

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 1
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNADO DE 8 A 12 AÑOS: PERFIL DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO

Social skills in pupils from 8 to 12 years old: differential profile according to sex

ALICIA PEÑALVA-VÉLEZ^(1,2), M.^A ASUNCIÓN VEGA-OSÉS⁽¹⁾ Y JOSÉ J. LÓPEZ-GOÑI^(1,3)

⁽¹⁾ Universidad Pública de Navarra (España)

⁽²⁾ I-Communitas. Institute for Advanced Social Research (España)

⁽³⁾ IdiSNA, Instituto de Investigación Sanitaria de Navarra (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.71503

Fecha de recepción: 13/03/2019 • Fecha de aceptación: 14/01/2020

Autor de contacto / Corresponding author: José J. López Goñi. E-mail: josejavier.lopez@unavarra.es

INTRODUCCIÓN. La competencia social es un concepto multidimensional y evaluable, que se va desarrollando a lo largo de la infancia, e implica el desarrollo de comportamientos y habilidades relacionados con la puesta en práctica de procesos de convivencia e interacción. Su desarrollo se vincula al dominio de habilidades sociales básicas o comportamientos interpersonales prosociales. Por todo ello los objetivos de este estudio son dos: 1) valorar la estructura factorial de The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters en una muestra de alumnado de educación primaria y 2) determinar las diferencias en función del género entre el alumnado de 4.º-6.º curso de primaria. **MÉTODO.** Para lograr ambos objetivos se evaluó una muestra de 436 niños y niñas de tres centros públicos mediante un cuestionario diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social (MESSY). Se realizaron análisis descriptivos para todos los ítems del cuestionario valorado. Con el propósito de valorar la consistencia interna se calculó el alfa de Cronbach y se realizó un análisis factorial. **RESULTADOS.** Se obtuvieron valores de alfa entre 0,693 (4.º) y 0,842 (6.º). Se explicó un 45,9% de la varianza total con un modelo de cinco factores: habilidades sociales, competitividad/arrogancia, cordialidad/amistad, agresividad y soledad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas. **DISCUSIÓN.** A partir de los datos se recomienda que las intervenciones sobre competencias sociales deben reforzar los comportamientos sociales positivos y canalizar la competitividad hacia el espíritu de superación, y no hacia la arrogancia. Se ha de atender a los comportamientos agresivos físicos directos en niños y a la violencia verbal y de exclusión social en niñas. El 4.º curso (10 años) parece un momento crucial para promover las habilidades emocionales, especialmente entre las niñas, y los comportamientos cordiales en los niños.

Palabras clave: Competencias sociales, Competencias emocionales, Género, Educación primaria, Habilidades socioemocionales.

Introducción

La competencia social es un concepto multidimensional y evaluable, que incluye aspectos conductuales, afectivos y cognitivos (Ashiabi, 2007). Se va desarrollando a lo largo de la infancia como resultado de los procesos de convivencia, de actividad compartida, de comunicación y de modulación emocional (Gómez-Ortiz, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2017; Romera, Ortega-Ruiz y Monks, 2008). Implica el desarrollo de aquellos comportamientos y habilidades que los escolares deben poner en práctica en su vida social según las características del contexto en el que deben desenvolverse (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017). En este sentido, Bisquerra (2009) describe la competencia social como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Para su desarrollo es necesario dominar habilidades sociales básicas como la capacidad de comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales o la asertividad.

Las habilidades sociales o manifestaciones sociales observables (Caballo, 2005) se conciben como un conjunto de comportamientos interpersonales necesarios para interactuar y relacionarse de manera efectiva con los demás (Merrell y Gimpel, 2014; Monjas y González, 2000). Son unas habilidades predominantemente conductuales que: 1) posibilitan la expresión adecuada de sentimientos, deseos y opiniones; 2) favorecen el manejo adecuado de la crítica; 3) minimizan las probabilidades de conflictos interpersonales (Caballo, 2005; Monjas y González, 2000; Oros y Fontana Nalesso, 2015); y 4) posibilitan las relaciones con los demás de una manera efectiva y haciéndolas mutuamente satisfactorias. En definitiva, las habilidades sociales, que son adquiridas (Oros y Fontana Nalesso, 2015), posibilitan un adecuado comportamiento social adaptativo (Reyna y Brussino, 2009) y se relacionan con el bienestar académico, emocional y social de los niños y las niñas (Craig, Brown, Upright y Derosier, 2016).

Las primeras edades son críticas en el desarrollo de las habilidades sociales, ya que se aprenden en la interacción con los demás (Caballo, 2005; Monjas y González, 2000; Oros y Fontana Nalesso, 2015), y, por ello, es fundamental incorporarlas al currículo escolar (Monjas, De Benito, Elices Simón, Francia y García, 2009). En concreto se trata de facilitar el aprendizaje del alumnado: 1) en la resolución de conflictos; 2) en la decodificación de las principales claves sociales en la identificación de los problemas, sus causas y consecuencias; 3) en la clarificación de metas; y 4) en la generalización de alternativas de acción que pueda practicar en su vida cotidiana (López, de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, 2006). Por lo tanto, su adquisición logrará en el alumnado la expresión adecuada de sentimientos, deseos u opiniones, favoreciendo el manejo acertado de las críticas, minimizando los conflictos interpersonales y permitiendo las relaciones interpersonales efectivas y satisfactorias (Oros y Fontana Nalesso, 2015).

La inclusión de las habilidades sociales en el contexto educativo tiene un efecto preventivo y potenciador de la convivencia puesto que disminuye los problemas de relación entre compañeros, las conductas agresivas, el aislamiento y la falta de solidaridad (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016; Romera *et al.*, 2008). Además, se ha encontrado que las habilidades sociales son un elemento crucial en la salud socioemocional de niños, niñas y adolescentes (Ipiña, Molina y Reyna, 2011; Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015; Lacunza, Castro-Solano y Contini, 2009). Tanto es así que en la escuela, una intervención basada en la adquisición y entrenamiento de habilidades sociales, de interacción y de autocontrol emocional podría mejorar la salud psicológica no solo del alumnado, sino también del profesorado (Justicia-Arráez *et al.*, 2015; Peñalva-Vélez, López-Goñi y González, 2017; Peñalva-Vélez, López-Goñi y Landa-González, 2013; Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Oses y Azpiroz, 2015; Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso, 2016; Salmurri y Skoknic, 2005).

La enseñanza de las habilidades sociales debe planificarse considerando las diferencias que se dan entre chicos y chicas en su adquisición. Por ejemplo, en las niñas son fundamentales las emociones positivas, mientras que en los niños es más importante la empatía. Las niñas se relacionan entre sí de una manera más emocional, y los niños se basan algo más en una capacidad cognitiva de autoconciencia, teniendo en cuenta la perspectiva del otro (Oros y Fontana Nalesso, 2015). También es diferente la expresión violenta de los conflictos. Mientras los chicos suelen estar más orientados a la acción y sus manifestaciones comportamentales son más físicas con predominio de agresiones verbales y físicas directas (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013), las chicas suelen presentar conductas relacionadas con violencia indirecta y psicológica, como aislar socialmente o extender rumores y menospreciar (Córdoba-Alcaide, Del Rey-Alamillo y Ortega-Ruiz, 2016; Dobarro, 2011; Romera, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2011). Asimismo, las chicas suelen mantener esas conductas con el paso de los años, a diferencia de los chicos que suelen reducirlas (Albaladejo-Blázquez *et al.*, 2013; Martínez-Otero, 2017; Oliva-Zárate, 2013). Aunque, en líneas generales, en la adolescencia, las chicas suelen presentar una conducta social más apropiada (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002).

Hasta la fecha, muy pocos estudios han valorado las habilidades sociales en las edades anteriores (3-12 años) a la educación secundaria (12-16 años) o en las diferencias entre niños y niñas (Romera *et al.*, 2008). La mayoría de los estudios se han realizado en educación secundaria (Gómez-Ortiz, Romera-Félix *et al.*, 2017). Además, una de las dificultades en la investigación es la ausencia de instrumentos desarrollados para educación primaria en español (Fernández *et al.*, 2010). Un instrumento que podría usarse en estas edades es The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Este es un cuestionario diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Para ello valora mediante un

inventario de 62 conductas tanto las habilidades y competencias adecuadas como los problemas del comportamiento social. Aunque las propiedades psicométricas en muestras anglófonas se consideran adecuadas (Helsel y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Esveldt-Dawson, 1984; Matson, Macklin y Helsel, 1985; Matson y Ollendick, 1988; Spence y Liddle, 1990), los estudios con muestras castellanohablantes muestran que es necesario seguir investigando. En el estudio de Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) se contó con una muestra española de 634 niños y niñas de entre 2 y 17 años. En él propusieron una solución factorial de cuatro factores que explicaría el 33,28% de la varianza. El coeficiente alfa varió entre las diferentes subescalas entre el 0,63 y el 0,91. En el trabajo de Ipiña y Molina (2011) se valoró una muestra argentina de 578 niños y niñas de entre 7 y 13 años. En este caso propusieron una solución de cinco factores que explicaría el 22,8% de la varianza. En cuanto a la fiabilidad interna, el coeficiente alfa osciló entre el 0,43 y el 0,85. En cualquier caso, la varianza explicada es muy baja en ambos casos. Por otro lado, las muestras empleadas tenían unos rangos amplios de edad, y por ello se justifican nuevos estudios como el que aquí se presenta para valorar la adecuación del instrumento a muestras hispanohablantes específicas.

Por lo tanto, los objetivos del presente estudio han sido: 1) valorar la adecuación del MESSY para su uso en una muestra de alumnado de educación primaria (fiabilidad y estructura factorial) y 2) determinar las diferencias en función del género entre el alumnado de 4.º a 6.º curso de primaria.

Material y método

Participantes

Participaron un total de 436 niños y niñas de 4.º, 5.º y 6.º curso de educación primaria de tres centros públicos ubicados en tres pequeñas localidades de la Comunidad Foral de Navarra. Tanto las localidades como los centros participantes son

muy semejantes en el tamaño (pueblos de menos de 10.000 habitantes y centros de 400 alumnos), el estatus socioeconómico de las familias (renta per cápita entre 12.344 y 14.380 euros) y la procedencia geográfica de las mismas (un porcentaje de población extranjera del 7,9%, algo menor al porcentaje medio de Navarra que es el 9,1%). Exactamente la mitad del alumnado eran niñas ($n = 218$) y la otra mitad niños.

Instrumento

The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Hessel (1983) es un cuestionario diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Para ello se presentan 62 conductas, con cuatro alternativas de respuesta (nunca, a veces, a menudo y siempre) y se valoran tanto las habilidades y competencias apropiadas como los problemas del comportamiento social. En el estudio de Ipiña *et al.* (2011), que se ha tomado como referencia por tener una mayor homogeneidad en las edades de la muestra, se encontraron los cinco factores siguientes:

- Habilidades sociales apropiadas (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- Asertividad inapropiada (16 ítems). Explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso”.
- Impulsividad (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.
- Sobreconfianza (6 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo”.

- Celos/soledad (4 ítems). Explora conductas como sentirse solo o no tener amigos. Algunos ejemplos de ítems son: “me siento celoso/a con otras personas” y “me gusta estar solo/a”.

De las dos versiones con las que cuenta el MESSY (para profesorado y alumnado), en esta investigación solo se empleó la versión dirigida al alumnado.

Procedimiento

El equipo investigador, tras diseñar el estudio, seleccionó varios centros de características semejantes para participar en la investigación. Para ello, se siguió un muestreo de conveniencia, en el que se buscó que los centros participantes fueran de titularidad pública y que las características geográficas, de tamaño, así como la extracción social de las familias fueran similares. La dirección de los tres primeros centros con los que se contactó aceptó la participación, por lo que no se contactó con más centros. Posteriormente, la dirección de cada uno de los centros se encargó de solicitar el permiso para la participación, de la distribución de los cuestionarios, de recogerlos y hacérselos llegar al equipo investigador. El alumnado rellenó el cuestionario dentro del horario escolar, y en todo momento se aseguró la confidencialidad de las respuestas. No se produjo ningún rechazo entre el alumnado para cumplimentar los cuestionarios.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos para todos los ítems del cuestionario valorado. Con el objetivo de explorar la estructura factorial del MESSY, se hicieron diferentes análisis factoriales de componentes principales (con 4, 5 y 6 factores) con rotación Varimax. Tras valorar los diferentes modelos, se seleccionó como más adecuado el análisis factorial de

5 componentes porque presentaba una mayor coherencia teórica. Tras obtener los cinco factores, se transformaron con el método Anderson-Rubin (Anderson y Rubin, 1956), que asegura la ortogonalidad de los factores estimados. Las puntuaciones resultantes tienen una media de 0, una desviación típica de 1 y no correlacionan entre sí.

Con el propósito de valorar la consistencia interna se calculó el alfa de Cronbach para la escala en su conjunto y para cada uno de los factores encontrados. Valores entre .70 y .80 se consideran buenas estimaciones de fiabilidad (Kaplan y Sacuzzo, 2016), mientras que es aceptable un criterio menor (alrededor de .60) en escalas con escaso número de ítems y que cumplen los criterios señalados por Loewenthal (2001) (buena evidencia de validez, razones teóricas o prácticas o la escala es breve).

En las comparaciones entre niños y niñas se empleó la *t* de Student, considerándose una $p < .05$ como significativa y se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen. Para ello se ha realizado el cociente entre la diferencia de medias de ambos grupos y la desviación típica de la muestra total (Cohen, 1988). En la valoración de la magnitud del tamaño del efecto se han tenido en cuenta las recomendaciones generales de Cohen (1988), que consideran los siguientes criterios: $d = 0,20$ (efecto pequeño), $d = 0,50$ (efecto moderado) y $d = 0,80$ (efecto grande). También se ha considerado que valores en torno a 0,30 pueden ser relevantes para la práctica educativa (Borg, Gall y Gall, 1993). Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS vs. 15.0 para Windows.

Resultados

Análisis factorial del MESSY y coeficiente de fiabilidad

La medida de adecuación muestral KMO fue de 0,946 y el test de Bartlett fue significativo

($X^2 (1891) = 12718,54$; $p < ,000$). El análisis arrojó un modelo de 5 factores que explica el 45,9% de la varianza total. En la tabla 1 se exponen las saturaciones de cada uno de los ítems que conforman dichos factores. En el primer factor hay saturaciones tanto positivas, indicativas de habilidades sociales inapropiadas, como negativas (habilidades sociales apropiadas). Por tanto, puntuaciones altas en el primer factor indican patrones de comportamiento social desadaptativo. El segundo factor incluye conductas relacionadas con la competitividad y la arrogancia. El tercer factor contempla conductas de cordialidad y amistad, mientras que el cuarto factor engloba conductas agresivas. Por último, el quinto factor incluye conductas en solitario y pensar que los demás critican a uno mismo. Se obtuvo un valor alfa de Cronbach de ,685 para todos los sujetos. En el caso del alumnado de 4.º, el alfa fue de ,693, en el de 5.º ,792 y en el de 6.º curso ,842. En la tabla 2 se presenta el valor de alfa de Cronbach para cada uno de los factores.

Comparaciones por sexo de los diferentes factores

En la tabla 2 se presentan las comparaciones entre niños y niñas, tanto globalmente como por cursos. En cuanto a la muestra total, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en tres de los cinco factores analizados. Los niños puntúan más alto en las escalas de competitividad/arrogancia y de agresividad, y las niñas en cordialidad/amistad. En el caso de los niños, además, el tamaño del efecto es de 0,30.

En cuanto a la comparación por cursos, en 4.º curso los niños puntúan más en competitividad y arrogancia. En 5.º curso solo en agresividad, pero con un tamaño del efecto muy alto ($d = 0,70$). Por último, en 6.º curso los niños puntúan más alto en habilidades sociales inapropiadas y las niñas en cordialidad/amistad.

TABLA 1. Saturaciones del análisis de componentes principales sobre los cinco factores (MESSY)

| Factor 1 Habilidades sociales (inapropiadas) (27,8%) | | Factor 2 Competitividad/ arrogancia (5,9%) | | Factor 3 Cordialidad/ amistad (5,0%) | | Factor 4 Agresividad (4,2%) | | Factor 5 Soledad (3,0%) | | | |
|---|------------|---|------------|---|------------|-----------------------------------|------------|-------------------------------|------------|-----|------|
| Ítem | Saturación | Ítem | Saturación | Ítem | Saturación | Ítem | Saturación | Ítem | Saturación | | |
| 15 | 0,87 | 47 | -0,73 | 18 | 0,63 | 55 | 0,57 | 53 | 0,56 | 48 | 0,76 |
| 22 | 0,83 | 44 | -0,73 | 60 | 0,56 | 12 | 0,56 | 2 | 0,55 | 25 | 0,55 |
| 30 | 0,82 | 54 | 0,71 | 21 | 0,55 | 43 | 0,56 | 62 | 0,53 | 38 | 0,43 |
| 10 | -0,82 | 41 | 0,70 | 29 | 0,48 | 23 | 0,54 | 7 | 0,53 | | |
| 59 | -0,81 | 51 | 0,69 | 6 | 0,44 | 31 | 0,50 | 61 | 0,53 | | |
| 39 | 0,81 | 32 | -0,68 | 17 | 0,44 | 46 | 0,42 | 3 | 0,40 | | |
| 16 | -0,80 | 34 | -0,67 | 5 | 0,43 | 9 | 0,40 | | | | |
| 26 | 0,80 | 58 | 0,65 | 35 | 0,42 | 42 | 0,32 | | | | |
| 13 | -0,78 | 49 | 0,62 | 4 | 0,41 | | | | | | |
| 28 | -0,77 | 40 | -0,62 | 27 | -0,36 | | | | | | |
| 8 | 0,77 | 1 | -0,57 | 14 | 0,36 | | | | | | |
| 24 | -0,76 | 45 | 0,52 | | | | | | | | |
| 56 | -0,75 | 19 | 0,49 | | | | | | | | |
| 11 | 0,75 | 20 | -0,47 | | | | | | | | |
| 36 | 0,75 | 37 | -0,40 | | | | | | | | |
| 33 | 0,73 | 50 | -0,38 | | | | | | | | |
| 52 | -0,73 | 57 | 0,36 | | | | | | | | |
| Alfa de Cronbach | ,83 | | | ,78 | | ,69 | | ,73 | | ,39 | |

Discusión

El principal hallazgo de esta investigación es que se han encontrado cinco factores (habilidades sociales, competitividad/arrogancia, cordialidad/amistad, agresividad y soledad) que aglutinan los 62 comportamientos recogidos en la escala MESSY con importantes diferencias entre niños y niñas (tanto en la muestra en su conjunto como en los diferentes cursos) en alumnado de primaria. Estos factores, y sus diferencias desde una perspectiva de género, aportan importantes evidencias que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia desde una perspectiva educativa. Esto facilitará el desarrollo de una adecuada competencia social permitiendo crear y mantener interacciones exitosas con los iguales, desarrollar

comportamientos ajustados a cada contexto y un ajuste psicosocial adecuado (Gómez-Ortiz, Romera *et al.*, 2017). Para ello resultará necesario identificar qué áreas prioritarias deben desarrollarse de manera específica en función del género del alumnado. Esto incidirá de manera diferencial tanto en el planteamiento de los objetivos formativos como en la selección de contenidos a trabajar y de actividades a desarrollar.

Se ha conseguido explicar el 45,9% de la varianza total con un modelo de 5 factores diferente a los encontrados hasta el momento (Ipiña *et al.*, 2011; Méndez *et al.*, 2002; Trianes *et al.*, 2002). El porcentaje de varianza explicada es muy superior a la informada en los estudios previos, aunque inferior al 60%, valor recomendado en este tipo de estudios. Una de las causas de esta

TABLA 2. Comparación por sexo y curso en factores

| | Niños (n = 201) | | Niñas (n = 203) | | t | (g.l.) | d |
|-------------------------------------|--------------------|--------|--------------------|--------|-------|--------|-------|
| | M | (D.T.) | M | (D.T.) | | | |
| Total | | | | | | | |
| Habilidades sociales (inapropiadas) | 0,09 | (1,02) | -0,10 | (0,97) | 1,9 | 402 | 0,19 |
| Competitividad/arrogancia | 0,14 | (0,99) | -0,15 | (0,98) | 2,9** | 402 | 0,30 |
| Cordialidad/amistad | -0,13 | (1,01) | 0,13 | (0,98) | 2,6** | 402 | -0,26 |
| Agresividad | 0,17 | (1,07) | -0,17 | (0,89) | 3,4** | 386,9 | 0,34 |
| Soledad | -0,11 | (0,97) | 0,11 | (1,02) | 2,1* | 402 | -0,22 |
| | Niños (n = 126) | | Niñas (n = 120) | | t | (g.l.) | d |
| 4.º curso | M | (D.T.) | M | (D.T.) | | | |
| Habilidades sociales (inapropiadas) | 0,39 | (1,18) | 0,16 | (1,17) | 1,5 | 244 | 0,23 |
| Competitividad/arrogancia | 0,06 | (1,00) | -0,24 | (0,96) | 2,4* | 244 | 0,30 |
| Cordialidad/amistad | -0,06 | (1,08) | 0,15 | (1,03) | 1,6 | 244 | -0,21 |
| Agresividad | 0,15 | (1,07) | -0,15 | (1,00) | 2,3* | 244 | 0,30 |
| Soledad | -0,12 | (1,01) | 0,16 | (1,02) | 2,1* | 244 | -0,28 |
| | Niños (n = 36) | | Niñas (n = 47) | | t | (g.l.) | d |
| 5.º curso | M | (D.T.) | M | (D.T.) | | | |
| Habilidades sociales (inapropiadas) | -0,40 | 0,28 | -0,38 | 0,28 | 0,4 | 81 | -0,02 |
| Competitividad/arrogancia | 0,43 | 1,07 | 0,14 | 1,13 | 1,2 | 81 | 0,29 |
| Cordialidad/amistad | -0,27 | 0,79 | 0,00 | 0,90 | 1,4 | 81 | -0,27 |
| Agresividad | 0,48 | 1,25 | -0,22 | 0,76 | 2,9** | 54,2 | 0,70 |
| Soledad | 0,07 | 0,91 | 0,24 | 1,11 | 0,8 | 80,6 | -0,17 |
| | Niños (n = 39) | | Niñas (n = 36) | | t | (g.l.) | d |
| 6.º curso | M | (D.T.) | M | (D.T.) | | | |
| Habilidades sociales (inapropiadas) | -0,40 | 0,28 | -0,59 | 0,26 | 3,0** | 73,0 | 0,19 |
| Competitividad/arrogancia | 0,11 | 0,81 | -0,23 | 0,78 | 1,9 | 73,0 | 0,35 |
| Cordialidad/amistad | -0,23 | 0,95 | 0,22 | 0,92 | -2,1* | 73,0 | -0,45 |
| Agresividad | -0,07 | 0,86 | -0,19 | 0,62 | 0,7 | 68,9 | 0,12 |
| Soledad | -0,23 | 0,91 | -0,25 | 0,84 | 0,1 | 73,0 | 0,02 |

Nota: * = $p < ,05$; ** = $p < ,01$.

diferencia puede encontrarse en la edad de los participantes incluidos en esta muestra. El alumnado que ha sido valorado en este trabajo se encuentra en primaria (4.º, 5.º y 6.º curso), por tanto, está en un momento evolutivo anterior al del resto de estudios. En este sentido, el primer factor (habilidades sociales) explica tanto el porcentaje de varianza como todos los

factores encontrados en estudios previos con alumnado de mayor edad (Ipiña *et al.*, 2011; Méndez *et al.*, 2002). Este resultado avalaría la hipótesis de que en primaria las conductas sociales más generales se agrupan en un único factor en el que las conductas favorables y desfavorables saturan de forma negativa y positiva, respectivamente. Con este hallazgo se fortalece

la impresión de que en edades tempranas es mejor reforzar los comportamientos positivos puesto que por sí mismos son incompatibles con los negativos. Esta es una cuestión clave, ya que la disciplina es inherente a la convivencia, y si se entiende como el conjunto de estrategias encaminadas a la socialización y el aprendizaje (Ramo y Cruz, 1997) debería tener una finalidad formativa, de fomento de la convivencia y de establecimiento consensuado de normas (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013), más allá del simple castigo o persecución de los comportamientos negativos. Desde una perspectiva de género, las niñas presentan en mayor medida comportamientos sociales apropiados, especialmente en el 6.º curso. Esta diferencia con los niños puede deberse a las diferencias madurativas que se dan entre niños y niñas desde el nacimiento hasta la pubertad, momento en que la brecha en el desarrollo parece comenzar a desaparecer (Mathiesen, Castro Yáñez, Merino, Mora Mardones y Navarro Saldaña, 2013).

Por otro lado, se han identificado dos factores relacionados con la competitividad/arrogancia (factor 2) y la agresividad (factor 4). En estos dos factores los niños puntúan más alto que las niñas. Un aspecto a destacar del segundo factor es que los comportamientos competitivos se combinan con los comportamientos arrogantes. Una de las asignaturas pendientes de la educación emocional es canalizar la competitividad para que se convierta en un comportamiento prosocial, para que la desconexión moral sea sustituida por la empatía o el desarrollo de la conciencia sobre los efectos negativos de las conductas contrarias a la convivencia. La competitividad puede ser parte del espíritu de superación y de la voluntad de logro. No tiene por qué asociarse con la arrogancia. Para ello habría que diseñar intervenciones específicas que se basen en metodologías de trabajo cooperativo que permitan al alumnado aprender las dinámicas de cooperación entre iguales (Torrego, 2014). Además, estas intervenciones deben atender a las diferencias individuales asociadas

a necesidades educativas especiales o específicas puesto que, por ejemplo, se ha encontrado que los niños con un nivel intelectual más bajo presentan una mayor impulsividad y sobreconfianza que las niñas (Trianes, Sánchez, Blanca y García, 2003).

Por su parte, el cuarto factor agrupa los principales comportamientos amenazadores y de agresión hacia los demás. Si bien el porcentaje de varianza explicada (4,2%) es menor que los anteriores, es coherente con patrones de conducta violentos hacia los demás. El mayor tamaño del efecto se encuentra en 5.º curso, concretamente en la agresividad. Ambos factores confirman los datos encontrados en estudios previos que señalan que las conductas violentas de alumnos y alumnas son diferentes. Mientras los chicos dicen agredir o ser agredidos sobre todo mediante acciones físicas directas, entre las chicas lo habitual es la violencia verbal y la exclusión social (Dobarro, 2011). Esta diferente expresión de la violencia, que se manifiesta desde la infancia, podría deberse en gran medida a los diferentes procesos de socialización que se dan en función del género (Oliva-Zárate, 2013).

Por lo que respecta a los comportamientos cordiales/amistosos (factor 3), estos se dan en mayor medida en las niñas, y en 6.º curso se encuentra un gran tamaño del efecto. En este sentido se han señalado causas como la diferente socialización o los diferentes requerimientos sociales para niños y niñas (Garaigordobil, 2014; Salmurri y Skoknic, 2005). Quizá por ello en este curso se encuentran las mayores diferencias, tal y como ya encontraron Wilgensbuch y Merrel (1999), avalando la hipótesis de que las chicas obtienen un mayor nivel de amistad que los chicos (Sosa Baltasar, 2014).

El quinto factor (soledad) es mayor en las niñas. Este dato confirma hallazgos previos que encuentran peores puntuaciones en habilidades emocionales y bienestar emocional en las niñas que en los niños (Salmurri y Skoknic, 2005).

Efectivamente, aunque las niñas presentan mayores niveles de atención a las emociones que los niños, desarrollan estrategias de afrontamiento inadecuadas, con una menor capacidad de autorregulación ante situaciones de estrés. Dado que la mayor diferencia se encuentra en 4.º curso, este sería un momento crucial para comenzar con el trabajo en el desarrollo de competencias emocionales, teniendo en consideración la necesidad de reforzar unos u otros aspectos en función del género del alumnado (Salmurri y Skoknic, 2005).

Se debe ser cauto en la generalización de los resultados de esta investigación. Por un lado, se trata de un estudio transversal, y estudios posteriores deberían valorar la evolución de los factores encontrados a lo largo de los diferentes cursos. Por otro lado, en este estudio se ha realizado un muestreo de conveniencia (no probabilístico). Aunque se ha realizado en tres centros escolares semejantes entre sí, sería necesario replicar la investigación en centros con diferentes características. Finalmente, del análisis de las propiedades de la escala MESSY se deriva que es necesario seguir investigándola por cuanto que no hay unanimidad sobre su composición factorial. Además, en los tres trabajos

en que se ha abordado su fiabilidad, una de las escalas presentaba un alfa de Cronbach inferior a ,60. Probablemente el empleo de muestras amplias y homogéneas en los diferentes grupos de edad es una prometedora línea de investigación para avanzar en el conocimiento del desarrollo de las habilidades sociales.

En resumen, se han encontrado diferencias en los comportamientos sociales en el alumnado de primaria, tanto desde una perspectiva de género como desde los diferentes cursos escolares. Resulta necesario tener en cuenta estas diferencias a la hora de planificar intervenciones educativas que busquen el trabajo específico de desarrollo de las competencias sociales del alumnado desde las primeras edades. En este sentido, se recomienda que las intervenciones refuercen los comportamientos sociales positivos y que canalicen la competitividad hacia el espíritu de superación, y no hacia la arrogancia. Además, se ha de atender a los comportamientos agresivos físicos directos en los niños y hacia la violencia verbal y de exclusión social en las niñas. El 4.º curso de primaria (10 años) parece un momento crucial para promover habilidades emocionales especialmente entre las niñas, y los comportamientos cordiales en los niños.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060-1069.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2013). Consensus on classroom rules and its relationship with low levels of school violence. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217. doi: <http://doi.org/10.1174/021037013806196229>
- Anderson, T. W. y Rubin, H. (1956). Statistical inference in factor analysis. *Proceedings of the Third Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, 5, 111-150.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool classroom: its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. doi: <http://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Borg, W. R., Gall, J. O. y Gall, M. D. (1993). *Applying educational research. A practical guide* (3rd. ed.). Nueva York: Longman.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22(2), 189-205.
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J. y Derosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959-968.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister, Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 77-89.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. 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(3), 1229-1252.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. doi: [http://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](http://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Helsel, W. J. y Matson, J. L. (1984). The assessment of depression of children: the internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- Ipiña, M. J., Molina, L. y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836.
- Kaplan, R. M. y Sacuzzo, D. P. (2016). *Psychological testing: principles, applications and issues*. Belmont, Massachusetts: Wadsworth.
- Kazdin, A. E., Matson, J. L. y Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22(129-140), 129.
- Lacunza, A. B., Castro-Solano, A. C. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Psicología*, 27(1), 3-28.
- Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. Nueva York: Psychology Press Ltd.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 21(3), 277-298.
- Mathiesen, M. E., Castro Yáñez, G., Merino, J. M., Mora Mardones, O. y Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.

- Matson, J. L., Macklin, G. F. y Helsel, W. J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Matson, J. L. y Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills*. Nueva York: Pergamon Press.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Merrell, K. W. y Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Nueva York: Psychology Press.
- Monjas, M. I., De Benito, M. P., Elices Simón, J. A., Francia, M. V. y García, B. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Oliva-Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137-154.
- Oros, L. B. y Fontana Nalesso, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y González, J. B. (2017). Emotional skills and teachers training for inclusive education in network society. *Contextos Educativos-Revista de Educacion*, 20, 201-215. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3011>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales [Emotional competencies of teaching students: possible professional implications]. *Revista de Educación*, 362, 690-712. doi: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y García-Manso, M. I. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223-242. doi: <http://doi.org/10.6018/j/253301>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Oses, A. y Azpiroz, C. S. (2015). School climate and teacher's perceptions after the implementation of a program of school coexistence. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. doi: <http://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Ramo, Z. y Cruz, J. E. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*. Madrid, España: Escuela Española.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psykhé*, 18(2), 127-140.
- Romera, E., Cano, J. J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 24(48), 71-79.
- Romera, E., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno *bullying* en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Romera, E., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista Psicológica de la Universidad de Chile*, 14(1), 9-28.
- Sosa Baltasar, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Universidad de Extremadura.
- Spence, S. H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: an evaluation of social skills for youngsters and the list of social situation problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.

- Torrego, J. C. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. M., Blanca, M. J. y García, J. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: a meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120. doi: 10.1037/h0089000

Abstract

Social skills in pupils from 8 to 12 years old: differential profile according to sex

INTRODUCTION. Social competence is a multidimensional and evaluable concept, which is developed throughout childhood, and involves the development of behaviours and skills related to the implementation of processes of coexistence and interaction. Its development is linked to the mastery of basic social skills and/or of prosocial interpersonal behaviours. Therefore, the objectives of this study are two: 1) to assess the factor structure of The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters in a sample of Primary School pupils, and 2) to determine the differences according to gender among the 4th and 6th grade pupils of Primary School **METHOD.** To achieve both objectives, a sample of 436 children from three public schools was evaluated through a questionnaire designed to assess the degree of adequacy of social behaviour (MESSY). Descriptive analyses were carried out for all the items of the assessed questionnaire. In order to assess the internal consistency, the Cronbach's alpha was calculated and a factorial analysis was carried out. **RESULTS.** Alpha values were obtained between 0.693 (4th graders) and 0.842 (6th graders). A total of 45.9% of the total variance was explained with a 5-factor model: social skills, competitiveness / arrogance, cordiality / friendship, aggression and loneliness. Statistically significant differences were found between boys and girls. **DISCUSSION.** From the data, it is recommended that interventions on social competences should reinforce positive social behaviours and channel competitiveness towards the spirit of overcoming, and not towards arrogance. We must address the direct physical aggressive behaviours in boys and verbal violence and social exclusion in girls. The 4th grade (pupils of the age of 10) seems a crucial moment to promote emotional skills especially among girls, and cordial behaviours in boys.

Keywords: *Social competences, Emotional competencies, Gender, Primary education, Socio-emotional skills.*

Résumé

Compétences sociales des étudiants de 8 à 12 ans: profil différentiel par sexe

INTRODUCTION. La compétence sociale est un concept multidimensionnel et susceptible d'évaluation qui se développe tout au long de l'enfance et qui implique le développement des

comportements et des compétences liées à la mise en œuvre de processus de coexistence et d'interaction. Son développement rejoint à la maîtrise des compétences sociales de base ou des comportements interpersonnels prosociaux. C'est pour cela que les objectifs de cette étude sont: 1) évaluer la structure factorielle du questionnaire The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters dans un échantillon d'élèves du primaire, et 2) déterminer les différences parmi les sexes entre les élèves de la quatrième à la sixième année. **MÉTHODE.** Pour atteindre ces deux objectifs, un échantillon de 436 enfants de trois établissements publics a été évalué à l'aide d'un questionnaire conçu pour évaluer le degré d'adéquation du comportement social (MESSY). Des analyses descriptives ont été effectuées pour tous les éléments du questionnaire évalué. Afin d'évaluer la cohérence interne, l'alpha de Cronbach a été calculée et une analyse factorielle a été effectuée. **RÉSULTATS.** Des valeurs alpha compris entre 0,693 (4ème) et 0,842 (6ème) ont été obtenus. 45,9% de la variance totale a été expliquée par un modèle à 5 facteurs: compétences sociales, compétitivité, arrogance, cordialité, amitié, agressivité et solitude. Des différences statistiquement significatives ont été trouvées entre les garçons et les filles. **DISCUSSION.** D'après les données, il est recommandé que les interventions sur les compétences sociales renforcent les comportements sociaux positifs et orientent la compétitivité vers l'esprit d'auto-amélioration, et non vers l'arrogance. Les comportements agressifs physiques directs chez les garçons et la violence verbale et l'exclusion sociale chez les filles, doivent être traités. La 4ème année (10 ans) semble un moment crucial pour promouvoir les compétences émotionnelles, en particulier chez les filles, et les comportements cordiaux, chez les garçons.

Mots-clés: *Compétences sociales, Compétences émotionnelles, Genre, Education primaire, Compétences socio-émotionnelles.*

Perfil profesional de los autores

José J. López Goñi (autor de contacto)

Profesor titular en el Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Miembro del grupo de investigación Psicología Clínica y Psicopatología de la Universidad Pública de Navarra y del IdiSNA, Instituto de Investigación Sanitaria de Navarra.

Correo electrónico de contacto: josejavier.lopez@unavarra.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Pública de Navarra. Campus de Arrosadía, s/n, Edificio de los Magnolios, 31006 Pamplona, Iruñea (Navarra).

Alicia Peñalva-Vélez

Profesora contratada doctora en el Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación Didácticas de las Ciencias Sociales y del Instituto I-Communitas. Institute for Advanced Social Research, de la Universidad Pública de Navarra. Directora académica del Curso de Experto Universitario en Convivencia, Ciberconvivencia y Acoso Escolar de la Universidad Pública de Navarra.

Correo electrónico de contacto: alicia.penalva@unavarra.es

M.^a Asunción Vega-Osés

Orientadora educativa del CI Politécnico de Estella. Profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Coordinadora académica del Curso de Experto Universitario en Convivencia, Ciberconvivencia y Acoso Escolar de la Universidad Pública de Navarra.
Correo electrónico de contacto: masuncion.vega@unavarra.es