

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación



**Evaluación de los resultados de un
programa para la mejora de las
habilidades sociales en niños de 3
años**

María Luisa Burgos Rivera

Trabajo Fin de Grado

Especialidad: Grado en Educación Infantil

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 3 AÑOS

M^a Luisa Burgos Rivera



EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 3 AÑOS

M^a Luisa Burgos Rivera

Resumen:

El desarrollo adecuado de las habilidades sociales, como conjunto de capacidades necesarias y conducentes a una adecuada competencia social, ha recibido una gran atención por parte de los profesionales de la educación. Especialmente, se detecta en los últimos años como desde la educación infantil, se proponen programas de intervención que tienen por objetivo potenciar la competencia social de los niños como factor de prevención del comportamiento antisocial. En este trabajo se analizan los efectos de la implementación del programa *Aprender a Convivir*. Se trata de un programa de prevención primaria del comportamiento antisocial mediante el desarrollo de la competencia social en niños de educación infantil. El programa se desarrolla con un grupo de niños de 3 años de edad de un centro de educación infantil. La evaluación de la competencia social y de los comportamientos antisociales se realiza mediante la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS-2)*. Para valorar los cambios producidos en los niños se sigue un diseño de evaluación pre-post intervención con un solo grupo. En el análisis de datos se utiliza el programa SPSS v.20.0 realizando cálculos de estadísticos descriptivos. Los resultados obtenidos muestran una mejora en la competencia social y una disminución de los comportamientos antisociales entre los participantes en el programa.

Palabras clave: competencia social, comportamiento antisocial, prevención, programa de intervención, educación infantil.

Introducción

En la sociedad actual, nos encontramos con niños y niñas con carencias en lo que a competencia social se refiere. Son muchos los factores que provocan la falta de competencia social: el estilo de crianza autoritario, permisivo o negligente de las familias, los conflictos familiares, los factores individuales de cada niño o niña, el contexto social en el que se encuentran, medios de comunicación, etc. Debido a las carencias en competencia social surgen niños y niñas incompetentes socialmente. La incompetencia social se relaciona con la baja aceptación social o el rechazo por los iguales (Monjas, 2000; 2002; Rapee, Schniering y Hudson, 2009), los desajustes psicológicos (Mathiesen, Sanson, Stoolmiller y Karevold, 2009; Vieno, Kiesner, Pastore y Santinello, 2008), los problemas emocionales, afectivos y académicos (Neil y Christensen, 2009) y el comportamiento antisocial (Cummings, Kaminski, y Merrell, 2008.; Frey, Hirschstein, y Guzzo, 2000). Además, se vincula con un bajo rendimiento, fracaso, ausentismo y expulsión de la escuela (Monjas, 2000). Por ello, la competencia social y la intervención temprana que favorezca un desarrollo adecuado, se están convirtiendo en uno de los temas más estudiados e investigados por los profesionales de la educación.

López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres (2008, p. 23) afirman que *“la competencia social es un concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como, de procesos socio-cognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía) dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores”*.

De acuerdo con lo anterior, Monjas (2002) señala que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás, en tanto que la competencia social la define como el mantenimiento de la conducta adecuada en un contexto social. Es decir, para conseguir una adecuada competencia social nos apoyamos en el desarrollo de las habilidades sociales y en su correcto uso.

La competencia social está formada por cuatro componentes que han de considerarse cuando se establece una intervención para su promoción: habilidades o rutinas que forman parte de una estrategia más amplia; objetivos sociales entendidos como metas que se persiguen en las interacciones sociales; estrategias o planes de acción que se dirigen al logro de un objetivo; y las tareas en las que el sujeto está implicado en cualquier situación social (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999). La competencia social incluye el respeto por las normas y convenciones sociales, las habilidades de comunicación, el reconocimiento y la expresión adecuada de las emociones, las habilidades de ayuda para establecer interacciones sociales positivas y cooperativas, etc. (Trianes et al., 1999).

Todas las habilidades que se trabajan parece que se están perdiendo en la actualidad, y se conoce que un correcto desarrollo de las habilidades sociales y, por ende, de la competencia social del niño resultan vitales para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y para prevenir la aparición de conductas de riesgo y comportamientos antisociales (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010). Además, un correcto desarrollo de la competencia social durante la infancia tiene su continuidad en la adolescencia y adultez actuando como protección frente al desarrollo de comportamientos de riesgo (Benedict, Horner y Squires, 2007).

Nos encontramos con adolescentes que carecen de todas estas habilidades por el hecho de no otorgarles la importancia que merece. Es necesario que el aprendizaje de las habilidades se inicie desde la etapa de educación infantil por las implicaciones que tiene para el ajuste de la conducta futura (Monjas, 2002). Un buen trabajo en la infancia en todas estas habilidades que influyen en una adecuada competencia social acarrea unos una serie de beneficios. Algunos de ellos pueden ser: favorecer una conducta prosocial que se caracteriza por una cooperación social positiva (Chen y French, 2008), desarrollar una correcta interacción social (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007), facilitar el manejo y resolución de los problemas interpersonales de forma adecuada debido al desarrollo de habilidades sociales específicas tales como la atención, la escucha activa, la empatía, el autocontrol, el respeto por las ideas de los demás, previniendo la aparición de futuros comportamientos delictivos y conductas agresivas (Corapci, 2008; Frey, Hirschstein y Guzo, 2000). En general, el correcto desarrollo de las habilidades sociales permitirá establecer relaciones interpersonales positivas que facilitan el ajuste social y

escolar (McLoughlin, 2009; Monjas y González, 1998). La atención temprana y la detección precoz en esta problemática se hace imprescindible para prevenir y formar personas competentes socialmente.

Algunos de los programas que nos podemos encontrar sobre la competencia social en educación infantil, en el ámbito nacional e internacional, son los siguientes. El *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (Monjas, 2004), es una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar. La enseñanza se lleva a cabo en dos contextos, colegio y casa. El programa está destinado a promover la competencia interpersonal en la infancia y adolescencia logrando un incremento de las habilidades sociales de los participantes. Por otra parte, tenemos el *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*, (Monjas, 2007) que propone enseñar actitudes, valores, cogniciones, emociones y comportamientos que ayuden a convivir, de forma eficaz y satisfactoria, a niños y adolescentes a través de diez habilidades sociales referidas a comunicación, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones difíciles.

En el ámbito internacional cabe destacar el *First Step to Success* (Walker et al., 1998) diseñado como un programa de intervención temprana para niños en situación de riesgo que muestran los primeros signos de un patrón de comportamiento antisocial (agresividad, trastornos oposicionista/desafiante, tiene rabietas severas). Este programa consta de tres módulos: detección proactiva y universal de todos los niños; intervención escolar que implica el profesor, los compañeros; y la formación de los padres/cuidadores. Los niños tratados mejoraron significativamente el comportamiento de adaptación, la reducción de comportamiento de mala adaptación, y la reducción de la conducta agresiva. El *Second Step* (Committee for Children, 1991) es un programa de prevención primaria diseñado para disuadir la agresión y promover la competencia social de los niños desde la edad preescolar. El plan de estudios se organiza en torno a tres áreas de competencia socioemocional: empatía, la resolución de problemas sociales y la gestión de la ira. La aplicación del mismo ayuda a reducir los niveles de conducta agresiva y a aumentar los comportamientos socialmente competentes de los niños. *The Incredible Years* (Webster-Stratton y Reid, 2004) hace hincapié en habilidades tales

como la alfabetización emocional, la empatía o la toma de perspectiva, habilidades para la amistad, manejo de la ira, resolución de problemas interpersonales, reglas de la escuela, y cómo tener éxito en la escuela. Se observan, entre los participantes, aumentos significativos en estrategias de resolución de problemas cognitivos y en estrategias de gestión de conflictos, el aumento de la competencia social y habilidades de juego adecuadas y reducción de los problemas de conducta en el hogar y la escuela. El *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices* (Geller, 1999) consiste en dos componentes principales: (a) una serie de sesiones de formación de docentes y (b) un plan de estudios de preescolar basado en la capacidad de recuperación implementada por los docentes. Los resultados obtenidos señalan mejores habilidades relacionadas con resiliencia, tales como habilidades sociales y habilidades de resolución de problemas, y la disminución de conductas de afrontamiento negativas. En dos estudios (Dubas et al., 1998;. Lynch, Geller, y Schmidt, en prensa), los profesores también informaron de un aumento de las conductas de afrontamiento positivas y habilidades de interacción social, la disminución de aislamiento social, y la reducción de las conductas agresivas. El *Early Impact Program* (Larmar, Dadds y Shochet, 2006) es un programa preventivo que incluye componentes familiares y escolares diseñados para detener el desarrollo de problemas de conducta en los niños en edad preescolar. El estudio proporciona evidencia inicial de la eficacia de la intervención como una manera de prevenir los problemas de conducta en los niños pequeños en el nivel escolar. Sin embargo, los problemas asociados con la participación de los padres y el cambio en el hogar aún quedan por resolver. Por último cabe destacar el *Preschool PATHS* (Domitrovich, Greenberg, Kusche y Cortes, 2004) diseñado para mejorar la competencia social de los niños y reducir los problemas de comportamiento. Se encontraron efectos significativos de la intervención sobre los indicadores de competencia social. Presencia mayor en los niveles de interacción social, regulación emocional y habilidades sociales con los niños intervenidos.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es conocer los efectos que sobre los niños y niñas de tres años de edad tiene el programa educativo “Aprender a Convivir” que es un referente nacional en la intervención temprana de la conducta antisocial y del desarrollo de la competencia social.

Método

Participantes

En el estudio participan 20 niños (7 niñas y 13 niños) con edades comprendidas entre los 3 y los 4 años. Se trata de una muestra de conveniencia obtenida entre los niños de un centro educativo de Granada capital. El centro se ubica en la zona norte de Granada, es una zona que presenta características propias de una zona considerada tradicionalmente como deprimida. La zona se caracteriza por la convivencia de distintas etnias, religiones y pautas culturales. Hay que destacar el elevado índice de familias procedentes de América del Sur, África y países del este. El nivel socioeconómico de estas familias es medio-bajo y bajo. En el centro se imparten enseñanzas desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria.

Tabla 1. *Muestra de participantes en el estudio*

| | | Curso |
|-------|---------|-------|
| Sexo | | 3º |
| Niño | N | 13 |
| | % curso | 65% |
| Niña | N | 7 |
| | % curso | 35% |
| Total | N | 20 |
| | % curso | 100% |

Instrumento

Para el análisis de la competencia social del alumnado de Educación Infantil se utiliza la escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-* (Merrell, 2002) traducida y adaptada al español (Fernández *et al.*, 2010) que permite la evaluación de niños entre los 3 y los 6 años de edad (Anexo I). La escala consta de 76 ítems repartidos en dos partes diferenciadas: la de competencia social que está formada por 34 ítems y la de comportamiento antisocial formada por 42 ítems.

El apartado de competencia social comprende a su vez tres partes: cooperación social (12 ítems, $\alpha=.925$), en el que se aprecia las relaciones con los adultos y los iguales, seguimientos de instrucciones, cooperación y compromiso; interacción social (11 ítems,

$\alpha=.907$), en el que se reflejan las conductas para la adquisición y mantenimiento de la aceptación y amistades de los otros; e independencia social (11 ítems, $\alpha=.878$), se muestran los comportamientos y las características de independencia dentro del grupo de iguales. En esta apartado se incluye la evaluación de algunas habilidades sociales relacionadas con adecuada separación de los adultos y confianza en la interacción con otros.

El apartado de comportamiento antisocial comprende dos partes: la exteriorización de problemas (27 ítems, $\alpha=.967$), se muestran comportamientos perturbadores activos y no controlados por los niños, reflejados hacia los demás e interiorización de problemas (15 ítems, $\alpha=.905$). Hace referencia a problemas emocionales y conductuales relacionados con ansiedad, temor o hipersensibilidad emocional.

Los comportamientos de los niños, evaluados por el profesorado, se valoran con un intervalo de 4 puntos que oscila entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia).

Procedimiento

La investigación se ha llevado a cabo durante el periodo de prácticas, en los meses de febrero a junio (Tabla 2). Por un lado, en el mes de febrero y marzo se ha realizado una observación de los niños y la evaluación inicial mediante el instrumento mencionado anteriormente. Por otro lado, en el mes de abril y mayo se ha implementado el programa “Aprender a Convivir”. Además, se ha realizado la evaluación post-intervención para comprobar si ha habido mejoras o no tras la aplicación del programa.

Tabla 2. *Temporalización de la intervención*

| Período | Acciones |
|----------------|---|
| Febrero | Presentación del estudio a la dirección del centro. Petición de autorización a las familias para la participación de los niños en el programa. |
| Febrero-Marzo | Observación |
| Marzo-Abril | Evaluación pre-intervención |
| Abril-Mayo | Aplicación del programa |
| Mayo-Junio | Evaluación post-intervención |

En primer lugar, comenté a mi tutora del colegio la intención de llevar a cabo el programa en el aula y, que esto, iba a formar parte de mi trabajo fin de grado. Una vez comunicado al centro y a mi tutora de prácticas, elaboré una autorización para los padres para que me permitieran la participación de sus niños en el programa (Anexo II). Además, junto a la autorización hice un escrito ofreciéndole más información sobre lo que realmente iba a llevar a cabo en el aula (Anexo III).

En segundo lugar, durante el mes de febrero y marzo, me centré en la observación detallada de los comportamientos de los niños y niñas para después llevar a cabo la evaluación. Desde finales de marzo hasta principios de abril, realicé la evaluación inicial de cada uno de ellos, para conocer donde se encontraba cada uno y poder compararlos con la evaluación final después de llevar a cabo el programa.

En cuarto lugar, durante el mes de abril y mayo, llevé a cabo el programa en el aula con los niños cuya duración fue de 6 semanas. Finalmente, realicé de nuevo la evaluación a los niños y niñas, para realizar la comparación una vez aplicado el programa.

Con respecto al programa utilizado “Aprender a Convivir” se estructura en 4 bloques temáticos, acordes con el desarrollo evolutivo de los participantes (en este caso, 3 años), que siguen una línea secuencial que permite la adquisición progresiva de los objetivos propuestos y que van aumentando en dificultad. En este caso, se han aplicado 2 de los 4 bloques de los que consta el programa (Tabla 3), los cuales son: el segundo

bloque que se corresponde con el de “Sentimientos y Emociones” y el tercer bloque que pertenece al de “Habilidades de Comunicación”. Cada bloque tiene 3 unidades, donde cada unidad está formada por 2 sesiones. Cada sesión se realiza aproximadamente en 45 minutos y se realizan dos sesiones a lo largo de la semana. Es decir, una unidad se trabaja dos veces en semana y en 3 semanas se trabajarían las 3 unidades que se corresponderían con un bloque.

Tabla 3. *Bloques, unidades y sesiones del programa de intervención aplicado.*

| BLOQUES | UNIDADES | SESIONES | TEMPORALIZACION | |
|--|--|-----------|-----------------|----------|
| Bloque de Sentimientos y emociones | Unidad 1. Reconocemos los sentimientos y emociones propias | Sesión 1. | 45 minutos | Semana 1 |
| | | Sesión 2. | 45 minutos | |
| | Unidad 2. Expresión positiva de las emociones: la alegría | Sesión 3. | 45 minutos | Semana 2 |
| | | Sesión 4. | 45 minutos | |
| | Unidad 3. Expresión positiva de Las emociones: el enfado | Sesión 5. | 45 minutos | Semana 3 |
| | | Sesión 6. | 45 minutos | |
| Bloque de Habilidades de comunicación | Unidad 1. Conocemos de la importancia de saber escuchar. | Sesión 1 | 45 minutos | Semana 1 |
| | | Sesión 2 | 45 minutos | |
| | Unidad 2. Aprendemos a pedir perdón | Sesión 3 | 45 minutos | Semana 2 |
| | | Sesión 4 | 45 minutos | |
| | Unidad 3. Aprendemos a dar las gracias. | Sesión 5 | 45 minutos | Semana 3 |
| | | Sesión 6 | 45 minutos | |
| Total de semanas de aplicación del programa | | | 6 | |

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utiliza el programa SPSS v.20.0 realizando cálculos de estadísticos descriptivos. El objetivo del trabajo es realizar una descripción general de la competencia social y habilidades sociales entre los participantes en el estudio.

Resultados

El análisis de los datos se realiza atendiendo a las puntuaciones obtenidas por los participantes en las diferentes subescalas que componen la competencia social (cooperación social, interacción social e independencia social) y en las subescalas que componen el comportamiento antisocial (exteriorización de problemas e interiorización de problemas). La finalidad de los análisis es valorar las diferencias encontradas tras la intervención realizada con los niños a la edad de 3 años, comenzando por una evaluación pre-intervención, pasando por el periodo de intervención, hasta finalizar con la evaluación post-intervención.

En primer lugar, y partiendo del análisis de la media y desviación típica del conjunto de los alumnos, se comparan los resultados obtenidos en dicho análisis, en relación a la fase de pre-intervención y la fase de post-intervención. En la Tabla 4, se aprecia la evolución en las puntuaciones medias, observando diferencias entre los participantes en las fases pre y post-intervención. Los resultados obtenidos señalan, de forma generalizada, un aumento en las puntuaciones obtenidas en las subescalas de competencia social (cooperación social, interacción social e independencia social), así como una disminución en la escala de problemas de comportamiento (exteriorización e interiorización de problemas) tras el periodo de intervención con el alumnado.

En el gráfico 1, se representan los datos comentados anteriormente, en el que se observa un aumento de la media en competencia social y una disminución del comportamiento antisocial, es decir, se observa una mejora en el análisis general del alumnado tras el periodo de intervención.

Tabla 4. Evolución las puntuaciones medias del alumnado en las variables de competencia social y comportamiento antisocial en las fases pre y post-intervención

| | PRE | | POST | |
|--|--------|--------|--------|--------|
| | MEDIA | D.T. | MEDIA | D.T. |
| Cooperación Social (CS) | 26,850 | 5,274 | 28,500 | 4,968 |
| Interacción Social (IS) | 19,750 | 5,159 | 23,350 | 3,703 |
| Independencia Social (IND) | 26,000 | 4,910 | 29,600 | 3,085 |
| Exteriorización de Problemas (EP) | 37,25 | 20,144 | 29,950 | 16,146 |
| Interiorización de Problemas (IP) | 16,700 | 6,250 | 11,750 | 4,734 |

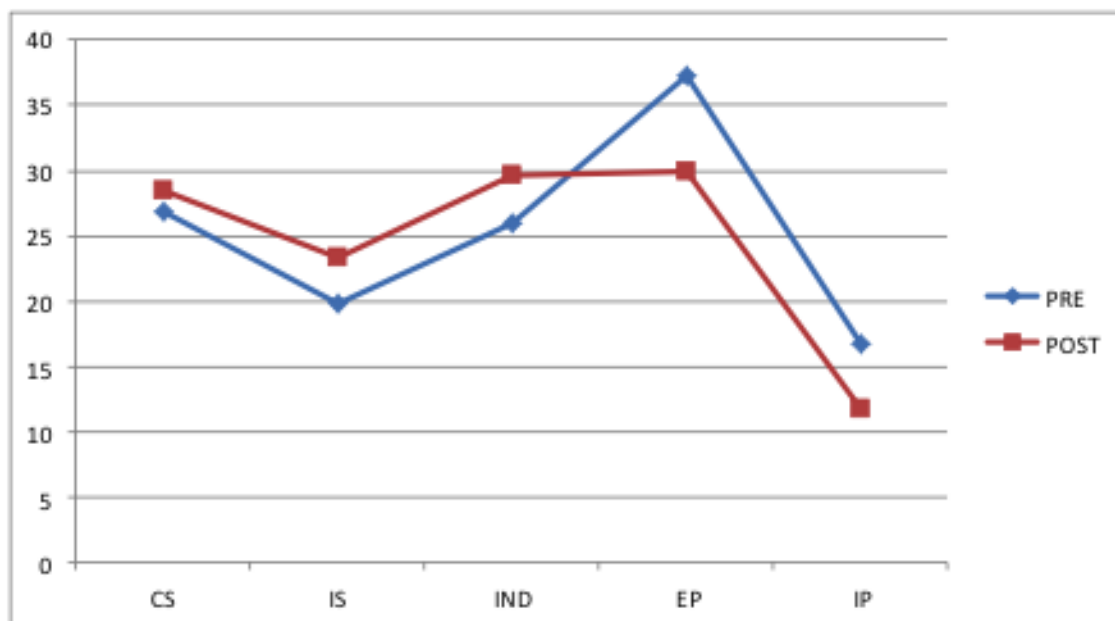


Gráfico 1. Evolución las puntuaciones medias del alumnado en las variables de competencia social y comportamiento antisocial en las fases pre y post-intervención

El análisis de la media en función del sexo (Tabla 5), muestra que en la fase pre-intervención, y en relación a la escala de competencia social, las niñas presentaban puntuaciones medias más altas que los niños en cooperación e interacción social, en tanto que, los niños obtuvieron una puntuación más alta en independencia social. Por otro lado, y haciendo referencia a la escala de problemas de conducta, se observa que los niños presentaban puntuaciones medias más altas tanto en exteriorización como en interiorización de problemas. No obstante, la puntuación obtenida en exteriorización de problemas es sensiblemente más alta entre los niños.

Tabla 5. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en las fases pre-post intervención en función del sexo

| | PRE | | | | POST | | | |
|------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|-------|
| | NIÑOS | | NIÑAS | | NIÑOS | | NIÑAS | |
| | MEDIA | D.T | MEDIA | D.T | MEDIA | D.T | MEDIA | D.T |
| CS | 24,769 | 5,199 | 30,714 | 2,690 | 26,846 | 5,178 | 31,571 | 2,760 |
| IS | 18,461 | 4,960 | 22,143 | 4,981 | 22,846 | 3,782 | 24,286 | 3,638 |
| IND | 26,385 | 4,992 | 25,286 | 5,057 | 30,538 | 2,504 | 27,857 | 3,485 |
| EP | 47,154 | 17,416 | 19,857 | 8,435 | 35,846 | 16,426 | 19,000 | 8,406 |
| IP | 17,769 | 6,260 | 14,714 | 6,184 | 10,538 | 4,806 | 14,000 | 3,958 |

CS: cooperación social; IS: interacción social; IND: independencia social, EP: exteriorización de problemas; IP: interiorización de problemas.

El análisis de los resultados obtenidos en la fase post-intervención permite muchas lecturas. En primer lugar, y centrándonos en los niños (Gráfica 2), se observa como existe una mejora en todas las subescalas que componen la escala de competencia social dado que se producen un incremento en las puntuaciones obtenidas. Del mismo modo, se puede ver que existe una disminución en las dos subescalas del comportamiento antisocial, produciéndose una disminución importante tanto en la exteriorización de problemas como en la interiorización. En el caso de las niñas (Gráfica 3), los resultados obtenidos van en la misma línea. Un aumento en las subescalas de competencia social y una disminución en las subescalas de problemas de comportamiento. Se observa por tanto, en ambos casos, una mejora en las puntuaciones obtenidas en la dimensión positiva de la competencia social, y una disminución en el caso de las puntuaciones obtenidas en la escala de comportamiento antisocial.

Si atendemos a la comparación de ambos grupos en la fase post-intervención, se observa que la niñas siguen presentando competencia social más elevada que sus compañeros niños. Así, se vuelven a repetir los resultados obtenidos en la fase pre-intervención. Las niñas obtienen mayores puntuaciones en cooperación e interacción social, en tanto que los niños, puntúan más alto en el caso de independencia social. En el comportamiento antisocial se produce una diferencia. Si bien los niños siguen teniendo el componente de exteriorización de problemas más elevado que las niñas, éstas presentan una puntuación media más alta en el caso de la interiorización de problemas. En general, tanto los niños como las niñas presentan una mejora en competencia social en la post-intervención y una disminución del comportamiento

antisocial en la post-intervención. Cabe destacar, y siguiendo la línea anteriormente apuntada que, tantos niños como niñas mejoran las puntuaciones obtenidas en la fase pre-intervención. Así, se vuelve a observar la tónica de puntuaciones más altas en las subescalas relacionadas con la competencia social y, puntuaciones más bajas en las subescalas relacionadas con el comportamiento antisocial. No obstante, se observa como el avance es más llamativo en el caso de los niños en comparación con las niñas.

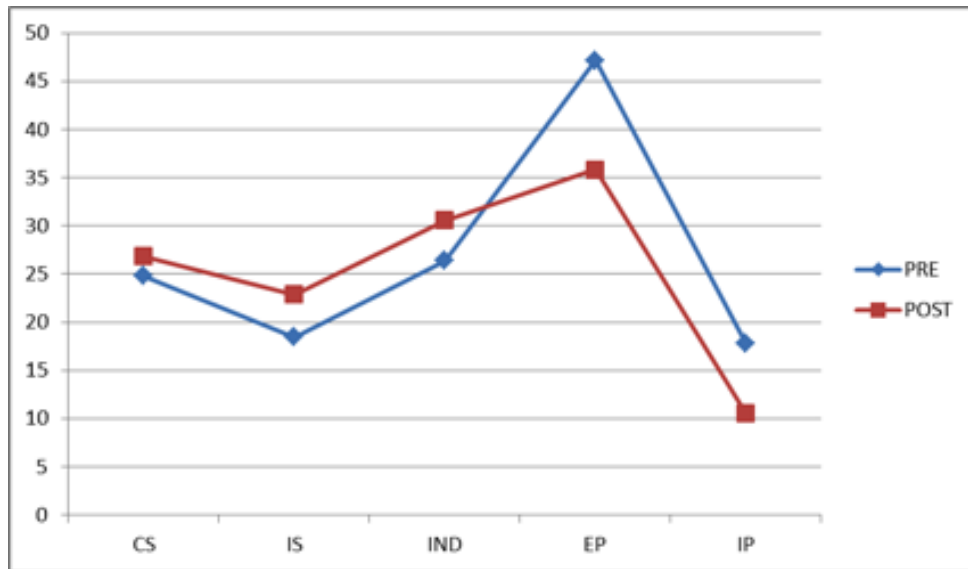


Gráfico 2. Puntuaciones medias de los niños en las fases pre-post intervención en las subescalas analizadas

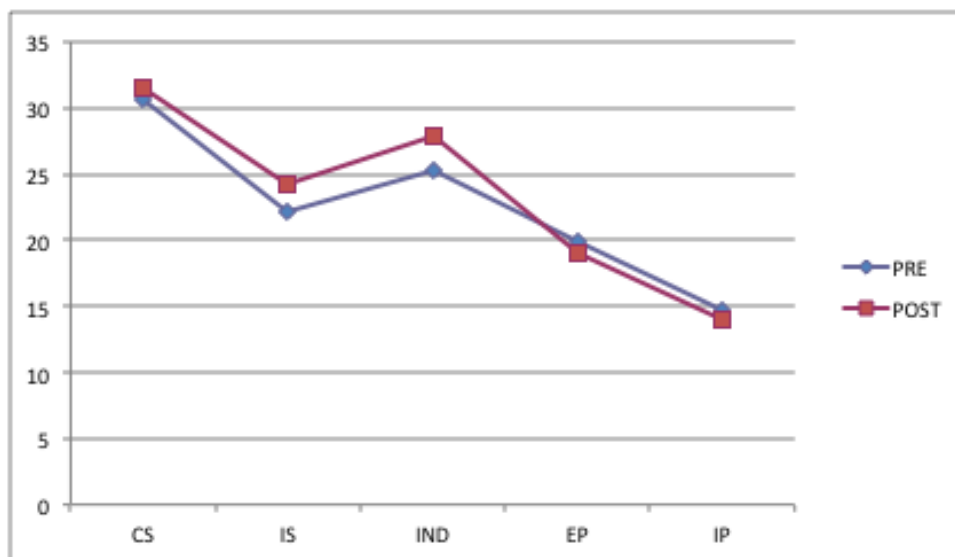


Gráfico 3. Puntuaciones medias de las niñas en las fases pre-post intervención en las subescalas analizadas

El análisis de las puntuaciones medias de cada uno de los alumnos (Tabla 6), comparando las fases pre y post-intervención, permite extraer varias lecturas interesantes. En primer lugar, y centrandó el análisis en los varones, observamos como todos los niños mantienen o mejoran las puntuaciones obtenidas en cooperación social, interacción social e independencia social. Del mismo modo, el análisis de todos los casos, permite extraer que todos presentan una disminución en los componentes del comportamiento antisocial. Lo mismo acontece con las niñas, todas ellas presentan una mejora en las puntuaciones de competencia social, y todas ellas (a excepción de la 2 y la 5) presentan una disminución de los comportamientos antisociales.

Unos resultados interesantes se producen al comparar grupos de alumnos según criterios de clasificación. Así, podemos observar un grupo de alumnos que en la fase pre-intervención obtienen puntuaciones por debajo de la media en las subescalas de competencia social y, puntuaciones por encima de la media en comportamiento antisocial (Gráfica 4). Los alumnos que pueden ser clasificados según estos parámetros –baja competencia social y con comportamiento antisocial– son los alumnos 1, 2, 6, 9 y 17. Estos niños reciben puntuaciones por debajo de la media en competencia social en la fase pre-intervención para, en la fase post-intervención, obtener puntuaciones que mejoran las inicialmente obtenidas aunque todavía por debajo de la media establecida. Por otra parte, los alumnos 1, 6 y 9 presentan en la fase inicial puntuaciones por encima de la media tanto en exteriorización, como en interiorización de problemas. Estos alumnos presentan una fuerte disminución de la puntuación obtenida en la fase post-intervención aunque aún por encima de la media establecida. En el caso de los alumnos 2 y 17, presentaban puntuaciones iniciales altas en interiorización de problemas que también disminuyen tras la aplicación del programa aunque siguen por encima de la media establecida. En conjunto, estos niños que inicialmente presentaban puntuaciones pobres en competencia social y altas en problemas de comportamiento, presentan unas puntuaciones finales que permiten afirmar una mejora de su competencia social y una disminución de su comportamiento antisocial (Gráfica 5).

Tabla 6. Puntuaciones medias de los participantes en cada una de las subescalas analizadas y fase de intervención

| Alumno | Sexo | Cooperación Social | | Interacción Social | | Independencia Social | | Exteriorización de problemas | | Interiorización de Problemas | |
|---------------|------|--------------------|--------|--------------------|--------|----------------------|--------|------------------------------|--------|------------------------------|--------|
| | | PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST | PRE | POST |
| 1 | Niño | 14,00 | 14,00 | 16,00 | 23,00 | 23,00 | 31,00 | 77,00 | 67,00 | 25,00 | 16,00 |
| 2 | Niña | 30,00 | 31,00 | 20,00 | 24,00 | 18,00 | 25,00 | 17,00 | 22,00 | 25,00 | 18,00 |
| 3 | Niña | 32,00 | 32,00 | 22,00 | 25,00 | 31,00 | 33,00 | 9,00 | 9,00 | 10,00 | 10,00 |
| 4 | Niña | 31,00 | 33,00 | 26,00 | 28,00 | 25,00 | 25,00 | 23,00 | 23,00 | 13,00 | 15,00 |
| 5 | Niña | 31,00 | 32,00 | 26,00 | 27,00 | 29,00 | 29,00 | 14,00 | 18,00 | 8,00 | 11,00 |
| 6 | Niña | 26,00 | 26,00 | 12,00 | 17,00 | 19,00 | 25,00 | 32,00 | 34,00 | 21,00 | 20,00 |
| 7 | Niña | 30,00 | 32,00 | 24,00 | 23,00 | 29,00 | 32,00 | 26,00 | 16,00 | 15,00 | 10,00 |
| 8 | Niña | 35,00 | 35,00 | 25,00 | 26,00 | 26,00 | 26,00 | 11,00 | 11,00 | 11,00 | 14,00 |
| 9 | Niño | 21,00 | 23,00 | 15,00 | 20,00 | 27,00 | 31,00 | 64,00 | 53,00 | 19,00 | 11,00 |
| 10 | Niño | 26,00 | 26,00 | 20,00 | 24,00 | 32,00 | 32,00 | 47,00 | 46,00 | 11,00 | 9,00 |
| 11 | Niño | 31,00 | 32,00 | 21,00 | 21,00 | 23,00 | 29,00 | 17,00 | 17,00 | 25,00 | 14,00 |
| 12 | Niño | 20,00 | 25,00 | 11,00 | 16,00 | 21,00 | 28,00 | 44,00 | 36,00 | 15,00 | 11,00 |
| 13 | Niño | 27,00 | 27,00 | 24,00 | 27,00 | 32,00 | 33,00 | 54,00 | 44,00 | 9,00 | 7,00 |
| 14 | Niño | 24,00 | 28,00 | 20,00 | 26,00 | 29,00 | 32,00 | 55,00 | 37,00 | 17,00 | 7,00 |
| 15 | Niño | 34,00 | 35,00 | 19,00 | 21,00 | 19,00 | 26,00 | 16,00 | 7,00 | 27,00 | 15,00 |
| 16 | Niño | 26,00 | 27,00 | 19,00 | 26,00 | 29,00 | 32,00 | 56,00 | 42,00 | 20,00 | 16,00 |
| 17 | Niño | 24,00 | 31,00 | 8,00 | 16,00 | 18,00 | 26,00 | 36,00 | 20,00 | 22,00 | 17,00 |
| 18 | Niño | 27,00 | 30,00 | 26,00 | 26,00 | 29,00 | 33,00 | 42,00 | 20,00 | 15,00 | 7,00 |
| 19 | Niño | 28,00 | 28,00 | 22,00 | 26,00 | 32,00 | 33,00 | 43,00 | 33,00 | 7,00 | 2,00 |
| 20 | Niño | 20,00 | 23,00 | 19,00 | 25,00 | 29,00 | 31,00 | 62,00 | 44,00 | 19,00 | 5,00 |
| Media Niños | | 24,769 | 26,846 | 18,461 | 22,846 | 26,385 | 30,538 | 47,154 | 35,846 | 17,769 | 10,538 |
| Media Niñas | | 30,714 | 31,571 | 22,143 | 24,846 | 25,286 | 30,538 | 19,857 | 19,000 | 14,714 | 14,000 |
| Media Muestra | | 26,850 | 28,500 | 19,750 | 23,350 | 26,000 | 29,600 | 37,250 | 29,950 | 16,700 | 11,750 |

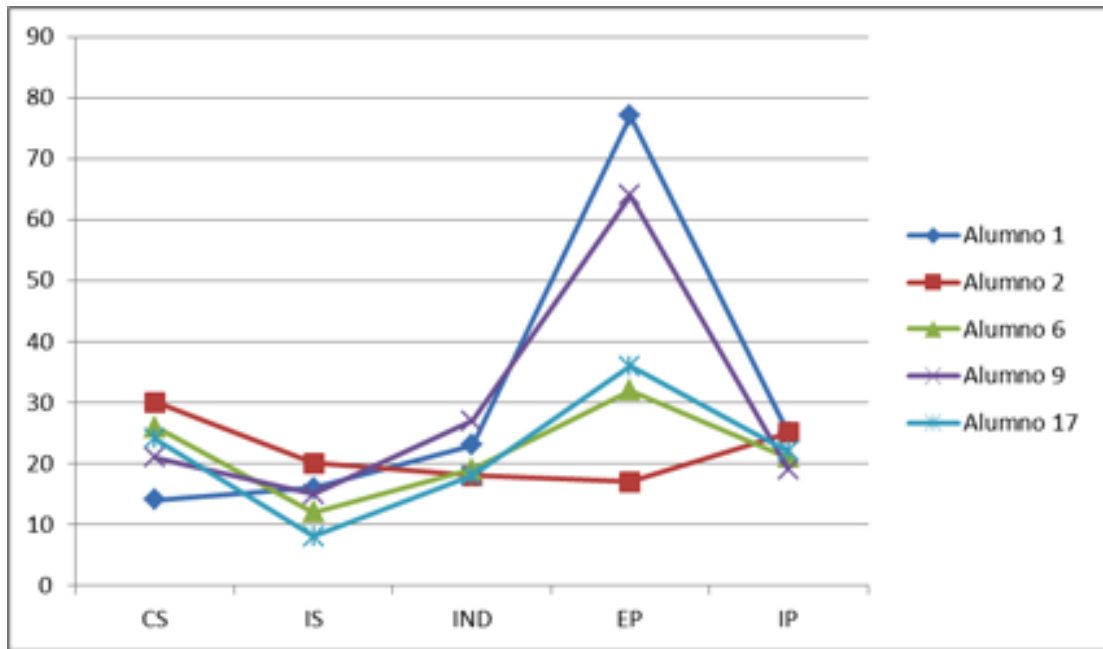


Grafico 4. Puntuaciones pre-intervención del alumnado con baja competencia social y altos comportamientos antisociales

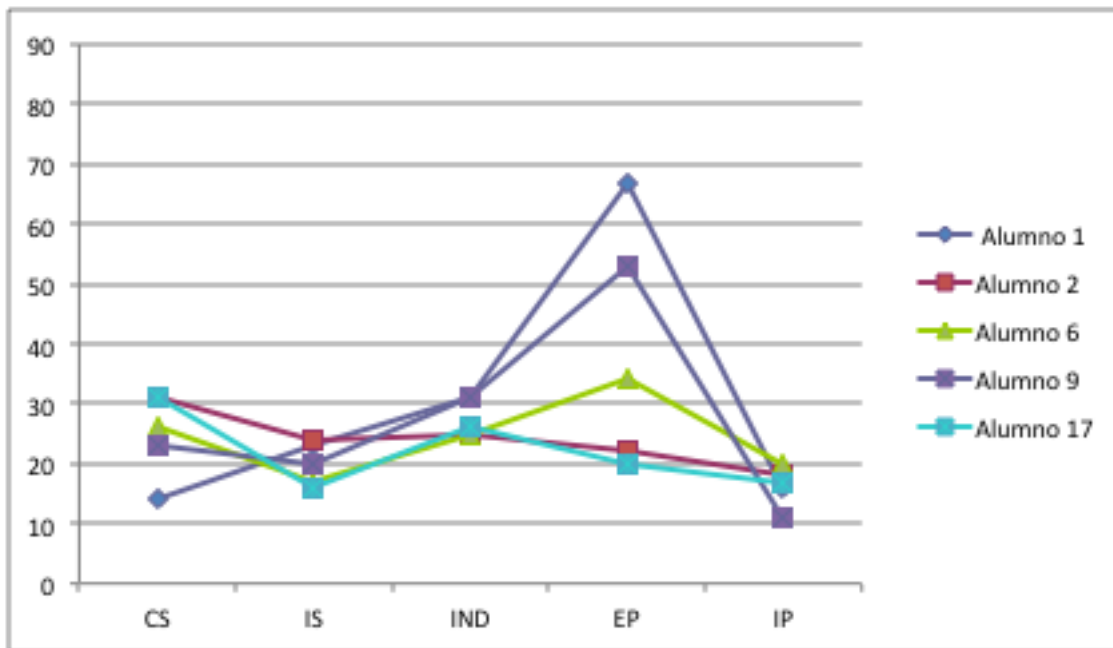


Grafico 5. Puntuaciones post-intervención del alumnado identificado con baja competencia social y altos comportamientos antisociales en la fase pre-intervención

Otro grupo de alumnos se caracteriza por tener una cooperación social, interacción social e independencia social por encima de la media, y al mismo tiempo, obtener puntuaciones por debajo de la media en comportamiento antisocial. Estos alumnos son los números 3, 5, 8, 18 y 19. Como podemos observar en la Tabla 6, y en los gráficos 6 y 7. Este alumnado mejora, o en el peor de los casos mantiene, las puntuaciones obtenidas en competencia social de la fase pre-intervención. En el caso de los comportamientos antisociales, llama la atención que aquellos que estaban más cerca de la media (alumnos 18 y 19) mejoran sensiblemente las puntuaciones obtenidas. En resumen, este grupo de alumnos mantiene o mejora la competencia social, y mejora los resultados obtenidos en comportamiento antisocial.

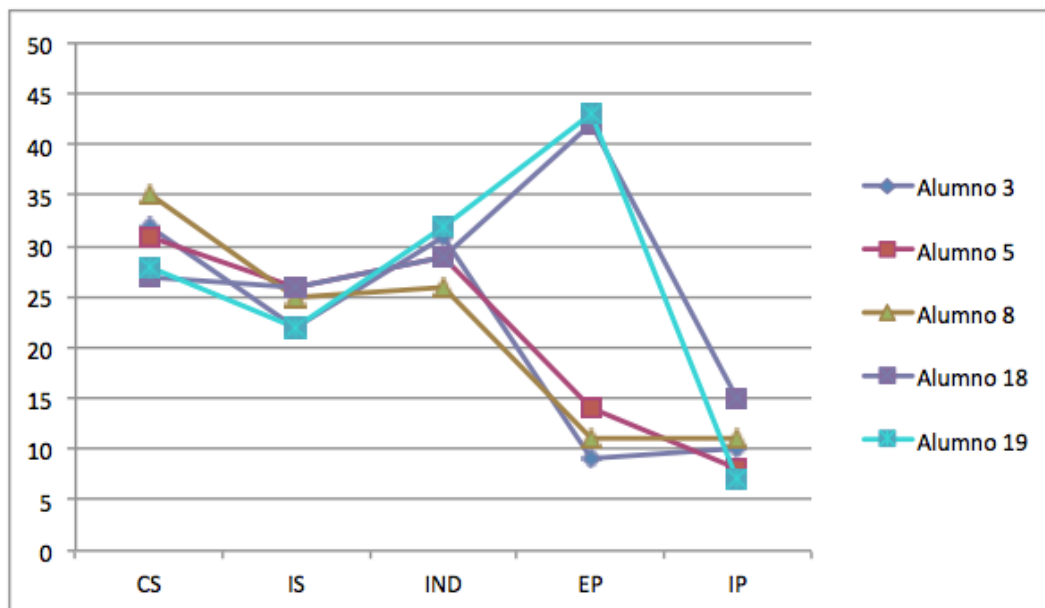


Grafico 6. Puntuaciones pre-intervención del alumnado con alta competencia social y bajos comportamientos antisociales

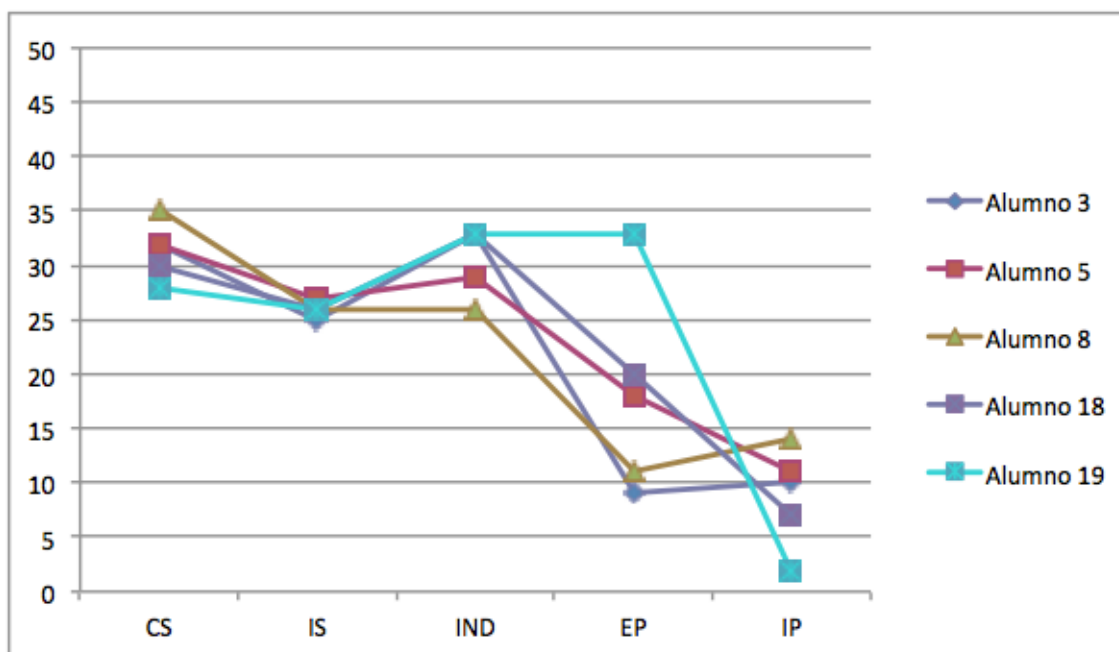


Grafico 7. Puntuaciones post-intervención del alumnado identificado con alta competencia social y bajos comportamientos antisociales en la fase pre-intervención

Para finalizar, el análisis de resultados, es necesario hacer una reseña hacia otro conjunto de alumnos; aquellos que presentando puntuaciones superiores a la media en las subescalas de cooperación, interacción e independencia social, presentan al mismo tiempo problemas de comportamiento. Este alumnado son los números 13, 14, 16 y 20. Cabe destacar, que en los grupos analizados anteriormente existía una relación entre competencia social y comportamiento antisocial. En el primer grupo, la baja competencia social se relacionaba con alto comportamiento antisocial; en el segundo, la alta competencia social se relacionaba con el bajo comportamiento antisocial. Sin embargo, este grupo se caracteriza por obtener puntuaciones correctas en cooperación, independencia e interacción social, mientras que todos presentan altas puntuaciones en exteriorización de problemas y, dos de ellos (16 y 20) también en interiorización (Gráfico 8). Del mismo modo, llama también la atención que todos son niños. Sin embargo, y en la fase pos-intervención, los resultados obtenidos se asemejan a los obtenidos por el segundo grupo anteriormente mencionado, aunque sin obtener unos resultados tan óptimos. No obstante, se observa un mantenimiento o mejora de las puntuaciones de la escala de competencia social, y un fuerte retroceso de las puntuaciones obtenidas en las subescalas de comportamiento antisocial.

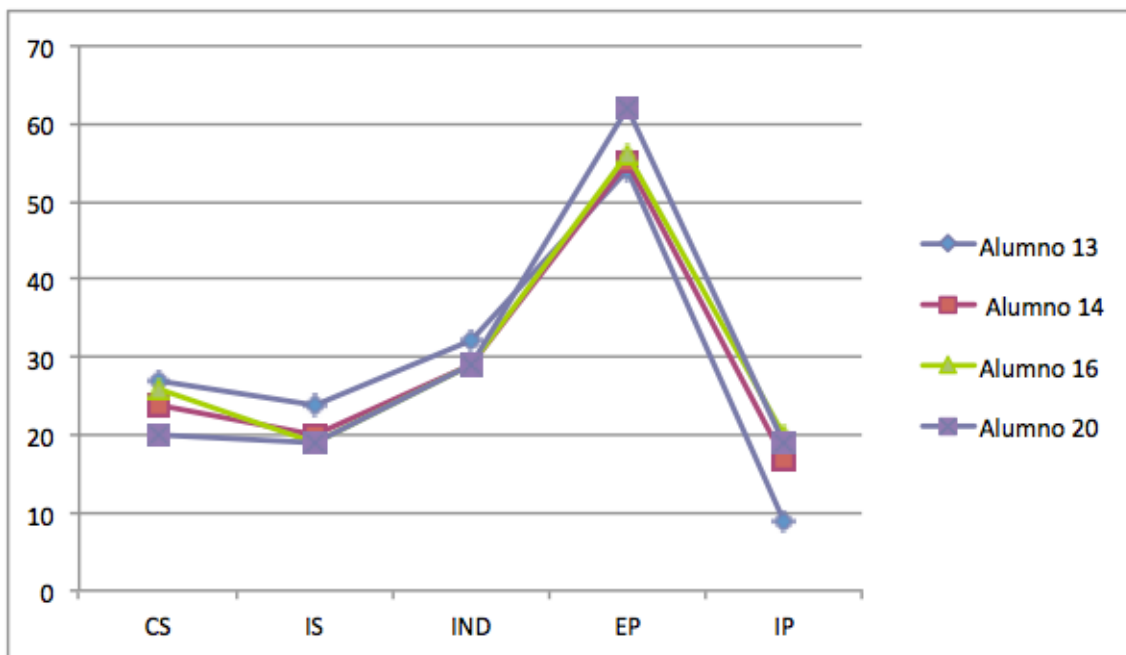


Grafico 8. Puntuaciones pre-intervención del alumnado con alta competencia social y altos comportamientos antisociales

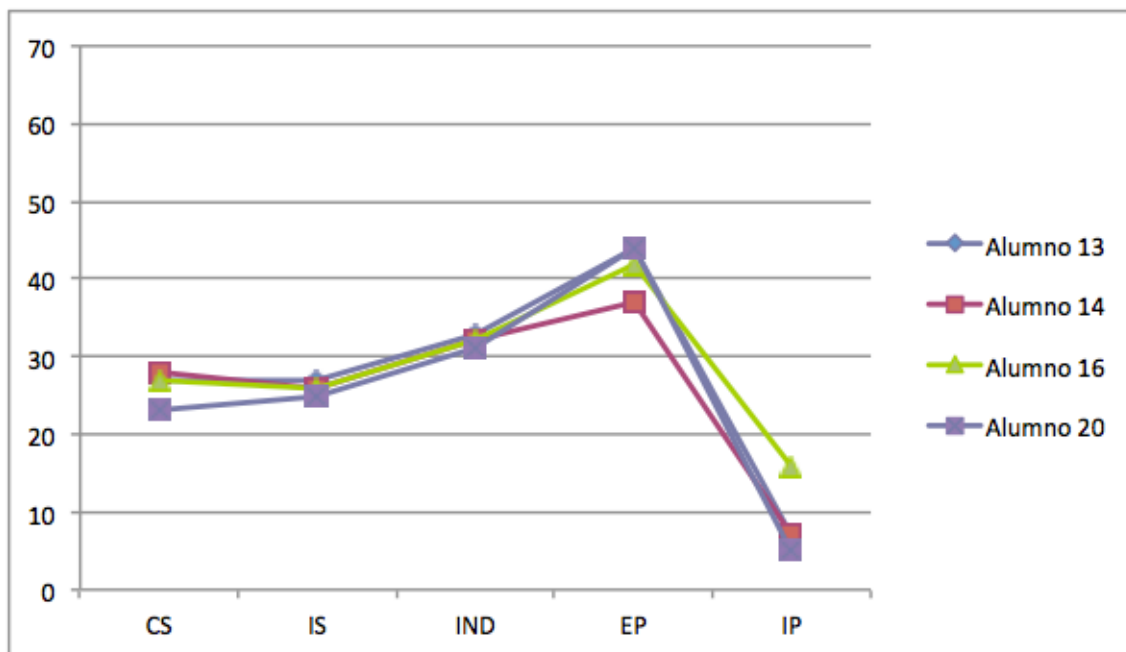


Grafico 9. Puntuaciones post-intervención del alumnado con alta competencia social y altos comportamientos antisociales

Discusión y conclusiones

La implementación del programa *Aprender a Convivir* ha tenido como consecuencia una evolución en los comportamientos de los niños que han participado en el programa. Si bien los cambios no son excesivamente pronunciados debido a la corta duración de la implementación, sí que podemos observar una mejora en las puntuaciones de las habilidades sociales de los participantes. Del mismo modo, se observa como hay una reducción de los comportamientos antisociales. En este sentido, podemos ver cómo el programa logra los objetivos establecidos de mejorar la competencia social del alumnado, al tiempo que reduce y/o previene los comportamientos antisociales tal y como ha quedado patente en otros estudios realizados con el mismo programa (Justicia, Alba, Pichardo, Justicia Quesada, 2011)

Otra conclusión importante podemos establecerla en función del sexo de los participantes. En la fase pre-intervención las niñas presentaban, en general, mejores puntuaciones en competencia social, en tanto que los niños presentaban puntuaciones más altas en comportamiento antisocial. En este sentido, no es extraño el dato dado que son muchos los trabajos que señalan la mayor competencia social de las niñas y el mayor número de problemas de comportamiento entre los niños (Koestner y Aube, 1995; Teague, 2005). No obstante, los resultados obtenidos dejan constancia que el programa hace mantener o mejorar los niveles de competencia social entre las niñas al tiempo que eleva la competencia social de los niños. Por otra parte, se mantienen o reducen los comportamientos antisociales de las niñas y se reducen notoriamente los comportamientos antisociales de los niños. Este último aspecto se hace mucho más notorio en el caso de la exteriorización de problemas. Los resultados obtenidos están en la línea de otras investigaciones realizadas sobre la temática (Benítez, Justicia, Pichardo, y Alba, 2012).

Los resultados obtenidos nos han permitido establecer grupos de alumnos en función a unos criterios de clasificación. Un primer grupo de alumnos se caracterizó, en la fase pre-intervención, por presentar baja competencia social y alto comportamiento antisocial. Este hecho apoya la teoría de que a menor competencia social mayores serán los problemas de comportamiento (Ison, 1997). Tras la implementación del programa, estos niños y niñas mejoran su competencia social y disminuyen su comportamiento

antisocial, haciendo que la teoría anteriormente expuesta sea más plausible. Todavía queda aún más patente esta idea cuando observamos a otro grupo de alumnos que, en la fase pre-intervención, fue clasificado como de alta competencia social y bajo comportamiento antisocial. Una vez más, el correcto desarrollo de la competencia social aparece como mecanismo de prevención del comportamiento antisocial (Fernández, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia, 2011). Este conjunto de niños, en la fase post-intervención, son quienes menor avance muestran aunque se puede afirmar que mantienen o mejoran la competencia social, y mejoran los resultados obtenidos en comportamiento antisocial.

Por último, destacar a un tercer conjunto de alumnos que presentaban puntuaciones altas en competencia social, pero que al mismo tiempo, presentaban altas puntuaciones en exteriorización de problemas. A primera vista, pudiera parecer que estos niños caen fuera de la teoría de que a mayor competencia social menor número de comportamientos antisociales. No obstante, los datos permiten interpretar que esto no es así. Los niños de tres años se están iniciando en el autocontrol del comportamiento; de ahí que, no sea extraño encontrar niños con altos índices de exteriorización de problemas. En la fase post-intervención, este conjunto de niños presenta un fuerte retroceso de los comportamientos relacionados con la exteriorización de problemas. Podemos pensar que estuviesen en un momento del proceso de autorregulación diferente al destacado en el primer grupo de alumnos y que, el programa de intervención, le ha ayudado a acelerar este proceso.

La investigación realizada ha mostrado la importancia de la prevención temprana. Los programas de intervención temprana permiten disminuir las conductas agresivas normativas y eliminar los comportamientos antisociales, que se pueden llegar a producir, en la adolescencia o edad adulta. Centrándonos en el programa utilizado, *Aprender a Convivir* cumple con los objetivos que se pretenden conseguir con la implantación de este en las aulas de Educación Infantil. Tal y como, también lo muestran las investigaciones realizadas para comprobar las mejoras producidas tras la participación de los niños y niñas en este (Justicia, Alba, Pichardo, Justicia y Quesada, 2011). Podemos finalizar señalando que ha quedado mostrado que el desarrollo de las habilidades sociales en educación infantil acarrea mejoras en los comportamientos de

los niños y niñas, y que la prevención de estos comportamientos antes de que ocurran ayudará al futuro ajuste social de los niños y niñas.

No obstante, surgen algunas limitaciones con el estudio realizado. En primer lugar, que el tamaño de la muestra participante puede considerarse pequeño. En segundo lugar, no haber realizado el estudio con un grupo control de referencia elimina la posibilidad de generalizar los resultados. En tercer lugar, no haber realizado el programa completo, debido al corto periodo de prácticas realizado, disminuye la potencia del mismo dado que el tiempo de exposición al programa se ha reducido a la mitad. Por todo esto, hay que destacar que, el programa ha sido para los niños y niñas participantes, parcialmente eficaz y estos resultados tienen que ser acogidos con cautela.

Referencias bibliográficas

- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Martínez, M^a C. y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 883-904.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., y Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192.
- Benítez, J. L., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M^a., y Alba, G. (2012). Mejora de la competencia social en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 205-214.
- Benítez, J. L., Pichardo, M^a., García, T., Cabezas, M., Justicia, F., y Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de las puntuaciones de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Chen, X., y French, D. C.(2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of applied developmental psychology*, 29(1), 1-16.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., y Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Domitrovich, C.E., Cortés, R.C. y Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. Development of social competence and prevention of antisocial behaviour in 3-year-old children. *Infancia y aprendizaje*, 34(3), 337-347.

- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M^a. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A. y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229-1252.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., y Guzzo, B. A. (2000). Second step preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Gotzens, C., Badia, M^a., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
- Ison, M. (1997). Déficits en habilidades sociales en niños con conductas problemas. *Revista Interamericana de Psicología*, 3(2), 243-255.
- Joseph, G. E., y Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73.
- Justicia, A.; Alba, G.; Pichardo, M^a.C.; Justicia, F. y Quesada, A.B. (2011). Efectos del programa aprender a convivir en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 39-58.
- Koestner, R., y Aube, J. (1995). A multifactorial approach to the study of gender characteristics. *Journal of Personality*, 63(3), 681-710.
- Larmar, S. (2008). The Early Impact Program: Strengthening Child Competencies. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(2), 128-140
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González Torres, M.C.(2008). *Competencia social y educación cívica: concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Síntesis.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A., Stoolmiller, M., y Karevold, E. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. *Journal of abnormal child psychology*, 37(2), 209-222.
- Mcloughlin, C. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1131-1156.

- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I., y González, B. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo. España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Neil, A. L., y Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical psychology review*, 29(3), 208-215.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., y Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311-341.
- Teague RJP (2005). *Social functioning in preschool children: Can social information processing and self-regulation skills explain sex differences and play a role in preventing ongoing problems?* Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.
- Trianes, M. V., De la Morena, M. L., y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, Á. M., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vieno, A., Kiesner, J., Pastore, M., y Santinello, M. (2008). Antisocial behavior and depressive symptoms: longitudinal and concurrent relations. *Adolescence*, 43, 171-183.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., y Feil, E. G. (1998). First Step to Success An Early Intervention Approach for Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(2), 66-80.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

Anexos

Anexo I. *Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-* (Merrell, 2002)

| EOEI – ESCALA DE OBSERVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (Padres y Profesores) García Berbé, T., Pichardo, M. C., Benítez, J. L., García, A. B. (2004) Traducido y adaptado de K. Merrell © 2002 | | | | | | | | | |
|---|--|---------------|----------------|---------------|----------------|---|---|---|---|
| Sección 1: Información del niño | Sección 2: Información de quién responde | | | | | | | | |
| Nombre del niño: _____ Edad: ___ años ___ meses Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Recibe el niño algún tipo de atención, ayuda o apoyo especial en esta u otra escuela: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, ¿qué tipo de ayuda y en qué escuela? _____ _____ Si el niño tiene alguna discapacidad o necesidad especial, por favor, indique cual: _____ | Respondido por: _____ Relación con el niño: _____ Fecha: _____ Indique los lugares o ambientes donde observó al niño: _____ _____ _____ _____ | | | | | | | | |
| Sección 3: Instrucciones | | | | | | | | | |
| Por favor, a continuación responda a las preguntas que aparecen en las siguientes páginas. Sus respuestas deben basarse en las observaciones del comportamiento del niño durante los últimos tres meses. La valoración se hace de la siguiente forma: | | | | | | | | | |
| <table style="margin: auto;"> <tr> <td>Nunca</td> <td>Casi Nunca</td> <td>Algunas Veces</td> <td>Con Frecuencia</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </table> | | Nunca | Casi Nunca | Algunas Veces | Con Frecuencia | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Nunca | Casi Nunca | Algunas Veces | Con Frecuencia | | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | | | | | | |
| <p>Nunca Cuando el niño no muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 0, que indica Nunca</p> <p>Casi Nunca Cuando el niño casi nunca muestra el comportamiento especificado. Tache el 1, que indica Casi Nunca</p> <p>Algunas Veces Cuando el niño muestra el comportamiento especificado con cierta frecuencia. Tache el 2, que indica Algunas Veces</p> <p>Con Frecuencia Cuando el niño muestra el comportamiento especificado con mucha frecuencia. Tache el 3, que indica Con Frecuencia</p> | | | | | | | | | |
| Por favor, rellene todas las preguntas y no haga cruces entre los números. Tache el número que corresponda. | | | | | | | | | |
| <small>García Berbé, T., Pichardo, M.C., Benítez, J.L., García, A.B. © 2004. Traducido y adaptado de K. Merrell © 2002</small> | | | | | | | | | |

| Escala de Habilidades Sociales | | | | | | | |
|---|-------|------------|---------------|----------------|------------|-----|-----|
| | Nunca | Casi Nunca | Algunas Veces | Con Frecuencia | Puntuación | | |
| 1. Es independiente cuando juega y trabaja | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 2. Es cooperativo | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 3. Ríe y se divierte con otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 4. Juega con distintos niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 5. Intenta comprender lo que otros hacen (Ej.: ¿Por qué lloran?) | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 6. Es aceptado y cae bien a otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 7. Sigue las instrucciones de los adultos | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 8. Intenta hacer la tarea antes de pedir ayuda | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 9. Hace amigos fácilmente | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 10. Sabe controlarse | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 11. Otros niños le invitan a jugar | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 12. Utiliza bien su tiempo libre | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 13. Acepta separarse de los padres sin problemas | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 14. Participa en las conversaciones familiares o escolares | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 15. Pide ayuda a un adulto cuando la necesita | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 16. Cuando se leen historias se sienta y escucha | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 17. Defiende los derechos de otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 18. Se adapta bien a diferentes circunstancias | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 19. Tiene habilidades y capacidades que sus compañeros admiran | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 20. Anima a otros niños que se encuentran mal | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 21. Invita a otros niños a jugar | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 22. Recoge sus cosas cuando se le pide | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 23. Respeta las reglas | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 24. Busca el apoyo de un adulto cuando se encuentra mal | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 25. Comparte sus juguetes y otras pertenencias | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 26. Defiende sus derechos | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 27. Se disculpa cuando molesta a otros sin querer | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 28. Cuando es apropiado, cede y se compromete con las propuestas de otros | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 29. Acepta las decisiones de los adultos | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 30. Acepta los turnos para utilizar los juguetes u otros objetos | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 31. Se muestra seguro en situaciones sociales | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 32. Reacciona correctamente cuando se le corrige | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 33. Es sensible a los problemas de los adultos (Ej.: ¿percibe la tristeza?) | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| 34. Muestra afecto por otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| TOTALES | | | | | | | |
| | | | | | SC | INT | IND |

| | Nunca | Casi Nunca | Algunas Veces | Con Frecuencia | Puntuación | |
|---|-------|------------|---------------|----------------|------------|----|
| 1. Actúa impulsivamente, sin pensar | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 2. Finge estar enfermo cuando se siente mal o tiene miedo | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 3. Se burla o se ríe de otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 4. No responde al afecto de los otros | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 5. Está demasiado apegado al padre o al educador | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 6. Hace ruidos molestando a los demás | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 7. Tiene un temperamento fuerte | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 8. Reclama toda la atención | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 9. Es ansioso o se muestra tenso | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 10. No comparte | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 11. Agrede físicamente (golpea, da patadas, empuja, etc.) | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 12. Evita jugar con otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 13. Grita o chillaba cuando se enfada | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 14. Coge las cosas de otros niños sin permiso | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 15. Le cuesta concentrarse o hacer las tareas | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 16. Desobedece las normas | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 17. Tiene dificultades para establecer amistades | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 18. Es miedoso o asustadizo | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 19. Se deben hacer las cosas a su manera | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 20. Es muy activo – incapaz de quedarse quieto | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 21. Es vengativo con los demás niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 22. Desafía a los padres o al maestro | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 23. Se queja de molestias o enfermedades | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 24. Se resiste a ir al colegio | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 25. Es inquieto y travieso | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 26. Insulta a los compañeros | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 27. Es difícil consolarlo cuando está mal | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 28. Se aísla de los demás compañeros | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 29. Maltrata o intimida a otros compañeros | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 30. Parece infeliz o deprimido | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 31. Tiene un comportamiento impredecible | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 32. Tiene celos de otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 33. Actúa como un niño de menos edad | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 34. Rompe las cosas de los demás | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 35. Es caprichoso | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 36. Es muy sensible a las críticas | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 37. Lloriquea y se queja | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 38. Se aprovecha de los otros niños | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 39. Interrumpe las actividades de clase | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 40. Miente | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 41. Se le provoca fácilmente – salta a la primera | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| 42. Molesta a los compañeros | 0 | 1 | 2 | 3 | | |
| TOTALES | | | | | | |
| | | | | | EP | IP |

Sección 4: Información Adicional

Por favor, utilice el siguiente espacio para facilitar cualquier otra información que considere conveniente y útil para comprender el comportamiento del niño:

ECSH (a rellenar por el investigador)

| Escala ECSH | Puntuación Columna | Puntuación Estándar | Escala Percentil | Nivel de Riesgo | |
|--|-----------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | | Moderado | Alto |
| SCALA A: COMPETENCIA SOCIAL | | | | | |
| Cooperación Social (CS) | _____ | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interacción Social (IS) | _____ | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Independencia Social (IND) | _____ | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Total puntuación estándar subescalas | | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Total puntuación Estándar | | _____ | | | |
| ESCALA B: COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL | | | | | |
| Exteriorización de problemas (EP) | _____ | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Interiorización de problemas (IP) | _____ | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Total puntuación estándar subescalas | | _____ | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Total puntuación estándar | | _____ | | | |

Anexo II. Autorización de los padres/tutores para participar en el estudio.



D./D^a _____, en mi condición de **padre/madre/tutor/tutora de D/D^a** _____, por la presente AUTORIZO a mi **hijo/hija** a realizar una serie de actividades para analizar la mejora en las habilidades sociales, tras haber implementado el programa “Aprender a Convivir”, en colaboración con la Universidad de Granada.

(La información aportada será completamente confidencial).

Tras la finalización de la prueba le será entregado un informe con los resultados y las conclusiones a las que se han llegado. Muchas gracias por la colaboración

En _____, a ____ de _____ del _____.

FIRMA:

Anexo III. *Carta de información para los padres.*

Estimados padres:

Como ya sabéis, soy Marisa, la chica de prácticas que comparte con vuestros hijos/as este periodo. Me pongo en contacto con todos vosotros para pedir la colaboración de vuestros hijos en mi trabajo fin de carrera. Sé que todo esto puede extrañaros un poco, por eso, he decidido informaros de lo que voy a realizar.

Mi trabajo está enfocado en la competencia social y habilidades sociales en la infancia, y para ello voy a poner en práctica una parte de un programa llamado “Aprender a Convivir”, para conocer si a través de una serie de actividades que haré con vuestros hijos, se observa un cambio. Creo que trabajar esta temática desde infantil es muy importante, ya que últimamente, nos centramos en temas académicos y estamos dejando de lado aspectos como los sentimientos y emociones, habilidades de comunicación...

Lo que trabajaré con vuestros hijos será una serie de actividades, repartidas en diferentes sesiones, las cuales son:

| Bloques | Actividades |
|-----------------------------|--|
| Sentimientos y emociones | <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué sentimos?- Tenemos sentimientos diferentes- ¡Estoy alegre!- Expreso alegría- Me enfado- Expreso enfado |
| Habilidades de comunicación | <ul style="list-style-type: none">- Aprendemos a escuchar- Escuchamos con atención- Nos disculpamos cuando hacemos algo mal- Pedimos perdón- Somos agradecidos- Damos las gracias |

Como podéis observar son aspectos de la vida cotidiana y, para mí, de vital importancia.

Vuestros niños/as no aparecerán en ningún momento en el trabajo, simplemente como número de alumnos que hay en el aula. Los datos son estadísticos y generales, no saldrán ni sus nombres ni de forma específica.

En algunas unidades, se les entregará a los niños una actividad para realizar en casa con todos vosotros, podréis ir observando que tipo de actividades se está llevando a cabo en el aula.

Todo aquel padre o madre que lo desee, me puede pedir cuando finalice el trabajo una copia y podrá observar todo lo que os he ido comentando.

Ante todo, deciros que me encantaría poder realizar estas actividades con vuestros hijos/hijas, y agradecereros vuestra ayuda.

Un saludo

Anexo 4. *Ejemplo de una sesión del programa.*

BLOQUE 2. SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

SESIÓN 2. TENGO SENTIMIENTOS DIFERENTES

1. Primera actividad (gran grupo): “Introducción mediante marionetas”

Hacemos que los niños reciten un poema acerca de sus sentimientos. Debemos estimular a los niños a hacer los gestos correspondientes a la emoción que aparece en cada línea. Al terminar volvemos a repetir pero sin pronunciar la última palabra de cada línea y les pedimos que utilicen caras exageradas. Al finalizar la actividad les decimos que observen la cara de la gente en la escuela, en la tienda, o en la calle. En la cara se puede ver cómo se siente la gente. Se proponen dos poesías, con objeto de elegir la que consideremos más conveniente.

Diálogo con marionetas

Gavi: ¡Hola niños! ¿Cómo estáis hoy? Hoy vamos a hacer una actividad muy bonita: nos vamos a aprender una poesía. Quiero que cuando la esté recitando pongáis la cara que corresponde a lo que digo. Por ejemplo: cuando digo a veces estoy alegre tenéis que poner cara de alegría. ¿Cómo es la cara de alegría? Muy bien... vamos a comenzar.

Poesías:

Poesía 1:

A veces estoy triste (saca el labio posterior)

Otras tengo miedo (abre la boca y los ojos bien grandes)

A veces estoy enfado (arruga la ceja y cruzamos los brazos)

O río muy contento (sonríe)

Poesía 2:

Cuando estoy alegre me sale una sonrisa,

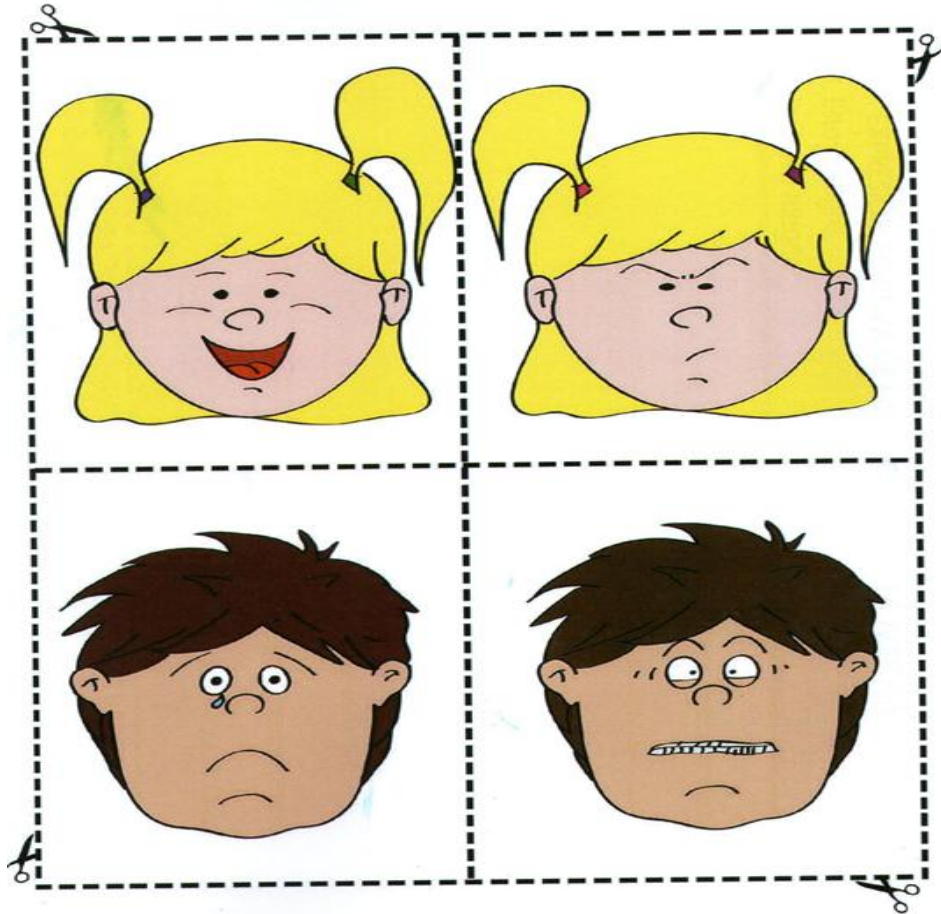
Pero si tengo miedo me asusto de prisa

Cuando estoy enfadado me pongo alterado,

Y si estoy tristón lloro un montón

Segunda actividad (individual): “Caretas con emociones”

Proporcionamos a los niños caretas de papel con las emociones coloreadas para que las peguen en globos de diferentes colores según se trate de la alegría, la tristeza, el miedo y el enfado. Se reparten 20 globos por la clase o el patio y se pide a los niños que cuando suene el silbato o se dé una palmada busquen todos los globos con la cara que expresa tristeza, después la cara que, exprese alegría,... y, así sucesivamente, hasta que recojan todos los globos.



Material: tijeras, cola, 20 globos, silbato

Tercera actividad (individual): “Mirad a la cámara”

A cada niño se le propone una situación determinada que deben asociar con el sentimiento correspondiente (alegría, tristeza, enfado o miedo). Luego cada niño expresará dicho sentimiento y el maestro le tomará una foto. Después, se pasarán las fotos al ordenador y los niños verán las diferentes caras que han expresado e identificarán cada una de ellas.

Material: cámara de fotos.