

La Competencia Social en los Adolescentes. Efectividad de un Programa de Intervención Educativa sobre las Actitudes Sociales de los Estudiantes

Social Competence in Adolescents. Effectiveness of an Educational Intervention Program on Students' Social Attitudes

Cristina Saiz Ruiz y Rosa Moreno García
Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI

Resumen. El estudio posee como objetivos implementar y evaluar la eficacia de un programa de intervención para mejorar significativamente la competencia social asociada a las actitudes sociales de alumnos de la ESO en Madrid en el año 2007, y comprobar si existen diferencias significativas respecto al sexo. Para ello se implementó un diseño cuasi-experimental, de grupo de control no equivalente, con medidas pretest y posttest; muestra de 392 alumnos de entre 12-13 años de edad de 6 centros de enseñanza de Madrid; el cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) como instrumento de medición; y análisis mediante ANOVA de efectos mixtos. El programa mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$) en el 89% de las variables, sin efectos de la variable sexo. Se hallaron limitaciones asociadas a la falta de un seguimiento, el carácter no aleatorio de la muestra y la utilización de un único instrumento de medición.

Palabras clave: competencias sociales, actitudes sociales, programa de intervención educativa.

Abstract. The study has as objectives to implement and evaluate the effectiveness of an intervention program on the production of significant improvements in social competence, as associated with social attitudes, in secondary school students from Madrid in 2007, and to verify whether there are any significant differences regarding gender. This was implemented a quasi-experimental design with a nonequivalent control group and pretest and posttest measures; sample of 392 students between 12-13 years of age from 6 schools in Madrid, the Attitudes and Social Cognitive Strategies questionnaire (AECS) as an instrument of measurement; analysis using mixed effects ANOVA. The program showed statistically significant differences ($p < 0.001$) in 89% of the variables, with the sex variable having no effects. We found limitations associated with lack of monitoring, the non-random sample and use a single instrument of measure.

Key words: social competences, social attitudes, educational intervention program.

Introducción

Desde una perspectiva teórica, el concepto de competencia social se refiere a las habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto se desenvuelve en el ámbito de interacción e intercambio social (Pelechano, 1996). En este sentido, la calidad de tal desarrollo se presenta como una propiedad emergente resultante del sistema dado por el individuo y su medio externo, sea este último circunstancial o cotidiano. Así, las competencias sociales dependen de aspectos como el contexto de acción y pensamiento de un individuo, sus habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social, las habilidades de resolución de situaciones, la capacidad de autocritica y de expresión de intenciones, el grado de exigencia de las demandas de la vida diaria, y otros factores que dan lugar implícita o explícitamente al proceso continuo de toma de decisiones (Caballo, 2005).

En el sistema educativo español, la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en mayo de 2006, regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios, incluyendo entre sus fines principales el favorecimiento de la generación de competencias sociales y ciudadanas, además de insistir sobre el carácter inclusivo de la educación, la igualdad de trato y la no discriminación bajo ninguna circunstancia (Ministerio de Educación, 2009).

Pese a tal grado de intencionalidad o programación desde el sistema educativo, como fenómeno de elevada complejidad, son muchos los problemas que se presentan de cara a la consecución de adecuadas competencias sociales, hecho evidente, en principio desde las vivencias personales, ante las variadas situaciones de malestar emocional derivados por ejemplo de la no inclusión en un grupo, el no logro de objetivos que involucran a otras personas, el no poder expresar lo que uno en realidad piensa o siente, el sentir temor cuando se habla con otros, el no tener amigos o relaciones cercanas, el pensar que va a ser rechazado, permitir que otras violen los pro-

prios derechos, y otros (Kohn, 1997). Esto ocurre tanto en niños como adolescentes y adultos, pero es cierto que, desde una perspectiva psicopedagógica, resulta más fácil corregir estos errores a temprana edad.

Múltiples antecedentes demuestran esta aseveración en relación a la efectividad de variados programas de intervención orientados a mejorar las competencias sociales de niños y adolescentes. Específicamente en relación con las actitudes sociales de la competencia social, Mesa Expósito (2005), en su tesis doctoral, desarrolló un estudio orientado a diseñar un programa para mejorar las relaciones interpersonales (Programa de competencia social "Ser persona y relacionarse") y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales. Considerando una muestra de 642 estudiantes, de los que 280 son chicas y 358 chicos, todos pertenecientes a 1º, 2º y 3º año de la ESO, la autora halló que el alumnado que recibe el programa mejora en su competencia social (percepción de utilidad del programa mediante), específicamente, mayor asertividad y pensamiento antes de actuar.

Por su parte, Sánchez, Rivas y Trianes (2006) desarrollaron una investigación orientada a evaluar la efectividad de un programa de intervención para la mejora del clima escolar. El Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994) tiene como objetivo promover la competencia social y la resolución constructiva de conflictos interpersonales para de esta forma prevenir la violencia escolar. Considerando una muestra de 44 alumnos/as (27 alumnos y 17 alumnas) entre 9 y 15 años, que han sido evaluados durante cuatro años de su escolarización obligatoria (dos colegios públicos de Zona de Atención Educativa Preferente de la Capital de Málaga), los autores hallaron que tanto control (conductas directivas por parte del profesorado concibiéndose la imposición de las normas desde la autoridad), como la claridad y la innovación es menor en el grupo intervenido que en el no intervenido en el largo plazo, asociándose a una mayor autonomía y autogestión de los alumnos.

Moral Jiménez y Ovejero Bernal (2005) desarrollaron una investigación similar a la anterior. El principal objetivo del programa (Programa de intervención psico-social para la mejora de habilidades sociales) es integrar una programación de entrenamiento en habilidades sociales y de capacitación personal en el análisis comprensivo de una problemática como la de la experimentación juvenil con sustancias psicoactivas en adolescentes en riesgo percibido. Partiendo de una muestra de 141 adolescentes (76 alumnas y 65 alumnos), adscritos a tercer curso de la ESO, los autores hallaron significativas mejorías en todas las habilidades sociales: habilidades comunicacionales, en la realización de peticiones, solicitud de información, expresión de opiniones, autoafirmación personal, control de situaciones y regulación de la conducta, etc.

Finalmente, O'Hearn y Gatz (1999) desarrollaron una investigación orientada a evaluar la efectividad potencial del programa de competencias sociales "Going for the Goal" (GOAL) en un distrito escolar urbano predominantemente hispano en el área de Los Ángeles. La evaluación busca comprobar si es posible que estudiantes avanzados de la escuela secundaria enseñen competencias sociales a estudiantes que están a punto de ingresar. En relación con la muestra, se consideraron dos grupos de estudiantes: 350 estudiantes que se encontraban a punto de ingresar en la escuela secundaria, y 55 estudiantes avanzados (pertenecientes a los últimos 3 años del secundario). Así, los hallazgos principales refirieron a un aprendizaje de los estudiantes ingresantes en relación con las competencias sociales hacia el logro de metas, a partir de la aplicación del programa, y el logro efectivo de sus metas.

En este sentido, el ámbito educativo se presenta como un factor crucial de la implementación de programas de intervención hacia el desarrollo de las competencias sociales, en tanto los niños y adolescentes vivencian sus primeros contactos con el mundo externo en dichas circunstancias.

Este artículo se fundamenta en el modelo teórico de competencia social en adolescentes de Moraleda,

González Catán y García Gallo (1998), compuesto por variables actitudinales y cognitivas. Las primeras están conformadas por tres factores: *prosocial*, que facilita las relaciones; *antisocial*, que las destruye; y *asocial*, que las inhibe. Respecto a las variables cognitivas también plantea tres factores: el primero en función de la *percepción social* de los adolescentes, el segundo respecto a los *estilos cognitivos* y el tercero las *estrategias cognitivas*. En este sentido, la competencia social es estimada como el resultado de la expresión de ciertas actitudes fundamentales del sujeto y de la actuación de ciertos procesos y estrategias cognitivas. Entre estas variables cabe discernir aquellas que facultan la relación social, y las que actúan inhibiéndola o destruyéndola, según se plantea en la Tabla 1.

En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivos, los siguientes:

1. Implementar y evaluar la eficacia de un programa de intervención en tanto la producción de mejoras significativas en la competencia social asociada a las actitudes sociales de alumnos de 1º de la ESO entre 12-13 años de edad de distintos centros de enseñanza de Madrid en el año 2007.
2. Comprobar si existen diferencias significativas respecto al sexo.

Asociado a ello, se postulan las siguientes hipótesis de trabajo de tipo descriptivo:

- **Hipótesis 1:** "*La participación de los adolescentes en el programa de intervención producirá mejoras en la competencia social asociada a las actitudes sociales*".
- **Hipótesis 2:** "*Los efectos del programa de intervención son similares en los varones y mujeres*".

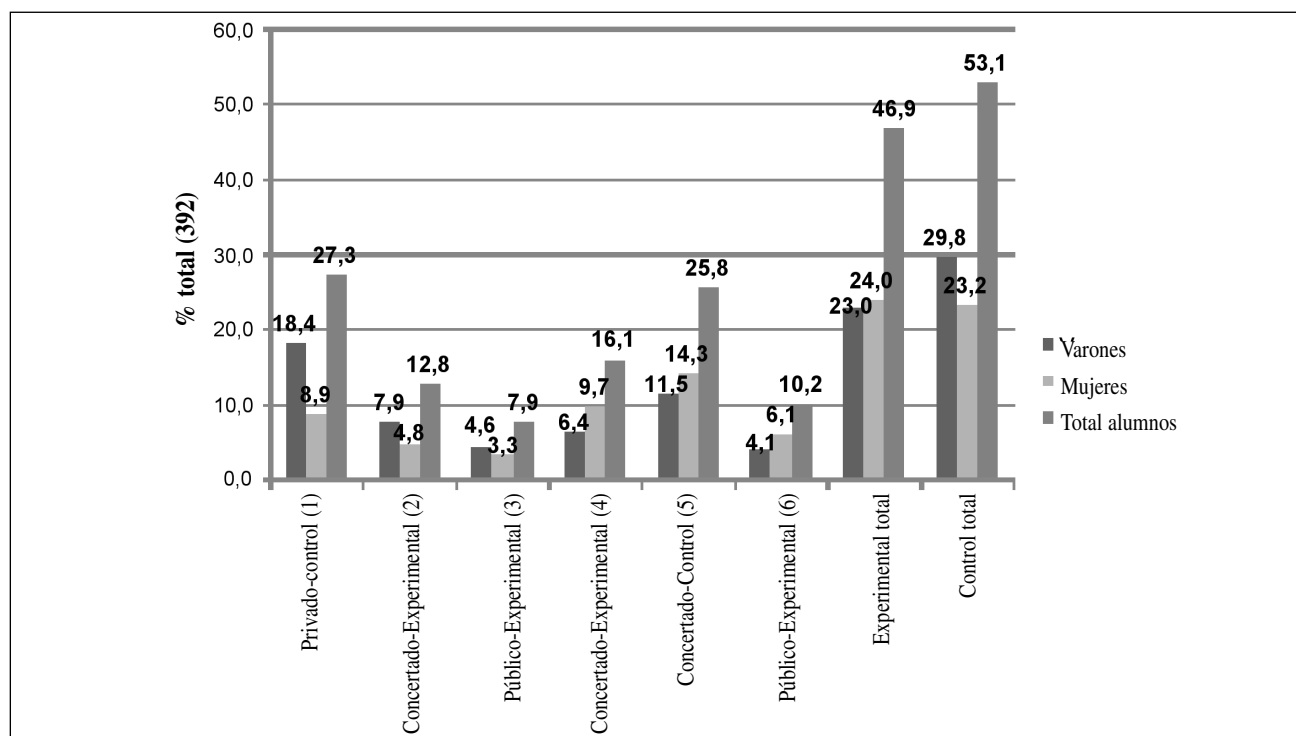
Ante estas consideraciones resulta ineludible aclarar que el presente artículo se desarrolla en el marco de una serie de estudios resultantes de la tesis doctoral de la autora, estudios en los cuales se analiza la efectividad de tal programa de intervención sobre todas las variables de competencia social dadas según el modelo de Moraleda et al. (1998).

Tabla 1. Componentes de la competencia social en los adolescentes

Actitudes sociales		
Competencia social		Incompetencia social
<i>Prosociales</i>	<i>Antisociales</i>	<i>Asociales</i>
Solidaridad: Conformidad con lo socialmente correcto. Sensibilidad social. Ayuda y colaboración. Seguridad y firmeza en la interacción. Liderazgo prosocial	Agresividad-terquedad Dominancia	Apatía-retraimiento Ansiedad-timidez
Pensamiento social		
	Competencia social	Incompetencia social
<i>Estilo cognitivo</i>	Reflexividad Dependencia de campo Divergencia	Impulsividad Independencia de campo Convergencia
<i>Percepción social</i>	Percepción y expectativas positivas Percepción ejercicio Democrático Percepción actitud Acogedora y Benevolente	Negativas sobre la relación social Autoritario de la disciplina de los padres Rechazante y Hostil con los padres
<i>Estrategias cognitivas en la resolución de problemas sociales</i>	Habilidad en la observación y retención de información Habilidad en la búsqueda de alternativas Habilidad en la anticipación de consecuencias Habilidad en la elección medios fines adecuados	Inhabilidad en la observación y retención de información Inhabilidad en la búsqueda de alternativas Inhabilidad en la anticipación de consecuencias Inhabilidad en la elección medios fines adecuados

Fuente: Moraleda et al. (1998).

Figura 1. Distribución de participantes según total de alumnos, sexo, institución educativa y grupo experimental y de control



Método

Participantes

Los sujetos participantes en el estudio fueron 392 alumnos de entre 12-13 años de edad de 6 centros de enseñanza de Madrid (1 privado, 3 concertados y 2 públicos). De ellos, 172 constituyen el grupo experimental (sobre el que se aplicó el programa de intervención), y el resto, 220, el grupo de control. Las distribuciones porcentuales de los participantes por sexo, institución educativa y grupo experimental y de control, se representan en la Figura 1.

Diseño

El diseño seguido en la investigación es cuasi-experimental de grupo de control no equivalente, con medidas pretest y postest. Se considera cuasi-experimental debido a la ausencia de aleatoriedad en la asignación de los sujetos a los grupos experimental y control, puesto que se ha trabajado con aulas completas.

Desde el punto de vista estadístico es un diseño de efectos mixtos, con un factor de medidas repetidas, el tiempo de la medida (pretest-postest), y dos factores entre sujetos, la participación en el programa (experimental y control) y la variable de clasificación sexo de los sujetos (varones y mujeres).

Variables e instrumento de medida

Considerando como variable independiente el programa de intervención psicosocial en sí, las variables dependientes se corresponden con aquellas presentadas en la Tabla 1, en relación con las actitudes sociales del modelo de competencia social de Moraleda et al. (1998).

Como instrumento para la evaluación psicológica de las anteriores variables se utilizó el cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) (Moraleda et al., 1998, edición revisada). El cuestio-

nario es aplicable a adolescentes de 12 a 17 años y evalúa todas las variables presentadas para el modelo de los anteriores autores, sean de Actitud Social o de Pensamiento Social.

Según se describe en el Manual del Test y se presenta en la Tabla 2, los coeficientes de fiabilidad para las variables de la escala AS arrojan un promedio de 0,62, correspondiente con una buena consistencia (rango de 0,610-0,810) (Grau, 1995).

El cuestionario de AECS está compuesto por 137 ítems o frases que abarcan todas las variables comentadas en la Tabla 1, referenciadas como componentes de la competencia social en los adolescentes. De ellos, 69 ítems se corresponden con la escala AS, cuya discriminación por variable se presenta en la Tabla 2, ejemplificando sólo algunos. Para todos los ítems se considera una escala de Likert de 7 puntos, según los siguientes anclajes: No se da nada en ti (1), Se da raras veces en ti (2), Se da poco en ti (3), Se da alguna vez en ti (4), Se da a menudo en ti (5), Se da bastante en ti (6) y Se da muchísimo en ti (7).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en cuatro fases secuenciadas, a saber: captación de los participantes (contacto con las instituciones educativas y consentimiento de las familias de los alumnos); evaluación pretest (aplicación del AECS tanto en los grupo experimentales como en los de control); aplicación del programa de intervención educativa “Atrévete con la aventura del saber convivir” (desde finales del mes de enero hasta mediados del mes de abril de 2007, con una duración total de 12 sesiones que se desarrollaron en las horas de tutorías del centro escolar; los sujetos del grupo de control realizaron las actividades de tutorías del programa del centro escolar); y evaluación postest (ídem evaluación pretest, a mediados del mes de junio).

El programa de intervención grupal surge como iniciativa de la investigadora para evaluar los efectos del aprendizaje de la competencia social en el comienzo de la adolescencia. Los procedimientos secuenciales

Tabla 2. Variables de la escala Actitud Social (AS) y sus codificaciones, discriminadas según grupos de afinidad

Grupo	Nombre de variable	Alfa de Cronbach	Ítems del cuestionario	Ejemplos de ítems
1	Conformidad con lo socialmente correcto	0,59	7 ítems: 8, 14, 22, 29, 37, 43, 49	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 8: “No me agrada molestar a los compañeros cuando trabajan (metiendo ruido, hablando, alborotando, etc.)”. • Ítem 29: “No suelo tener problemas en aceptar y cumplir las normas por las que nos regimos en mi casa, pues pienso que están hechas para favorecer la convivencia y el bien de todos”.
1	Sensibilidad Social	0,70	8 ítems: 1, 15, 23, 30, 44, 50, 58, 66	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 1: “Cuando un compañero viene a mí contándome algo desagradable que le ha pasado, me gusta escucharle y tratar de comprenderle”. • Ítem 50: “Cuando hablas con las personas e íntimas con ellas, descubres muchas veces en ellas valores que ni habías sospechado”.
1	Ayuda y colaboración	0,70	10 ítems: 2, 9, 16, 24, 31, 38, 45, 51, 59, 67	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 2: “Me gusta ser generoso con los demás y prestarles mis cosas si es que lo necesitan”. • Ítem 38: “Me parece razonable que, al tomar una decisión que afecta a varios, cedamos todos un poco para que sea a gusto de la mayoría”.
1	Seguridad y firmeza	0,62	10 ítems: 4, 11, 18, 26, 33, 40, 46, 53, 61, 69	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 4: “Suelo mostrar bastante seguridad en mi mismo cuando tengo que plantear un problema a alguien”. • Ítem 53: “Si me entero de que un compañero habla mal de mí a los otros, no dudo en pedirle explicaciones y exigirle que no lo haga”.
1	Liderazgo prosocial	0,61	4 ítems: 3, 10, 17, 25	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 3: “Me gusta sugerir nuevas ideas a mis compañeros”. • Ítem 25: “Cuando estoy con los demás soy yo quien se encarga de poner en movimiento a todos”.
2	Agresividad-terquedad	0,66	8 ítems: 5, 12, 19, 27, 34, 47, 62, 70	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 5: “Suelo protestar de palabra o de hecho cuando me mandan algo”. • Ítem 27: “Tiendo a criticar a los demás y sus ideas si son distintas de las mías”.
2	Dominancia	0,54	6 ítems: 32, 39, 52, 54, 60, 68	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 39: “Creo que soy mejor que mis amigos en muchas cosas; por eso trato de imponerme sobre ellos”. • Ítem 60: “Aprovecho cualquier ocasión para llamar la atención, para que los demás se fijen en mí”.
3	Apatía-retraimiento	0,57	9 ítems: 6, 13, 20, 28, 35, 41, 55, 63, 71	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 6: “No me integro en los grupos de trabajo si no me veo obligado un poco a ello”. • Ítem 63: “Soy de pocas palabras y la conversación con los demás me aburre”.
3	Ansiedad-timidez	0,62	7 ítems: 7, 21, 36, 42, 48, 56, 64	<ul style="list-style-type: none"> • Ítem 7: “Tengo la impresión de que cuando hablo en público, alguien se está riendo de mí”. • Ítem 64: “Me suelo mostrar nervioso, tembloroso o intranquilo cuando el profesor me va a preguntar”.

que se desarrollan a lo largo de cada sesión (salvo la de introducción y la de cierre) son: instrucción verbal (proporción al alumnado de información clara y concisa del objetivo de la sesión); modelado (presentación al alumnado de los modelos o patrones adecuados de los comportamientos que son objeto de entrenamiento); ensayo conductual (práctica de los comportamientos de entrenamiento); prácticas en pequeños grupos;

puestas en común y retroalimentación; refuerzo positivo (a través del ejercicio de la retroalimentación); y generalización (manifestación de los alumnos de lo aprendido en situaciones, contextos diferentes a las utilizadas en el ensayo conductual). A fines de conocer el programa de intervención aplicado, en la Tabla 3 se presentan los bloques, objetivos, sesiones, actividades y tiempos estimados.

Tabla 3. Características generales del programa de intervención “Atrévete con la aventura del saber convivir”

Bloque	Objetivo	Sesión	Actividades	Tiempo aprox. (min)
	Conocer a la persona que llevará a cabo el desarrollo del programa y su presentación.	Introductoria	1. Personalizo mi carpeta 2. ¿Nos conocemos?	30-35
1º “Me conozco más y mejor”	Construir o desarrollar en los adolescentes un auto-concepto social positivo, punto de partida para conseguir unas relaciones sociales positivas.	1º	1. Recuerdo de la semana pasada. Breve actividad 2. Yo me conozco 3. El yo a tres columnas	45
		2º	4. Mis compañeros y yo 5. Buscando en el escenario 6. Tarea para la semana	45
2º “La mejor forma de relacionarme con los demás”	Ayudar a descubrir las posibles formas de relacionarnos socialmente. Sensibilizar al alumnado con que la forma asertiva es la mejor alternativa para conseguir un bienestar social entre todos.	3º	1. Recuerdo de la semana pasada. Breve actividad 2. Mi tríptico: fuente de información + hoja en blanco 3. Identifico escenas	45
		4º	3. Identifico escenas 4. Pienso y respondo 5. Tarea para la semana	45
3º “Digo y acepto un NO”	Saber tomar la decisión de negarse ante peticiones de los demás, y también saber aceptar una negativa cuando nosotros somos los que pedimos.	5º	1. Recuerdo de la semana pasada. Breve actividad 2. Mi tríptico: fuente de información 3. Identifico escenas	45
		6º	3. Identifico escenas 4. Registro de situaciones 5. Pienso y respondo 6. Tarea para la semana	45
4º “Cómo expresar disgusto, enfado o molestia”	Saber expresar molestia, enfado o disgusto.	7º	1. Recuerdo de la semana pasada. Breve actividad 2. Mi tríptico: fuente de información 3. Registro de situaciones	45
		8º	3. Registro de situaciones 4. Pienso y respondo 5. Tarea para la semana	45
5º “Soluciono mis conflictos personales”	Potenciar el desarrollo del aprendizaje de habilidades sociales para la resolución de conflictos interpersonales.	9º	1. Recuerdo de la semana pasada. Breve actividad 2. Interpreto escenas 3. Mi tríptico: fuente de información	45
		10º	4. Registro de situaciones 5. Pienso y respondo 6. Cuestionario de evaluación del programa	45
	Valorar la realización del programa	De cierre	Entrega de diplomas a todos los alumnos y alumnas	

Análisis de los resultados

Los análisis de datos fueron realizados con el procedimiento Modelo Lineal General, Medidas repetidas, del paquete estadístico SPSS 15.0., con la inclusión del

factor grupo (exp/cont) como factor entre sujetos y, en algunos análisis, el factor de sexo, también como factor entre sujetos, como variable de clasificación. Se consideraron los niveles de significación máximo ($p < 0,001$), medio ($p < 0,01$) y mínimo ($p < 0,05$).

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de las variables CON, SEN, AC, SF y LID según grupos de trabajo, momentos pretest y posttest y el factor sexo

CON – Conformidad con lo socialmente correcto

SEN – Sensibilidad social

AC – Ayuda y colaboración

SF – Seguridad y firmeza

LID – Liderazgo prosocial

		Pre		Post	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
CON – Conformidad con lo socialmente correcto	exp-varón	45,04	7,54	49,47	7,24
	exp-mujer	46,27	7,31	51,87	6,83
	exp.total	45,66	7,43	50,67	7,12
	cnt-varón	44,12	9,05	45,24	8,37
	cnt-mujer	47,72	6,86	48,58	8,20
	cnt-total	45,73	8,32	46,74	8,44
	total-varón	44,53	8,40	47,12	8,15
	total-mujer	47,00	7,11	50,22	7,71
	total.total	45,70	7,91	48,58	8,08
SEN – Sensibilidad social	exp-varón	43,82	6,77	46,70	6,59
	exp-mujer	46,57	5,88	50,10	4,91
	exp.total	45,19	6,47	48,40	6,04
	cnt-varón	42,97	6,90	43,46	7,40
	cnt-mujer	47,84	5,78	48,00	5,91
	cnt-total	45,14	6,85	45,49	7,13
	total-varón	43,34	6,84	44,90	7,21
	total-mujer	47,21	5,85	49,04	5,53
	total.total	45,17	6,67	46,85	6,79
AC – Ayuda y colaboración	exp-varón	51,49	8,51	55,55	7,22
	exp-mujer	55,67	7,73	60,02	5,74
	exp.total	53,58	8,38	57,79	6,88
	cnt-varón	51,18	9,20	51,25	9,49
	cnt-mujer	56,15	7,17	56,83	7,78
	cnt-total	53,40	8,70	53,75	9,18
	total-varón	51,32	8,88	53,16	8,80
	total-mujer	55,91	7,44	58,42	7,01
	total.total	53,49	8,54	55,64	8,42
SF – Seguridad y firmeza	exp-varón	50,74	8,71	55,95	7,42
	exp-mujer	49,77	9,13	54,66	7,43
	exp.total	50,26	8,91	55,30	7,44
	cnt-varón	50,85	8,77	52,43	8,17
	cnt-mujer	50,43	8,08	52,29	8,51
	cnt-total	50,66	8,45	52,37	8,30
	total-varón	50,80	8,72	54,00	8,02
	total-mujer	50,10	8,60	53,47	8,06
	total.total	50,47	8,66	53,75	8,03
LID – Liderazgo prosocial	exp-varón	16,11	4,32	18,01	4,86
	exp-mujer	17,35	4,47	18,32	4,42
	exp.total	16,73	4,43	18,16	4,63
	cnt-varón	16,90	4,28	18,07	4,63
	cnt-mujer	17,83	4,54	18,33	4,40
	cnt-total	17,31	4,41	18,19	4,52
	total-varón	16,55	4,30	18,04	4,72
	total-mujer	17,59	4,50	18,32	4,40
	total.total	17,04	4,42	18,18	4,57

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de las variables AGR y DOM según grupos de trabajo, momentos pretest y posttest y el factor sexo

		Pre		Post	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AGR – Agresividad-terquedad					
AGR – Agresividad-terquedad	exp-varón	27,28	7,29	24,30	7,24
	exp-mujer	23,55	6,33	20,50	5,35
	exp.total	25,42	7,06	22,40	6,63
	cnt-varón	27,12	7,61	28,76	8,10
	cnt-mujer	26,81	7,54	26,26	7,71
	cnt-total	26,98	7,56	27,64	8,01
	total-varón	27,19	7,46	26,78	8,02
	total-mujer	25,19	7,13	23,39	7,22
DOM – Dominancia	total.total	26,25	7,36	25,18	7,83
	exp-varón	18,64	6,77	15,82	6,32
	exp-mujer	15,38	5,36	11,84	3,71
	exp.total	17,01	6,30	13,83	5,54
	cnt-varón	18,59	6,94	18,06	6,13
	cnt-mujer	15,60	6,01	14,72	5,35
	cnt-total	17,25	6,69	16,57	6,02
	total-varón	18,61	6,85	17,06	6,30
DOM – Dominancia	total-mujer	15,49	5,68	13,29	4,82
	total.total	17,14	6,51	15,28	5,95

Resultados

Grupo 1, escala de Actitud social: Actitudes prosociales

En función a los resultados de los estadísticos F y η^2 se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$) para el cambio global y las cinco variables, aunque con efectos pequeños: CON, $F=94,62$, $\eta^2=0,196$; SEN, $F=39,44$, $\eta^2=0,092$; AC, $F=47,10$, $\eta^2=0,108$; SF, $F=96,35$, $\eta^2=0,199$; LID, $F=28,51$, $\eta^2=0,068$. Lo mismo sucede con el factor Grupo, salvo por la variable Liderazgo prosocial (LID), que no presenta diferencias estadísticamente significativas: CON, $F=42,44$, $\eta^2=0,099$; SEN, $F=26,14$, $\eta^2=0,063$; AC, $F=32,99$, $\eta^2=0,078$; SF, $F=23,72$, $\eta^2=0,057$; LID, $F=1,95$, $\eta^2=0,005$. Por su parte, el factor Sexo no se presenta con variación significativa sobre ninguna de las variables, sucediendo lo mismo con los factores Grupo y Sexo considerados conjuntamente.

En este sentido, puede afirmarse que el programa

de intervención produce resultados favorables sobre las actitudes prosociales de los participantes del estudio, indiscriminadamente sobre el sexo de los mismos. Este hecho se justifica por las diferencias estadísticamente significativas evaluadas desde el cambio global, y mismo pese a que la variable LID no presentó diferencias estadísticamente significativas para el factor grupo.

Grupo 2, escala de Actitud social: Actitudes antisociales

En función a los resultados de los estadísticos F y η^2 se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$) para el cambio global y las dos variables, aunque con efectos pequeños: AGR, $F=20,62$, $\eta^2=0,050$; DOM, $F=47,30$, $\eta^2=0,109$. Lo mismo sucede con el factor Grupo: AGR, $F=42,72$, $\eta^2=0,099$; DOM, $F=19,23$, $\eta^2=0,047$. Por su parte, el factor Sexo se presenta con pequeñas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) sólo para

la variable Agresividad-terquedad (AGR), pequeñas tanto por el tamaño del efecto como de la variación en sí misma: $F=4,30$, $\eta^2=0,011$. Los factores Grupo y Sexo considerados conjuntamente no presentan variaciones significativas en ninguna de las dos variables.

Los valores dispuestos en la Tabla 5 confirman estos hallazgos, observando específicamente para la variable AGR que el programa conllevó mayores variaciones significativas en los varones que en las mujeres, ambos del grupo experimental.

En este sentido, puede afirmarse que el programa de intervención produce resultados favorables sobre las actitudes antisociales de los participantes del estudio, y prácticamente de forma indiscriminada sobre el sexo de los mismos: la mayor varia-

ción en varones para la variable AGR es poco significativa, $p < 0,05$. Este hecho se justifica por las diferencias estadísticamente significativas evaluadas desde el cambio global y desde la consideración de las diferencias entre los grupos experimental y de control.

Grupo 3, escala de Actitud social: Actitudes asociales

En función a los resultados de los estadísticos F y η^2 se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$) para el cambio global y las dos variables, aunque con efectos pequeños: AP, $F=65,29$, $\eta^2=0,144$; ANS, $F=70,73$, $\eta^2=0,154$. Lo mismo sucede con el factor Grupo: AP, $F=28,27$, $\eta^2=0,068$;

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas de las variables AP y ANS según grupos de trabajo, momentos pretest y postest y el factor sexo.

AP – Apatía-retraimiento

ANS – Ansiedad-timidez

		Pre		Post	
		Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
AP – Apatía-retraimiento	exp-varón	26,84	6,70	21,97	5,97
	exp-mujer	23,97	5,62	20,77	5,30
	exp-total	25,40	6,33	21,37	5,66
	cnt-varón	24,70	6,82	24,60	7,29
	cnt-mujer	24,80	7,90	23,24	7,53
	cnt-total	24,75	7,31	23,99	7,41
	total-varón	25,65	6,83	23,43	6,85
	total-mujer	24,38	6,86	22,01	6,62
	total-total	25,05	6,86	22,76	6,77
ANS – Ansiedad-timidez	exp-varón	21,85	7,76	17,87	6,40
	exp-mujer	24,82	7,72	20,96	7,43
	exp-total	23,33	7,86	19,41	7,09
	cnt-varón	20,97	7,64	20,91	7,45
	cnt-mujer	24,03	8,19	23,24	7,64
	cnt-total	22,34	8,02	21,95	7,61
	total-varón	21,36	7,69	19,56	7,15
	total-mujer	24,42	7,95	22,10	7,60
	total-total	22,80	7,95	20,76	7,47

ANS, $F=45,80$, $\eta^2=0,106$. Por su parte, el Sexo no se presenta con variación significativa sobre ninguna de las variables. En cuanto a los factores Grupo y Sexo considerados conjuntamente, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$) sólo en la variable Apatía-retraimiento (AP), con un tamaño de efecto pequeño: $F=6,75$, $\eta^2=0,017$.

Desde los valores de las medias dispuestos en la Tabla 6 se evidencian las variaciones significativas observadas en la variable AP para los factores Grupo y Sexo considerados conjuntamente, en los que los varones presentan una ligeramente mayor variación que las mujeres, ambos del grupo experimental.

En este sentido, puede afirmarse que el programa de intervención produce resultados favorables sobre las actitudes asociales de los participantes del estudio, indiscriminadamente sobre el sexo de los mismos. Este hecho se justifica por las diferencias estadísticamente significativas evaluadas desde el cambio global y desde la consideración de las diferencias entre los grupos experimental y de control.

Discusión y conclusiones

Se observan fuertes diferencias estadísticamente significativas del Cambio (el programa en su conjunto) sobre las variables, produciendo en todas ellas variaciones con un nivel de significación máximo. Variaciones significativas similares las produce la combinación con el Grupo (Cambio * Grupo). En 8 de las 9 variables de la escala AS las variaciones se presentan con un nivel de significación máximo. Sólo en una de ellas la variación es nula (no demostrable), LID - Liderazgo prosocial. Estos hallazgos permiten corroborar la primera hipótesis de trabajo planteada. Las relaciones entre dicha corroboración y los antecedentes presentados en la Introducción remiten a los siguientes resultados que comparativamente fueron coincidentes:

- Diferencias estadísticamente significativas post-test-pretest entre grupos experimentales y de control, máximas, medias y mínimas, para todas las variables que hacen referencia a la

competencia social asociada a actitudes sociales: corroboración de la afectación positiva de los programas de intervención.

- Cambios positivos y estadísticamente significativos en la competencia social asociada a actitudes sociales a partir de la implementación de los programas de intervención.
- Estas afectaciones positivas se relacionaron con:
 - Las actitudes y comportamientos sociales para con sus pares y docentes, las estrategias cognitivas asertivas, el interés desde el alumnado para reflexionar sobre lo social y accionar de modo asertivo, y la participación activa de alumnos y docentes en vistas de mejorar situaciones sociales.
 - La reducción de la necesidad de control desde los docentes, el incremento de la importancia atribuida por los alumnos sobre las normativas comportamentales en general y el incremento de la participación activa de los alumnos en el diseño y desarrollo de actividades, la concientización de estas consecuencias.
 - La exteriorización de sentimientos, la autoafirmación personal y la resistencia a la presión grupal (el ser abierto y franco, expresión a los demás el propio malestar, petición de inclusión en el grupo cuando los demás no lo hacen, independencia de decisión cuando los demás le piden otra cosa, facilidad de expresar opiniones distintas).
 - La internalización de un sentido de independencia y asertividad en la consecución de decisiones y acciones orientadas a un fin, y el incremento de las posibilidades de lograr objetivos concretos.

Por su parte, el Sexo no presenta variaciones significativas demostrables sobre 8 de las 9 variables, y sólo con diferencias estadísticamente significativas mínimas sobre AGR - Agresividad-terquedad. Asimismo, la combinación de Cambio * Grupo * Sexo tampoco afectó a 8 de las 9 variables, haciéndolo con variaciones significativas a nivel intermedio

para AP - Apatía-retraimiento. Ante estos hallazgos, se corrobora la segunda hipótesis de trabajo planteada. Asociado a ello, de los antecedentes presentados en la Introducción, sólo el estudio de Sánchez et al. (2006) ha incluido la variable sexo en la evaluación de la influencia del programa de intervención. Al respecto, se observan discrepancias y coincidencias en tanto la ausencia total de variaciones significativas respecto del factor Sexo, discrepancias y coincidencias que se relacionan con la corroboración de la hipótesis 2 de nuestra investigación.

Así, puede afirmarse que el programa de intervención produce resultados favorables sobre las actitudes prosociales, antisociales y asociales, considerando la ausencia de efectos estadísticamente significativos respecto del sexo de los participantes.

Como limitaciones importantes del estudio pueden considerarse la elaboración de una muestra no aleatoria, la falta de seguimiento de los efectos del programa de intervención (por ejemplo, 3 y 6 meses), y la utilización del AECS como único instrumento de medición. Por ello, como futuras líneas de investigación pueden sugerirse las siguientes principales: el seguimiento del programa de intervención, tanto a mediano como a largo plazo; la utilización de otro instrumento de medición; y la inclusión en el programa de actividades que relacionen más directamente lo aprendido con la práctica social en la vida cotidiana.

Referencias

Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI.

Grau, G. (1995). Metodología para la validación de cuestionarios. *Medifam*, 5, 351-359.

Kohn, M. (1997). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Mesa Expósito, J. (2005). *Resultados del Programa de Competencia Social "Ser Persona y Relacionarse" con Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

Ministerio de Educación (2009). *Sistema educativo. Principios y fines*. Recuperado el 10 de enero de 2009. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>

Moral Jiménez, M.^a de la V. y Ovejero Bernal, A. (2005). Un programa de intervención psicosocial para la mejora de las habilidades sociales de adolescentes consumidores de alcohol y otras sustancias psicoactivas. *Apuntes de Psicología*, 23, 3-26.

Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.

Moraleda, M., González Galán, A. y García Gallo, J. (1998). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)*. Madrid: TEA.

O'Hearn, T. C. y Gatz, M. (1999). Evaluating a Psychosocial Competence Program for Urban Adolescent. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 119-144.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales*. Valencia: Promolibro.

Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M.^a V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 353-370.

Trianes, M.^a V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación.

Manuscrito recibido: 13/10/2009

Revisión recibida: 21/12/2009

Manuscrito aceptado: 20/01/2010