

EmPeCemos: un programa multicomponente para la prevención indicada de los problemas de conducta y el abuso de drogas

Estrella Romero, Paula Villar, M. Ángeles Luengo, José A. Gómez-Fraguela

Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología. Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

En la última década, un amplio número de investigaciones ha permitido constatar la existencia de trayectorias de desarrollo desadaptativas, asociadas a problemas de conducta de inicio temprano. Estas trayectorias, en las que se implica una compleja cadena de factores familiares, escolares y socioemocionales, dan lugar a desajustes comportamentales crónicos y severos, de difícil tratamiento, incluyendo comportamientos antisociales y abuso de drogas. Por ello, la investigación en prevención subraya la necesidad de una intervención temprana que, actuando sobre los individuos en alto riesgo y su entorno, permita detener el avance hacia patrones severos de desadaptación. En esta línea, se desarrolló EmPeCemos, un programa multicomponente de prevención indicada que se asienta sobre la investigación previa en mecanismos de riesgo y protección y sobre las experiencias previas empíricamente validadas. Está dirigido a niños con problemas de conducta de inicio temprano y consta de tres componentes: 1) Un componente familiar (12 sesiones), que entrena a los padres en prácticas parentales apropiadas y promueve un clima de relaciones positivas en la familia y con la escuela; 2) un componente dirigido a los niños (12 sesiones), para desarrollar habilidades emocionales (identificación y regulación de emociones), cognitivas (toma de perspectivas, resolución de problemas) y sociales (comunicación no verbal, establecimiento de amistades); 3) un componente dirigido a profesores (8 sesiones), para dotarles de promoción de comportamientos positivos en el aula, manejo de las conductas disruptivas y colaboración con la familia. Los tres componentes se aplican de modo conjunto y coordinado, a fin de generar cambios coherentes en el niño y en su contexto más inmediato. En este artículo se describen los fundamentos y los componentes del programa. Se describen asimismo las aplicaciones realizadas hasta el momento y se proporcionan datos iniciales sobre niveles de participación, aceptación

— Correspondencia a: —

Estrella Romero
Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología
Facultad de Psicología - Campus Sur
15782 Santiago de Compostela
Teléfono: 981563100 - Ext. 13921 · Fax: 981528072
E-mail: estrella.romero@usc.es



y satisfacción por parte de los implicados. El programa multicomponente ha mostrado su viabilidad, generando altas tasas de participación e implicación, con bajas cifras de abandono, y ha mostrado una alta “validez social” entre los participantes.

Palabras Clave

Prevención indicada, programa multicomponente, problemas de conducta, niños disruptivos, trayectorias de alto riesgo.

Abstract

During the last decade, a wide body of research has underlined the existence of high-risk developmental trajectories, linked to early-onset conduct problems. These trajectories, where a complex chain of family, school, and socio-emotional factors are involved, generate chronic, severe patterns of behavioural dysfunctions, including antisocial behaviours and drug abuse. So, prevention science has stressed the need of early intervention which, targeting high-risk individuals and contexts, can stop the advance towards severe patterns of disadaptation. In this line, the EmPeCemos program was developed. EmPeCemos is a multi-component indicated prevention program, targeted towards children with early-onset conduct problems. The program is based on 1) research about risk/protection mechanisms and 2) empirically validated prevention experiences. It targets children with early-onset conduct problems and it is configured by three components: 1) a family component (12 sessions), which trains parents in parenting practices, promotes a healthy family atmosphere and appropriate relations with school; 2) a children component (12 sessions) to develop emotional skills (emotion identification and regulation), cognitive skills (perspective taking, problem solving), and social skills (non verbal communication, friendship establishment); 3) a teacher component (8 sessions) to train teachers in promotion of good behaviours at classroom, management of disruptive behaviours and collaboration with family. The three components are delivered in a coordinated way, in order to generate coherent changes in the child and his/her environment. This paper describes the foundations and components of the program, and the implementations which were done to date. Initial data are also presented about participation, acceptance and satisfaction by participants. The multicomponent program has proven its feasibility, it has generated high rates of participation and involvement, with low dropout rates, and it has shown a high degree of “social validity” among participants.

Key Words

Indicated prevention, multi-component program, conduct problems, disruptive children, high-risk trajectories.



I. INTRODUCCIÓN

Es un principio ampliamente asumido en la prevención de las drogodependencias que los programas deben asentarse sobre la investigación que, en torno a factores de riesgo y protección, se ha ido consolidando a lo largo del tiempo (e.g., CSAP, 2001; NIDA, 2003). Hoy se dispone de un amplio cuerpo de trabajos que ha permitido identificar algunos de los predictores más importantes en el desarrollo del consumo y el abuso de drogas. Los estudios epidemiológicos han mostrado recurrentemente que la adolescencia es un período clave, en el que se produce la experimentación y la progresión en el consumo de drogas; las propias características del período adolescente (e.g., la influencia que adquiere el grupo de amigos, las peculiaridades cognitivas de la adolescencia, la necesidad de nuevas experiencias) convierten a esta fase en un momento evolutivo que, en sí, favorece la implicación en el consumo de drogas (Kandel y Jessor, 2002; Luengo, Romero, Gómez-Fraguela, Garra y Lence, 1999; Miller y Plant, 2003). Es por esto que una amplísima cantidad de trabajos sobre los determinantes del consumo de drogas se han desarrollado sobre adolescentes, y muchos programas de prevención han hecho de la adolescencia el período-diana.

Sin embargo, la investigación sugiere que las formas más severas de consumo de drogas forman parte de una constelación de problemas que no surgen repentinamente en la adolescencia, sino que deben estudiarse en un contexto más amplio dentro del desarrollo infanto-juvenil. Este es uno de los mensajes más repetidos en la investigación sobre abuso de drogas en los últimos años (véase Glantz y Leshner, 2000). De hecho un buen número de trabajos están centrando su atención en factores de riesgo y protección identificables

en períodos previos a la adolescencia. Diversos modelos teóricos y estudios empíricos (Campbell, 1991; Dunn y Mezzich, 2006; Kaplow et al., 2002), desde la psicopatología evolutiva, han perfilado trayectorias de desarrollo desadaptativas, "de alto riesgo", que conducen al abuso de drogas, así como a otros problemas de conducta y de salud, como abandono escolar, depresión, comportamientos impulsivos y delincuencia.

Particularmente, los comportamientos disruptivos, las dificultades socioemocionales y la desadaptación escolar están siendo considerados como "signos tempranos" de un desarrollo desajustado, que tiene en el abuso de drogas uno de sus principales resultados (González, Fernández-Hermida y Secades, 2004; Martel et al., 2009; Molina y Pelham, 2003). En consonancia con esto, la investigación sugiere que estos factores deben ser un centro de atención prioritario dentro de los programas preventivos dirigidos a niños. Así queda recogido, por ejemplo, en las revisiones sobre estrategias de prevención publicadas periódicamente por instituciones especializadas (NIDA, 2003, principios 6 y 7).

Estos problemas de conducta y socioemocionales se pueden detectar ya durante la enseñanza primaria y, con frecuencia, se cronifican durante el desarrollo del individuo. Desde la década de los 90 se han propuesto diferentes perspectivas teóricas para explicar cómo se genera y cómo se va desarrollando esa trayectoria de problemas tempranos (e.g., Coie, 1996; Dodge y Pettit, 2003; Granic y Patterson, 2006; Moffitt, 1993). Estos modelos proponen que los problemas de conducta infantiles responden a una cadena de causas compleja, donde interactúan las características de los niños (impulsividad, irritabilidad, problemas de atención) y el funcionamiento familiar (prácticas educativas inconsistentes,



supervisión deficiente, estrés familiar). En este contexto, es frecuente que aparezcan las primeras dificultades de conducta, ya durante los años preescolares. Cuando el niño se incorpora a la escuela, los problemas, muy a menudo, se acentúan, y se generan desajustes ante las normas y las demandas académicas. Estas dificultades son especialmente intensas cuando concurren comportamientos disruptivos y síntomas característicos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Martel et al., 2009; Romero, 2001; Romero, Robles y Lorenzo, 2006). Son entonces frecuentes las confrontaciones con los profesores, y aparecen el fracaso escolar, los conflictos entre la familia y la escuela y el rechazo por parte de otros niños.

De este modo, se va produciendo una cascada de efectos "bola de nieve" (Martel et al., 2009; Romero, 2001; Romero, Luengo y Gómez-Fraguela, 2000): las primeras dificultades de comportamiento generan cada vez más problemas psicosociales, de forma que los desajustes se van amplificando y cronificando. De hecho, los niños van desarrollando ciertos patrones cognitivo-emocionales que dificultarán, cada vez más, el establecimiento de relaciones adecuadas con otros niños y con los adultos. La investigación ha permitido comprobar las dificultades de estos niños para identificar emociones en ellos mismos y en los demás, así como dificultades para controlar los estados emocionales negativos, reconocer la perspectiva de los demás, comunicarse y resolver problemas (Dodge, Bates y Petit, 1990; Larson y Lochman, 2002). Al mismo tiempo las interacciones negativas en el ámbito familiar y escolar se van acrecentando, y, en la adolescencia, es probable que se produzca la vinculación a grupos de amigos problemáticos y que, poco a poco, se vayan limitando cada vez más las oportunidades para un desarrollo saludable.

Todo este conjunto de "transacciones" entre el individuo y su ambiente (Caspi, 2000) fortalece un estilo de vida desajustado donde los problemas de abuso de drogas (junto con alteraciones comórbidas de corte antisocial, impulsivo y emocional) son frecuentes (Webster-Stratton y Hammond, 1997). De hecho, algunos estudios han encontrado que, en torno a un 60% de los adolescentes con abuso de drogas muestran comorbilidad con trastorno de conducta, trastorno oposicionista-desafiante y depresión (Angold, Costello y Erkanli, 1999). Particularmente, los trastornos de conducta se han visto consistentemente asociados con indicadores de severidad en el consumo, incluyendo un inicio temprano, altas tasas de poliadicción, alta implicación en actividades delincuentes, alto riesgo de abandono del tratamiento, y mala respuesta a las intervenciones (Hawkins, 2009; Hser, Grella, Collins y Teruya, 2003).

En síntesis, la psicopatología del desarrollo ha mostrado que los problemas de conducta de inicio temprano y las dificultades psicosociales que los acompañan son predictores de problemas que tienden a ser persistentes y severos. Desde la infancia, se van desarrollando trayectorias de alta vulnerabilidad, donde se produce una "desventaja acumulativa" (Sampson y Laub, 1992). Cuando, durante la adolescencia, se intenta prevenir en estos individuos el consumo de drogas, se ha acumulado ya una historia demasiado larga de conflictos y rechazos, y se han desarrollado ya demasiados elementos de riesgo; dentro de un estilo de vida inestable e impulsivo, los individuos se sienten alejados de las normas sociales y la intervención difícilmente puede revertir toda esta cascada de desajustes psicosociales.

Así pues, dos implicaciones importantes pueden derivarse tanto de los estudios empíricos como de los modelos teóricos: 1) La posi-



bilidad de detectar tempranamente individuos de alto riesgo para el desarrollo de problemas severos de abuso de drogas, asociados a otros desajustes con alta relevancia sociosanitaria; 2) la necesidad de intervenir tempranamente, antes de que la espiral de efectos "bola de nieve" convierta a los programas en iniciativas demasiado tardías.

En este sentido, en los últimos años, se ha ido generando cada vez más interés en torno a la prevención "indicada" (véase, por ejemplo, González, Fernández-Hermida y Secades, 2004; UNODC, 2009), dirigida a individuos con indicadores de un alto riesgo para el desarrollo de abuso de drogas o conductas relacionadas (EMCDDA, 2009). Particularmente, y dada la compleja red de factores (familiares, escolares, personales) que aparecen enredados en las trayectorias desadaptativas, se reclama el desarrollo de programas de prevención multicomponente, que aborden simultáneamente diferentes áreas de la vida psicosocial y, de este modo, permitan romper los ciclos de interacciones negativas. Este es, de hecho, otro de los principios más defendidos en la prevención del abuso de drogas (NIDA, 2003, principio 10; Tolan, Szapocznik y Sambrano, 2006).

Particularmente, tres áreas de intervención parecen prioritarias. Por una parte, la familia. Las prácticas educativas en la familia son una de las claves más significativas para entender el desarrollo de los problemas de conducta (Granic y Patterson, 2006). Los padres deberán entrenarse en estrategias adecuadas de crianza, se deberá fortalecer la vinculación afectiva entre padres e hijos y se deberá potenciar la creación de un clima familiar positivo. Además, de acuerdo con lo que más arriba hemos comentado, será necesario desarrollar en los padres las habilidades

para apoyar el desarrollo socio-cognitivo de los niños; también se deberá fortalecer la vinculación entre la familia y la escuela y se les deberá entrenar para el afrontamiento al estrés: el que genera la propia educación del hijo y el estrés de vida más general en que frecuentemente se ven inmersas las familias de niños con problemas tempranos (Evans, 2004). Otro componente de la intervención debería dirigirse a los niños. Estos deben adquirir habilidades cognitivas, emocionales y sociales que les permitan ajustarse a las demandas del medio escolar y social: autocontrolarse, demorar la gratificación, responder adecuadamente a las frustraciones, reconocer emociones, regular los estados internos negativos, entender la perspectiva de los demás, reconocer los problemas y resolverlos eficazmente (Larson y Lochman, 2002). Y, en tercer lugar, otra pieza clave de la intervención deben ser los profesores. La presencia de problemas de conducta en el aula suelen ser todo un desafío, que altera el clima de la clase y puede acabar generando desánimo en los propios educadores. La intervención con profesores debería ofrecerles recursos para establecer normas y expectativas, estructurar el contexto de clase, promover comportamientos positivos y enfrentarse a los disruptivos, autocontrolarse en las interacciones negativas y potenciar el trabajo conjunto con la familia, además de apoyar los aprendizajes emocionales y sociocognitivos en los niños con problemas de conducta (e.g., Walker, Colvey y Ramsey, 1995).

En consonancia con ello, en los últimos años se han diseñado diversas estrategias que, buscando la sinergia que implica actuar coordinadamente en distintas áreas (prácticas familiares, desarrollo socioemocional, ajuste escolar), han mostrado su eficacia para la prevención de los problemas de conducta



y el abuso de drogas desde la infancia. Programas como *Early Risers* (August, Realmuto, Hektner y Bloomquist, 2001), *Incredible Years* (Webster-Stratton y Hammond, 1997), *Coping Power* (Lochman y Wells, 2002), o la ambiciosa iniciativa del *Fast Track* (Conduct Problems Prevention Research Group, 2004) son ejemplos de programas de prevención dirigidos a niños de alto riesgo, que acaparan un alto reconocimiento por parte de la comunidad científica (véase Tolan et al., 2006).

A partir de estas consideraciones, teniendo en cuenta 1) la evidencia disponible sobre las trayectorias de desarrollo de alto riesgo y 2) las experiencias de intervención multicomponente empíricamente validadas, se desarrolló el programa EmPeCemos (Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela y Robles, 2005, 2006), con el fin de ofrecer una alternativa de intervención que, además de abordar los problemas de conducta de inicio temprano, sirva de prevención de futuros desajustes comportamentales.

2. INTERVENCIÓN MULTICOMPONENTE PARA LA PREVENCIÓN INDICADA DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA Y EL ABUSO DE DROGAS: EL PROGRAMA EMPECEMOS

El programa EmPeCemos (Emociones, Pensamientos y Conductas para un desarrollo saludable), se desarrolló con el objetivo de promover la competencia social y reducir los problemas de conducta en niños disruptivos de 7 a 10 años. De acuerdo con la investigación sobre las trayectorias desadaptativas en los niños con problemas de conducta de inicio temprano, el programa no sólo pretende mitigar los problemas presentes en los niños

y en sus relaciones, sino que pretende servir de intervención proactiva (prevención "indicada"), que contribuya a evitar dificultades posteriores de desajuste psicológico y social, incluyendo comportamiento antisocial severo y abuso de drogas.

Para ello, se tomó en consideración la evidencia disponible sobre programas que habían sido previamente evaluados en otros contextos (e.g., Coping Power, Incredible Years, Fast Track) y, en sintonía con la investigación previa, se elaboró un programa multicomponente, capaz de intervenir sobre los tres principales núcleos de influencia que intervienen en el desarrollo de los problemas de conducta: la familia, las habilidades del niño y las interacciones escolares.

A través de un proceso sistemático de adaptación, diseño, puesta a prueba y reajuste de contenidos y materiales, la composición del programa EmPeCemos se fue refinando y moldeando progresivamente hasta alcanzar su configuración actual. En primer lugar se desarrollaron los tres componentes separadamente (familia, niños, profesores), y en segundo lugar se desarrolló la integración definitiva de entre los tres componentes, a fin de que sus contenidos fuesen sincronizados, que se pudiesen reforzar mutuamente y, en definitiva, que pudiesen promover cambios coherentes en los niños y en su entorno.

2. 1. Componentes del programa

2. 1. 1. Componente dirigido a familias

El componente dirigido a familias se basa en los principios del aprendizaje social y se inscribe en la modalidad de "entrenamiento de padres" (e.g., Kazdin, 1995), un tipo de intervención sobre los problemas de conducta que ha recibido mucha atención en las últimas décadas y que ha visto avalada su eficacia



en numerosas revisiones (Lundhal, Risser, y Lovejoy, 2006; Nock, 2003). Los programas de entrenamiento de padres parten de la investigación sobre las prácticas educativas inadecuadas desplegadas por los padres de niños con problemas de conducta (e.g., Patterson, 1982). Las investigaciones encuentran, repetidamente, que los padres de niños con problemas de conducta presentan dificultades para supervisar adecuadamente el comportamiento de los hijos; tienden a dar un exceso de órdenes, con frecuencia ambiguas y poco claras; utilizan tácticas para controlar el comportamiento de los hijos guiados más por su propio estado de ánimo que por lo que el niño ha hecho; prestan escasa atención a los aspectos positivos del comportamiento del niño y presentan frecuentemente un estilo coercitivo que acaba empeorando la conducta infantil; las interacciones coercitivas entre padres e hijos constituyen, de hecho, un campo "clásico" en las investigaciones observacionales (Patterson,

1982), que muestran cómo se producen repetidos intentos de control mutuo, hostil, en las interacciones entre padres y niños con problemas de conducta.

De acuerdo con ello, este componente de EmPeCemos tiene como objetivo romper el ciclo de interacciones negativas entre padres e hijos. Se promueve el establecimiento de vínculos positivos y el fortalecimiento de conductas prosociales en los niños a través del refuerzo positivo; además, los padres aprenden a establecer reglas y expectativas adecuadas a la edad y a manejar los comportamientos disruptivos de sus hijos. Por otra parte, un objetivo que se desarrolla a lo largo de todo el programa es estrechar la relación con la escuela y fomentar la implicación de los padres en la actividad escolar de los niños.

Este componente consta de 12 sesiones semanales, cuya secuencia se indica en el Cuadro I.

Cuadro I: Sesiones que conforman el componente dirigido a familias en el programa EmPeCemos

ESTRUCTURA DEL COMPONENTE DIRIGIDO A FAMILIAS

1. Presentación del programa
2. Fortaleciendo las relaciones positivas: La supervisión y el elogio
3. Implicación en las tareas escolares y cooperación familia-escuela
4. Mejorando la comunicación familiar
5. Aprendiendo a ignorar
6. Manejo del estrés y autocontrol
7. Estableciendo límites a la conducta: Órdenes eficaces y reglas familiares
8. Estableciendo expectativas: Los refuerzos tangibles
9. Consecuencias sobre la mala conducta (I). Consecuencias naturales y lógicas
10. Consecuencias sobre la mala conducta (II). Tiempo fuera
11. Enseñando a los hijos a resolver problemas
12. Término del programa



Como se observa en el cuadro, además de los contenidos dedicados estrictamente a la promoción de comportamiento prosocial y la reducción del comportamiento disruptivo en los niños (que habitualmente vertebran los programas de entrenamiento de padres), el programa incluye también sesiones dedicadas a habilidades "auxiliares", dedicadas a la comunicación, el autocontrol y la resolución de problemas. La inclusión de estos contenidos adicionales sirve a diferentes funciones: 1) Son habilidades necesarias para una adecuada puesta en práctica de las estrategias conductuales básicas; la investigación previa ha mostrado que las dificultades de autocontrol, los patrones negativos de comunicación y un acercamiento impulsivo a los problemas son ingredientes que acompañan y realimentan las prácticas educativas negativas (Romero et al., 2006); 2) Los déficit en estas habilidades subyacen a muchas alteraciones que con frecuencia se encuentran en los padres de niños problemáticos: depresión, dificultades para el control de la ira, estrés y problemas para afrontar situaciones difíciles, conflictos en la comunicación de pareja, etc. (e.g., Gartstein y Fagot, 2003; Potier y Day, 2007); dotar a los padres de estrategias para manejar estos problemas contribuirá a potenciar el bienestar familiar y mejorar la autoeficacia en su papel de padres; 3) El entrenamiento en estas habilidades por parte de los padres contribuirá a apoyar y modelar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños, de forma que padres e hijos compartan esquemas semejantes de regulación emocional, comunicación o resolución de conflictos.

En general, las habilidades entrenadas en el programa se ordenan de un modo jerárquico, siguiendo una estructura piramidal (Webster Stratton, 2002). Las habilidades de "sostén", sobre las que se apoya el programa, son las dirigidas a crear relaciones positivas, a desarro-

llar actividades compartidas, atender a las conductas positivas de los hijos, comunicarse con fluidez y elogiar. Estas habilidades deben irse consolidando a lo largo de todo el programa; los padres son constantemente estimulados a fortalecer esa base. Con menor frecuencia deberán utilizarse las estrategias dirigidas a manejar los comportamientos negativos, que, además, sólo podrán ser eficaces si se desarrollan sobre una base firme de interacciones positivas.

2.1.2. Componente dirigido a niños

El componente de niños se fundamenta en una amplia base de investigaciones sobre los patrones cognitivo-emocionales de los niños con problemas de conducta de inicio temprano. Los estudios sobre el procesamiento de información social en estos niños han mostrado que tienden a tener una percepción inadecuada de las emociones propias y ajenas, y que frecuentemente se sienten desbordados por emociones de ira ante situaciones de frustración o conflicto (Lochman y Dodge, 1994). Además, tienen dificultades para una adecuada interpretación de los estímulos sociales: tienden a mostrar una posición "hipervigilante" ante señales de amenaza y a atribuir intenciones malévolas y agresivas a los demás (Dodge et al., 1990). A la hora de resolver problemas, lo hacen de un modo impulsivo, automático, poco meditado, y esto con frecuencia les lleva a generar soluciones agresivas (Larson y Lochman, 2002). Este conjunto de dificultades va dando lugar a un estilo interpersonal que acrecienta los problemas en las relaciones con adultos y con los iguales; de hecho, el rechazo por parte de otros niños es uno de los hallazgos más repetidos en este ámbito (Coie, 1996) dentro de la espiral de las trayectorias desadaptativas. Por ello, el desarrollo de las competencias personales para una adecuada interacción social se perfila como un objetivo principal del programa.



El componente dirigido a niños consta, al igual que el de familias, de 12 sesiones semanales, cuyos contenidos se basan en modelos de intervención bien establecidos como Coping Power (Lochman y Wells, 1996) y PATHS (Greenberg y Kusché, 1993). La estructura de este componente se presenta en el Cuadro 2.

El componente de niños se estructura en tres bloques. De acuerdo con la denominación del programa, uno de los bloques se dedica a las *Emociones*, otro a las habilidades de *Pensamiento* (habilidades cognitivas para resolver problemas) y otro a *Conductas* (comportamientos adecuados para interactuar con los demás: habilidades sociales).

El bloque *emocional* (4 sesiones) tiene como objetivo conseguir que los niños aprendan a adquirir conciencia de distintas emociones en ellos mismos y en los demás, identificar los desencadenantes y las consecuencias de las emociones y regular sus estados emocionales (especialmente los relacionados con la ira y la frustración), a través de autoinstrucciones y relajación. El bloque *cognitivo* (3 sesiones) busca desarrollar en los niños habilidades para reconocer cuál es la perspectiva de los demás, entender cómo las situaciones pueden contemplarse desde diferentes puntos de vista y cómo la perspectiva de los demás debe ser tenida en cuenta a la hora de resolver conflictos; además, en este bloque se entrena a los

Cuadro 2: Sesiones que conforman el componente dirigido a niños en el programa EmPeCemos

ESTRUCTURA DEL COMPONENTE DIRIGIDO A NIÑOS

1. Presentación y establecimiento de la dinámica del grupo
2. Técnicas de autocontrol infantil: La tortuga

BLOQUE EMOCIONAL

3. Aprendiendo a conocer las emociones (I)
4. Aprendiendo a conocer las emociones (II). La ira
5. Respondiendo a las emociones negativas (I)
6. Respondiendo a las emociones negativas (II)

BLOQUE COGNITIVO

7. Toma de perspectivas
8. Toma de perspectivas y resolución de problemas (I)
9. Resolución de problemas (II)

BLOQUE DE HABILIDADES SOCIALES

10. Nosotros y los demás
11. Desarrollando habilidades para hacer amigos
12. Repaso global



niños en habilidades para resolver problemas de un modo racional, no impulsivo (identificar el problema, generar alternativas, reconocer consecuencias, valorar y decidir). El bloque dedicado a *habilidades sociales* (2 sesiones) intenta desarrollar habilidades necesarias para establecer relaciones positivas con los demás, tales como empatía y comunicación no verbal; por otra parte, los niños habrán de aprender a hacerse conscientes del impacto que su comportamiento tiene en los demás.

La estructura del programa de niños se articula de acuerdo con la metáfora de un semáforo, una imagen que es popular en los programas dirigidos a niños (e.g., Greenberg y Kusché, 1993). Los niños deben aprender a identificar cuándo sus claves emocionales les indican que el semáforo interno está en rojo, y por tanto, es necesario pararse y desplegar estrategias para calmarse. En estos momentos, los niños deben aprender a controlarse. Una de las técnicas más utilizadas a lo largo del programa es una técnica clásica de autocontrol infantil: la técnica de la tortuga (Schneider & Robin, 1978), que invita a replegarse en el caparazón y pararse a respirar, antes de salir y actuar. Los niños también deben aprender cuándo el semáforo cambia del rojo al ámbar, y entonces es el momento de valorar cuál es la opción que uno debe escoger a la hora de actuar, desplegando las habilidades de resolución de problemas. Finalmente, una vez que se ha reflexionado sobre el curso de acción más conveniente, el semáforo en verde señalará que es el momento de salir las situaciones sociales y actuar, poniendo en práctica las habilidades sociales aprendidas en el programa.

Finalmente, en relación con el componente de niños, es necesario señalar que el manejo del comportamiento de los niños en el marco

del programa exige plantear normas claras de funcionamiento y un sistema de refuerzos que contribuya a estructurar el clima del grupo (Larson y Lochman, 2002); por ello, el programa implica un sistema de economía de fichas en la que se premia la colaboración, la participación positiva y la aplicación de las habilidades en la interacción con el grupo. Esto exige la colaboración de dos monitores, uno de ellos será encargado de administrar el sistema de refuerzos, además de participar en el modelado y en otras actividades dirigidas por el monitor principal.

2.1.3. Componente dirigido a profesores

El componente a profesores consta de 8 sesiones, cuyo contenido se especifica en el Cuadro 3.

Este componente se estructura en torno a las habilidades que la literatura previa ha mostrado como ingredientes críticos de los programas eficaces dirigidos a profesores (véase González, Fernández-Hermida y Secades, 2004; Hawkins, VonCleve y Catalano, 1991; Walker et al., 1995): reforzar los comportamientos positivos de los niños, comunicarse y colaborar con la familia, utilizar estrategias proactivas para estructurar el contexto de clase, usar eficazmente las órdenes e instrucciones, enfrentarse a los comportamientos disruptivos y utilizar sistemas de reforzamiento para la promoción de los comportamientos positivos. A este fin, se entrena a los profesores en el uso del llamado "Juego de la Buena Conducta" (*Good Behaviour Game*), una estrategia que permite promover conductas apropiadas en clase a través del establecimiento de equipos, el refuerzo y la autorregulación grupal, y cuya eficacia ha sido probada en múltiples estudios previos, incluyendo estudios longitudinales sobre trayectorias de alto riesgo (e.g., Petras



Cuadro 3: Sesiones que conforman el componente dirigido a profesores en el programa EmPeCemos

ESTRUCTURA DEL COMPONENTE DIRIGIDO A PROFESORES	
1.	Presentación del programa
2.	El poder del elogio
3.	La colaboración con la familia
4.	Estableciendo reglas de clase
5.	Instrucciones eficaces
6.	Estableciendo expectativas: Premios e Incentivos
7.	El uso de consecuencias negativas (I). Consecuencias lógicas y naturales
8.	El uso de consecuencias negativas (II). El tiempo fuera

et al., 2008). De nuevo, la estructura que subyace al componente de profesores es la de una pirámide, en la que la promoción de interacciones positivas con el niño y con la familia deben figurar en la base y deben ser los pilares en los que se sustenten el resto de las técnicas.

Además de este núcleo de contenidos que los profesores deben poner en práctica para manejar con eficacia el comportamiento en clase, y especialmente el de los niños problemáticos, el componente de profesores también incluye breves actividades de entrenamiento en habilidades socioemocionales, para ser puestas en práctica con toda el aula. Así, los profesores llevan al aula algunas de las habilidades básicas que los niños problemáticos entrenan en el componente de niños: particularmente, reconocimiento de emociones, autocontrol y resolución de problemas. El objetivo es lograr que, a través de los profesores, el lenguaje del programa llegue a toda el aula, y sea compartido y practicado no sólo por los niños problemáticos, sino también por

sus compañeros. De este modo, los niños que son "objetivo" del programa pueden transferir sus habilidades y practicarlas en un entorno receptivo y capaz de apoyar sus aprendizajes.

En general, estos tres componentes de EmPeCemos están preparados para ser aplicados de un modo coordinado, de forma que la intervención en cada uno de esos ámbitos sea reforzada en los otros espacios de intervención. Esta integración se logra a través de diferentes vías:

1) padres y profesores colaboran en el diseño de planes de trabajo conjunto con los niños; 2) padres y profesores apoyan y refuerzan el desarrollo de habilidades de los niños; de hecho, los propios padres y profesores se entrenan en las habilidades básicas que los niños están aprendiendo –autocontrolarse, comunicarse, resolver problemas–, de forma que estén en condiciones de ofrecer un entorno congruente con las habilidades que los niños adquieren; 3) los niños practican sus habilidades a través de tareas que deben desarrollar implicando, entre otros, a sus padres y sus profesores.



2.2. Módulos de mantenimiento

Además del programa "base", EmPeCemos contempla la aplicación de sesiones de apoyo, con el fin de contribuir al mantenimiento de los efectos del programa. Para los componentes de padres y niños se elaboraron tres sesiones: dos para ser aplicadas a los seis meses de aplicación del programa, y una para ser aplicada un año más tarde de la aplicación inicial. Para el componente de profesores, el programa contempla una sesión presencial de mantenimiento a los seis meses, y la distribución de material de recuerdo un año después de la intervención.

Las sesiones de mantenimiento pretenden, en todos los casos, recordar las estrategias entrenadas, explorar las nuevas dificultades que han surgido o que se espera que surjan en un futuro inmediato, y motivar a la puesta en práctica continuada de las habilidades aprendidas.

2.3. Materiales, formato de aplicación y técnicas de entrenamiento

EmPeCemos es un programa manualizado, en el que, además del manual de intervención para los monitores, se incorporan múltiples recursos adicionales, incluyendo materiales audiovisuales elaborados específicamente para su uso en EmPeCemos, fichas de trabajo para los participantes, notas de recuerdo de los contenidos básicos de la sesión, y materiales para evaluación del proceso de implementación (Romero et al., 2005, 2006).

Los tres componentes del programa se elaboraron para ser aplicados en grupos de entre 5 y 10 participantes. Además de las ventajas que, en términos de eficiencia, supone el poder acceder a un mayor número de par-

ticipantes, el entorno grupal proporciona un contexto apropiado para practicar habilidades que implican interacción social (Cunnigham, Bremner y Boyle, 1995). Además, este formato permite reducir el aislamiento y crear un clima de apoyo mutuo: el grupo normaliza vivencias, permite abordar experiencias que son compartidas por los participantes y facilita los procesos de discusión y reflexión necesarios para propiciar el cambio.

Los componentes son aplicados por uno o dos monitores (en el componente de niños, necesariamente dos), con experiencia previa en el ámbito de los problemas de conducta y previamente entrenados en los fundamentos, técnicas y procesos de la intervención específica de EmPeCemos.

En cuanto a la metodología de las sesiones, se incluyen dinámicas diversas, basadas en los principios del aprendizaje social y en los principios cognitivo-conductuales: instrucciones por parte de los monitores, discusión, observación de modelos, ensayos conductuales guiados, retroalimentación y práctica en contextos naturales. Este último se contempla como un ingrediente central dentro del programa. La práctica en los contextos cotidianos, planificada y supervisada desde el programa, y aplicada a los problemas específicos de cada participante, se considera un eje central dentro de EmPeCemos. En este sentido, el programa no se limita a "debatir" los problemas o a discutir posibles soluciones, sino que se centra en entrenar en tácticas para afrontarlos y, especialmente, en su práctica real, ajustada a las necesidades concretas de cada participante. Por otra parte, en el componente dirigido a familias, el modelado y la discusión a partir de materiales audiovisuales es también un elemento central. El empleo de materiales audiovisuales en los



programas de entrenamiento de padres ha vivido una amplia difusión en los últimos años a partir de las aportaciones de Webster-Stratton (1984). En el programa EmPeCemos, al igual que en los programas de Webster-Stratton, se incluyen escenas breves que ilustran situaciones de padres interactuando con sus hijos de forma apropiada o inapropiada; las escenas son analizadas, discutidas y, eventualmente, representadas *in vivo* por los padres, quienes, de este modo, aprenden cómo se aplican, en los contextos cotidianos, las técnicas del programa.

3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA Y EVALUACIÓN INICIAL. VIABILIDAD, ACEPTACIÓN Y "VALIDEZ SOCIAL"

La aplicación inicial del programa se realizó a través de un estudio piloto realizado en la Unidad de Investigación en Prevención y Tratamiento de Problemas de Conducta de la Universidad de Santiago en los meses de septiembre a diciembre de 2004. Esta aplicación "piloto" se realizó sobre cinco casos de niños cuyos problemas de conducta habían sido detectados por los orientadores de tres centros educativos de Santiago de Compostela. El estudio piloto permitió poner a prueba las actividades, y valorar en qué medida los materiales, contenidos y dinámicas propuestos en el programa generaban la implicación adecuada por parte de los participantes. Permitted asimismo valorar en el ajuste de los tiempos previstos para cada actividad y, en general, permitió comprobar que la propuesta podía, en efecto, ser aplicada de acuerdo con su planificación previa, y era bien recibida por los participantes. Las sesiones del programa fueron grabadas en vídeo, revisadas y discutidas por el grupo de investigación, lo cual dio lugar

a diversos ajustes en contenidos, formato de intervención y secuenciación de actividades.

A partir de esta primera aplicación, el programa fue implementado en centros educativos de diversas localidades de Galicia y La Rioja, a través de tres proyectos subvencionados, respectivamente, por el Ministerio de Educación, la Fundación María José Jove y la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Las aplicaciones se realizaron, en primer lugar, con cada uno de los componentes separadamente o en combinaciones dos a dos (e.g., familia+profesores, familia+niños) en 27 centros educativos. La aplicación completa del programa (tres componentes) tuvo lugar durante los cursos académicos 2006-07 y 2007-08 en ocho centros. En total, hasta el momento, se han implicado en el programa EmPeCemos 153 padres/madres, 254 profesores y 74 niños a los que se aplicó directamente la intervención.

3.1. Fases en la implementación del programa

La implementación del programa en los centros se realizó a través de las siguientes fases:

1. Contacto inicial con los centros y presentación del proyecto. El contacto inicial con los centros se hizo primero a través de una carta explicativa y después a través de un contacto presencial con los directivos y/o el equipo de orientación de los centros interesados. En estos contactos iniciales se presentan los fundamentos, objetivos y plan básico del proyecto de implementación y se exploran las posibilidades de participación por parte del centro. Un requisito para la participación es la disponibilidad de una figura de coordinador del proyecto dentro del centro (habitualmente, el orientador). El coordinador del centro será el



intermediario entre el *staff* del programa y los participantes, y será el contacto de referencia para articular la logística del programa, su implementación y evaluación.

2. Screening y motivación a padres y profesores. Una vez confirmado el interés y la disponibilidad de los centros, los profesores-tutores de los niños cumplimentan un breve formulario de *screening*, basado en el Teacher Report Form (Achenbach, 1991), con el fin de detectar aquellos casos de problemas de conducta disruptiva susceptibles de intervención. Una vez detectados aquellos casos que, a partir del comportamiento en el colegio, podrían ser susceptibles de incorporación en el programa, se contacta con los padres a través del coordinador del centro. A través de reuniones presenciales del personal del programa con los padres, se realiza un sondeo de los problemas que los niños exhiben en otros ámbitos. En aquellos casos de problemas disruptivos tanto en la escuela como en el contexto familiar, se ofrece información detallada sobre el programa (e.g., objetivos, importancia del trabajo conjunto, confidencialidad de la información, número y periodicidad de las sesiones, metodología), se motiva a los padres para la participación en el mismo, y se examinan las franjas horarias más convenientes para las familias. Así mismo, a través de una reunión con los profesores del centro, el personal del programa informa sobre la intervención, se clarifican dudas y se acuerdan fechas y horarios.

3. Aplicación del programa. La aplicación del programa se realizó en los propios centros educativos. Las sesiones de padres y niños se desarrollaron simultáneamente, a través de 12

semanas, en horario extraescolar. Las sesiones con el profesorado alternaron una periodicidad semanal y quincenal, y se desarrollaron a lo largo del mismo período que los componentes de padres y niños.

Para la aplicación integrada del programa, es necesaria una labor minuciosa de coordinación entre el personal del programa. Esta coordinación se llevó a cabo a través de 1) el intercambio continuo de información entre los monitores de los distintos componentes, a través de una plataforma virtual en la que se detallan, sesión a sesión, las incidencias del programa, la implicación y la evolución de los participantes. 2) reuniones presenciales conjuntas entre los monitores y la dirección del programa, que se establecen regularmente (quincenales) y, además, cuando es necesario abordar problemas que requieren una discusión específica.

Durante la aplicación del programa se realiza también una evaluación detallada del proceso de implementación, a través de diarios de implementación, hojas de registro de asistencia e implicación de los participantes, formularios de satisfacción y, para garantizar la fidelidad de la implementación, hojas de auto y heteroevaluación para los monitores del programa. Al finalizar el programa, se realizaron también grupos de discusión con padres y profesores y entrevistas de evaluación con los coordinadores de centro. La aplicación del programa concluye con una celebración conjunta y la entrega de diplomas para los participantes en el programa.

Por otra parte, la evaluación de resultados del programa se realiza a través de una amplia batería de pruebas (pre-postest) destinadas a



conocer múltiples aspectos de la vida familiar (prácticas educativas, clima familiar; problemas de conducta detectados en el medio familiar), escolar (dificultades de los niños en la escuela, estrategias desplegadas por los profesores, comunicación familia-escuela) y cognitivo-emocional (habilidades emocionales de los niños, habilidades para resolver problemas, habilidades sociales).

4. Aplicación de las sesiones de apoyo y seguimiento de los participantes. Seis meses y un año más tarde de la aplicación del programa básico, se re-establece el contacto con el coordinador del centro para organizar las sesiones de apoyo con los participantes. La aplicación de las sesiones de apoyo se realiza también en los centros educativos, y en este nuevo contacto con los participantes, se explora de nuevo la situación de los problemas de los niños y el impacto que el programa ha tenido en los hábitos de los participantes.

La aplicación de EmPeCemos ha tenido, desde sus comienzos, un compromiso estricto con la evaluación, tanto del proceso de implementación como de los resultados. En este trabajo, a partir de la evaluación del proceso del programa integrado, daremos cuenta de algunos de los hallazgos principales en relación con la participación, integridad y lo que McMahon y Forehand (2003) han denominado "validez social", en la que se incluyen: 1) la *evaluación subjetiva*, es decir, en qué medida cambian las percepciones de los participantes sobre los problemas objetivo del programa; 2) la *aceptación social de la intervención*, es decir, la percepción de adecuación de la metodología y procedimientos empleados; y 3) la *satisfacción de los usuarios*, es decir, en qué medida los participantes están satisfechos con la intervención y sus resultados. Estos datos

proporcionan un primer cuadro de la viabilidad del programa y de su capacidad para implicar a sus destinatarios.

3.2. Resultados de la evaluación del proceso de implementación

3.2.1. Participación en el programa

El programa ha logrado altas cifras de participación. Un 83,3% de los padres/niños que fueron seleccionados para la intervención se implicaron en el programa. Las tasas de abandono del programa fueron de 8,2% para el componente de padres y un 15,2% para el componente de profesores. Como promedio, la asistencia a las sesiones también fue alta: 9,24 (de un máximo posible de 12) en el caso de los padres; 10,43 (de un máximo de 12) en los niños y 5,05 (de un máximo posible de 8) en profesores.

3.2.2. Integridad de la aplicación

La aplicación de las actividades del programa también se realizó con una alta tasa de integridad. En el componente de padres, se aplicaron como promedio un 88,2% de las actividades propuestas; en el componente de niños, se aplicaron, como promedio, un 76,5% de las actividades, y en el de profesores, un 73,5%. Por otra parte, la fidelidad de la implementación fue garantizada, como se señaló anteriormente, por un seguimiento continuado por parte del equipo de programa, a través de 1) diarios estructurados de implementación, 2) una plataforma virtual de seguimiento, donde se plasman y se discuten las incidencias de las sesiones, 3) reuniones periódicas de supervisión y 4) cuestionarios de auto y heteroevaluación para los monitores, donde se valora en qué medida la aplicación de cada sesión se está realizando de modo acorde con la racionalidad y la previsión inicial del programa.



3.2.3. Validez social

3.2.3.1. Evaluación subjetiva de cambio

En las Tablas 1 y 2 se presentan las valoraciones de los padres y madres participantes sobre los cambios percibidos a partir de la intervención. En la Tabla 1 se presentan datos sobre las percepciones de cambio en el comportamiento del niño objeto de intervención. Como se observa en ella, una amplia mayoría de los padres perciben que el programa ha tenido un impacto apreciable y positivo sobre todos los indicadores de ajuste conductual y emocional sobre los que se les pregunta. Los cambios más visibles para los padres (con más de un 60% en las categorías de “bastante” o “mucho” cambio) se sitúan en la capacidad de los niños para “llevarse bien con los adultos”,

“realizar las tareas escolares”, “autoestima”, “disposición a mostrar afecto hacia la familia”, “disposición a compartir” y “disposición a seguir las normas”.

La Tabla 2 presenta la evaluación subjetiva de los padres sobre los cambios que se han producido en su propio comportamiento como padres. Se observa en la tabla que los padres/madres participantes en el programa perciben mejoras muy sustanciales en sus propias conductas parentales. En todos los indicadores considerados en el cuestionario, más del 60% de los padres han percibido que se ha producido en ellos “bastante” o “mucho” mejora. Los beneficios percibidos parecen especialmente acusados en aspectos tan importantes dentro de los objetivos del

Tabla 1: Evaluación subjetiva de cambio en el comportamiento del niño, percibido por los padres/madres participantes tras la aplicación de EmPeCemos

	Mucho peor	Bast. Peor	Un poco peor	No cambio	Un poco mejor	Bast. Mejor	Mucho mejor
Autoestima	-	-	-	11,1%	22,2%	48,9%	17,8%
Llevarse bien con otros niños	-	-	-	11,1%	33,3%	33,3%	22,2%
Llevarse bien con adultos	-	-	-	6,8%	18,2%	50%	25%
Disposición a seguir las normas	-	-	-	6,7%	33,3%	37,8%	22,2%
Calmarse cuando está enfadado	-	-	-	15,6%	26,7%	42,2%	15,6%
Evitar peleas	-	-	-	11,6%	34,9%	32,6%	20,9%
Realización de tareas escolares	-	-	-	13,2%	17,8%	26,7%	42,2%
Resolver problemas de modo no impulsivo	-	-	2,2%	20%	24,4%	48,9%	4,4%
Disposición a compartir	-	-	-	18,2%	20,5%	20,5%	40,9%
Actitud hacia la escuela	-	-	2,2%	15,6%	24,4%	22,2%	35,6%
Disposición a mostrar afecto hacia la familia	-	-	-	26,7%	11,1%	15,6%	46,7%



programa como la capacidad para supervisar eficazmente, elogiar y reducir el mal comportamiento (81,8% de los padres en las categorías "bastante" o "mucho" mejora). Y más de un 84% de los padres participantes han visto mejorar su propia satisfacción como padres/madres.

Las Tablas 3 y 4 presentan los datos sobre evaluaciones subjetivas de cambio en los profesores implicados.

La Tabla 3, concretamente, muestra las valoraciones de los profesores sobre los cambios en el comportamiento de los niños.

La tabla nos muestra que las valoraciones de los profesores son más moderadas respecto al cambio experimentado por los niños y, en

este caso, la mayor parte de las evaluaciones se sitúan en las categorías "un poco mejor" y "bastante mejor". No obstante, en todos los indicadores más del 60% de los profesores han percibido cambios positivos en los niños tras la aplicación del programa EmPeCemos. La capacidad de calmarse ante los enfados, la disposición a realizar las tareas escolares y la disposición a compartir son las facetas donde un más amplio porcentaje de profesores han percibido mejoras.

En la Tabla 4 se presentan los datos sobre la autopercepción de cambio por parte de los profesores.

En este caso, más del 75% de los profesores valoran que ha existido un cambio

Tabla 2: Evaluación subjetiva de cambio en los padres/madres, percibido tras la aplicación de EmPeCemos

	Mucho peor	Bast. Peor	Un poco peor	No cambio	Un poco mejor	Bast. Mejor	Mucho mejor
Supervisar eficazmente	-	-	-	11,4%	6,8%	59,1%	22,7%
Conseguir que el niño realice conductas positivas	-	-	-	4,5%	15,9%	45,5%	34,1%
Reducir el mal comportamiento	-	-	-	4,5%	13,6%	59,1%	22,7%
Calmarse cuando enfadado con hijo	-	-	-	6,8%	20,5%	36,4%	36,4%
Autocontrolarse en situaciones difíciles	-	-	-	6,8%	31,8%	40,9%	20,5%
Cantidad elogio	-	-	-	6,8%	11,4%	25%	56,8%
Dar órdenes eficaces	-	-	-	4,5%	15,9%	45,5%	34,1%
Resolver problemas no impulsiv.	-	-	-	6,8%	27,3%	50%	15,9%
Compartir tiempo con hijo	-	-	-	13,6%	11,4%	40,9%	34,1%
Cambio en relación con hijo	-	-	-	11,4%	18,2%	20,5%	50%
Satisfacción como padre/madre	-	-	-	6,8%	9,1%	25%	59,1%



Tabla 3: Evaluación subjetiva de cambio en el comportamiento del niño, percibido por los profesores participantes en el programa tras la aplicación de EmPeCemos

	Mucho peor	Bast. Peor	Un poco peor	No cambio	Un poco mejor	Bast. Mejor	Mucho mejor
Autoestima	-	-	-	26%	44%	26%	4%
Llevarse bien con otros niños	-	-	-	25,5%	41,1%	21,6%	11,8%
Llevarse bien con adultos	-	-	-	21,6%	45,1%	21,6%	11,8%
Disposición a seguir las normas	-	-	-	20,8%	58,5%	20,8%	-
Calmarse cuando está enfadado	-	-	-	19,6%	52,9%	15,7%	11,8%
Evitar peleas	-	-	2%	31,4%	39,2%	15,7%	11,8%
Realización de tareas escolares	-	-	-	20,8%	34,6%	38,8%	5,8%
Resolver problemas de modo no impulsivo	-	-	-	21,1%	53,8%	23,2%	1,9%
Disposición a compartir	-	-	-	21,1%	23,5%	45,1%	10,3%
Actitud hacia la escuela	-	-	2%	27,5%	33,3%	25,5%	11,8%

Tabla 4: Evaluación subjetiva de cambio en los profesores, percibido tras la aplicación de EmPeCemos

	Mucho peor	Bast. Peor	Un poco peor	No cambio	Un poco mejor	Bast. Mejor	Mucho mejor
Percibir ctas. positivas	-	-	-	1,8%	44,6%	44,6%	8,9%
Consecuencias negativas ante incumplimiento de reglas	-	-	-	22,2%	37%	38,9%	1,9%
Escucha ante padres de niños difíciles	-	-	-	23,6%	29,1%	32,7%	14,5%
Autocontrolarse ante llamadas atención	-	-	-	10,5%	40,4%	40,4%	8,8%
Instrucciones eficaces	-	-	-	8,8%	43,9%	42,1%	5,3%
Premiar cta. apropiada	-	-	-	14%	21,1%	61,4%	3,5%
Aplicar castigos con eficacia	-	-	-	15,8%	54,4%	28,1%	1,8%
Elogiar progresos	-	-	-	5,3%	31,6%	42,1%	21,1%
Uso adecuado del elogio	-	-	-	3,6%	46,4%	37,5%	12,5%
Redirigir atención	-	-	-	10,7%	41,1%	41,1%	7,1%



positivo en todos los aspectos considerados en el cuestionario. Es significativo que los mayores porcentajes de cambio percibido se encuentran en aquellas habilidades que son, precisamente, la base de la "pirámide" del componente de profesores: la capacidad para percibir conductas positivas en los niños problemáticos, la disposición a elogiar incluso los pequeños progresos y la capacidad para elogiar adecuadamente.

Finalmente, en la Tabla 5 se presentan las percepciones de cambio de los propios niños.

Una muy amplia mayoría de los niños implicados en el programa señalan haber percibido "mucho" cambio en las tres habilidades centrales que se intentan instaurar con EmPeCemos: identificar emociones, autocontrolarse, resolver problemas y relacionarse con los demás. Por otra parte, una alta proporción de los niños implicados también han percibido "bastante" o "mucho" cambio en el comportamiento de sus padres (un 69,1%) y en el de sus profesores (un 55,9%).

Tabla 5: Percepción de cambio por parte de los niños participantes en EmPeCemos

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Saber cómo te sientes	2,4%	4,8%	4,8%	88,1%
Autocontrolarse	4,8%	-	14,3%	81%
Resolver problemas	2,4%	2,4%	11,9%	83,3%
Relacionarse con los demás	-	-	14,5%	85,4%
Cambio percibido en padres	16,7%	14,3%	14,3%	54,8%
Cambio percibido en profesores	29,3%	14,7%	12,2%	43,9%

Así pues, los datos que nos ofrecen los cuestionarios de cambio muestran que los participantes en el programa consideran que el programa ha tenido un impacto positivo perceptible en aquellas habilidades que el programa pretende cambiar. Los profesores y, especialmente, los padres, han percibido mejoras en múltiples aspectos del comportamiento de los niños disruptivos que participaron en el programa, y también en sus propias actitudes y comportamientos hacia los niños. Las valoraciones de los propios niños nos hablan también de cambios percibidos en sí mismos y en su entorno.

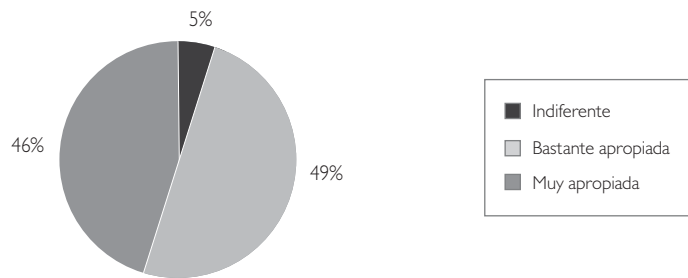
3.2.3.2. Adecuación de metodología y procedimientos

En cuanto a las valoraciones de los participantes sobre la metodología seguida por el programa para inducir el cambio, en la Figura 1 presentamos las valoraciones de los padres.

Como se observa en la figura, los padres/madres participantes en el programa consideran que la metodología y los procedimientos del programa son "bastante" o "muy" apropiados para los objetivos que se propone. Por otra parte, cuando se les pregunta específicamente sobre dinámicas y recursos empleados en el



Figura 1: Valoración de los padres sobre la adecuación de la metodología del programa

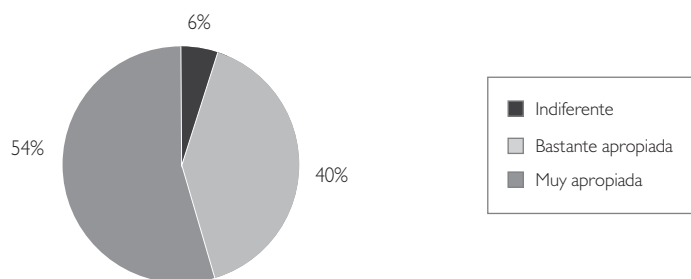


componente dirigido a familias, más del 70% de los padres valoraron como “útiles” o “muy útiles” cada una de las técnicas y materiales empleados: las explicaciones de los monitores (fueron valoradas por el 100% como “útiles” o “muy útiles”), la práctica guiada en contextos naturales (95,5%), las fichas y notas de recuerdo (95,4%), los debates (90,9%), las escenas de vídeo (88,6%) y los ensayos conductuales (72,5%).

La Figura 2 presenta las valoraciones de los profesores sobre la metodología del programa.

De nuevo, se observa que una amplia mayoría de los profesores percibieron la metodología del programa como “bastante” o “muy” apropiada para abordar los problemas de los que se ocupa (en total, un 94%). Por otra parte, cuando se les pregunta sobre los materiales del programa, un 84,2% los valora como apropiados. Un 85,2% también valoró como apropiada la duración de las sesiones, si bien un 36,7% valoró que el programa debería tener una mayor duración.

Figura 2: Valoración de los profesores sobre la adecuación de la metodología del programa





3.2.3.3. Satisfacción con el programa

Finalmente, en lo que se refiere a satisfacción global de los participantes, se presentan en la Figura 3 los datos sobre la satisfacción de los padres/madres con la evolución del niño.

Más del 90% de los padres/madres que formaron parte del programa se muestran "satisfechos" o "muy satisfechos" con la evolución de su hijo. Además, cuando se les pregunta si, finalizado el programa, se sienten capaces de manejar por sí mismos las dificultades cotidia-

nas que puedan surgir en relación con su hijo, un 90,9% de los padres manifiestan percibirse "capaces" o "muy capaces". Un 95,5% señala que el programa les será útil para manejar las dificultades de comportamiento que en el futuro pudiera presentar su hijo.

La Figura 4 presenta otro índice de satisfacción global: la valoración general de los padres sobre los beneficios que el programa ha supuesto para su hijo y para su familia.

Figura 3: Satisfacción de los padres con la evolución del niño

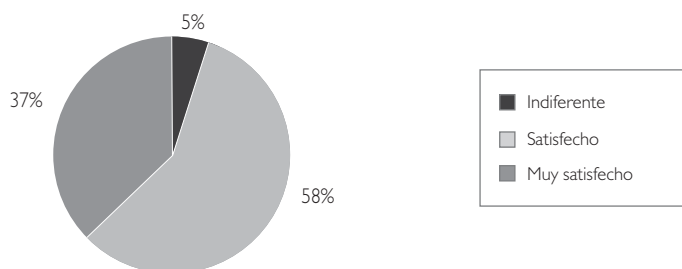
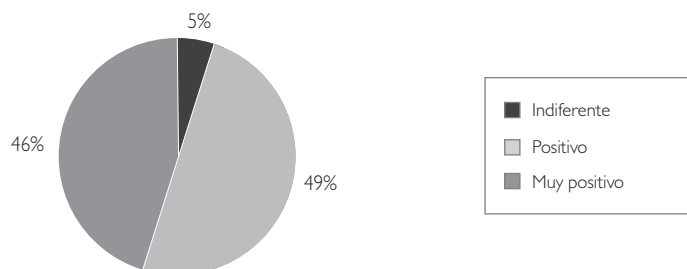


Figura 4: Valoración de los padres sobre los beneficios de EmPeCemos para su hijo y su familia



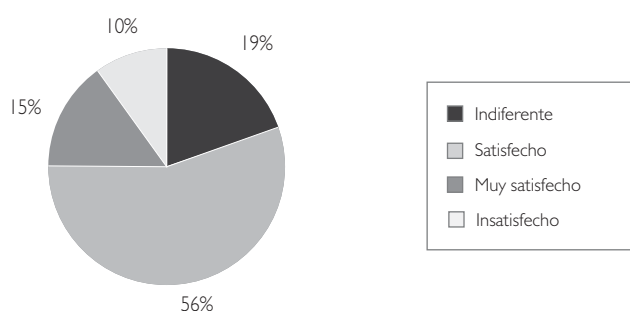


De nuevo se observa que una muy amplia proporción de los padres participantes valora el impacto del programa como “positivo” o “muy positivo”. Adicionalmente, cuando se les pregunta a los padres si recomendarían el programa a amigos o parientes, un 81,6% señala que “seguro que sí”; un 15,9% indica que “probablemente sí”.

En cuanto a la satisfacción global de los profesores, se presenta en la Figura 5 la satisfacción con la evolución del niño.

Aunque los porcentajes de satisfacción no alcanzan las cifras encontradas en padres, un 71% afirma sentirse “satisfecho” o “muy satisfecho”. Por otra parte, después del programa, un 76,3% se manifiesta confiado en el manejo de los problemas cotidianos que puedan surgir en el aula, y un 75,5% afirma su confianza en el manejo de problemas futuros, a partir de su implicación en EmPeCemos. Cuando se pregunta sobre si recomendarían el programa a otros compañeros, un 74,2% señala que “seguro que sí”, y un 20,3% “probablemente sí”.

Figura 5: Satisfacción de los profesores con la evolución del niño



En cuanto a los niños, también se tomaron indicadores de satisfacción. Un 95,2% señala que le ha gustado “bastante” o “mucho” venir al programa, el 100% se ha sentido “bastante” o “muy” a gusto con los monitores, un 95,2% se ha sentido “bastante” o “muy” a gusto con los compañeros; un 97,6% señala haberse divertido “bastante” o “mucho” con el programa, y un 97,6% señala que lo aprendido en el programa le va a ser de ayuda a partir de ahora.

4. CONCLUSIONES

La investigación previa ha señalado repetidamente que los problemas de conducta tempranos son potentes predictores de patrones de desarrollo disfuncional, donde múltiples factores de riesgo se realimentan entre sí, dando lugar a una amplia gama de dificultades psicosociales. Las dificultades de tratamiento de estos problemas, cuando se ya se han instalado en los patrones de vida del



individuo, han sido también constadas por la investigación (Kazdin, 1987); es por ello que, en los últimos años, se reclama con fuerza el desarrollo de programas de prevención temprana, dirigidas a niños en alto riesgo de implicarse en trayectorias desadaptativas. En esta línea, se desarrolló el programa EmPeCemos (Romero et al., 2005, 2006), una iniciativa que se asienta, por una parte, en los marcos conceptuales ofrecidos por la psicopatología evolutiva sobre los problemas de conducta tempranos y, por otra parte, en la investigación previa sobre programas que funcionan. Los componentes del programa fueron basados en la evidencia previa sobre contenidos y dinámicas eficaces y, de acuerdo con las indicaciones explícitamente formuladas en el área del consumo de drogas para la prevención durante la infancia (CSAP, 2001; Jalongo et al., 2001; NIDA, 2003) se elaboró un programa capaz de: a) prestar especial atención a la familia, promoviendo prácticas parentales adecuadas y fortaleciendo los vínculos con el medio familiar; b) mejorar el ajuste socioemocional y académico, centrándose en las habilidades de autocontrol, conciencia emocional, comunicación y resolución de problemas; c) entrenar a los profesores en estrategias adecuadas para el aula, a fin de promover la conducta positiva de los niños, la motivación académica y la vinculación a la escuela. Además, el programa enfatiza la integración de componentes y la coordinación entre los diferentes vectores de intervención con el fin de que los cambios en un entorno se apoyen y se fortalezcan en los otros espacios de socialización.

Como hemos visto en este trabajo, las aplicaciones del programa realizadas hasta el momento han mostrado que la implementa-

ción del programa EmPeCemos en el contexto escolar es viable, y que consigue implicar a una elevada tasa de participantes. La atrición es un problema clásico dentro de la intervención con familias en riesgo (Miller y Prinz, 2003), donde se han encontrado cifras de abandono de entre un 40 y un 60%. El carácter multiproblemático de estas familias y las expectativas negativas sobre las posibilidades de mejora explican las dificultades para lograr una alta adherencia a las intervenciones. A pesar de ello, el programa EmPeCemos ha conseguido unas tasas de retención muy altas en las familias, probablemente debido a 1) la atención prestada a la motivación de las familias en la fase previa al programa; 2) la colaboración con la escuela; la percepción de que el personal educativo del centro se compromete también en el programa y que se realiza una intervención conjunta contribuye, muy probablemente, a promover la implicación de los padres/madres en esta iniciativa.

En este sentido, es necesario destacar que, si bien la involucración de los profesores ha sido relativamente alta (especialmente teniendo en cuenta que el programa fue un añadido a sus tareas cotidianas, sin que mediase ningún tipo de incentivo externo), los resultados indican que las tasas de abandono son algo mayores que en los padres. En general, la experiencia con EmPeCemos muestra que la implicación del profesorado puede plantear obstáculos relacionados con 1) la sobrecarga de trabajo y las dificultades para acordar un calendario conveniente para el grupo; 2) la existencia de creencias muy afianzadas sobre qué tipo de intervenciones son apropiadas y qué intervenciones no; 3) los esquemas de estabilidad extrema sobre los problemas de conducta



(Lochman y Wells, 1996) y la desesperanza sobre las posibilidades de cambio, sobre todo en aquellos niños que ya han tenido múltiples intentos previos de intervención con orientadores o terapeutas. La motivación inicial del profesorado se revela, de nuevo, como una etapa crucial; y, en esta línea, el apoyo y los incentivos institucionales a programas de este tipo se muestra como un ingrediente esencial. Por otra parte, dentro del programa EmPeCemos se ha empezado a desarrollar y aplicar también una edición virtual del componente de profesores, que ofrece una mayor flexibilidad en la administración del programa, y que podría mejorar la adherencia a la intervención. En cualquier caso, el estudio de qué características de los profesores o de los centros favorece la implementación de un programa como este, es una línea de investigación futura que merece ser atendida.

Con todo, hemos visto que la aceptación y la satisfacción con el programa es muy alta tanto en padres, como en profesores y en niños. El programa se muestra como un programa bien asumido, culturalmente pertinente y percibido como útil por los participantes.

Un paso siguiente en la investigación sobre EmPeCemos será la evaluación sistemática de los resultados pre-postest a corto y medio plazo, y el análisis de su impacto objetivable sobre los problemas de conducta y los factores intervinientes. No obstante, este primer paso ha permitido comprobar que los usuarios del programa evalúan positivamente el efecto del programa, y perciben cambios asociados a EmPeCemos en muchos aspectos clave dentro del ciclo de los problemas de conducta. Este es en sí un resultado positivo, ya que, en este

ámbito, el cambio en la percepción de los problemas se convierte en un factor clave para el cambio conductual (Calzada, Eyberg, Rich y Querido, 2004).

En definitiva, este trabajo muestra que es posible desarrollar una actuación coordinada sobre los problemas de conducta de inicio temprano que implique activamente a los principales agentes de socialización. Sin duda, se trata de una tarea laboriosa, combinando la sistematicidad que implica desarrollar una intervención planificada y evaluable, con la flexibilidad que requiere adaptarse a un entorno complejo, donde se implican las decisiones de numerosas personas (personal directivo de los centros, orientadores, profesores, padres), a menudo desanimadas respecto a las posibilidades de cambio. El programa EmPeCemos es un intento por responder a este desafío, bajo la convicción de que la prevención indicada es una apuesta necesaria y de que, a pesar de las dificultades, el trabajo conjunto de padres, profesores y niños ofrece las mejores herramientas para dibujar trayectorias de desarrollo saludables.

AGRADECIMIENTOS

La investigación descrita en este trabajo pudo ser realizada gracias a las subvenciones recibidas del Ministerio de Educación (proyecto BS02003-01340), la Fundación María José Jove y la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (proyecto: "Prevención temprana del abuso de drogas: Estudio de seguimiento e intervención multicomponente", Orden de la convocatoria de BOE 29 de agosto de 2006).



BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Angold, A., Costello, E.J. y Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 57-87.
- August, G. J., Realmuto, G.M., Winters, K.C. y Hektner, J.M. (2001). Prevention of adolescent drug abuse: Targeting high-risk children with a multifaceted intervention model—The Early Risers 'Skills for Success' program. *Applied and Preventive Psychology*, 10, 135-54.
- Calzada, E. J., Eyberg, S.M., Rich, B., y Querido, J. G. (2004). Parenting disruptive preschoolers: Experiences of mothers and fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 203-213.
- Campbell, S.B. (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: Individual differences in early behaviour and outcome. En D. Cicchetti y S.L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (pp. 57-90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caspi, A. (2000). The child is the father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Center for Substance Abuse Prevention (2001). *Principles of substance abuse prevention*. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Coie, J.D. (1996). Prevention of violence, substance abuse, and antisocial behaviour. En R. Peters y R.J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 1-18). Londres: Sage.
- Conduct Problem Prevention Research Group (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 650-661.
- Cunningham, C. E., Bremner, R. B., y Boyle, M. (1995). Large Group community-based parenting programs for families of preschoolers at risk for disruptive behaviour disorders: Utilization, cost effectiveness, and outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 1141-1159.
- Dodge, K.A. y Pettit, G.S. (2003). A biosychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Petit, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1693.
- Dunn, M.G. y Mezzich, A.C. (2006). Development in childhood and adolescence: Implications for prevention research and practice. En P. Tolan, J. Szapocknik y S. Sambrano (Eds.), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents* (pp. 60-75). Washington: APA.
- EMCDDA (2009). *Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents: A review of the theory and evidence base of indicated prevention*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Gartstein, M. A. y Fagot, B. I. (2003). Parental depression, parenting and family adjustment, and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Applied Developmental Psychology*, 24, 143-177.



Glantz, M. y Leshner, A.I. (2000). Drug abuse and developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 795-814.

González, A., Fernández-Hermida, J.R. y Secades, R. (Coords.) (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Gijón: Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

Granic, I. y Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113, 101-131.

Greenberg, M.T. y Kusché, C.A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle, Washington: University of Washington Press.

Hawkins, E. (2009). A tale of two systems: Co-occurring mental health and substance abuse disorders treatment for adolescents. *Annual Review of Psychology*, 60, 197-227.

Hawkins, J.D., Von Cleve, E. y Catalano, R.F., Jr. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 208-217.

Hser, Y. I., Grella, C. E., Collins, C. y Teruya, C. (2003). Drug use initiation and conduct disorder among adolescents in drug treatment. *Journal of Adolescence*, 26, 331-345.

Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L. y Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorders in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 146-180.

Kandel, D.B. y Jessor, R. (2002). The gateway hypothesis revisited. En D.B. Kandel (Ed.), *Stages and pathways of drug involvement* (pp. 365-372). Nueva York: Cambridge University Press.

Kaplow, J.B., Curran, P.J., Dodge, K.A. y Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Child, parent, and peer predictors of early-onset substance use: A multisite longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 199-216.

Kazdin, A. E. (1995). Scope of child and adolescents psychotherapy research: Limited sampling of dysfunctions, treatments, and client characteristics. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 125-140.

Kazdin, A.E. (1987). Treatment of antisocial behavioral in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 567-577.

Larson, J. y Lochman, J.E. (2002). *Helping schoolchildren cope with anger: A cognitive-behavioral intervention*. Nueva York: Guilford.

Lochman, J.E. y Dodge, K.A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.

Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2002). The Coping Power Program at the middle school transition: universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors*, 6, 40-54.

Luengo, M.A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J.A., Garra, A. y Lence, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa*. Madrid: PND.

Lundahl, B. W., Risser, H. J., y Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.



- Martel, M.M., Pierce, L., Nigg, J.T., Jester, J.M., Adams, K., Puttler, L.I., Buu, A., Fitzgerald, H. y Zucker, R.A. (2009). Temperament pathways to childhood disruptive behavioral and adolescent substance abuse: Testing a cascade model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 363-373.
- McMahon, R. J. y Forehand, R. (2003). *Helping the non-compliant child: Family-based treatment for oppositional behavior* (2ª ed.). New York: Guilford Press.
- Miller, P. y Plant, M. (2003). The family, peer influences and substance use: Findings from a study of UK teenagers. *Journal of Substance Use*, 8, 19-26.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Molina, B.S.G. y Pelham, W.E. (2003). Childhood predictors of adolescent substance use in a longitudinal study of children with ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 497-507.
- National Institute on Drug Abuse (2003). *Preventing drug use among children and adolescents. A research-based guide*. Bethesda, MD: U.S. Department of Health and Human Services.
- Nock, M. K. (2003). Progress review of the psychosocial treatment of child conduct problems. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 1-28.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: Vol. 3: coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Petras, H., Kellam, S.G., Brown, C.H., Muthén, B.O., Jalongo, N.S. y Poduska, J.M. (2008). Developmental epidemiological courses leading to antisocial personality disorder and violent and criminal behaviour: Effects by young adulthood of a universal preventive intervention in first- and second-grade classrooms. *Drug and Alcohol Dependence*, 95, 45-59.
- Potier, J. y Day, C. (2007). Childhood onset conduct problems: a preliminary investigation into the role of mothers' interpersonal schemas and their relationship to parenting behaviour. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35, 457-472.
- Romero, E. (1998). Teorías sobre delincuencia en los 90. *Anuario de Psicología Jurídica*, 7, 31-59.
- Romero, E. (2001). El constructo psicopatía en la infancia y la adolescencia: del trastorno de conducta a la personalidad antisocial. *Anuario de Psicología*, 32, 25-50.
- Romero, E., Luengo, M.A. y Gómez-Fraguela, J.A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología*, 4, 78-91.
- Romero, E., Robles, Z., y Lorenzo, E. (2006). Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33, 84-92.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A y Robles, Z. (2005). EmPeCemos. Emociones, Pensamientos y Conductas para un desarrollo saludable. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A y Robles, Z. (2006). *EmPeCemos. Emociones, Pensamientos y Conductas para un desarrollo saludable*. DVD interactivo. Santiago de Compostela: SERVIMAV.



Sampson, R.J. y Laub, J.H. (1992). Deviance in the life course. *Annual Review of Sociology*, 18, 63-84.

Schneider, M., y Robin, A. (2003). *Turtle manual*. Nueva York: Psychology Department, Stony Brook.

Tolan, P., Szapocnik, J. y Sambrano, S. (Eds.) (2006). *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents*. Washington: APA.

UNODC (2009). *Guía para la ejecución de programas de desarrollo de aptitudes de la familia en material de prevención del uso indebido de sustancias*. Nueva York: Naciones Unidas.

Walker, H.M., Colvin, G. y Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavioral at school: Strategies and best practices*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Webster-Stratton, C. (1984). Randomized trial of two parent-training programs for families with conduct-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 666-678.

Webster-Stratton, C. (2002). *Incredible Years: A comprehensive course divided into three programs for school-age children*. Seattle, Washington: Autor.

Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.