



International Journal of Psychology and
Psychological Therapy
ISSN: 1577-7057
riptp@ual.es
Universidad de Almería
España

Pichardo, M. Carmen; García, Trinidad; Justicia, Fernando; Llanos, Claudia
Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de
educación primaria en Bolivia
International Journal of Psychology and Psychological Therapy, vol. 8, núm. 3, october, 2008, pp. 441-
452
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080315>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia

M. Carmen Pichardo*, Trinidad García, Fernando Justicia y Claudia Llanos

Universidad de Granada

RESUMEN

Los datos demuestran que el desarrollo adecuado y positivo de habilidades sociales en la infancia es un cimiento importante para el buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida. Igualmente, el desarrollo de habilidades sociales inadecuadas durante la niñez está asociado a diversas consecuencias negativas, incluyendo problemas psiquiátricos, problemas externos como la conducta antisocial agresiva y el trastorno por déficit de atención por hiperactividad, así como problemas internos como la depresión, el retramiento social y la ansiedad. Por todo ello, consideramos de vital importancia el desarrollo de estas habilidades en edades tempranas. Este estudio pretende evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales, dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). Los resultados muestran una mejora significativa en competencia social y socialización en los participantes.

Palabras clave: competencia social, educación primaria, habilidades sociales.

ABSTRACT

Effects of an intervention program for improving social competence among Primary Education students from Bolivia. Scientific findings show that an adequate and positive development of social skills during childhood is an important base of social, occupational and personal adjustment through life-span. On the other hand, it has been established that unfit social skills development during childhood is associated with negative effects like aggressive and antisocial behaviors, Attention Deficit Hyperactivity Disorder as well as internalizing problems like depression, social withdrawal and anxiousness. For these reasons, the development of social skills as earlier as possible is crucial. In this paper we try to assess the effects of a program focused on social skills for boys and girls from the first, second and third years of Primary Education from Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). The results show significant improvement of social competence and socialization among the participants.

Keywords: social competence, Primary Education, social skills.

* La correspondencia sobre este artículo puede ser dirigida a la primera autora: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. E-mail: pichardo@ugr.es.

Determinados contenidos educativos son considerados de gran relevancia tanto para el desarrollo personal e integral de los individuos, como para una sociedad más libre, más pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Teniendo en cuenta que la función específica de la institución escolar es educar, preparar para la vida, apoyando el pleno desarrollo de cada individuo; se ha considerado que la escuela es una institución que tiene la obligación de enseñar y entrenar las habilidades sociales más de lo que lo hace, siendo además una institución idónea para hacerlo, dado que el entrenamiento de las habilidades sociales es más eficaz cuando se realiza en grupo (Sheridan, 1995).

Al igual que otros constructos psicológicos las habilidades sociales (HHSS) han sido definidas de varias maneras y no existe una única definición sobre la que exista un acuerdo general. Sin embargo, las actuales definiciones de HHSS parecen tener algunos elementos comunes; por lo que puede decirse que las habilidades sociales: son aprendidas, se componen de conductas específicas (motoras cognitivas y afectivo-emo-cionales), incluyen inicios de conductas y respuestas a otras conductas, maximizan el reforzamiento social, son interactivas y específicas de situaciones y pueden ser definidas y especificadas como blancos para una intervención (Merrell, y Gimpel, 1998; Mc Fall, 2002)

Por otra parte, aunque los términos de habilidades sociales y competencia social frecuentemente se emplean de una manera indistinta la mayoría de expertos en el campo coinciden en que son constructos independientes aunque relacionados. Las habilidades sociales son las conductas específicas que un individuo debe manifestar para desarrollarse competentemente en una tarea determinada, por otro lado la competencia social es un término de evaluación basado en las conclusiones o valoraciones en las que una persona ha desempeñado la tarea adecuadamente. Estas valoraciones normalmente se basan en las opiniones de los demás, compañeros, padres o maestros, o mediante comparaciones con algunos criterios explícitos o algún grupo normativo. En general, parece haber un extendido acuerdo profesional respecto a que tanto la competencia social como las habilidades sociales son constructos multidimensionales y en que la competencia social debería ser considerada la superordenada de ambos conceptos.

Las habilidades sociales es una de las áreas de investigación más fecunda en la psicología contemporánea, concretamente en el campo infantil ha experimentando una notable expansión, tanto dentro de la psicología como dentro de otras disciplinas como la educación o la salud; así mismo, el entrenamiento en HHSS es una de las técnicas de terapia de conducta que más se utilizan en la actualidad. La relevancia de este tema es debida a la constatación de las sólidas relaciones existentes entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta (Reid, Mark, Fetrow y Stoolmiller, 1999).

La adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta. Mientras que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas para el individuo tanto a corto plazo en la infancia como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo,

ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas escolares como bajos niveles de rendimiento escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar, problemas personales como baja autoestima o locus de control, desajustes psicológicos y psicopatología infantil como depresión e indefensión, delincuencia juvenil, expulsiones de servicio militar, alcoholismo, suicidio y diversos problemas de salud mental. Por lo que parece claro, que la incompetencia social en la infancia es un claro factor de riesgo.

Existen varios modelos sobre los factores de riesgo asociados a las conductas problema en los niños y niñas. Todos ellos coinciden en que los factores familiares, individuales y contextuales (dentro del que se incluyen el contexto escolar y grupo de iguales a partir de su ingreso en la escuela) son los ámbitos de mayor influencia en el comportamiento antisocial desarrollado a lo largo de los años (Farrington, 2003, 2005; Webster-Stratton y Taylor, 2001). En este sentido, algunas investigaciones han demostrado que a la edad de seis años (Loeber, Keenan, Lahey, Green y Thomas, 1993; Loeber, Green y Lahey, 2003) e incluso por debajo de esa edad (Webster-Stratton y Taylor, 2001) ya pueden identificarse futuros adolescentes violentos con una fiabilidad aceptable.

Todo lo comentado anteriormente, nos lleva a considerar la importancia de la intervención en habilidades sociales. Existe un abanico de programas de intervención dirigidos la mayor parte de ellos a preadolescentes y adolescentes. Sin embargo, es lógico pensar que es aún más interesante la prevención de dichos comportamientos; siendo de enorme importancia los programas desarrollados para edades más tempranas con el objetivo de prevenir su aparición.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 150 estudiantes de primer, segundo y tercer curso de Educación Primaria de un Centro Educativo de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). Las edades de los participantes estaban comprendidas entre 6 y 9 años, siguiendo la siguiente distribución: 6 años (48); 7 años (46); 8 años (34) y 9 años (22). El 53% de la muestra eran niños y el 47% niñas. De los 150 estudiantes que participaron en el estudio, 76 fueron asignados, de forma aleatoria, al grupo experimental y 74 al grupo control.

Variables e instrumentos

Las variables consideradas para evaluar los efectos del programa fueron las habilidades sociales, evaluadas a través de la Escala de Conducta Social en la Escuela (SSBS, Merell, 2003) y la socialización, evaluada a través de la Batería de Socialización BAS-2 (Moreno y Martorell, 1982).

La *Escala de Conducta Social en la Escuela -SSBS-* (Merell, 2003) está formada por dos sub-escalas: Competencia Social y Conducta Antisocial. La primera presenta

tres factores: 1) habilidades interpersonales, con 14 ítems que describen habilidades importantes para establecer relaciones positivas y conseguir aceptación social de los iguales; 2) habilidades de automanejo, con 10 ítems que se refieren a cooperación y aceptación de las demandas, reglas y expectativas de la escuela; y 3) habilidades académicas, con 8 ítems relativos al rendimiento competente y la implicación en tareas académicas. La sub-escala de Conducta Antisocial está compuesta también por tres factores: 1) conducta hostil e irritable, con 14 ítems que comprenden conductas de oposición, centradas en sí mismo, y molestas; 2) conducta antisocial y agresiva, con 10 ítems referentes a la violación clara de reglas de la escuela, intimidación o daño para otras personas; y 3) conducta disruptiva y demandante, con 9 ítems que describen conductas disruptivas en las actividades de clase, demandas excesivas e inapropiadas a otros.

La *Batería de socialización para padres BAS-2* (Moreno y Martorell, 1982) es una escala que evalúa cuatro variables de socialización positivas: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-Autocontrol; y tres variables de socialización negativas: Agresividad-Terquedad; Apatía-Retraimiento y Ansiedad-Timidez.

Procedimiento

En un primer momento, se realizó un análisis de necesidades para posteriormente elaborar el programa de intervención en función de los resultados obtenidos. Los instrumentos de evaluación pre-intervención se pasaron al inicio del curso 2005-06, durante el mes de septiembre a todos los alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria. Se asignaron al azar la mitad de los alumnos al grupo de control y la otra mitad al grupo experimental. Posteriormente, durante dieciocho semanas se llevó a cabo el programa de intervención *¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!*. El programa está formado por dieciocho unidades educativas, en las que se trabajan cinco bloques de contenidos: Habilidades Sociales Básicas (4 sesiones); Habilidades para Hacer Amigos (4 sesiones); Habilidades de Conversación (3 sesiones); Habilidades Emocionales (4 sesiones); Habilidades de Solución de Problemas (3 sesiones). Cada bloque se lleva a cabo con sesiones semanales de 70 minutos repartidas en dos reuniones, la primera de 45 minutos dirigida al desarrollo de una de las habilidades sociales, y la segunda de 25 minutos que se emplea para fortalecer lo aprendido en la sesión anterior y corregir las tareas en relación a la habilidad aprendida. Finalmente, en el mes de mayo se pasaron de nuevo los instrumentos de evaluación tanto al grupo control como al experimental.

RESULTADOS

Comprobado que la distribución de la muestra no seguía una distribución normal se decidió el empleo de pruebas no paramétricas para el análisis de los datos. Se realiza la prueba de Mann-Whitney para comprobar si existían diferencias significativas en habilidades sociales cuando comparamos los grupos experimental y control, antes de la aplicación del programa.

Los resultados muestran que, en cuanto a la competencia social, en las distintas

subescalas que la forman (relación con los iguales, habilidades de automejor, habilidades académicas), no hay diferencias entre las puntuaciones del grupo experimental y el grupo control. Sin embargo, en competencia antisocial total ($z= 2.02$; $p< .04$) y en dos de las subescalas que la componen (conducta hostil-irritable ($z= 2.40$; $p< .01$) y conducta antisocial-agresiva ($z= 2.43$; $p< .01$) se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y el control. Los alumnos que formaron parte del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas que los alumnos del grupo control.

Cuando se analizan los resultados en socialización, antes de la aplicación del programa no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Después de implementar el programa durante un año académico, realizamos una nueva recogida de datos utilizando los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pre-programa.

Se utilizó la prueba de Mann-Whitney para analizar las diferencias producidas tras la aplicación del programa en los grupos experimental y control. Los resultados muestran que el grupo experimental obtiene significativamente puntuaciones más altas que el grupo control en todas las subescalas de competencia social (tabla 1). A saber, en habilidades interpersonales, habilidades de automejor, habilidades académicas y en la puntuación total de competencia social.

Sin embargo, no existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las variables de competencia antisocial evaluadas. Como existían diferencias de partida en dos de las variables (hostilidad-irritabilidad y antisocial-agresiva) se realizó un análisis de covarianza para eliminar las diferencias previas existentes, aunque una vez realizado el análisis sólo resulta significativa la variable hostilidad-irritabilidad ($F= 3.85$; $p< .05$), siendo superior las puntuaciones en el grupo control.

Al analizar las puntuaciones en socialización de los grupos experimental y control, después de la puesta en práctica del programa (tabla 2), observamos diferencias significativas entre ambos grupos en los aspectos facilitadores de liderazgo, jovialidad y sensibilidad social, siendo el grupo experimental el que presenta las puntuaciones

Tabla 1. Diferencias en habilidades sociales entre el grupo experimental y control tras la puesta en práctica del programa de intervención.

Habilidades sociales	Rango promedio			
	Exper.	Control	Z	p
Habilidades interpersonales	95.09	65.91	5.52	.001
Habilidades de automejor	90.21	60.79	4.16	.001
Habilidades académicas	85.09	65.91	2.71	.001
Total Competencia Social	95.41	65.59	5.62	.001
Conducta Hostil-Irritable	73.37	77.63	-0.60	.54
Conducta Antisocial-agresiva	80.12	70.88	1.3	.19
Conducta desafiante-disruptiva	77.19	73.81	0.47	.63
Total Competencia Antisocial	79.69	71.31	1.18	.23

Tabla 2. Diferencias en socialización entre el grupo experimental y control tras la puesta en práctica del programa

Socialización	Rango promedio			
	Exper.	Control	Z	p
Liderazgo	85.53	65.47	2.83	.001
Jovialidad	88.51	62.49	3.67	.001
Sensibilidad-social	85.81	65.19	2.91	.001
Respeto- autocontrol	78.47	72.53	0.83	.40
Agresividad-terquedad	62.25	88.75	-3.74	.001
Apatía-retramiento	57.63	93.37	-5.05	.001
Aniedad-timidez	69.98	81.02	-1.56	.11

más elevadas. En los aspectos perturbadores e inhibidores, el grupo control obtuvo significativamente puntuaciones más altas que el grupo experimental en las subescalas de agresividad-terquedad y apatía-retramiento.

Igualmente, para comprobar los efectos del programa, se analizan las diferencias intra-grupos en habilidades sociales y socialización mediante la prueba de Wilcoxon. En el análisis de las diferencias entre el pre-programa y el post-programa del grupo experimental, en relación a la competencia social en la escuela (tabla 3), los resultados muestran que los niños del grupo experimental obtienen puntuaciones significativamente más altas en la fase post-programa que en la pre-programa en todas las subescalas que indican competencia social. Por el contrario, en las subescalas de competencia antisocial, no se observan diferencias significativas en el grupo experimental entre las pun-

Tabla 3. Diferencia entre las puntuaciones pre y post programa en habilidades sociales en el grupo experimental.

Habilidades sociales	Rango promedio			
	Pre	Post	χ^2	p
Habilidades interpersonales	22.84	37.50	-4.83	.001
Habilidades automanejo	22.03	36.61	-4.69	.001
Habilidades académicas	24.40	38.71	-4.18	.001
Total competencia Social	23.94	40.96	-5.18	.001
Conducta hostil- Irritable	40.81	31.41	1.55	.11
Conducta antisocial-agresiva	34.93	31.98	0.52	.60
Conducta desafiante-disruptiva	38.46	30.22	1.98	.04
Total competencia antisocial	39.65	36.63	0.40	.68

tucciones obtenidas en el pre-programa y el post-programa, a excepción de la subescala desafiante-disruptivo, donde el rango promedio de puntuaciones disminuye tras la aplicación del programa.

En relación con las comparaciones pre-intervención y post-intervención del grupo control en habilidades sociales en la escuela, los resultados muestran que en las subescalas de habilidades interpersonales y competencia social total, las puntuaciones disminuyen significativamente en el post-intervención. Por el contrario, en las subescalas de habilidades de automanejo, hostilidad-irritabilidad, conducta antisocial-agresiva y competencia antisocial total, las puntuaciones aumentan en el post-intervención (tabla 4).

Tabla 4. Diferencia entre las puntuaciones pre y post intervención en habilidades sociales en el grupo control.

Habilidades sociales	Rango promedio			
	Pre	Post	χ^2	p
Habilidades interpersonales	22.33	13.54	2.44	.01
Habilidades automanejo	8.00	10.53	-2.55	.01
Habilidades académicas	7.50	5.0	1.27	.29
Total Competencia Social	11.80	4.25	3.30	.001
Conducta hostil- Irritable	6.77	11.47	-2.56	.01
Conducta antisocial-agresiva	0.0	4.0	-2.37	.01
Conducta desafiante-disruptiva	3.0	3.0	-0.41	.68
Total Competencia Antisocial	17.36	33.81	-4.64	.001

Tabla 5. Diferencias entre las puntuaciones pre y post intervención en socialización en el grupo experimental.

Socialización	Rango promedio			
	Pre-test	Post-test	Z	P
Liderazgo	25.57	40.38	-2,95	.001
Jovialidad	23.15	39.56	-3,07	.001
Sensibilidad-social	31.67	36.05	-2,52	.01
Respeto- autocontrol	31.31	35.50	-2,42	.01
Agresividad-terquedad	35.70	27.33	3,26	.001
Apatía-retraimiento	36.22	25.61	4,88	.001
Ansiedad-timidez	33.85	30.25	2,10	.03

Cuando se analizan los resultados de la socialización del grupo experimental después de la aplicación del programa, observamos diferencias significativas en todas las subescalas. Por un lado, los alumnos obtienen puntuaciones más elevadas en la fase post-intervención en todos los aspectos facilitadores, al tiempo que obtienen puntuaciones más bajas en todas las variables inhibidoras (tabla 5). Los resultados de la socialización del grupo control no muestran diferencias significativas entre la fase pre-test y el post-test.

DISCUSIÓN

En la evaluación inicial, el alumnado del grupo experimental y el grupo control, presenta el mismo nivel de socialización; es decir, unas puntuaciones equivalentes en popularidad, jovialidad, sensibilidad social, agresividad, ansiedad y apatía. En relación con las habilidades sociales, no se observaron diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en relación con la competencia social. No ocurría lo mismo, en relación con los aspectos más negativos de las habilidades sociales; en este caso, el grupo experimental era más hostil, irritable, antisocial y agresivo que el grupo control.

Estos últimos resultados pueden ser debidos a que cuando solicitamos autorización al centro educativo para realizar la investigación, nos pusieron la condición para conceder la autorización de que aplicáramos el programa al grupo que tenía mayores problemas de disciplina y de relaciones conflictivas entre compañeros. Esto nos impidió partir de una situación inicial de grupos homogéneos. Así mismo, tal y como otros autores han mencionado (Reid *et al.*, 1999; Knut y Frode, 2005) consideramos que es más aconsejable poner en práctica programas de enseñanza de habilidades sociales en poblaciones cuando se presentan los primeros síntomas de conducta antisocial o incluso con estudiantes con problemas persistentes de conducta.

Por otra parte, esta falta aparente de consistencia entre las diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en habilidades sociales y socialización, pueden ser debidas a que los alumnos y alumnas fueron evaluados por fuentes diferentes en el caso de las habilidades sociales (profesores) y en la socialización (padres).

Uno de los hallazgos del trabajo más interesantes a nuestro juicio, ha sido los efectos del programa en las habilidades sociales y en la socialización. Los resultados indican que los niños del grupo experimental, tras la realización del programa, tienen una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen un mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares y tienen una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control a los que no se les aplicó el programa. A todo esto debemos añadir, que en los aspectos negativos de la socialización los niños del grupo experimental presentan menos agresividad, terquedad, apatía y retraimiento que los niños del grupo control. Según estudios recientes (Morgenson, Reider y Campion, 2005; Nas, Brugman y Koops, 2005), los programas de enseñanza de habilidades sociales, logran alcanzar todos sus objetivos y tener efectos beneficiosos, siempre y cuando el programa se aplique de manera continua y cumpliendo con el protocolo científico con el que fue elaborado. El programa ha logrado alcanzar sus objetivos, ya que ayudó a mejorar o desarrollar la

competencia social en todos los participantes.

Si nos detenemos en el grupo experimental, al comparar los resultados entre el pre-intervención y post-intervención, observamos que existen diferencias significativas en los aspectos relacionados con la competencia social, como las habilidades sociales y la socialización. Esto quiere decir, que los niños que participaron en el programa, después de la aplicación presentan mejores relaciones sociales, saben compartir, resolver problemas, obedecer mejor las normas y reglas sociales y además son más joviales. En consecuencia, observamos que el programa obtuvo resultados positivos, pues los niños lograron mejorar su competencia social y su socialización. Autores como Monjas (2002), Smolkowski *et al.* (2005), Gol y Jarus (2005) sostienen que después de la aplicación de un programa de enseñanza de habilidades sociales, los participantes tendrán mejores herramientas para poder actuar de manera assertiva con su grupo de pares y con las personas adultas que los rodean.

En los aspectos perturbadores y negativos de la socialización, también observamos diferencias. Los participantes del grupo experimental muestran menos agresividad, apatía y ansiedad después de haber participado en el programa. Estos resultados eran los esperados ya que, si aumentan los aspectos positivos del comportamiento social, deberían disminuir los aspectos negativos del mismo. Se observa también una disminución en el comportamiento antisocial, aunque las diferencias no son significativas entre el pre-intervención y el post-intervención del grupo experimental, a excepción de lo relativo a la aceptación de las normas sociales. Estos resultados, pueden y suelen ocurrir, ya que como señalan algunas investigaciones, un programa sólo incide en aquellos aspectos para los que está diseñado y no tiene por qué afectar o modificar otros (Reid *et al.*, 1999). También pueden ser debidos al hecho de que, como comentamos anteriormente, este grupo partía con niveles más elevados de comportamiento antisocial y, aunque mejoran, es probable que necesiten más tiempo de entrenamiento para conseguir diferencias significativas.

Tras la aplicación del programa, los padres del grupo experimental manifiestan que sus hijos son más sociables, joviales y respetan más las normas y reglas sociales que antes de participar en el programa. Estos resultados son alentadores, pues por un lado, nuevamente observamos los beneficios del programa de enseñanza en habilidades sociales. El programa ayuda a incrementar los aspectos positivos de la socialización y disminuye los negativos.

Si analizamos el grupo control y comparamos las medidas de comportamiento social en situación pre-intervención y post-intervención, observamos que las puntuaciones disminuyen en la fase post-intervención. Es decir, empeoran en su conducta social. Así mismo, en el comportamiento antisocial, las puntuaciones aumentan en la fase post. Esto puede ser debido al hecho de que las habilidades sociales, como cualquier otro tipo de conducta, se deben enseñar para lograr que los alumnos adquieran un adecuado comportamiento social. Si no se produce esta enseñanza, a los alumnos les resulta más cómodo y en ocasiones, más reforzador comportarse de forma poco hábil socialmente. Tal y como nuestros datos reflejan aquellos niños que no se les ha enseñando habilidades sociales empeoran su comportamiento durante el curso. Las habilidades sociales se evaluaron, al mes de dar inicio el año académico, por lo que los niños estaban

todavía en período de adaptación a la nueva maestra, los amigos y la escuela. La segunda evaluación la realizamos al finalizar el año académico. Había pasado tiempo suficiente para que los niños tomaran confianza, tuvieran nuevamente grupos de amigos y se comportaran de forma más espontánea en sus relaciones con los compañeros y profesores, lo que puede favorecer comportamientos más hostiles, rebeldes e incumplidores de las normas.

Díaz Barriga y Hernández (2001) manifestó la necesidad de desarrollar programas transversales dentro de los contenidos del currículum escolar, además de fomentar y trabajar estrategias adecuadas para el comportamiento social de los alumnos en sus respectivas aulas. Si no se hace, corremos el riesgo de empeorar la conducta de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. Con estos resultados, se confirma la necesidad de utilizar programas dirigidos a desarrollar las habilidades sociales desde el comienzo de la escolarización de los niños. Como es evidente en este trabajo, los niños que no reciben ningún tipo de enseñanza en habilidades sociales empeoran su comportamiento social a lo largo del año académico, ya que al no contar con las herramientas necesarias para mejorar su conducta y resolver problemas, pueden adquirir actitudes negativas hacia la escuela y las relaciones sociales.

En socialización, el grupo control no presenta diferencias significativas entre pre-intervención y post-intervención, al contrario de lo que hemos observado en el análisis de las habilidades sociales. Estos resultados pueden estar mediados por el hecho de que las fuentes de evaluación son diferentes en el caso de la socialización y de las habilidades sociales. Los padres evalúan la socialización de sus hijos y los profesores las habilidades sociales. Tal y como hemos mencionado previamente, los padres suelen ser condescendientes con el comportamiento de sus hijos. Algo que se vió confirmado en el análisis de necesidades y que han demostrado en sus investigaciones diferentes autores (Katz y McClellan, 1991; Martin 1999; Woolfolk, 1999).

A modo de síntesis diremos que el grupo control, que no había recibido entrenamiento en habilidades sociales, vio disminuido considerablemente su comportamiento social. A esto añadimos investigaciones como las de Morgenson, Reidor y Campen (2005), que han estudiado el efecto que tienen las habilidades sociales en la personalidad a lo largo de los años. Estos autores, aseguran que la falta de motivación y reforzamiento en el uso de las habilidades sociales poco a poco, lleva los individuos a la pérdida de conductas habilidosas y una disminución en la socialización.

Resulta evidente la necesidad de emplear programas destinados al desarrollo y mejora de las habilidades sociales. Concluimos diciendo que los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, con el paso del tiempo tienen más probabilidad de volverse más hostiles, menos obedientes, más desafiantes y tienen menos habilidad para las relaciones sociales.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga F y Hernández G (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México DF: McGraw-Hill.
- Farrington DP (2003). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues. *Criminology*, 41, 221-225.
- Farrington DP (2005). Childhood origins of antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Gol D y Jarus T (2005). Effect of a social skills training group on everyday activities of children with attentiondeficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 539-545.
- Kat LG y McClellan DE (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Knut G y Frode S (2005). Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training: *Psychology, Crime & Law*. 11, 435-444.
- Loeber R, Keenan K, Lahey BB, Green SM y Thomas C (1993). Evidence for developmentally based diagnoses of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 377-410.
- Loeber R, Green S y Lahey B (2003). Risk factor for adult antisocial personality. En DP Farrington y J Coid (Eds), *Early prevention of adult antisocial behavior* (pp. 79-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín C (1999). *Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar*. Valladolid: Ámbito.
- Mc Fall RM (2002). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-3.
- Merrell KW (1993). *School Social Behavior Scales 2nd. edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell K y Gimpel G (1998). *Social Skills of Children and Adolescents*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Monjas I (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Moreno S y Martorell C (1982). *Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Morgenson M, Reider T y Campion C (2005). Selecting individuals in team settings:the importance of social skills,personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel psychology*, 58, 583-611.
- Nas C, Brugman D y Koops W (2005). Effects of the EQUIP programme on the moral judgement, cognitive distortions, and social skills of juvenile delinquents. *Psychology, Crime & Law*. 11, 421-434.
- Reid J, Mark E, Fetrow R y Stoolmiller M (1999) Description and Immediate Impacts of a Preventive Intervention for Conduct Problems. *American Journal of Community Psychology*, 27, 483-518.
- Sheridan SM (1995). *The tough kid social skills book*. Longmon, CO: Sopris West.
- Smolkowski K, Biglan A, Barrera M, Taylor T, Black T y Blair J (2005). Schools and Homes in Partnership (SHIP): Long-Term Effects of a Preventive Intervention Focused on Social Behavior and Reading Skill in Early Elementary School. *Prevention Science*, 7, 85-100.

- Webster-Stratton C y Taylor T (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Woolfolk A (1999). *Psicología educativa*. México, DF: Prentice Hall.

Recibido, 3 de noviembre 2007

Aceptado, 23 julio 2008