al énfasis concedido a los distintos elementos cognitivo, afectivo y democrático.

2.2. El currículum de educación socioafectiva

En el currículum de educación socioafectiva hay dos elementos claves a considerar desde una perspectiva sistémica: el currículum formal y el paracurrículum.

Por un lado, está el entrenamiento directo en estrategias y habilidades para la prevención y el desarrollo socioafectivo que requiere la planificación sistemática de un *currículum formal* de lo socioafectivo. Éste incluye tanto el aprendizaje de comportamientos manifiestos como las variables subyacentes de carácter cognitivo y afectivo.

Lógicamente, la separación entre lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental es, aunque útil, artificial. Por ello, la consideración de las habilidades y destrezas como cognitivas, afectivas y comportamentales responde fundamentalmente a motivos de predominio de uno u otro aspecto. De acuerdo a esta matización, cabe reseñar tres grandes bloques a considerar dentro del currículum de educación socioafectiva.

1. Las *habilidades y estrategias* que se recogen bajo la denominación de educación afectiva» (autoestima, lenguaje afectivo y empatía).
2. Las *destrezas sociocognitivas*, que sirven tanto para percibir e interpretar las situaciones sociales de forma adecuada como para aplicarlas en situaciones conflictivas (toma de perspectiva, valores, pensamiento reflexivo)
- 3: Las *habilidades de comportamiento* para la autorregulación y las habilidades de interacción que contribuyen a las relaciones positivas o ajuste social (estilo de autopresentación/autofirmación, habilidades de comunicación, habilidades de resolución de conflictos).

Por otra parte, se concede una gran importancia a considerar los elementos del *paracurrículum* —tradicionalmente conocido como «currículum implícito»— haciéndolos explícitos, para que se trabajen de una forma coherente que, verdadera-

mente, favorezca el desarrollo sociopersonal. De hecho, se cuestiona seriamente el aprendizaje de estrategias y técnicas concretas, propuesto desde los programas de desarrollo socioafectivo, si éste no va acompañado de un cambio en las relaciones (normas, disciplina) y los métodos de trabajo para el aprendizaje.

2.2.1. El currículum formal

Existen, sin duda, muchos problemas en el diseño y elaboración del currículum socioafectivo. La primera de ellas delimitar qué aspectos es preciso trabajar y entrenar en los distintos ciclos escolares, ya sea como un tema independiente, integrado dentro de las tutorías, o incluido transversalmente en las materias escolares.

La figura 14.2 recoge, precisamente, cuáles son estos elementos, que después nos plantearán el problema de decidir qué espacios y qué tiempos dedicarle, cómo coordinar las distintas iniciativas clarificando quién se encarga de qué, etc.

Lógicamente, todos los aspectos que se incluyen no tienen por qué trabajarse a la vez ni siempre. Además, de las consideraciones prácticas que puedan plantearse a la hora de hacer las opciones, tales como la situación del claustro de profesores/as y su grado de experiencia previa en la intervención educativa para el desarrollo socioafectivo, conviene no olvidar que el criterio evolutivo puede dar importantes pistas para el diseño y la planificación. En este sentido, sabemos que durante los años del ciclo infantil se adquiere tanto la capacidad para interpretar los signos de comunicación no verbal

como para manejar ésta y expresar adecuadamente las emociones. Trabajar estas habilidades durante los primeros años escolares ha de tener, por tanto, el propósito de reforzarlas, precisamente, en el momento en que están formándose. Sin embargo, las habilidades cognitivas, en su gran mayoría, tienen importantes limitaciones evolutivas durante todos los ciclos escolares de primaria. La toma de perspectiva, el razonamiento social, tan sólo por poner un par de ejemplos, se pueden trabajar a lo largo de todos ellos, sin duda, pero siempre teniendo en cuenta el nivel de desarrollo. En este sentido, el uso de muchas de las estrategias que se proponen para el desarrollo sociocognitivo (el pensamiento reflexivo o la discusión de dilemas, por poner un ejemplo) habría que limitarlo bastante.

2.2.1.1. Habilidades y estrategias de «educación afectiva»

a) Autoconocimiento, autoimagen positiva y autoestima

Las habilidades y valores personales (autoconocimiento, autoestima, autocontrol) han sido el objeto de interés preferente en los programas para el desarrollo del autoconcepto (Canfield, 1990; Alcántara, 1990; Machargo, 1991). En la actualidad constituyen uno de los objetivos prioritarios de cualquier programa que aborde lo socioafectivo y, por ello, ocupan un lugar importante en los programas de competencia social (Trianes, 1996), de habilidades de vida (Villa y otros, 1996), de educación del carácter (Lickona, 1992) y de orientación

Educación afectiva	Sociocognitivas	Comportamiento
a) Autoconocimiento y autoestima	a) Toma de perspectiva	a) Autorregulación
b) Reconocimiento de emociones y lenguaje afectivo	b) Valores	b) Asertividad c) Habilidades de comunicación
c) Empatía	c) Pensamiento reflexivo	d) H. de resolución de conflictos

Figura 14.2.—El currículum formal de educación socioafectiva.

para el desarrollo socioafectivo (Dinkmeyer, 1985), participación y responsabilidad social (Bryan, 1993).

El autoconocimiento y la construcción de una autoimagen positiva se intenta fomentar a través de actividades de toma de conciencia y refuerzo de los aspectos positivos. Entre las más destacadas tenemos:

1. *Actividades y ejercicios de autoexploración y autoanálisis* de gustos, cualidades, habilidades personales, limitaciones, metas para que los alumnos y las alumnas aprendan a conocerse.

Desde la escuela se pretende, en este sentido, que sean conscientes de aquello que les gusta hacer y les ayuda a sentirse bien, así como de las cosas que les producen preocupación e inquietud, para aprender a afrontarlas.

En el caso de los/as alumnos/as más jóvenes este aspecto suele abordarse de forma directa, hablando sobre experiencias personales, contando una historia sobre cómo se ven a sí mismos o ilustrándola con dibujos. Sin embargo, en el caso de los más mayores, que suelen temer las reacciones de los compañeros, aunque no se descarta su uso, hay que prever la disposición y las actitudes hacia este tipo de actividades, máxime en una cultura como la nuestra, poco acostumbrada a hablar sobre lo personal en la escuela. En cualquier caso, conviene no olvidar las numerosas posibilidades que ofrece el currículum escolar, ya que hay cantidad de materias que se prestan a reflexionar sobre estos aspectos, sin los inconvenientes que surgen al tener que hablar de uno mismo directamente. Por ejemplo, puede ser el tema de fondo en algunas redacciones para lengua o idiomas, la literatura se presta con facilidad al análisis de un personaje y la música o la expresión plástica pueden ser, también, utilizadas como referentes de motivación y análisis.

2. *Actividades utilizando la estrategia de reflejo*, que consiste en reforzar las cualidades positivas, estimulando el reconocimiento entre los/as propios/as alumnos/as, con lo que esto supone de beneficio tanto para el autoconocimiento como para la autoestima.

Puede hacerse ya sea trabajando por parejas, en

pequeños grupos o en gran círculo, describiendo las cualidades positivas de los compañeros. Los juegos son otra posibilidad; por ejemplo, escribir tarjetas pensando en las características positivas de cada persona de la clase y juntarlas, de manera que al sacarlas puedan ir adivinando de quién se trata, o bien pedirles a dos que se pongan de acuerdo y piensen en alguien; los demás tendrán que ir buscando pistas sobre su identidad describiendo cualidades positivas.

No es necesario abordar el tema de «las cualidades positivas de los/as compañeros/as» ni hablar sobre ellas. Puede hacerse mediante todas aquellas actividades que sirven para reforzar el reconocimiento mutuo. En esta línea, es muy habitual, sobre todo, en los primeros ciclos escolares, el uso de técnicas de protagonismo con consignas tales como «el protagonista de la semana», o los ejercicios de dramatización, en los cuales a cada alumno se le asigna un papel positivo para que lo represente. La asignación de tareas y responsabilidades para la buena marcha de la clase y el comienzo de las reuniones de clase con el reconocimiento de contribuciones positivas son otras formas muy sugestivas de utilizar la estrategia del reflejo, que ofrecen, además, la ventaja de poder ser usadas de forma constante en cualquier edad.

3. *Actividades y ejercicios de estimulación del pensamiento positivo* para aprender a oír, conocer y controlar los mensajes negativos, evitando la tendencia a pensar sobre uno mismo de modo despectivo. En este sentido, las llamadas distorsiones cognitivas —*patrones de pensamiento negativos*— cuyos efectos han sido objeto de interés en los estudios de autoestima— se han convertido en un aspecto central para enseñar a los/as alumnos/as no sólo a conocer sino también a usar de modo constructivo el discurso privado y la actividad mental, incluso la más encubierta.

Los alumnos y alumnas aprenden cómo combatir las distorsiones cognitivas más frecuentes, entre las cuales están la hipergeneralización de un hecho aislado convirtiéndolo en regla general, el negativismo o atención selectiva a los aspectos negativos, la personalización o tendencia a relacionar todo lo negativo con uno mismo y el pensamiento polarizado, que

nos hace pensar en términos extremos de bueno o malo. En definitiva, se trata de favorecer en los alumnos patrones de pensamiento y autodefinición positiva, de manera que ante un fracaso o un error concreto en vez de decir «todo me sale mal» aprendan que es más positivo para la autoestima personal decir «esto me ha salido mal», o plantearse que cuando un compañero pasa de largo se puede pensar «que estaba preocupado por algo y no se dio cuenta» en vez de «nadie se fija en mí» o «no ha querido verme».

Esto se suele llevar a cabo con *entrenamiento en autoinstrucciones positivas*; es decir, concretando cuáles son las principales distorsiones o formas de autocomunicación negativa, y trabajando ejemplificaciones de afrontamiento para cada distorsión. Se les suele pedir que imaginen, primero, situaciones reales que sirven como materia prima de trabajo. Se puede, también, utilizar el material de los trabajos autodescriptivos, aprovechando y trabajando las situaciones que les hacen sentirse mal.

Lógicamente, como ya hemos dicho en los puntos anteriores, pueden constituir puntos de referencia para actividades y contenidos del currículum tradicional.

b) *Reconocimiento de emociones y lenguaje afectivo*

El lenguaje afectivo-emocional como objetivo educativo tiene una gran importancia en los programas de resolución de problemas, elaborados desde el marco de la Psicología Cognitiva del procesamiento de la información (Shure, 1985), en los programas de habilidades sociales (Cartledge, 1995), elaborados desde el marco del Aprendizaje Social, y en los programas del entorno de la teoría crítica de la educación (Kreisberg, 1993).

El conocimiento y la sensibilidad hacia los sentimientos que condicionan las relaciones interpersonales ocupan un lugar central e implican aprender tanto a identificar correctamente las emociones, los sentimientos y sus indicadores (expresión facial, lenguaje corporal, tono de voz y contenido verbal) como a denominarlas adecuadamente.

Para ello se utilizan *las actividades de reconoci-*

miento de expresiones y emociones, generalmente a través del análisis de caras y gestos, ya sea en dibujos, fotografías o vídeo. Puede hacerse, o bien pidiéndoles que identifiquen y expliquen las emociones que reflejan, o bien, al revés, planteando las emociones y pidiéndoles que dibujen o busquen fotografías ilustrativas. También puede trabajarse la identificación de emociones de otras formas: con modelos reales o escenificaciones de *role-playing*, completando frases acompañadas de dibujos y situaciones que son susceptibles de ser comentadas, posteriormente, en grupo, etc.

Ampliar el vocabulario y el lenguaje para describir sentimientos constituye otro elemento clave que se trabaja con *las actividades de enriquecimiento del lenguaje afectivo*. Se hace recopilando palabras-sentimientos, completando listas de situaciones que generan sentimientos y trabajando sinónimos-antónimos.

Es importante matizar que se pretende ampliar el conocimiento de las expresiones emocionales y enriquecer el lenguaje afectivo con el fin de que aprendan a aplicarlo a diferentes situaciones. Por ello, se le presta especial atención a las diferentes maneras de sentirse ante una misma situación y a las diferentes expresiones de un mismo sentimiento. Se trata, en definitiva, de un conocimiento básico, a partir del cual se puede discutir qué formas y expresiones son más adecuadas en momentos y contextos diferentes.

Cabe destacar que, para hablar de los sentimientos, en todo este tipo de actividades, hay que tener en cuenta los condicionantes, tales como la experiencia previa y la edad. Es mejor empezar con temas generales antes de hablar de los propios sentimientos. Por otra parte, con los alumnos más pequeños, que gustan de hablar de sí mismos, pueden abordarse las cuestiones y problemas personales, pero el aprendizaje de idiomas o la literatura, por poner un ejemplo, aportan también formas de abordar este aprendizaje por medio del currículum clásico.

c) *Empatía*

La empatía es la capacidad de sintonizar con los sentimientos de otra persona. Presupone, en gran

medida, situarse en el punto de vista de la otra persona, comprender cómo se siente y ser sensible a sus sentimientos.

El tratamiento educativo de la empatía ha estado tradicionalmente unido a los programas de conducta prosocial (Roche, 1992; López y otros, 1994; López y otros, 1997) y de habilidades sociales (Martínez y Marroquín, 1997).

Algunos de los ejercicios y actividades que suelen practicarse para favorecer estas capacidades son:

1. *Actividades para estimular la adopción de perspectiva y la respuesta emocional*, en estrecha interrelación con las actividades para el reconocimiento de emociones y el enriquecimiento del lenguaje afectivo.

Se suele empezar por pensar y reflexionar sobre las situaciones que nos provocan emociones (alegría, enfado...) con el fin de pasar, posteriormente, a la comprensión y empatía de las emociones en aquellos que nos rodean. Generalmente, planteando situaciones en las que se pide a los/as alumnos/a 1) que se imaginen «cómo se sentirían» (cuando les sonríen o regañan, por ejemplo), 2) que descubran cómo se sienten» otras personas y empatizar con ellas, ofreciéndoles apoyo o ayudándolas a encontrar una solución. Puede hacerse con juegos de simulación o aprovechando situaciones reales, en función de la edad y del entrenamiento previo. No cabe duda de que un juego de títeres donde se escenifica que uno de los personajes se queda marginado, permite estimular la empatía y centrarse en posibles vías de apoyo positivo (¿cómo se ha sentido?, ¿qué podría hacer?, ¿qué harías tú en su lugar?, ¿qué podrían hacer los compañeros?, etc.). Algo parecido sucede con el análisis de personajes en literatura. Sin embargo, el propio contexto de aula ofrece, en el día a día, muchísimas oportunidades.

2. *Actividades para el desarrollo de la imagen positiva del ser humano*. Tener una imagen positiva parece ser una de las variables que con mayor frecuencia correlacionan con la empatía y la conducta prosocial (López y otros, 1994), y de ahí precisamente su importancia.

El uso de representaciones, los recortes de revis-

tas o el análisis de grabaciones de vídeo constituyen algunos de los instrumentos fundamentales que se pueden utilizar para favorecer la capacidad de empatizar y ayudar que tiene el ser humano, contrarrestando, así, la tendencia exagerada de los medios de comunicación que ignoran totalmente estos aspectos —por no ser noticia— e inciden exclusivamente sobre lo negativo.

En general, las actividades para el desarrollo de la empatía ofrecen excelentes oportunidades para poner en práctica la mayor parte de las habilidades que hemos incluido bajo la denominación de educación afectiva; es decir, el reconocimiento de lo que le pasa al otro y la comprensión de sus sentimientos en tales situaciones.

2.2.1.2. Habilidades sociocognitivas

a) *La toma de perspectiva*

Se trata de una capacidad, tal y como pone de manifiesto la Psicología Evolutiva, que va evolucionando desde la centración en los propios pensamientos, sentimientos y deseos hacia la coordinación con otras perspectivas. De esta manera, la perspectiva subjetiva, incapaz de reconocer otras perspectivas, deja paso, progresivamente, a una perspectiva cada vez más interpersonal y social. Su importancia es clave si consideramos que está probada su correlación con el desarrollo del razonamiento interpersonal (Díaz Aguado y Medrano, 1994), la empatía (López y otros, 1994) y las habilidades de resolución de problemas entre iguales (Yeates y Selman, 1989).

Además de las estrategias propuestas para desarrollar el razonamiento interpersonal y la empatía, que sirven igualmente para desarrollar la capacidad de toma de perspectiva, cabe destacar las estrategias de los programas del procesamiento de la información (Spivack y Shure, 1984):

1. Educación del pensamiento alternativo o capacidad de pensar en alternativas diferentes, especialmente en situaciones de toma de decisiones y resolución de problemas.

2. Educación del pensamiento consecuencial, o capacidad para tomar perspectiva y evaluar, anticipadamente, el efecto potencial de diferentes soluciones posibles, considerando el impacto que las propias acciones pueden tener en otras personas.

b) Valores

Los valores son aquellas ideas, creencias, opiniones, convicciones, en base a las cuales delimitamos lo correcto, bueno o deseable. Constituyen ideales de acción y funcionan como criterios que aplicamos a todo tipo de situaciones, por lo cual juegan un importante papel en la percepción de los problemas, el razonamiento, las actitudes, la toma de decisiones y la conducta.

Aunque los incluimos como un elemento cognitivo, sobre todo por el tipo de estrategias que se utilizan para trabajarlos, es importante destacar que tienen, asimismo, componentes afectivos y conductuales. Por una parte, sabemos que los valores tienen una importante función reguladora de las necesidades emocionales y que los valores que defendemos guardan una estrecha interrelación con la organización del yo, es decir, con la definición de nosotros mismos, con nuestra necesidad de adaptarnos y sentirnos estimados. Por otra parte, los valores no pueden considerarse como tales a menos que se reflejen en actitudes y conductas concretas.

La educación en valores ha sido trabajada desde diferentes perspectivas teóricas, en los programas humanistas (Hargie, 1986), los programas de razonamiento moral (Kohlberg, 1997), en los programas de educación prosocial (López y otros, 1994) y en los programas de educación para la paz (Reardon, 1988). Todos y cada uno de ellos han aportado estrategias y actividades para estimular el desarrollo de valores y, desde una perspectiva sistémica, no se trata de elegir entre unas u otras, sino más bien de conocer las diferentes estrategias y seleccionar las más adecuadas en función del objetivo que se pretende en cada momento.

El diálogo se apunta como instrumento funda-

mental de educación en valores desde todos los programas, aunque cada cual lo utiliza según su propia perspectiva. De esta manera, y desde una perspectiva sistémica, tenemos, pues, tres tipos de estrategias fundamentales

1. *La estrategia de clarificación de valores*, que usa el diálogo para ayudar a los/as alumnos/as a tomar conciencia de sus valores, favoreciendo el uso de los pasos que componen «el proceso de valoración»: 1) captar o descubrir los valores o posibles significados diferentes ante una situación, 2) optar por un valor, 3) aceptar el valor como propio, 4) llevar a la práctica lo que se siente como valioso, 5) comprometerse de una forma más o menos continuada en función de lo elegido, 6) comunicar y 7) jerarquizar el valor dentro del conjunto de los valores personales.
2. *La estrategia de discusión de dilemas*, que se vale de los dilemas ya sean hipotéticos o reales, para elevar el estadio de razonamiento. La estructura del dilema, en cualquiera de los casos, es similar, puesto que se presenta a los/as alumnos/as una situación en la que aparecen dos valores en conflicto, que puede ser sobre temas históricos, políticos, sociales, escolares o recogidos de la experiencia vital de los alumnos/as, que les obliga a razonar y defender una posición, centrando las preguntas en lo que se debería hacer.
3. *La estrategia de las narraciones e historias de vida*, que, frente al razonamiento, subrayan el trabajo de lo emotivo y el análisis de los aspectos inmediatos, y que han sido especialmente destacados desde los programas de aprendizaje social para el desarrollo prosocial. Su mayor diferencia con respecto al dilema radica en que, mientras éste se centra en la discusión de lo que «debería hacerse», las narraciones se centran en los aspectos más descriptivos, subrayando, durante las discusiones, lo que las personas hacen y sienten.

En cualquier caso, el uso de los diálogos y las discusiones en clase exigen al profesorado tener en cuenta una serie de requisitos de eficacia.

En primer lugar, exige al profesor controlar el impulso a dar la respuesta correcta o guiar a los alumnos en una dirección determinada, pero de ninguna manera significa que se pueda asumir un papel pasivo, como simple moderador de turnos. Por otro lado, es fundamental entrenar a los/as alumnos/as y darles pautas.

En segundo lugar, la intervención de los/as educadores/as es clave y ha de ser diferente según el objetivo que se pretenda.

Cuando se quiere facilitar que el alumno explore su manera de pensar es importante utilizar las preguntas facilitadoras: ¿qué quieres decir con...?, ¿estás diciendo que...?, ¿qué es lo bueno que tú encuentras en esta idea?, ¿has considerado otras alternativas?

Cuando se quiere estimular el razonamiento interpersonal, es necesario, además de facilitar la clarificación, favorecer la adopción de perspectivas y la contraposición de puntos de vista divergentes, puesto que así es como se genera el conflicto cognitivo que permite el avance hacia estadios de razonamiento más altos. La disparidad de opiniones entre los alumnos puede ayudar pero hay que saber canalizarlas, insistiendo en las razones para no quedarse en la mera contraposición de pareceres. Las estrategias de interrogación del profesor son, en este sentido, claves. No basta con resumir o clarificar. Es necesario estimular el debate directo entre alumnos que defienden diferentes posiciones, intervenir cuando se enfría el debate, poniendo nuevos ejemplos, complicando las situaciones o presentando otras circunstancias que renueven el interés y la polémica. En ocasiones los/as educadores/as pueden conseguirlo haciendo el papel de «abogado del diablo» y defendiendo argumentos que los alumnos no aceptarán y, otras veces, usando argumentos de un estadio de razonamiento superior.

c) *El pensamiento reflexivo*

La capacidad de reflexionar antes de actuar, considerando posibles vías de solución y evaluando consecuencias, constituye una variable sociocogni-

tiva de gran importancia. Propuesta y trabajada, muy especialmente, por los programas cognitivos de resolución de problemas (Shure, 1985; 1988; Spitzberg y Cupach, 1989) y por los programas globales de desarrollo socioafectivo (Dinkmeyer, 1985), que subrayan la exploración de alternativas. Es, en cualquier caso, una variable que no debería ser olvidada desde una perspectiva sistémica.

El *entrenamiento contempla el uso y automatización de los pasos cognitivos* que la investigación ha mostrado como claves para una mayor eficacia en la toma de decisiones y resolución de los problemas tanto personales como interpersonales: 1) Identificación y formulación del problema (¿qué es lo que está pasando?), delimitando los factores relevantes (¿por qué?); 2) exploración de alternativas para su resolución, valorando pros y contras, así como las posibles consecuencias de cada una (¿de qué formas se podría intentar solucionar...?); 3) selección de una alternativa (¿cómo lo voy a poner en marcha?) y 4) evaluación (¿está siendo eficaz? y, si no lo es, ¿qué otra cosa podría intentarse?).

La estrategia de resolución de problemas, exploración de alternativas, o pensamiento reflexivo, como más recientemente se la llama, se fundamenta, por tanto, en la idea de que los/as alumnos/as deben aprender a seguir determinados pasos cognitivos. Su uso en el aula, se acompaña, lógicamente, de explicaciones a los/as alumnos/as para ofrecerles pautas sobre el uso de la estrategia (Trianes, 1996):

1. Adoptar el punto de vista de la otra persona, percibir cuáles son sus sentimientos y tratar de comprender cómo ve el problema.
2. Definir el problema teniendo en cuenta toda la información.
3. Generar diversas soluciones posibles mediante la técnica del «torbellino de ideas».
4. Tomar conciencia de los objetivos que se pretenden y su adecuación a las exigencias de la situación.
5. Evaluar las opciones según su eficacia para alcanzar los objetivos pretendidos y su adecuación a las exigencias de la situación.
6. Seleccionar una solución que nos parezca adecuada, poniéndola en marcha.

7. Atender a la temporalización y a los pasos que será preciso dar.
8. Atender a los efectos o resultados por si hubiese que corregir la solución adoptada.

Los proyectos de clase, en las áreas académicas, constituyen un contexto de entrenamiento muy adecuado para empezar. Se trata, en estos casos, de elegir un tema, sobre el cual se va a desarrollar un trabajo grupal, y aplicar la estrategia, paso a paso, para que se familiaricen con ella. Progresivamente, se puede ir ampliando su uso y aplicarlo a la resolución de problemas interpersonales. Se aconseja empezar por asegurarse de que los alumnos y las alumnas utilizan adecuadamente la estrategia, para lo cual es muy adecuada la representación de papeles. Se piden voluntarios para que escenifiquen y planteen en voz alta un problema, así como los pasos que van siguiendo para resolverlo. El resto de los compañeros observa y después se comenta «qué opinan de los pasos y procedimientos utilizados», dónde se podría haber hecho de otra manera, etc. Finalmente, se puede aplicar a la resolución de problemas surgidos en la convivencia del aula, tal y como comentaremos en el siguiente punto.

2.2.1.3. Habilidades de comportamiento

Podemos diferenciar entre habilidades para regular el comportamiento personal de manera satisfactoria —en base a criterios de ajuste sociopersonal— y habilidades de comportamiento interpersonal eficaz.

a) *Habilidades de autorregulación*

Entre los muchos aspectos que cabría señalar aquí (Cartledge, 1995), merece destacarse el *aprendizaje de metas realistas*. Dada su importancia sobre la autoestima y la facilidad con que pueden aplicarse al quehacer escolar, sin forzar ningún tipo de actividad extra, este aspecto ha ganado cierta popularidad en los últimos años. Se suele empezar por explicar la importancia de las metas realistas así como los pasos necesarios. Una vez conocidos

estos pasos pueden aplicarse como instrumento de planificación, toma de decisiones y evaluación. Ciertamente, la planificación de metas con pasos específicos a dar, que se revisen y adecuen a la vista de su funcionamiento, siempre puede aplicarse dentro del contexto de aula. Se puede empezar con la planificación del trabajo del día, la lista de cosas a realizar, los pasos a dar, ampliando, progresivamente, el tiempo de planificación a la semana, sin olvidar la importancia decisiva que tiene evaluarlo y utilizarlo como plataforma de toma de decisiones. Paralelamente, también puede aplicarse y usarse con cuestiones más personales.

b) *Habilidades de autopresentación y autoafirmación*

Las *habilidades de autopresentación* (Michelson, 1987; Goldstein, 1989; Monjas, 1993) recoge todo un conjunto de destrezas sociales para aprender a ser recompensante en la relación, tales como el cuidado de la apariencia física, saludando, sonriendo, mirando y usando el nombre del interlocutor, pidiendo las cosas, dando las gracias, reconociendo lo positivo de los demás.

El *estilo de autoafirmación o asertividad* (Michelson, 1987; Goldstein, 1989; Monjas, 1993) hace referencia a la forma de afrontar las situaciones en que se pone en juego el difícil equilibrio entre los derechos propios (derecho a pensar, sentir, actuar en base a las propias necesidades) y los ajenos (en la medida que las otras personas tienen los mismos derechos). Desde el punto de vista educativo se trata, precisamente, de favorecer un estilo de autoafirmación asertivo, es decir, un estilo claro, directo pero respetuoso hacia el interlocutor/a («me gustaría que», «pienso que»). Se presenta como una alternativa deseable frente al estilo inhibido, que, o bien renuncia a expresar, de forma clara, lo que piensa cuando algo molesta o discrepa, o bien lo hace de una manera poco directa y huidiza, retirándose rápidamente de cualquier posible confrontación. Asimismo, es una alternativa al estilo agresivo que se caracteriza por ser un estilo muy claro y, generalmente, directo en exceso, sin considerar

el efecto que produce en la otra persona. El entrenamiento en asertividad va más allá del modelamiento de pequeñas habilidades sociales, al tiempo que permite recoger un buen número de ellas. En este sentido, se insiste en el entrenamiento explícito de algunos ámbitos donde abiertamente se abre la posibilidad de utilizar un estilo u otro de autoafirmación. Cabe destacar la importancia que tienen las formas de decir que «no», hacer peticiones, saber preguntar, quejarse y hacer críticas de forma asertiva.

La estrategia educativa preferida para el trabajo de este tipo de habilidades de autopresentación y autoafirmación, sigue siendo «*el aprendizaje estructurado*», propuesto desde los programas de habilidades sociales, que consta de los siguientes pasos (Goldstein, 1989):

1. Muestra del modelo que ofrece reglas o estándares del comportamiento adecuado con instrucciones y ejemplos específicos (modelado).
2. Práctica de la habilidad en base a las reglas o estándares mostradas por el modelo, generalmente a través del *role-playing* o «representación de papeles».
3. *Feed-back* o «retroalimentación del rendimiento», que sirve para informar sobre el resultado en la adquisición de la microhabilidad y sugerencias de mejora.
4. Generalización de la microhabilidad a contextos y situaciones diversas (transferencia).

Sin embargo, en la actualidad estas habilidades se incluyen en una amplia gama de programas, lo cual ha motivado que se empiecen a trabajar, también, al margen del clásico «aprendizaje estructurado» propuesto desde el enfoque de habilidades sociales. Las nuevas formas, a menudo, se valen del formato de libro de texto (dibujos, frases incompletas).

c) *Habilidades de comunicación positiva*

El logro de una buena habilidad interpersonal está mediado por un adecuado conocimiento y uso

de las habilidades de comunicación. Conocer las claves de la comunicación verbal y no verbal puede ser de utilidad tanto para interpretar adecuadamente el comportamiento de otras personas como para expresarse de forma socialmente efectiva. La habilidad de comunicación constituye, por ello, uno de los ejes centrales de preocupación e intervención educativa desde la perspectiva sistémica, cuyo entrenamiento se basa en el supuesto de que la comunicación gratificante es un poderoso mecanismo de cambio en las conductas interpersonales, así como en el convencimiento de que es conveniente llevar a cabo un entrenamiento sistemático de ciertas estrategias concretas. Un elemento central del entrenamiento en habilidades de comunicación gira en torno a lo no verbal, para aprender a identificar el sentido comunicativo de ciertos gestos, expresiones faciales, movimientos corporales y otros aspectos tales como el uso del espacio y la apariencia física, en la línea ya expuesta en el punto de reconocimiento de emociones y lenguaje afectivo. Además de la comunicación no verbal, se considera la importancia de saber escuchar y de responder adecuadamente. Por ello, se da gran importancia a las habilidades de «escucha» y los «mensajes yo», especialmente trabajadas desde planteamientos humanistas (Hargie, 1986; Costa, 1991).

Las *habilidades de escucha* son una de las primeras a trabajar. Se trata de darse cuenta de que muchas veces hablamos sin escuchar lo que realmente nos dicen y de hacer ejercicios que faciliten su aprendizaje. Se puede empezar por ejercicios muy simples de escucha con papel y bolígrafo, que suelen resultar sencillos y entretenidos. Por ejemplo, con una lectura en voz alta, que es interrumpida al sonido de una campana o palma, pidiéndoles, entonces, que escriban las últimas palabras que se han leído.

Una vez establecido este primer peldaño básico, se suele pasar a trabajar con ejercicios de *escucha reflexiva*, que consisten en reflejar lo que la otra persona dice, mostrando que entendemos sus sentimientos o motivos sin que ello suponga dar la razón o estar de acuerdo. Para utilizar bien esta técnica se han definido las condiciones de eficacia que resultan necesarias y que son tres (Costa, 1991):

1. Parafrasear y reflejar lo que está diciendo la otra persona, resumiendo el mensaje pero teniendo en cuenta que no basta repetir las palabras.
2. Traducir el mensaje sin juzgar, atendiendo especialmente a los sentimientos que, a menudo, tan sólo aparecen de forma implícita, y pidiendo confirmación («te sientes...», «lo que quieres decir», «me parece que te») pero teniendo en cuenta que su uso debe ser moderado y que es mejor que sea el otro quien exprese sus propias razones, sobre todo, cuando no estamos seguros.
3. Examinar las reacciones para ver si hemos entendido correctamente.

Estas pautas se pueden aprender jugando y practicando con cualquier tema de debate dando «reglas de discusión»; así, por ejemplo, antes de expresar una opinión en una nueva intervención hay que resumir lo que ha dicho el compañero anterior y conseguir su aprobación (Dinkmeyer, 1981).

Otra estrategia de comunicación clave es el uso de «mensajes yo» que sirven para expresar las opiniones, deseos y sentimientos, exponiendo las circunstancias que molestan o duele, así como los sentimientos que generan, sin descalificar, criticar, acusar o intentar culpabilizar a la otra persona. El entrenamiento consiste en aprender a construir «mensajes yo» de acuerdo a una estructura que debe incluir la descripción del problema, las razones y los sentimientos.

En primer lugar, hay que escribir brevemente la situación y el comportamiento que molesta o crea problemas, centrándose en uno mismo («cuando»...).

En segundo lugar, es preciso establecer de forma precisa cuáles son los sentimientos que genera el comportamiento de la otra persona («me siento»...).

Finalmente, describir claramente las causas («porque»...).

Las actividades de entrenamiento en el uso de «mensajes yo» se suelen enmarcar dentro del proceso de identificación y expresión de sentimientos, por lo que se suele comenzar, precisamente, por identificar aquellas situaciones que producen sentimientos de enfado, disgusto..., para trabajar, poste-

riormente, con ellas. En el caso de los más jóvenes es necesario adaptar el formato, para simplificarlo: «cuando tú..., yo siento».

d) *Habilidades de resolución de problemas entre iguales: negociación y mediación*

El entrenamiento en habilidades de negociación y mediación se fundamenta en el supuesto de que han de ser los/as propios/as alumnos/as quienes resuelvan sus problemas. Las habilidades de negociación y mediación entre pares, tan reivindicadas en los últimos años, constituyen, sin duda alguna, una oportunidad excelente para poner en práctica las habilidades democráticas. Se trata de favorecer que los alumnos no recurran a los adultos para resolver sus problemas, excepto en aquellos casos en que los intentos de resolverlos por sí mismos hayan fracasado.

La *negociación* es una estrategia que sirve para llegar a un punto satisfactorio entre las partes en conflicto y consta de los siguientes puntos (Johnson y Johnson, 1994):

1. Cada parte expone, desde su punto de vista, cuál es el problema y lo que desearía conseguir para solucionarlo.
2. Se procede a resumir cómo se ven las razones y sentimientos tanto de uno mismo como de la otra parte, planteando varios planes de resolución posibles.
3. Se elige un plan de resolución, especificando los pasos a dar.

Cuando la negociación no parece funcionar se pasa a la mediación de los iguales, que intentan actuar como facilitadores de la resolución de conflictos, en base a los siguientes pasos:

1. Poner fin a las hostilidades.
2. Comenzar el proceso de mediación:
 - a) Se establece la condición previa: ambas partes tienen que aceptar voluntariamente el proceso de mediación, dejando claro que el mediador o mediadora

- tiene la función de ayudar en la búsqueda de una solución, sin posicionarse y dando a cada parte un espacio.
- b) El mediador o la mediadora presenta las normas: no insultarse, no interrumpir, estar dispuesto a hacer lo acordado.
3. La mediadora o el mediador comienza el proceso de ayuda:
 - a) Cada parte define el conflicto diciendo lo que quiere y cómo se siente.
 - b) Cada parte da razones.
 - c) Cada parte intenta tomar perspectiva y plantear el problema desde el punto de vista de las intenciones y sentimientos de la otra persona.
 - d) El mediador o mediadora, en base a lo expuesto, plantea varias opciones que sean aceptables para las dos partes.
 - e) Las partes implicadas negocian y deciden.
 4. Se resume y concreta el acuerdo en un contrato.

Lógicamente, tanto la negociación como la mediación implican el aprendizaje previo de habilidades de comunicación y el aprendizaje de habilidades cognitivas de toma de perspectiva y pensamiento reflexivo.

2.2.2. El paracurrículum

El paracurrículum incluye todo lo relacionado con la estructura organizativa y la política educativa de la escuela. Más concretamente, el modo de establecer las relaciones interpersonales, las maneras de abordar las normas, la resolución de conflictos en el aula y las formas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la prevención y el desarrollo socioafectivo, las características que debe

cumplir el paracurrículum son las siguientes: 1) relaciones estimulantes, 2) cohesión del grupo y disciplina democrática, y 3) trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo.

2.2.2.1. Estimulación

La estimulación es una variable clave que ha sido destacada tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo.

Desde el punto de vista afectivo, la estimulación hace referencia a la capacidad de los/as educadores/as para favorecer en sus alumnos/as la confianza en las propias capacidades y las buenas relaciones interpersonales en el aula, centrándose en los aspectos positivos. El reconocimiento de las cualidades y los esfuerzos es, sin duda, un motor importante de satisfacción personal, así como de buena relación.

En cuanto a cómo hacerlo, en los últimos años se ha producido un cierto cambio en la manera de abordar esta cuestión. En principio, elogiar y alabar fueron las estrategias predominantes, pero los planteamientos han ido evolucionando. En la actualidad valorar los esfuerzos y los pequeños logros, favoreciendo la autocomparación en vez de la comparación con los demás, constituyen las estrategias fundamentales. Con ello no se quiere decir que elogiar y alabar sean estrategias inadecuadas, sino que es preciso utilizarlas con cierta precaución, siendo conscientes de sus importantes peligros: 1) pueden fomentar la competencia, 2) sólo se pueden aplicar cuando las cosas van bien, en situaciones de éxito, pero no en situaciones de desánimo, cuando más falta hacen y 3) pueden, además, contribuir a depender de las opiniones de los demás.

Desde el punto de vista cognitivo, la estimulación hace referencia a la capacidad de los/as educadores/as para facilitar la autonomía, estimulando la toma de perspectiva. Además de estos aspectos que

Estimulación	Cohesión de grupo y disciplina democrática	Aprendizaje cooperativo
--------------	--	-------------------------

Figura 14.3.—Elementos del paracurrículum.

ya han sido comentados al tratar el tema de los valores, cabe añadir la importancia de atender al *estilo atribucional* que usan los/as alumnos/as, es decir, al tipo de razones que manejan para explicar los fracasos, favoreciendo un estilo de atribución interna, con percepción de control personal sobre lo que a uno le sucede.

2.2.2.2. Cohesión de grupo y disciplina democrática

a) Cohesión de grupo

Uno de los factores claves del éxito en el entrenamiento en habilidades socioafectivas depende, en buena medida, del clima de clase y la cohesión de grupo (Dinkmeyer, 1985; Lickona, 1992; Trianes, 1996). Esto implica conocerse unos a otros para mejorar la calidad de interacción del grupo y compartir la responsabilidad de que el grupo funcione mediante:

- Actividades de toma de conciencia acerca de las actitudes que favorecen una buena relación, recogiendo las palabras y los gestos que resultan agradables y producen sentimientos positivos durante una discusión de clase, por ejemplo.
- Actividades que permiten un tiempo de aprecio mutuo y que inciden sobre el recuerdo y el reconocimiento de lo positivo. En esta línea, se recomienda conceder un tiempo, en los encuentros de clase, con consignas del tipo «algo bueno con que alguien ha contribuido...», «algo bueno que alguien ha hecho por mí esta semana».
- «El encuentro de clase» como una actividad de cohesión, haciendo hincapié en los aspectos positivos, convirtiéndolo en un foro constructivo y centrándose en posibles soluciones. En este sentido, se ofrecen pautas de gran interés a los/as educadores/as para que consideren la importancia de empezar por recordar los progresos y avances conseguidos, no dejar que el encuentro de clase se con-

vierta en un espacio de lamentos y quejidos, limitar el tiempo de planteamientos de problemas para ser eficaces y evaluar los aspectos concretos de mejora que se discuten.

b) Disciplina democrática

Se trata de un tema central, polémico y complejo por cuanto que las sociedades democráticas han cuestionado, seriamente, el uso de enfoques autoritarios y han puesto en entredicho la disciplina, como si ésta sólo pudiera practicarse de forma autoritaria. Por otra parte, los primeros intentos preventivos pusieron el énfasis, como es lógico, en el desarrollo de programas, prestando poca o ninguna atención al tema de la disciplina y contribuyendo, involuntariamente, a dar una cierta impresión de que es una cuestión innecesaria o pasada de moda. En la actualidad, la disciplina se entiende como parte de un esfuerzo más amplio por desarrollar habilidades y valores para la participación democrática (Charles, 1981, 1989; Wolfgang y Glickman, 1986; Lewis, 1991; Curwin y Mendler, 1988). En esta línea se han desarrollado propuestas globalizadoras, con diferentes denominaciones en función de las tradiciones psicológicas en que se inspiran. Así, cabe destacar los planteamientos de «disciplina positiva» o «autodisciplina» (Gotzens, 1986; Williamson, 1991; Herbert, 1992), los planteamientos de «disciplina moral» (Lickona, 1991) o «disciplina democrática» (Dreikurs, Dinkmeyer; Balson, 1992; Byers, 1994). Todas estas propuestas coinciden al señalar ciertas pautas de orientación:

1. *Normas claras, flexibles y coherentes.* Se señala que es importante reducir las normas a lo esencial, dar preferencia a los estímulos o requerimientos positivos, en vez de las prohibiciones y exigencias negativas, y ser coherente. La coherencia, de hecho, es un aspecto central que implica no ceder en lo fundamental y evitar que el estado de ánimo dicte los criterios y los límites.
2. *Participación democrática, de manera que los propios alumnos asuman la responsabi-*

lidad en la buena marcha de la clase, mediante la participación en la elaboración y mantenimiento de las normas. Por lo general, se pide a los alumnos y alumnas que hagan pequeños grupos para elaborar las reglas, consensuándolas y exponiéndolas públicamente.

3. *Castigos positivos*, con atención preferente a la estrategia de las consecuencias lógicas, que consiste en dejar que el alumno o la alumna soporte las consecuencias de sus actos cuando no se respetan las normas y los pactos. Lo esencial de las consecuencias lógicas es que se fundamentan en la necesidad del respeto a las normas que permitan el buen funcionamiento y no en el poder de la autoridad personal o la revancha. Por ello, es preciso que se cumplan una serie de *condiciones en su aplicación*, para que tengan un carácter verdaderamente educativo y no se conviertan en un simple castigo o estrategia de control.
 - a) Las consecuencias lógicas tienen que estar relacionadas con la lógica de la situación y no ser puestas de forma arbitraria. Así, por ejemplo, si se ha manchado el pupitre, la consecuencia lógica será limpiarlo o, si no se ha terminado la tarea, podría ser lógico recuperarlo en parte del tiempo libre. En cambio, no tendría lógica copiar cien veces «se debe respetar» puesto que copiar e interrumpir no guardan relación con la falta cometida.
 - b) Tiene, asimismo, que ser proporcional. No sería adecuado, desde el punto de vista de las consecuencias lógicas, que el alumno se quedara toda la semana sin recreo.
 - c) Solicitar cambio de comportamiento sin enjuiciar a la persona descalificándola con frases del estilo «eres un irresponsable... nunca aprenderás» y tener cuidado con los deseos, más o menos conscientes, de revancha.

A menudo, las consecuencias lógicas toman la forma de pérdida de privilegios, privando al culpable de aquello de lo que está abusando. Asimismo es habitual el uso de contratos que se basan en la idea de que las consecuencias lógicas funcionan mejor si se pactan con el propio alumno o alumna. La exclusión del grupo y las técnicas de tiempo fuera son, también, técnicas que pueden ajustarse a la idea de las consecuencias lógicas.

La participación en el establecimiento de consecuencias lógicas puede llevarse a cabo prácticamente en cualquier edad, aunque sin olvidar que es necesario dar pautas, y puede tomar distintas formas:

- El profesor o profesora puede proponer las consecuencias para que sean discutidas y aceptadas en grupo.
- Se pueden establecer las consecuencias con la implicación del grupo como una extensión del establecimiento cooperativo de las reglas, en cuyo caso hay que tomar medidas especiales. Los/as estudiantes más jóvenes, por razones evolutivas, pueden proponer castigos muy duros y, por tanto, si se utiliza este enfoque, es conveniente dar pautas.
- Se puede seguir un camino intermedio, de manera que un tipo de reglas las decidan los/as educadores/as al tiempo que otras reglas se consensúan en grupo.

2.2.2.3. El trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo

El trabajo en grupo ocupa un lugar central en los planteamientos de educación socioafectiva y hace referencia al conjunto de estrategias que proporcionan oportunidades para aprender, compartiendo el conocimiento entre iguales. Tiene, sin embargo, diferentes significados (Lou y otros, 1996); puede ser entendido como una mera estructura organizativa de agrupamiento de alumnos/as para la realización de tareas, o bien, en un sentido más restringido, como una estructura didáctico-organizativa que exige el uso de ciertas estrategias instruccionales

de forma intencional y planificada. En los últimos años las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, que viene a corresponderse con el trabajo en grupo definido en sentido estricto, han probado que implica mucho más que juntar a los/as alumnos/as en grupo y que tiene un gran potencial, tanto para la mejora del rendimiento académico como del desarrollo socioafectivo.

A la hora de planificar y utilizar el trabajo en grupo es preciso tener en cuenta las condiciones de eficacia de esta metodología (McManus, 1996):

- La heterogeneidad de los miembros del grupo según conocimientos, sexo, intereses parece maximizar los efectos benéficos en el aprendizaje académico y socioafectivo de los alumnos y las alumnas.
- La estructura de recompensa e incentivos es otra variable clave en el éxito del aprendizaje cooperativo. En este sentido, parece probado que la estructura de recompensa interdependiente, en la que el grupo recibe gratificación por los logros de sus miembros, es la más potente, frente a la estructura de recompensa individual que gratifica de forma individual por los propios logros, o la estructura de recompensa de grupo que recibe gratificación por el producto único de grupo.
- La estructura y reparto de la tarea entre los miembros del grupo, bien de forma especializada o bien conjunta, tiene efectos benéficos y superiores con respecto al trabajo individualizado, aunque hay pocas evidencias de las diferencias entre ellas, así como de las condiciones en que puede ser más adecuado utilizar una u otra.

Por otra parte, conviene recordar que el valor del trabajo en grupo y cooperativo puede ser maximizado siguiendo algunas pautas de orientación (Lic-kona, 1991):

- Utilizar las estrategias de aprendizaje cooperativo de forma variada.
- Presentar la cooperación como un objetivo importante.

- Construir el sentido de comunidad, siendo conscientes de que es importante dar tiempo al grupo para que se desarrolle.
- Enseñar habilidades específicas que facilitan la cooperación (saber escuchar, esperar turno, argumentar, resumir, concluir, etc.)
- Establecer reglas de cooperación («no preguntar al profesor al menos que ninguno del grupo conozca la respuesta»).
- Promover la responsabilidad de cada miembro del grupo para cooperar, evaluando cómo lo hacen, aumenta su responsabilidad.
- Implicar a los/as alumnos/as en una continua reflexión sobre la cooperación.

Se hace especial hincapié en las pautas de diálogo cooperativo, para que aprendan a no limitarse a la repetición o yuxtaposición de pensamientos e introduciendo, de esta manera, la costumbre de analizar las situaciones conflictivas desde varios puntos de vista. En esta línea, es muy interesante, «la controversia» como estrategia educativa y consta de cinco pasos (Johnson y Johnson, 1994; 1995): 1) presentar un problema para que los alumnos adopten distintas posiciones, 2) trabajar en pequeños grupos para el intercambio de las distintas posiciones, 3) revisar las posibles contradicciones y lagunas de la posición personal adoptada a la luz de otros argumentos, 4) redefinir el problema, integrando otras posiciones y 5) buscar una solución desde esta base.

Entre las técnicas existentes de trabajo cooperativo cabe destacar :

- La técnica de parejas de aprendizaje, que es la forma más simple, consiste en juntar al alumnado por parejas para que hagan conjuntamente una tarea.
- Los proyectos de investigación implican a los/as alumnos/as en la elaboración de un trabajo común, reuniendo y sintetizando información procedente de distintas fuentes.
- Los equipos de aprendizaje o aprovechamiento (STAD) que se caracterizan porque premian y evalúan la ayuda (sumando los puntos obtenidos por cada miembro del

grupo y dividiendo entre el número de miembros), así como el progreso (todos los equipos que obtienen una cierta mejora con respecto a la nota o valoración anterior tienen premio).

- Los torneos entre equipos, que pueden ser utilizados cuando ya se ha construido un sentido de comunidad y hay actitudes cooperativas.
- Los rompecabezas, que suponen repartir un tema de trabajo dando a cada miembro del grupo (5 o 6) una tarea distinta. Estos se reúnen con otros que están trabajando sobre el mismo tema y luego vuelven al grupo de origen para explicarlo.

3. PRINCIPALES PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO EN EL AULA

Por una parte, existe una gran cantidad de programas surgidos con anterioridad a la perspectiva sistémica, que pueden ser de gran utilidad a la hora de buscar y diseñar actividades. Ahora bien, para utilizarlos de forma coherente con los planteamientos preventivos, educativos e integradores que se defienden en la actualidad, es necesario conocerlos y saber qué han trabajado, para hacer adaptaciones, en función de los objetivos marcados.

Por otra parte, existen aspectos o elementos, tal y como se ha intentado exponer en el apartado segundo de este capítulo, que no podemos obviar desde una perspectiva sistémica, y que son, precisamente, aquellos elementos en los cuales coinciden la práctica totalidad de los programas que ha abordado lo socioafectivo desde la perspectiva preventiva, educativa e integradora. El conocimiento de los distintos programas nos permite, en este sentido, justificar qué elementos son más importantes y se repiten, con mayor frecuencia, en los distintos programas.

En el tercer apartado de este capítulo, se tratará de hacer una breve exposición de los principales programas de intervención educativa para el desarrollo socioafectivo, siguiendo el punto de vista histórico (véase figura 14.4). Las dos razones, ante-

riormente citadas, justifican hacer un repaso, aunque sea breve, que nos facilite delimitar el campo educativo de lo socioafectivo.

3.1 Programas para el desarrollo personal, social y moral desde un planteamiento parcial

Dentro de este bloque, cabe considerar los programas que han surgido dentro de la tradición psicopedagógica— es decir, como aplicaciones educativas de programas básicamente psicológicos— preocupados por ofrecer herramientas para algún aspecto del desarrollo 1) personal: autoconcepto, 2) interpersonal y 3) moral.

1. *Programas para el desarrollo del autoconcepto (desarrollo personal)* (Canfield, 1990; Alcántara, 1990; Machargo, 1991) llevados a cabo desde enfoques de aprendizaje social, humanistas, y, más recientemente, constructivistas, con estrategias que van desde la revisión de las prácticas educativas y el estilo docente hasta el entrenamiento en estrategias, fundamentalmente cognitivas, para la prevención y mejora del autoconocimiento y la autoestima.

2. *Programas para el desarrollo de habilidades interpersonales (desarrollo social)*, trabajados desde muy diferentes enfoques teóricos:

- Los *programas de habilidades sociales* (Michelson, 1987; Goldstein, 1989; Monjas, 1993; Cartledge y Milburn, 1995), inspirados en las bases conceptuales y la investigación de la Teoría del Aprendizaje Social, plantean lecciones muy estructuradas para el modelado de comportamientos, tales como dar las gracias, saber pedir ayuda, ser asertivo, que la investigación ha probado como decisivos para el ajuste personal y la aceptación interpersonal. Estos programas, que estuvieron en un principio limitados a pequeños microcomportamientos, han ido evolucionando para incluir el entrenamiento en mediadores cognitivos y afectivos.

— Los programas de resolución de problemas, desde el marco teórico de la Psicología Cognitiva del procesamiento de la información (Shure, 1985; 1988; Spitzberg y Cupach, 1989), hacen hincapié en el entrenamiento de los procesos mediadores frente al entrenamiento en conductas específicas. De esta manera, se subraya que no basta con aprender determinados comportamientos, ya que es preciso prestar atención a las capacidades, tanto afectivas como cognitivas, que mediatizan el comportamiento interpersonal y las relaciones con los demás. El aprendizaje, a edades tempranas, de habilidades cognitivas de resolución de problemas destaca como una de las áreas centrales en competencia social y constituye el eje vertebrador de los programas cognitivos. En definitiva, con estos programas se intenta favorecer que los/as alumnos/as aprendan los pasos cognitivos que garanticen la correcta solución de los problemas interpersonales (definición del problema, generación de alternativas y evaluación). Para ello, se empieza por trabajar los previos afectivos (identificación de emociones y lenguaje afectivo) para pasar, después, al entrenamiento cognitivo en la estrategia de resolución de problemas.

3. Programas para el desarrollo de valores (desarrollo moral).

— Los programas de clarificación de valores (Raths, Harmin y Simon, 1966; Howe y Howe, 1980; Pascual, 1988; Ventura, 1992) tratan, desde la perspectiva humanista, de proporcionar contextos y actividades que ayuden a los alumnos a pensar, descubrir y jerarquizar sus propios valores. Para ello se hace hincapié en que los alumnos aprendan el proceso de valoración, es decir, los pasos necesarios para ser conscientes de las diferentes alternativas de valor, eligiendo y comprometiéndose con las que se eligen. Se utiliza fundamentalmente el diálogo, tanto en situaciones naturales como estructuradas. Más recientemente, se ha intentado aplicar la es-

trategia de clarificación de valores a la resolución de conflictos de valor (Kinnier, 1995).

— Los programas de intervención cognitivo-evolutivos (Kohlberg, 1997; Díaz Aguado y Medrano, 1994), de perspectiva constructivista, utilizan, también el debate como instrumento fundamental de educación en valores. Sin embargo van más allá, ya que abordan la educación en valores desde el punto de vista de la evolución de estructuras de pensamiento: es decir, como una evolución jerárquica, evolutiva, de concepciones o formas de entender la realidad y relacionarse con los demás. Por ello, el objetivo educativo de estos programas es no sólo estimular el proceso de toma de conciencia en los propios valores, sino también, y sobre todo, el desarrollo de los esquemas y estructuras de razonamiento que supuestamente condicionan los valores que se van a defender. Esto se hace mediante la discusión de dilemas que facilitan la contraposición de perspectivas y que estimulan el desarrollo de razonamientos más elevados. Se trata, sin duda, de una perspectiva que empezó a utilizarse en el complejo y polémico campo de los valores de justicia o valores morales y que se ha extendido como planteamiento.

— Los programas para el desarrollo de habilidades y valores prosociales subrayan el papel de trabajar sus principales predictores (López y otros, 1994): la toma de perspectiva, la imagen positiva del ser humano, la empatía y la cooperación. Las intervenciones en el aula se valen de estrategias muy variadas, que incluyen el formato típico de las lecciones del aprendizaje estructurado (explicación e instrucciones y *role-playing*) y los juegos.

3.2. Los programas para el desarrollo sociopersonal o socioafectivo desde una perspectiva globalizadora

La evolución lógica del desarrollo de la psicopedagogía hacia planteamientos educativos globaliza-

dorés explica, en gran parte, la aparición de los programas que a continuación se exponen. La gran mayoría de ellos son una respuesta a las limitaciones de su propio pasado. Muchos de ellos son, además, sistémicos, y consideran la necesidad de revisar el paracurrículo.

- *Los programas de habilidades de vida* (Adkins, 1983; Bond, 1986) siguen una línea de continuidad con los programas de habilidades sociales y del aprendizaje estructurado. Trabajan una amplia secuencia de habilidades personales de autoconocimiento, autoestima, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la carrera, habilidades de ocio-tiempo libre y habilidades comunitarias, con guiones y lecciones muy estructuradas que enfatizan el modelado de comportamientos en todos estos ámbitos.
- *Los programas de la comunidad justa* (Kohlberg y otros, 1996) surgen como alternativa a las limitaciones del enfoque de discusión de dilemas, en cuanto que éste no se ocupa directamente de las cuestiones escolares cotidianas— conducta, disciplina—. El énfasis se pone en dos aspectos fundamentales: 1) la revisión y manejo del currículo oculto (formas de establecer la autoridad y resolver conflictos) y 2) el funcionamiento democrático, con la participación activa de todos/as los/as alumnos/as a través de las asambleas de la comunidad escolar.
- *Los programas de educación del carácter* (Lickona, 1991), surgen, como los anteriores, en el entorno de las propuestas de educación moral. Desde una perspectiva en la que se considera a la educación moral como el fundamento esencial de la sociedad democrática, plantean el respeto, la responsabilidad y la justicia como valores morales que pueden ser potenciados, fundamentalmente, por medio de la formación del carácter y que sirven de ejes para la estructuración del quehacer educativo. El carácter se entiende como el ejercicio de la conducta correcta que tiene tres elementos estrechamente interrelacionados:

1) el conocimiento de lo bueno —conciencia moral, toma de perspectiva, razonamiento moral, autoconocimiento—, 2) el aprecio emocional de lo bueno —autoestima, empatía, autocontrol— y 3) su práctica —hábitos y habilidades—. Se trata de una propuesta, altamente integradora, que incorpora la gran mayoría de las estrategias de educación moral y que recoge también muchos elementos del llamado currículo oculto, tales como el aprendizaje cooperativo, el funcionamiento democrático y la disciplina moral.

- *Los programas de negociación y mediación entre pares* se construyen gracias a aportaciones variadas (Johnson y Johnson, 1994, 1996; Kreidler, 1986; Prutzman, 1990; Davis y Godfrey, 1994) que han subrayado el potencial constructivo de los conflictos, así como la importancia de la formación y prevención temprana, tanto a nivel de prerrequisitos (autoestima y habilidades de comunicación fundamentalmente) como a nivel de estrategias directas de negociación y mediación.
- *Los programas de orientación preventiva para el desarrollo socioafectivo* (Dinkmeyer, 1985; Morgan, 1984; Button, 1989) plantean un enfoque democrático y subrayan el papel decisivo que tiene la participación directa de lo/as alumnos/as tanto en sus propios procesos de aprendizaje como en la elaboración y control de las normas. Asimismo, se contempla el entrenamiento directo, mediante actividades y juegos, para la mejora del autoconocimiento, las habilidades de comunicación y las habilidades de toma de decisiones.

3.3. Programas para la participación y la responsabilidad en los problemas de nuestro tiempo

Básicamente, aquí cabría incluir todos los programas que se proponen con un contenido concreto y que vienen a coincidir con los ejes transversales propuestos por nuestra reforma educativa (educa-

ción para la paz, educación para la salud, educación sexual, coeducación, etc). Sin embargo, tan sólo voy a incluir dos programas muy relacionados entre sí, surgidos al amparo de movimientos de renovación pedagógica, con planteamientos renovadores de la escuela y la sociedad, que han visto en el desarrollo socioafectivo un instrumento para el cambio social. Incluir éstos y no otros tiene dos únicas razones: han sido pioneros y han tenido una gran incidencia en la evolución hacia planteamientos sistémicos. Ellos mismos son altamente sistémicos.

— *Los programas de educación para la participación y la responsabilidad social* ponen énfasis

en que es necesario un entrenamiento sistemático de todas aquellas habilidades, valores y actitudes de las cuales depende el funcionamiento democrático (Bryan, 1993): 1) el sentido de comunidad; 2) los sentimientos de autoestima y valía personal dentro del grupo; 3) las actitudes, habilidades y valores de cuidado, preocupación o responsabilidad por las otras personas; 4) las actitudes, habilidades y valores de comunicación para expresarse de forma respetuosa; 5) las actitudes, habilidades y valores de cooperación en la comunidad que tan sólo serán posibles en la medida que se garantice todo lo demás.

	Planteamientos parciales	Planteamientos globalizadores	Planteamiento radical
Objetivo	Autonomía individual.	Autonomía individual.	Formación individual para el cambio social.
Énfasis	Entrenamiento de habilidades y valores personales/interpersonales o morales (cada programa suele tomar un aspecto en función del marco teórico de referencia).	Entrenamientos de habilidades y valores que se incluyen en diversos grados según los programas: <ul style="list-style-type: none"> • Lo personal (autoconocimiento, autoestima y autocontrol). • Lo interpersonal o social (habilidades sociales, comunicación y resolución de conflictos). • Lo moral y prosocial. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades y valores (autoestima, habilidades de comunicación, habilidades de resolución de conflictos, habilidades de participación y responsabilidad social). 2. Funcionamiento democrático. 3. Participación comunitaria.
Teorías y programas	<p>Personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas para el desarrollo del autoconcepto (aprecio social, humanismo, constructivismo). <p>Interpersonales o sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos de habilidades sociales (aprendizaje social). • Planteamientos de respuesta a problemas (procesamiento de la información). <p>Morales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarificación de valores (marco humanista). • Planteamientos de razonamientos morales (marco cognitivo-evolutivo). • Planteamientos prosociales (marco de aprendizaje). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de habilidades de vida (aprendizaje social. Evolución de los programas de habilidades sociales). • Planteamientos de comunidad justa (educación moral. Evolución de los enfoques cognitivo-evolutivos). • Planteamientos de educación del carácter (intento de integrar las aportaciones de los programas de educación moral). • Planteamientos de negociación y mediación entre iguales (pr. de la información). • Planteamientos de desarrollo socioafectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos de educación para la paz. • Planteamientos de participación y responsabilidad social. • Planteamientos de coeducación. • Planteamientos de educación sexual. • Planteamientos de educación para la salud.

Figura 14.4.—Planteamientos y programas de educación socioafectiva

Por otro lado, insisten en la importancia de aprender a trabajar en grupo (aprendizaje cooperativo) y democráticamente, lo cual implica considerar los aspectos de organización y mantener enfoques de disciplina positiva (Pirtle, 1993; kreisberg, 1993). Estos programas, que se han desarrollado como alternativa a los enfoques clásicos de educación cívica y política, han ampliado la concepción de lo que se entiende por ciudadano. Responsabilidad y participación son, por tanto, las características claves del buen ciudadano, que se entienden, en sentido amplio; es decir, hacia uno mismo, los demás y la comunidad (Jones, 1984; Evan, 1987). Precisamente, una de las aportaciones más interesantes es la concepción de participación como «ayudar o contribuir a que suceda» lo que se considera deseable, entendiéndose que, en definitiva, depende, en parte, de las formas de participación que elegimos.

- Los *programas de educación para la paz*, que han tenido una gran evolución desde los planteamientos de paz negativa —para la prevención de los conflictos armados— hasta

la paz positiva —entendida en sentido amplio, como paz personal, interpersonal y social—, se proponen desarrollar el potencial humano y las capacidades para vivir de forma positiva y constructiva (Reardon, 1988; Jares, 1991). En la actualidad se presenta un planteamiento de educación socioafectiva muy amplio y crítico que incluye el trabajo en aspectos personales— autoconocimiento y autoestima—, los aspectos interpersonales —resolución de conflictos— y sociales —valores de armonía y participación social—. En cuanto a la metodología de trabajo es también amplia. La clarificación de valores o enfoque socioafectivo constituye una herramienta metodológica fundamental. El conflicto es, asimismo, uno de los recursos metodológicos más poderosos de la educación para la paz (Kreidler, 1984; Buxarrais, 1993). Por otra parte, se concede mucha importancia al llamado currículum oculto y la cultura escolar; en este sentido, se prima el trabajo en grupo y la participación tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como de toma de decisiones y resolución de conflictos.