

Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares¹

Socio-cognitive skills children to solve problems with peers

Cecilia Beatriz Moreno², Mirta Susana Ison³

Universidad del Aconcagua e Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales
(INCIHUSA)-CONICET-Argentina

Forma de citar: Moreno, C.B. & Ison, M. S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81.

Resumen

Se presenta un estudio piloto cuyo propósito fue analizar la eficacia de un programa de intervención psico-educativo que promueva la resolución pacífica de los conflictos entre pares en la escuela. Los participantes fueron 117 niños y niñas de 9 a 11 años, de 4^{to} y 5^{to} año de primaria, quienes fueron evaluados según sus relaciones socio-afectivas en el aula, sus estatus grupales (popularidad, rechazo, aislamiento) y sus comportamientos. La intervención psico-educativa se realizó en las aulas durante tres meses en coordinación con los maestros. Los resultados mostraron que el entrenamiento en habilidades socio-cognitivas resultó efectivo para la disminución de las repuestas agresivas a través de la utilización alternativa de otras conductas y la anticipación para resolver conflictos interpersonales.

Palabras claves: Habilidades Socio-Cognitivas, Resolución de Problemas, Conducta Agresiva, Interacción Entre Pares.

Abstract

This pilot research aims firstly, to evaluate the group status (popularity, rejection, and isolation) related to dysfunctional behaviors, and secondly, to analyze the efficiency of an intervention program to promote the peaceful resolution of interpersonal problems. Socio-emotional relationship and behavior of 117 boys /girls aged between 9 to 11 year old of 4th and 5th grade were evaluated. A psycho-educational intervention program was implemented and assessed pre and post intervention. The results showed that the socio-cognitive skills training were effective to reduce the aggressive response through other alternative behaviors and the early decision process to solve peer conflicts.

Keywords: Problem Solving, Socio-Cognitive Skills, Social Skills, Aggressive Behavior, Peer Relationship, Peer Relations.

¹ Resultado de una investigación original. Enmarcada en el proyecto PIP- 11220100100347: Desarrollo de Funciones Socio-cognitivas en escolares en situación de vulnerabilidad. CONICET-INCIHUSA.

² Licenciada en Psicología- Universidad del Aconcagua- Argentina. cmoreno@uda.edu.ar

³ Docente investigadora en la Universidad de Aconcagua. Licenciada en Psicología-Universidad del Aconcagua-Argentina; Doctora en Psicología-Universidad Nacional de San Luis-Argentina. mison@mendoza-conicet.gob.ar

Introducción

Desde las primeras investigaciones realizadas sobre interacción social, se ha definido este constructo como la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional (Cowie, 1998; Cerezo Ramirez, 2001).

La interacción en el contexto educativo, en cualquiera de sus niveles, tiene algunas características propias de los grupos que comparten, sistemáticamente, un espacio y un contexto situacional por períodos prolongados de tiempo. De modo tal que se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados y se aceptan uno o más líderes preestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa (Ibañez Salgado, 2001).

En este contexto de interacción, los comportamientos agresivos entre pares siguen siendo motivo de preocupación para los maestros y objeto de investigación para los psicólogos. Estos últimos han generado diversos modelos explicativos de modo que, desde hace años, son varios los autores que sostienen la existencia de dos líneas generales de aproximación al fenómeno de la violencia entre escolares (Lucas Molina, Pulido Valero, Martín Seoane & Calderón López, 2008; Juvonen & Graham, 2001; Schäfer, Werner & Crick, 2002). La primera, originada con los trabajos pioneros de Olweus (1993, 2001), está enfocada en el acoso escolar (o fenómeno *bullying*, como es conocido internacionalmente) en el que la agresión es ejercida intencional y repetidamente sobre una víctima específica en una relación de poder-sumisión, no se trata de un episodio esporádico sino que puede sostenerse por tiempos prolongados (Avilés Martínez & Monjas Casares, 2005; Cerezo

Ramirez, 2001). La segunda –en la cual nos basamos para plantear nuestro estudio–, se enfoca en la agresión más generalizada o victimización general, la cual es un tipo de agresión entre escolares que se diferencia de la anterior en que no involucra la reiteración exclusiva del acto agresivo sobre una víctima, ni el desequilibrio en el poder; además suele ser más común en escolares primarios (Lucas Molina, et al, 2008; Perry, Kusel & Perry, 1988; Schwartz, Dodge & Coie, 1993).

La evaluación del contexto interaccional en el que ocurren estos comportamientos se realiza de acuerdo a la propia percepción de los participantes en esa interacción. Esa percepción puede estar mediada por ciertas habilidades socio-cognitivas utilizadas en la interacción para resolver todo tipo de situaciones.

Algunas de estas habilidades facilitan la resolución adecuada de las situaciones y de los conflictos interpersonales, mientras que otras pueden resultar desfavorables para el desempeño social en instituciones educativas.

La mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos cognitivos, afectivos y conductuales que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, para regular sus emociones, para pensar en las consecuencias de cada acción y, finalmente, para adoptar la mejor decisión (Ison & Morelato, 2008; Shure & Aberson, 2005; Ison, 2004).

Los modelos teóricos sobre la cognición social, ofrecen explicaciones que apuntan a las causas de las dificultades que tienen algunos niños para relacionarse con sus pares, acentuando la relación entre cognición y conducta. Tal relación implica

que las personas comprenden e interpretan de manera diferente las situaciones sociales, y que esas diferencias, junto con las experiencias pasadas y factores biológicos influyen en su comportamiento actual (Lemerise & Arsenio, 2000; Piedrahita, Martínez & Vinazco, 2007).

El comportamiento social engloba tanto aspectos positivos y adaptativos -para cuya definición se utilizan los términos competencia social o habilidades sociales-, como aspectos negativos que incluyen comportamientos disruptivos externalizantes (agresión, peleas, etc.) y problemas internalizantes (ansiedad, asilamiento social, etc.) (Reyna, Ison & Brussino, 2011). Existen estudios que enfatizan la relación entre los patrones de procesamiento de información social y el desajuste social, postulando, por ejemplo, la vinculación entre el comportamiento agresivo y la atención a señales sociales más hostiles (Coie & Dodge, 1998; Dodge, Pettit, Bates & Valente, 1995; Dodge, 1993). Asimismo, un mejor desempeño en la decodificación de señales sociales se vincula con niveles más elevados de competencia social (Reyna et al., 2011).

A partir de estos modelos, se han desarrollado diversos programas psicoeducativos destinados fortalecer la competencia social a través del desarrollo de habilidades socio-cognitivas como medio preventivo de los comportamientos agresivos en los centros educativos (Andrés, Barrios & Fernández, 2006; Benitez Muñoz, Tomás de Almeida & Justicia, 2007).

Estos programas de intervención han tomado relevancia a partir de las reformas educativas que, en diversos países, subrayan la necesidad de instaurar un currículum que potencie una mejor convivencia escolar. Además, los cambios sociales producidos por la ampliación de la escolaridad obligatoria, la inmigración y la

masificación de la escuela, crean nuevos desafíos de cara a la intervención psicosocial con el objetivo de transformar la escuela en un contexto de pertenencia, oportunidades, desarrollo de competencias relacionales y vínculos afectivos más significativos (Benítez & Justicia, 2006).

Asimismo, han señalado el importante impacto que tienen estos programas sobre sus participantes afirmando que los beneficios se producen gracias a los contenidos trabajados durante el entrenamiento, tales como comprensión de la situación problemática, planificar alternativas no agresivas de respuesta, empatía, asertividad, habilidades de comunicación, entre otros (Cowie, 1998). Para el logro de estos objetivos se requiere generar en los alumnos la competencia social de modo que la comunicación e interacción social funcionen como un importante recurso adaptativo del individuo y un factor de protección ante situaciones conflictivas (Moliner García & Martí Puig, 2002). Por tanto, la formación realizada con los alumnos resulta eficaz para desarrollar y mejorar ciertas habilidades sociales relacionadas con la resolución de conflictos (Benitez Muñoz, et al, 2007; Ison, 2009).

En un estudio anterior realizado en nuestro medio (Moreno e Ison, 2002), se observó que la estructura social del grupo de pares tiene influencia en el comportamiento interactivo del niño. El análisis sociométrico es una potente herramienta conceptual y metodológica que permite estudiar la vida de los grupos a partir de las fuerzas de atracción y rechazo entre sus miembros (Muñoz Tinoco, 2008). En el estudio mencionado, observamos que las conductas agresivas generan rechazo entre sus pares. Sin embargo, también vimos que muchos de los niños con comportamientos agresivos, suelen gozar de cierta popularidad dentro del grupo. Por otra

parte, los niños con comportamientos de mayor inhibición, suelen ser aislados por el grupo y víctimas de los niños agresivos. Por tanto esta situación genera una cristalización del fenómeno de agresión y victimización dentro del grupo de pares (Moreno e Ison, 2002).

Este diagnóstico de la situación social de un grupo de niños escolares, genera preocupación en los maestros que diariamente observan estos fenómenos en el salón de clases. Por tal motivo, es necesario un esquema de intervención que ayude a mejorar las condiciones sociales en las que se desarrollan las actividades escolares.

Bajo este marco conceptual, y teniendo en cuenta la demanda de intervención por parte de las autoridades de las escuelas a las que pertenece la población escolar con la que trabajamos, se diseñó un estudio piloto a fin de implementar y comprobar la eficacia de un programa de enseñanza de habilidades socio-cognitivas: ESCePI (García Pérez, 1998) que permita disminuir la frecuencia de conductas agresivas y fortalecer su prevención.

Con tal propósito, se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: el aprendizaje de habilidades sociocognitivas para la resolución de problemas interpersonales, genera un mejoramiento en las estrategias utilizadas frente a los conflictos sociales entre pares y provee alternativas a la agresión.

De esta forma, los objetivos de trabajo fueron: a) evaluar los estatus grupales tales como popularidad, rechazo, aislamiento y su relación con los comportamientos disfuncionales; b) analizar la eficacia de una intervención que promueve la resolución pacífica de los conflictos interpersonales

Método

Diseño

El estudio fue planificado para informar acerca de la efectividad de un modo de intervención sobre comportamientos presentes en la organización escolar. Se trató de un estudio transversal de tipo descriptivo, cuyo diseño corresponde al tipo pre-experimental con pre y post evaluación de un grupo único. (Coolican, 2009; Cohen & Manion, 1990).

Participantes

A partir de una muestra inicial de 117 sujetos (55 niñas y 62 varones) y, luego de un proceso de selección que se describe a continuación, se efectuó un estudio piloto con 43 escolares (13 niñas y 30 varones) entre 9 a 11 años de edad, alumnos pertenecientes a una escuela primaria de gestión estatal del departamento de Las Heras, provincia de Mendoza. Asistían a 4to y 5to grado de Educación General Básica y pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo.

Composición del grupo de estudio

Se administró a los niños y a sus maestros un cuestionario de relaciones socio-afectivas, en su formato para alumnos y para profesores respectivamente. De tal modo se pudo identificar los alumnos que presentaban comportamientos agresivos y comportamientos inhibidos. Así, a través de algunos de los ítems específicos del cuestionario –que representan los indicadores de agresión y victimización– quedó conformado el grupo de estudio. También se realizaron, con el resto de los indicadores del cuestionario, las matrices sociométricas de elecciones y rechazos a fin de situar a cada niño según su posición social dentro del grupo, y evaluar la

relación de tales posiciones con los comportamientos de agresión e inhibición

Instrumentos

Cuestionario Bull de Relaciones Socio-afectivas en el Aula. Se trata de un instrumento basado en los modelos sociométricos y tiene una doble finalidad: a) conocer la estructura interna del grupo escolar definida según los criterios de aceptación y rechazo, y b) conocer las posibles relaciones de los individuos del grupo dentro de una dinámica de agresión-victimización. Estos aspectos están considerados desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de sus docentes. Ambas versiones constan de diez descriptores en forma de preguntas cuyo contenido es similar. Los diferentes descriptores se agrupan en cuatro categorías: la primera, hace referencia a la Elección – Rechazo; la segunda se relaciona con las características de los agresores (*bullies*); la tercera categoría agrupa características de las víctimas y la última se refiere a la percepción académica. La fiabilidad de la prueba, con la técnica del test-retest y grupo control, es de 95%; la validez estimada a partir de la prueba Alfa de Cronbach es de 0.73 para diferentes grupos de edad, sexo y grados escolares (Cerezo Ramírez, 1998, 2009).

Cuestionario de Conductas Sociales (García Pérez. & Magaz Lago, 1997). Es una guía que indaga los hábitos adecuados e inadecuados de comportamiento social de un sujeto, informando sobre la frecuencia de aparición (nunca- alguna vez-frecuentemente) de: a) *Conductas Disfuncionales (CD)* entre las cuales se encuentran *conductas agresivas* como: pegar, golpear, empujar, insultar, gritar, llorar, quitar y romper cosas, etc.; y *comportamientos inhibidos* que incluyen:

mostrar tristeza, timidez, mostrar vergüenza, jugar solo, etc. b) *Hábitos y Destrezas Sociales (HDS)* con comportamientos como: prestar cosas, conversar amistosamente, ignorar provocaciones, ayudar, etc. La persona que lleva a cabo la evaluación debe ser el profesor que ha estado con el/los niño/s, al menos, durante un mes en las clases y el patio de recreo. Este cuestionario permite la valoración de los cambios luego del desarrollo del programa. A los fines de este trabajo la ausencia de conducta social se la valoró con un puntaje igual a 0 (cero), alguna vez con un 1 (uno) y frecuentemente con un 2 (dos).

Programa de Enseñanza en Habilidades Cognitivas. Se trata de un programa de enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCePI) en niños de 4 años en adelante (García Pérez, 1998). Está orientado a mejorar la reflexividad, así como el manejo de destrezas sociales y valores para la convivencia. Consta de una serie de unidades didácticas, de aplicación individual o colectiva, desarrolladas en forma de juegos grupales en las que se enseña a los niños a:

- Identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema
- Definir de manera concreta los problemas
- Generar un amplio repertorio de alternativas
- Anticipar múltiples y variadas consecuencias a corto y largo plazo (para sí mismo y para los demás)
- Tomar decisiones
- Planificar la ejecución de una decisión

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se acordó con la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza-Argentina, cuál sería la escuela en la cual realizar las actividades concernientes al estudio. Posteriormente se estipularon, junto a los directivos de la escuela asignada, las reuniones comunicativas con los maestros y los días de trabajo. También se obtuvieron las autorizaciones informadas de los padres o tutores de todos los niños y niñas que participaron del estudio.

Para cumplir lo propuesto en el primer objetivo, se administró el Cuestionario Bull de Relaciones Socioafectivas en el aula, tanto en su forma para alumnos como en su forma para docentes. La aplicación a los niños se efectuó en forma grupal, en el aula y con la asistencia del maestro. La administración a los docentes se realizó en forma individual. Posteriormente se realizaron las matrices sociométricas de elecciones y rechazos. A partir de tales matrices se obtuvieron los índices de popularidad, aislamiento y rechazo obtenidos por los niños. Es importante destacar que, por razones éticas, el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas se realizó con la totalidad de los alumnos participantes ($n=117$). Sin embargo, la evaluación del entrenamiento sólo se realizó con 43 escolares (13 niñas y 30 varones), esto se debió a que cuando solicitamos autorización al centro educativo para realizar este estudio piloto, nos pusieron como condición que aplicáramos el programa al grupo que tenía mayores problemas de disciplina y de relaciones conflictivas entre compañeros para conceder la autorización.

Par dar cumplimiento al segundo objetivo, se administró el Cuestionario de Conductas Sociales *antes* y *después* del entrenamiento en habilidades socio-cognitivas.

Entrenamiento en Habilidades Socio-cognitivas

El programa de intervención se llevó a cabo entre los meses de agosto y noviembre. Se realizó en el salón de clases con el grupo completo correspondiente a cada grado y con la asistencia del maestro.

Para cada grado se realizaron tres sesiones semanales de 45 minutos de duración, completándose 24 unidades didácticas cuyo desarrollo se describe a continuación. En acuerdo con el docente, cada niño y niña asignó una sección en su carpeta de trabajo, con una carátula en la que se consignó su nombre, su grado y el título "Podemos resolver problemas". En ella, el niño escribía las consignas propuestas y todas las anotaciones derivadas del trabajo en conjunto.

Cada unidad didáctica estuvo compuesta de seis actividades: 1) *Identificar una situación-problema*, 2) *Describir la situación-problema*, 3) *Generar el mayor número de alternativas de solución*, 4) *Anticipar consecuencias*, 5) *Elegir una alternativa* y 6) *Diseñar un plan de acción*. Se comenzaba con la presentación, a través de la proyección de una imagen, en la que se observaba una situación problemática, mientras se relataba una historia que describía y detallaba la situación y sus participantes. En general, se trataba de situaciones de interacción social que podrían derivar en un conflicto interpersonal y generar un problema por la presencia de un malestar emocional en alguno de los protagonistas de la historia.

Después del relato, comenzaba la labor para llevar a cabo cada una de las actividades. Entonces se preguntaba a los niños "¿Alguien en esta historia tiene un problema?", "¿Quién?", "¿Cómo sabemos

que tiene un problema”?, “¿Cuál es el problema?”, “¿Qué se puede hacer?”, etc. Se estimulaba, además, la participación de la mayor cantidad de niños, alentando la participación de los más inhibidos, moderando la de aquellos más impulsivos y fomentando la discusión entre pares y con el docente. Al arribar a las últimas dos actividades (Elegir alternativa y Diseñar plan de acción), el investigador dirigía la elección hacia aquella que presentara el máximo beneficio y el menor perjuicio o molestias para los demás; además orientaba el diseño del plan: “...qué haré primero”, “qué haré después...”, “cómo lo haré”. Este plan, como así también las alternativas generadas, quedarían registrados tanto en el cuaderno del entrenador como en el de los niños. Al retomarse en la próxima sesión, se alentaba a los niños a recordar escenas o momentos de su vida cotidiana en las que hubieran sucedido situaciones similares a las presentadas en las historias; se discutía sobre ellas antes de presentar la siguiente historia.

Transferencia a padres y Taller con maestros

Al finalizar la intervención se realizó una jornada-taller con la totalidad de los maestros de la institución a fin transferir la experiencia al resto de los docentes y se les entregó un cuadernillo con una síntesis de aplicación del entrenamiento en el salón de clases.

Asimismo, se llevó a cabo una reunión con los padres de los niños participantes en la cual se expuso los resultados del proyecto llevado a cabo. Se transfirió la experiencia de los maestros y se les proporcionó algunos conceptos que permitirían dar continuidad a este tipo de intervención en el ámbito del hogar.

Análisis de los Datos

Para el análisis sociométrico se utilizaron las frecuencias de Elecciones y Rechazos y se obtuvieron los Índices de Popularidad y Rechazo para cada categoría de Estatus Sociométrico. Estos análisis fueron realizados con el paquete informático Socgrama (Almar Capdevila & Gil Burriel, 1993).

Luego, se realizaron comparaciones intragrupo, en las medidas pre y post-intervención, utilizando la prueba estadística de diferencia entre medias para muestras relacionadas, a fin de analizar si la implementación del programa de intervención fue eficaz para la resolución pacífica de los conflictos interpersonales entre escolares con distintos estatus sociométrico: Rechazados, Aislados y Populares. La variable independiente fue el programa de intervención para la solución de conflictos interpersonales y las variables dependientes fueron: comportamientos disfuncionales y habilidades sociales.

Se fijó un nivel de significación del 5% y se utilizó la *d* de Cohen (1988) para determinar el tamaño del efecto. El tratamiento estadístico de los datos fue realizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 15.0.

Por otra parte, se aplicó la prueba de diferencia entre medias para muestras relacionadas con el fin de cotejar las variaciones de los ítems que conforman la categoría habilidades sociales y conductas disfuncionales del Cuestionario de Conductas Sociales, en el grupo de niños rechazados.

Resultados

En relación con el primer objetivo de este trabajo: “Evaluar los estatus grupales tales

como popularidad, rechazo, aislamiento y su relación con los comportamientos disfuncionales en escolares”; se observó que los niños/as con más comportamiento disruptivo-agresivo (2 niñas y 15 varones), fueron más rechazados en comparación con

los niños/as aislados (2 niñas y 10 varones) quienes presentaron comportamientos inhibidos y los niños/as populares (9 niñas y 5 varones), quienes presentaron menos comportamientos disruptivos y más habilidades sociales (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Índices de Popularidad y Rechazo para cada categoría de estatus sociométrico

Estatus Sociométrico	Característica comportamental de los grupos	Elecciones <i>F</i>	Índice de Popularidad	Rechazos <i>f</i>	Índice de Rechazo
Rechazo	Agresivo/Disruptivo <i>n</i> = 17	39	86	91	316
Aislamiento	Inhibido <i>n</i> = 12	14	46	10	33
Popularidad	Sin comport. Agresivo/Disruptivo <i>n</i> = 14	25	232	8	25

Fuente: Elaboración propia

Esta configuración de relaciones entre los niños y niñas, permitió obtener su posición sociométrica dentro del grupo y la relación que ésta tiene con sus comportamientos. Así, observamos con claridad la vinculación de las conductas disfuncionales con el rechazo entre los compañeros.

Posteriormente, con el fin de analizar la eficacia del programa implementado, se realizaron comparaciones intragrupo en cada estatus sociométrico (Rechazo, Aislamiento, Popularidad) para cada variable dependiente considerada: Comportamientos Disfuncionales y Habilidades Sociales. Las comparaciones se realizaron con las medidas de pre y post-intervención.

Como muestra la Tabla 2, al analizar los comportamientos disfuncionales de los escolares con diferentes estatus sociométrico, en ninguno de ellos se observó cambios significativos desde el momento de la evaluación pre-intervención hasta la evaluación post-intervención. A pesar que el grupo de escolares con conducta agresiva, cuyo estatus sociométrico corresponde a Rechazo, mostró una disminución de éstos comportamientos en la fase post-intervención, ésta no fue significativa ($M = 15.71$ vs. $M = 13.88$; $d = 0.37$, $p < .121$). En los otros dos grupos de escolares (aislados y populares) no se observaron efectos significativos entre pre y post-intervención.

Tabla 2. Medias, desviaciones estándar y prueba *t* para muestras relacionadas de Comportamientos Disfuncionales en escolares con diferentes estatus sociométrico.
Momento de evaluación: Pre y Post intervención

Estatus Sociométrico	Comportamientos Disfuncionales (CD)							
	Pre-Intervención				Post-Intervención			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Rechazo	15.71	4.934	13.88	5.967	1.640	16	.121	.37
Aislamiento	8.25	4.555	8.67	5.598	-.354	11	.730	.09
Popularidad	7.50	4.274	7.93	5.784	-.396	13	.699	.10

Fuente: Elaboración propia

Respecto de las habilidades sociales, se observó un efecto significativo del programa de intervención en el grupo de niños con conductas agresivas, cuyo estatus sociométrico fue de Rechazo. Vale decir, este grupo de escolares, incrementó significativamente sus habilidades sociales en la fase post-intervención, en comparación con lo obtenido en la fase pre-intervención, y la magnitud de estas diferencias fue significativa ($M = 7.00$ vs. $M = 9.41$; $d = 0.94$, $p < .017$). En contraste, no se observaron efectos significativos del programa de intervención en los niños/as

cuyo estatus sociométrico fue de Aislamiento ($M = 10.50$ vs. $M = 11.08$; $d = 0.18$, $p < .501$) y de Popularidad ($M = 12.57$ vs. $M = 12.14$; $d = 0.14$, $p < .586$) (Véase Tabla 3).

En conjunto, este resultado indica que el programa implementado tuvo un efecto importante en el incremento de las habilidades sociales en los escolares cuyo estatus sociométrico fue de Rechazo y cuyo comportamiento agresivo/disruptivo caracterizaba a este grupo.

Tabla 3. Medias, desviaciones estándar y prueba t para muestras relacionadas de Habilidades Sociales en escolares con diferentes estatus sociométrico.
Momento de evaluación: Pre y Post intervención

Estatus Sociométrico	Habilidades Sociales (HS)							
	Pre-Intervención		Post-Intervención		t	gl	P	D
	M	DE	M	DE				
Rechazo	7.00	2.550	9.41	3.144	-2.669	16	.017	.94
Aislamiento	10.50	3.205	11.08	4.295	-.695	11	.501	.18
Popularidad	12.57	3.056	12.14	3.134	.558	13	.586	.14

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el grupo de niños/as con conductas agresivas fue el que presentó un efecto significativo en Habilidades Sociales, se realizó la prueba estadística de diferencia entre medias para muestras relacionadas, a fin de analizar las variaciones de cada uno de los ítems que componen esta categoría proporcionada por el Cuestionario de Conductas Sociales. Se observó que aquellos ítems que sufrieron un incremento estadísticamente significativo fueron: ítem 16 "conversa amistosamente con compañeros-as" ($t = -2.063$; $p < .056$), ítem 18 "Cuando tiene un problema pide ayuda a su profesora de manera adecuada" ($t = -2.954$; $p < .009$),

ítem 19 "Ignora provocaciones de sus compañeros-as" ($t = -2.426$; $p < .027$). Asimismo, se observó un incremento, aunque no estadísticamente significativo en el ítem 17 "Cuando juega con sus compañeros lo hace de manera adecuada" ($t = -1.768$; $p < .096$) y en el ítem 21 "Ayuda a compañeros-as si lo necesitan" ($t = -1.852$; $p < .083$). No mostraron modificación significativa el ítem 20 "Presta sus cosas" ($t = -1.376$; $p < .083$), el ítem 22 "Pide lo que desea con buenos modales" y el ítem 23 "Acepta sin enfadarse que le nieguen algo que ha pedido" ($t = -1.429$; $p < .172$) (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Ítems de Habilidades Sociales: Medias, desviaciones estándar y diferencia de medias para grupos relacionados en el grupo de niños con conductas agresivas.

	Pre		Post		T	p
	X	DS	X	DS		
Ítem 16	0,94	0,429	1,24	0,437	-2,063	0,056
Ítem 17	0,88	0,600	1,18	0,393	-1,768	0,096
Ítem 18	0,94	0,556	1,29	0,47	-2,954	0,009
Ítem 19	0,24	0,437	0,71	0,686	-2,426	0,027
Ítem 20	1,12	0,485	1,29	0,47	-1,376	0,188
Ítem 21	1,00	0,612	1,35	0,493	-1,852	0,083
Ítem 22	1,06	0,556	1,24	0,562	-1,000	0,332
Ítem 23	0,82	0,636	1,12	0,697	-1,429	0,172

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la variable Conductas Disfuncionales, si bien no mostró cambios significativos en su conjunto en los niños con conductas agresivas, al aplicar la prueba de diferencia entre medias para muestras relacionadas en cada uno de sus ítems, observamos que hubo disminución estadísticamente significativa en el ítem 3: "Quita cosas a otros..." ($t = 2,954$; $p < 0,009$). Asimismo se observó una

disminución, aunque no estadísticamente significativo en el ítem 8: "Insulta a sus compañeros..." ($t = 1,758$; $p < 0,096$) (Ver Tabla 5). Se consideran pertinentes estos resultados porque se trata de comportamientos específicos que suceden a menudo en las aulas y que, precisamente por su carácter disruptivo, generan conflictos, entorpecen el proceso de aprendizaje y preocupan a los maestros.

Tabla 5. Ítems de Conductas Disfuncionales: Medias, desviaciones estándar y diferencia de medias para grupos relacionados en el grupo de niños con conductas agresivas.

	Pre		Post		T	p
	X	DS	X	DS		
Ítem 1	0,59	0,712	0,71	0,849	-0,621	0,543
Ítem 2	0,88	0,697	1,00	0,707	-0,696	0,496
Ítem 3	1,41	0,618	1,06	0,748	2,954	0,009
Ítem 4	1,24	0,752	1,24	0,752	0,000	1,00
Ítem 5	0,29	0,588	0,35	0,702	-0,368	0,718
Ítem 6	1,24	0,752	1,06	0,659	0,899	0,382
Ítem 7	1,53	0,717	1,29	0,686	1,167	0,260
Ítem 8	1,65	0,493	1,35	0,702	1,768	0,096
Ítem 9	0,94	0,748	0,71	0,686	1,289	0,216
Ítem 10	1,12	0,697	1,06	0,556	0,324	0,750
Ítem 11	0,65	0,702	0,53	0,717	0,523	0,608
Ítem 12	1,65	0,606	1,47	0,624	0,824	0,422
Ítem 13	1,59	0,712	1,41	0,618	0,899	0,382
Ítem 14	0,47	0,800	0,29	0,470	1,144	0,269
Ítem 15	0,47	0,717	0,35	0,606	1,000	0,332

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Sabemos que la intervención psicoeducativa, a través de diferentes programas, ha sido un área muy productiva para generar modelos, datos de investigación y materiales para la educación social y afectiva tendientes a palear los conflictos sociales entre pares y los comportamientos agresivos.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio piloto, observamos que el conocimiento de la estructura social del grupo de pares plantea interesantes alcances para intervenir en situaciones de agresión escolar. De tal modo, observamos que los niños agresivos fueron los más rechazados por sus pares; mientras que aquellos alumnos con mayor sociabilidad obtuvieron mayor índice de popularidad. Esto es coincidente con aquellos estudios que plantean el abordaje sociométrico como método diagnóstico de fenómenos agresivos en el ámbito escolar (Cerezo & Alto, 2010; Peters, Cillessen, Riksen-Walraven & Haselager, 2010; Avilés, 2004; Benítez & Justicia, 2006; Moreno & Ison, 2002; Cerezo Ramírez, 1998). En tal sentido, los sistemas de clasificación sociométrica se relacionan con la conducta agresiva y sociable de modo tal que podría esperarse una relación: *agresividad-rechazo* y *sociabilidad-aceptación* (Muñoz Tinoco, et al, 2008). Es decir que, los niños rechazan a aquellos compañeros con conductas agresivas, lo cual nos habla del carácter disruptivo de tales comportamientos y el nivel de conflictividad que ello genera en la escuela (Ibañez Salgado, 2001; Cerezo & Alto, 2010). Aún más, algunos investigadores consideran que el estatus sociométrico de cada niño en su grupo de iguales, es un indicador fiable de su ajuste social y un potente predictor de éste a lo largo de la vida (Asher, et al, 1980; Dounavi, 2010).

Al respecto de los estatus sociométricos, resulta pertinente puntualizar sobre una interesante característica que algunos estudios han mostrado, en relación con aquellos niños que, aún presentando agresividad en sus conductas, poseen una posición social popular entre sus iguales. Podría decirse que aquellos niños “agresivos-populares” poseen algunas características particulares tales como fuerza física, habilidades deportivas, buen rendimiento escolar, algún atractivo físico (“*good looking*”), entre otras, que los hacen “elegibles” para formar parte de grupos o equipos a pesar de su comportamiento agresivo (Cerezo Ramírez, 2001; Moreno e Ison, 2002; Robertson et al, 2010; Muñoz Tinoco et al, 2008). Considerando estos aspectos, podría decirse que la retroalimentación positiva por parte sus pares, representa una de las principales fuentes de información en la formación del autoconcepto y repercute positivamente en la imagen de sí mismo (Maddio, 2012). De modo que, a pesar de presentar conductas agresivas, estos niños reciben cierta aprobación de sus pares, lo cual implicaría que los comportamientos agresivos superan a las habilidades sociales, generando en ellos la capacidad para liderar algunas acciones dentro del grupo. Esta perspectiva tiene importantes implicancias en el modo de intervención, que si bien no se vio reflejado en este estudio piloto, sí ha sido observado en un estudio anterior (Moreno & Ison, 2002) y resulta relevante explorarlo en un próximo estudio que incluya mayor número de participantes.

El programa de intervención mostró un aumento significativo de las habilidades sociales de los niños más agresivos y rechazados, como así también una disminución en algunas de las conductas disfuncionales que suelen presentarse en la interacción escolar (Tablas 4 y 5). En coincidencia con lo que muestran otros estudios, los entrenamientos en habilidades sociocognitivas –que ponen en

juego, principalmente, el entrenamiento en el procesamiento de la información social-revelan su potencial como intervención para resolver problemas en situaciones de conflicto interpersonal, fundamentalmente en aquellos niños con comportamientos disfuncionales y agresivos (Trautman, 2008; Moliner García & Martí Puig, 2002; Cerezo & Alto, 2010; Benitez Muñoz et al., 2007).

En este sentido, los modelos de procesamiento de la información social plantean que el contenido de las respuestas dadas por los niños durante el entrenamiento en el programa de intervención, correlaciona de manera significativa con los comportamientos tanto disfuncionales como socialmente adaptativos (Dounavi, 2010). Es decir que cuantas más respuestas prosociales dé, menos agresividad se espera que muestre. Es importante destacar que los comportamientos socialmente habilidosos que más aumentaron son aquellos que permiten prevenir la agresión o el maltrato entre iguales y solucionar pacíficamente los conflictos: *conversar amistosamente con los compañeros, pedir ayuda ante los problemas, ignorar provocaciones, aceptar negativas sin enfadarse, ayudar a compañeros, jugar de manera amistosa, prestar sus cosas*. Podríamos decir que estas conductas competentes están asociadas con las respuestas prosociales (asertivas, amistosas y relevantes) dadas durante el programa. Estas respuestas fueron estimuladas, durante el entrenamiento, por la interacción sociocognitiva con el grupo-clase (recordemos que en el programa participaron todos los compañeros), por lo que también se revela -una vez más- la potencia de la interacción social entre pares como motor para el desarrollo y el aprendizaje (Baquero, 2012).

De este modo, nuestros resultados apoyan la idea que, para la disminución de comportamientos disfuncionales y agresivos, resultan eficaces las

intervenciones que apuntan al desarrollo de las habilidades sociales del alumnado, sobre todo aquellas relacionadas con la resolución de conflictos, la empatía, la ayuda entre iguales y la generación de alternativas.

De inicio, asumimos que un estudio piloto no arroja resultados que puedan ser generalizables, ya que es necesaria su ampliación a más alumnos, incorporando un grupo de control y teniendo en consideración variables tales como la edad y el género. Sin embargo, se aporta evidencia que permite avanzar sobre la intervención con programas que promueven las habilidades sociocognitivas para afianzar la competencia social de los niños. Los resultados obtenidos son interesantes y significativos para proponer este tipo de intervención en las escuelas de nuestro medio, principalmente por los cambios apreciados en los comportamientos agresivos y/o socialmente disruptivos y en el desarrollo de habilidades sociales.

Finalmente, es importante aclarar que el afianzamiento de esas habilidades necesita de la supervisión y seguimiento en ámbitos más allá del contexto de formación; por lo que es importante evaluar los efectos de estas intervenciones a largo plazo y en otros ámbitos, como el contexto familiar.

Como prospectiva, cabe señalar que deberían realizarse nuevos y más amplios estudios. La relevancia de realizarlos recae en la cotidiana preocupación de los maestros por la presencia de conflictos interpersonales y conductas agresivas entre sus alumnos, y en la demandada instauración de programas psicoeducativos de formación. Éstos deben estar destinados al manejo eficaz de las alternativas de solución a los problemas y conflictos interpersonales potenciando la interacción colaborativa entre pares y el procesamiento cognitivo de la información social.

Referencias

- Almar Capdevila, C., & Gil Burriel, V. (1993). *Socgrama. Elaboración de sociogramas con soporte informático*. Madrid: TEA Ediciones.
- Andrés, S., Barrios, A., & Fernández, I. (2006). El modelo de alumno ayudante: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2). Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?129>
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Avilés Martínez, J. M., & Monjas Casares, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el Cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/issue/view/2311>
- Avilés, J. M. (2004). ¿Cómo abordar un caso bullying? En R. Belandia, *IV Curso de verano. Prevención de riesgos laborales en la enseñanza*. (págs. 143-173). Bilbao, España: Instituto Vasco de Ergonomía y Stee-eilas.
- Baquero, R (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En J.A Castorina y M. Carretero (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I* (pp. 61-82). Buenos Aires: Paidós.
- Benitez Muñoz, J., Tomás de Almeida, A., & Justicia, F. (2007). La liga de alumnos. Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23(2), 185-192. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/issue/view/2381>
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?114>
- Cerezo Ramírez, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica Bullying (agresores versus víctimas) en niños de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/29071/28131>
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., & Alto, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/issue/view/7821>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. (Agudo López, Trad.). Madrid: La Muralla.

- Coie JD. & Dodge KA. (1998). Aggression and antisocial behavior. En WDN Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., Vol. 3), pp. 779-862. New York: Wiley.
- Coolican, H. (2009). *Métodos de Investigación y Estadística en Psicología* (3ª ed.), (Trad. G. Padilla, S. Olivares & J. Nuñez) (M. Ramos, Ed.). México: Manual Moderno.
- Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125. doi: 10.1076/edre.4.2.108.6958
- Dodge KA, Pettit GS, Bates JE y Valente E (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643. doi: 10.1037/0021-843X.104.4.632
- Dodge KA (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dounavi, A. (2010). Procesamiento de la Información social, relaciones entre iguales y ajuste social: Agresión y Victimización. *Psicología Educativa*, 16(1), 63-75. doi: 10.5093/ed2010v16n1a6
- García Pérez, E. (1998). *Programa de enseñanza en Habilidades Cognitivas* (ESCEPI). Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- García Pérez, E. & Magaz Lago, A. (1997). ECS-1: Escala de Conductas Sociales (Versión 1,97). Bilbao: Grupo Albor-Cohs.
- Ibañez Salgado, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*(27), 43-53. doi: 10.4067/S0718-07052001000100003
- Ison, M. (2004). Características Familiares y Habilidades Sociocognitivas en Niños con Conductas Disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268
- Ison, M. S. (2009). Abordaje Psicoeducativo para estimular la Atención y las Habilidades Interpersonales. *Revista Persona* , 12, 29-51.
- Ison, M. S., & Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Revista Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/scs/articulo.php?id=316>
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in school: The Plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford.
- Lemerise EA. & Arsenio WF. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Lucas Molina, Pulido Valero, Martin Seoane & Calderon López (2008). Violencia entre iguales en Educación Primaria: un instrumento para su evaluación. *Psicología Educativa*, 14(1), 47-62. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/resource.do?recurso=6000/&numero=20080731123043046000>

- Maddio, S. (2012). Manuscrito de Tesis Doctoral en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Moliner García, O. & Martí Puig, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 5(3)1-5. Recuperado de <http://web.archive.org/web/20041206094953/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=953>
- Moreno, C. B., & Ison, M. S. (2002). Las dinámicas grupales infantiles. El fenómeno agresión-victimización en niños argentinos. *Revista Chilena de Psicología*, 23, 71-82.
- Muñoz Tinoco, V.; Moreno Rodriguez, M. & Jimenez, I. (2008). Tipologías de estatus sociométricos durante la adolescencia: contraste de diferentes técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671. Recuperado de <http://www.psicothema.com/resumen.asp?id=3538>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen and S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807- 814. doi: 10.1037/0012-1649.24.6.807
- Peters, E., Cillessen, A., Riksen-Walraven, J., & Haselager, G. (2010). Best friends' preference and popularity: Associations with aggression and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 398-405. doi: 10.1177/0165025409343709
- Piedrahita, L. E., Martínez, D. A., & Vinazco, E. L. (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. *Revista Universitas Psychological*, 6(3), 581-587. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psicologica/sccs/articulo.php?id=142>
- Reyna, C., Ison, M. S., & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 57-78. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num1/282.html>
- Robertson, D., Farmer, T., Fraser, M., Day, S., Duncan, T., Crowther, A., et al. (2010). Interpersonal competence configurations and peer relations in early elementary classrooms: Perceived popular and unpopular aggressive subtypes. (M. van Aken, Ed.) *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 73-87. DOI: 10.1177/0165025409345074
- Schäfer, M., Werner, N. E., & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problem among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306. Doi: 10.1348/026151002166451
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' groups. *Child Development*, 64, 1755- 1772. Doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb04211.x

- Shure, A., & Aberson, B. (2005). Enhancing the process of resilience through effective thinking. En R. Goldstein, & R. B. Brooks (Edits.), *Handbook of Resilience in Children* (págs. 313-396). New York: Springer-Verlag.
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. doi: 10.4067/S0370-41062008000100002.

Recibido: Marzo 9 2013 Revisado: Julio 16 2013 Aceptado: Agosto 10 2013
