

EFICACIA DIFERENCIAL DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS PREESCOLARES INHIBIDOS E IMPULSIVOS

M^a Victoria Trianes Torres
Teresa Rivas Moya
Angela Muñoz

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y Departamento de Metodología.
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

RESUMEN

En este trabajo se intenta evaluar la eficacia diferencial del Programa "Entrenamiento en Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales" de Spivack y Shure (1974, 1978) en niños inhibidos e impulsivos seleccionados según el juicio del profesor habiendo utilizado la B.H.S.S.P.I. de Pelechano para evaluar las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales Antes y Después de la intervención. Los resultados obtenidos en la B.H.S.S.P.I. permiten suponer que el Programa beneficia a los niños impulsivos casi al mismo nivel que a los adaptados y en cuantía considerable, pero no a los inhibidos, cuyas mejoras son apenas perceptibles. Sin embargo, a nivel de la conducta evaluada por el profesor, estos resultados se invierten, mejorando los inhibidos considerablemente más que los impulsivos.

Palabras Clave: *Enseñanza de habilidades sociales. Inhibidos. Impulsivos.*

SUMMARY

In this work we try to assess differential efficacy of the Program "Interpersonal Cognitive Problem Solving" from Spivack y Shure (1974, 1978) for inhibited and impulsive children according to the teacher's judgement using the B.H.S.S.P.I. from Pelechano to assess Interpersonal Cognitive Problem Solving before and after intervention. Results from B.H.S.S.P.I. let suppose the Program are of benefit to impulsive children in a similar level than to adapted children and in a considerable amount but not to inhibited ones, whose benefits are scarcely perceptible. Concerning to behavior assessed by the teacher, these data are inverted doing considerably better to inhibited children than to impulsive ones.

Key Words: *Interpersonal cognitive problem solving. Inhibited children. Impulsive children.*

1. INTRODUCCION

Parece ser una nota característica del status actual de la investigación e intervención, en el amplio ámbito de las Habilidades Sociales en la infancia, el orientarse a conseguir intervenciones cada vez más eficaces y que supongan el menor coste posible para individuos, instituciones y comunidades. Ello supone intentar acumular previamente un conocimiento pormenorizado, de qué habilidades, estrategias de actuación y cogniciones son las que subyacen a la conducta social competente, en las distintas edades, contextos y situaciones; cuáles las que se alteran o disminuyen en el caso de los déficits o problemas de la conducta social; cuáles más susceptibles de intervención, más capaces de producir generalizaciones rentables sobre otras capacidades, cuáles prerequisites de otras,Cuestiones en fin que podrían suponer la madurez de un área que se revela hoy importante, tanto para la conceptualización del comportamiento infantil, como desde las perspectivas aplicadas, ya que no se concibe una intervención dirigida a modificar aspectos globales de la conducta infantil, o a educar competencias en el alumno, sin incluir este área.

Respecto al diagnóstico o clasificación de los déficits de la conducta social, la situación necesita clarificación, ya que puede afirmarse que no existe hoy un consenso sobre los términos empleados, ni sobre su definición ni en cuanto a sus correlatos conductuales (Wanlass y Prinz, 1982). Unos términos provienen de la Terapia Cognitivo-Conductual, que ha utilizado básicamente, para el diagnóstico amplio e inicial, escalas o cuestionarios contestados por el profesor, habiendo calificado a los niños en bien o mal ajustados, distinguiendo entre estos últimos a

los Inhibidos de los Impulsivos, según su situación fuese de déficit o de exceso, en las diversas conductas tales como impaciencia, agresividad, tolerancia a la frustración...

Por el contrario, los trabajos desde la Psicología del Desarrollo, se han centrado, unos, en la metodología sociométrica, distinguiendo entre niños de diferente status social, diagnosticando al niño rechazado o impopular, es decir, aquél marcado por la baja preferencia o popularidad entre sus iguales; otros, basándose en la observación de la interacción entre iguales en situaciones típicas, se han centrado en detectar el aislamiento social, entendido como una ausencia o baja tasa de interacción con sus iguales.

Con dificultad se pueden superponer estos sistemas de clasificación. La categoría de Inhibidos, puede pensarse que se relaciona con el diagnóstico de "baja interacción" o "aislamiento social", aunque no con el de "ignorado", en terminología sociométrica. La Inhibición ha sido vista también solapándose con otros síntomas como depresión y ansiedad social (Achenbach y Edelbrok, 1978). Desde la investigación sociométrica, el niño de baja interacción social o aislado socialmente, parece presentar una menor madurez cognitiva (Rubin, 1982), un repertorio de estrategias sociales más limitado, tanto en la observación de su conducta como en respuestas a situaciones hipotéticas (Ladd y Oden, 1979; Richard y Dodge, 1982; Rubin, Daniels, Beirnex y Bream, 1984), o un empleo de estrategias de interacción social menos positivas y elaboradas (Diaz Aguado, 1986).

Spivack y Shure (1974, 1978), trabajando sobre las Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales, con cuyo Programa hemos realizado nosotros nuestra intervención, encuentran que los niños inhibidos, caracterizados por temores, retraimiento y sobreemocionalidad, muestran bajas puntuaciones en Pensamiento Alternativo y Consecuencial, lo que apunta también a un menor conocimiento social de estos niños, caracterizados por una baja interacción con sus iguales. Recordemos aquí que esta interacción con los iguales ha sido vista como determinante para el desarrollo de la Competencia Social, en estas edades preescolares (Rubin y Krasnor, 1986; Howes, 1987).

Por su parte, la categoría de Impulsividad, apunta a unos déficits no sólo de ajuste social sino de habilidades cognitivas mediacionales verbales (Camp y Bash, 1985), o, como sugieren Beinfeld y Peters (1986), déficits de producción (baja motivación) o de control (respuesta impulsiva). Puede suponerse una relación, desde una definición más amplia, con los diagnósticos sociométricos de "rechazo" e "impopularidad", caracterizados, en la edad preescolar, en base a una conducta agresiva o provocadora hacia los iguales, (Hartup et al, 1967; Moore, 1967; Trianes y Muñoz, 1987).

Los niños impulsivos han sido vistos, además, fracasando, independientemente de su inteligencia, al utilizar sus habilidades verbales para pensar en los problemas que deben resolver, y guiar su conducta de resolución de los mismos

(Campy Bash, 1977, 1984). Para estos autores, este déficit en la mediación verbal puede asociarse a problemas de conducta como agresividad o a problemas educacionales, como bajo rendimiento.

Para Spivack y Shure los impulsivos presentarían unas habilidades cognitivas más normalizadas que los inhibidos, ya que encuentran que los impulsivos no son desconocedores de las consecuencias que siguen a sus actos, sino que presentarían bajo el Pensamiento Alternativo por no poder utilizar otras alternativas, dada la rigidez de la respuesta impulsiva.

En este trabajo vamos a utilizar la distinción entre Inhibidos e Impulsivos, tal como la utilizan numerosos autores dentro de la Terapia Cognitivo - Conductual (Matson y Ollendick, 1988; Elliot, Greshan y Heffer, 1987; Kendall y Braswell, 1985; Camp y Bash, 1985) y sobre todo Spivack y Shure (1974, 78), cuya "Hahneman Pre-School Behavior Rating Scale", escala bipolar en 11 items, hemos utilizado para distinguir ambos grupos de inadaptados, con puntuaciones extremas, de los normales, con puntuaciones medias.

Presentamos aquí datos de la evaluación PRE y POST-tratamiento de niños impulsivos e inhibidos. Esta evaluación se refiere a Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales, en unas pruebas de papel y lapiz, que son una adaptación para preescolar de la BHSSPI de Pelechano, para primer ciclo de la E.G.B. El programa utilizado para el entrenamiento ha sido el de Spivack y Shure (1982), uno de los enfoques de enseñanza de Habilidades Sociales en la escuela, que ha generado más investigación y aplicaciones posteriores (Durlack 1983; Weisberg et cols 1981; Weissberg y Gesten, 1982; Sharp, 1981..). En otro lugar (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990) hemos presentado datos de la eficacia global de la intervención, participación del profesor e interés educativo de la misma, así como detalle de los cambios producidos en la adaptación de la BHSSPI a nivel preescolar.

2. METODO

2.1. Descripción de los Grupos

En primer lugar, y para aclarar las características de la muestra utilizada en este trabajo, exponemos el diseño global inicial, del que hemos escogido para trabajar aquí, sólo el grupo de Máxima Intervención. En el cuadro nº 1 pueden verse los grupos que conforman el diseño, que son tres, explicados así:

El grupo 1, de Máxima Intervención: En estas aulas se entrenaba a la profesora que, aplicaba el programa ayudada por dos alumnos de práctica, de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. quienes también eran entrenados, junto con la profesora, para aplicar el programa. A lo largo del día, la profesora

abordaba los problemas interpersonales que surgían entre los alumnos utilizando los conceptos y verbalizaciones del Programa, con lo que continuaba el entrenamiento fuera de la situación de instrucción propiamente dicha, facilitando así la adquisición, generalización y mantenimiento de las habilidades aprendidas.

El grupo 2, de Mínima Intervención, denominado así porque el entrenamiento se lleva a cabo exclusivamente en las sesiones dentro de la clase, desde 15 a 30 mtos diarios, y es efectuado por los alumnos de práctica, que actúan como coterapeutas, sin el concurso de las profesoras, que, aunque conocen los objetivos de la intervención, no participan en la aplicación del Programa.

El grupo Control, es de no-tratamiento. Incluso los profesores desconocen la finalidad concreta de la intervención, creyendo que se trata de un estudio sobre la adaptación de los alumnos.

CUADRO 1.- Diseño e Identificación de los grupos y variables utilizados en este trabajo.

Grupos	N	Inhib	Adapt	Impuls	V	M	Evaluacion
1.- MAXIMA INTERVENCION	120	28 23%	78 65%	14 11.5%	57 47.5%	63 52.5%	PRE y POST (evaluador distinto)
2.- MINIMA INTERVENCION	196	44 22.5%	111 56.5%	40 20.5%	102 54.5%	89 45.5%	PRE y POST (evaluador distinto)
2.- NO INTERVENCION	65	26 40%	23 35.5%	16 24.5%	29 45.5%	35 54.5%	PRO y POST (el mismo evaluador)

IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES:

HP1= Utilización adecuada de la disyunción.

HP2= Utilización adecuada de la afirmación - negación.

IP1= Reconocimiento e la gradación expresiva.

IP2= Identificación de Sentimientos y Problemas.

IP3= Identificación y elección preferencial de actividades.

PCA1= Reconocimiento de elaboración-trasformación como causa en la relación antes-después.

PCA2= Secuenciación temporal-causal de interacciones sociales.

PCA3= Atribución de causalidad.

PCO1= Detección de consecuencias negativas protagonizadas.

PCO2= Detección de consecuencias negativas en agresiones a otros.

PA1= Generación de alternativas en problemas de agresión física directa y de coger objetos.

PA2= Generación de alternativas en conflictos interpersonales con iguales y adultos.

PMF1= Planificación Medios-Fines I.

PMF2= Planificación Medios-Fines II.

2.2. Instrumentos

Utilizamos, para evaluar directamente a los alumnos, una adaptación para preescolar de la Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para ciclo inicial, de Pelechano (1984; 1986). Los cambios que se realizaron pueden consultarse en Trianes, Rivas, Muñoz, (1990), aunque el más llamativo fué la aplicación individual, ya que los niños no sabían leer ni escribir correctamente a principio de curso, y el utilizar material de apoyo y motivación, como dibujos coloreados en cartones de 15 x 15, así como cambiar el orden o el contenido de algunos items.

Factorizadas las puntuaciones previas al entrenamiento, con Análisis de Componentes Principales por prueba, encontramos los siguientes factores, en su mayoría, similares, e igualmente denominados que los del ciclo inicial:

a) *Prueba de Habilidades Previas*: con dos factores: HP1= "Utilización adecuada de la disyunción": items 3,5 y 10 y HP2= "Utilización adecuada de la afirmación - negación": items 1,2 y 9.

b) *Prueba de Identificación de problemas y de Sentimientos*: con tres factores: IP1="Reconocimiento de la gradación expresiva": items 3,4,5 y 6; IP2="Identificación de Sentimientos y Problemas: items 2,9 y 10; y IP3="Identificación y elección preferencial de actividades": items 7 y 8.

c) *Prueba de Pensamiento Causal*: tres factores: PCA1="Reconocimiento de elaboración - transformación como causa en la relación antes - después":items 2,3,4, y 5; PCA2="Secuenciación temporal - causal de interacciones sociales: items 7,8,9, y 10; PCA3="Atribución de causalidad":items 1 y 6.

d) *Prueba de Pensamiento Consecuencial*: con dos factores:PCO1= "Detección de consecuencias negativas protagonizadas": items 1,2,3,4,8 y 9; PCO2="Detección de consecuencias negativas en agresiones a otros": items 5,6 y 7.

e) *Prueba de Pensamiento Alternativo*: dos factores: PA1= “Generación de alternativas en problemas de agresión física directa y de coger objetos”: ítems 3,4,6,7 y 8; PA2= “Generación de alternativas en conflictos interpersonales con iguales y adultos”: ítems 1,5,9 y 10.

f) *Prueba de Planificación Medios - Fines*: dos factores: PMF1= “Planificación Medio-Fines I”: ítems 4,5,6,7,8 y 10; PMF2= “Planificación Medios-Fines II”: ítems 2,3 y 9.

Para la evaluación de la conducta del alumno, realizada por el profesor, utilizamos la escala “Hahnemann Pre-School Behavior Rating Scale” (Shure y Spivack, 1978), usada en los primeros trabajos de estos autores. Consta de 7 ítems, es un instrumento de “screen”, fácilmente contestado por el profesor, quien califica al alumno en una escala de 1 a 9, en tres factores: Impaciencia, Emocionalidad y Dominancia-Agresión, factores extraídos de estudios analíticos, con niños con conductas perturbadas (Spivack y Spotts, 1965). En diversos estudios encuentran que tal instrumento presenta una buena fiabilidad entre jueces, presentando cada ítem separadamente correlaciones que no bajan de .84.

2.3. Procedimiento

Resumiremos los detalles del procedimiento, explicados con más exactitud en otro lugar (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990), como se ha dicho, en tres puntos: 1) *La Temporización*: de Enero a Mayo se aplicó el Programa, en sesiones diarias, que, comenzando por ocupar 15 mtos, al final alcanzaban 30 mtos de duración; 2) *La Perspectiva*, que era educativa, sin seleccionar a los niños previamente, sino diagnosticándolos a posteriori, dividiéndolos, con un criterio amplio, sobre sus puntuaciones en la escala: “Hahnemann Pre-School Behavior Rating Scale” de Shure y Spivack (1978), contestada por el profesor, en Inhibidos, si su puntuación total en los 11 ítems de la escala iba de 1 a 32 puntos; Impulsivos, si esta puntuación iba de 43 a 63; y Adaptados, los que ocupaban el centro, es decir, de 33 a 42 puntos. 3) *el entrenamiento del profesorado y coterapeutas*, que se realizó en dos sesiones de 3 horas cada una, mediante la explicación y comprensión de los principios del programa, el modelado de las lecciones (un 50% de las lecciones fueron modeladas) y práctica con feedback de varias lecciones, por participante.

2.4. Análisis de Datos

Para llevar a cabo esta investigación planteamos, en primer lugar, un diseño experimental mixto (3 x 2) con un factor ENTRE (Tipo de intervención: Grupo 1, 2 y Control) y un factor INTRA (Puntuación PRE y POST intervención).

Posteriormente, restringiéndonos al grupo de Máxima Intervención: grupo 1, en el cual se han obtenido los mejores resultados en cuanto a la eficacia de la intervención, como hemos publicado en otro trabajo (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990), aquí hemos planteado un diseño con un factor ENTRE (Tipo de diagnóstico: Inhibidos, Adaptados o Impulsivos) y uno INTRA (puntuación PRE y POST intervención).

El Análisis se ha llevado a cabo mediante Análisis de Varianza de Medidas Repetidas. Sus resultados se han contrastado con la prueba de Scheffé. Además hemos obtenido representaciones gráficas que permiten aprehender visualmente la mayor información posible sobre las diferencias de medias entre los grupos (Inhibidos, Adaptados e Impulsivos) tanto en el PRE como en el POST tratamiento, en las variables de la BHSSPI.

En cuanto a la valoración de la conducta en clase, realizada por el profesor, hemos calculado las proporciones de los niños Inhibidos e Impulsivos, que cambian a Adaptados, tras la intervención, contrastando después estas proporciones en las tres condiciones de intervención.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de las diferencias entre Impulsivos, Inhibidos y Adaptados en las variables de la BHSSPI

Vamos pues a referirnos al grupo 1 del diseño, con 120 niños, para distinguir ahí las mejoras efectuadas en las variables de la BHSSPI, por los Inhibidos e Impulsivos, entre sí, y respecto de los Adaptados. Tal comparación, además de establecer el rendimiento diferencial de ambos grupos de inadaptados, los posiciona respecto de los adaptados, pudiendo servir de comparación normativa, que es vista siempre como deseable (Hops y Greenwood, 1988), para evaluar los logros tras el tratamiento, y para tomar decisiones respecto a éste.

Comenzamos por exponer los resultados del Análisis de Varianza con Medidas Repetidas, donde el factor ENTRE, alude a los tres grupos de diagnóstico diferente: Inhibidos, Adaptados e Impulsivos, y el factor INTRA contiene las puntuaciones PRE y POST tratamiento. Aparecen, en el cuadro nº 2, F experimentales que aportan información sobre las diferencias entre los grupos, así como otras, que aportan información significativa sobre las diferencias PRE y POST, e interacciones. Vamos a comentar los contrastes que resultan significativos, que se exponen, en el cuadro nº 3, ayudándonos del análisis gráfico de las medias de los grupos, tal como aparecen en el cuadro nº4.

Vemos que la prueba de Identificación de Sentimientos y Problemas aporta diferencias entre los grupos, apareciendo éstas en el factor IP1: "Reconocimiento de

CUADRO Nº 2.- MANOVA ANTES-DESPUES ENTRE INHIBIDOS, ADAPTADOS E IMPULSIVOS.
CONDICION EXPERIMENTAL 1 (N = 120)

	INHIBIDOS (N=2)				ADAPTADOS (N=78)				IMPULSIVOS (N=14)						
	ANTES		DESPUES		ANTES		DESPUES		ANTES		DESPUES				
	X	D.T.	X	D.T.	X	D.T.	X	D.T.	X	D.T.	X	D.T.			
HP1	3.78	.41	4.00	.00	3.97	.22	3.94	.22	3.92	.26	3.69	1.33	2.81	.26	4.08*
HP2	4.78	.49	4.85	.52	4.87	.61	4.93	.46	5.00	.00	4.57	1.60	.62	.93	1.97
IP1	13.60	4.78	14.28	3.36	12.17	4.74	16.59	3.77	11.78	5.14	16.50	3.81	1601.93***	21.96***	4.21**
IP2	4.96	1.23	5.21	.78	5.65	.62	5.61	.84	5.92	.26	5.92	.26	10.63***	.44	1.01
IP3	7.57	.95	7.64	1.36	7.71	.64	7.80	.56	7.64	.74	7.78	.57	.80	.64	.02
PCAI	1.64	1.83	2.50	1.50	2.38	1.52	3.12	1.18	1.57	1.34	2.71	1.78	4.69**	18.17***	.28
PCA2	5.89	3.62	10.03	4.37	7.60	4.13	11.82	4.17	8.57	3.39	11.07	5.25	2.89*	43.21***	.79
PCA3	1.92	.97	2.07	1.01	2.26	.93	2.69	.70	2.21	.80	2.75	1.15	5.31**	5.14*	.59
PCO1	4.25	1.26	4.82	2.17	4.77	1.84	8.30	3.71	5.28	1.72	8.07	3.02	11.13***	31.82***	7.21***
PCO2	2.32	1.74	4.50	1.89	3.38	1.56	4.64	1.32	2.28	1.54	4.28	.99	4.68*	62.10***	2.26
PA1	2.71	1.15	3.17	2.74	2.79	1.60	6.09	3.99	2.78	1.80	5.78	2.86	5.32**	28.29***	6.23**
PA2	4.82	1.27	5.60	2.25	4.62	1.44	7.51	2.44	4.42	.75	7.42	2.40	3.56*	53.93***	7.00**
PMF1	4.46	1.83	6.21	2.29	5.30	1.81	8.88	4.33	5.85	2.41	8.85	3.69	5.86**	42.90***	2.56
PMF2	2.89	1.75	4.50	1.34	3.01	1.52	5.94	2.56	2.85	1.75	5.64	2.02	2.58	78.22***	3.22*

CUADRO Nº 3.- Contrastes significativos entre inhibidos, impulsivos y adaptados. Condición experimental 1 (n.s. = .05)

□

Var Contraste	Var Contraste	Var Contraste	Var Contraste
IP1 = 2D - 2A 3D - 3A 2D - 1D	PCA3 = 1D - 1A 2D - 2A 3D - 1D 2D - 1D	PA1 = 2D - 2A 3D - 3A 3D - 1D 2D - 1D	PMF2=1D - 1A 2D - 2A 3D - 3A 3D - 1D 2D - 1D
PCA1=1D - 1A 2D - 2A 3D - 3A 2A - 3A 2A - 1A 2 D - 1D	PCO1 =3D - 3A 2D - 2A 3A - 1A 3D - 1D 2D - 1D	PA2 = 2D - 2D 3D - 3A 3D - 1D 2D - 1D	HP1 = 1D - 1A 2A - 1A 3D - 2D 3D - 1D
PCA2=1D - 1A 2D - 2A 3D - 3A 2A - 1A 3A - 1A 2D - 1D	PCO2=1D - 1A 2D - 2A 3D - 3A 2A - 1A 2A - 3A	PMF1=1D - 1A 2D - 2A 3D - 3A 3D - 1D 2D - 1D	

(Nota 1: La media mayor va en primer término siempre)

Nota 2: 1A = Inhibidos. puntuación ANTES

1D = Inhibidos. puntuación DESPUES

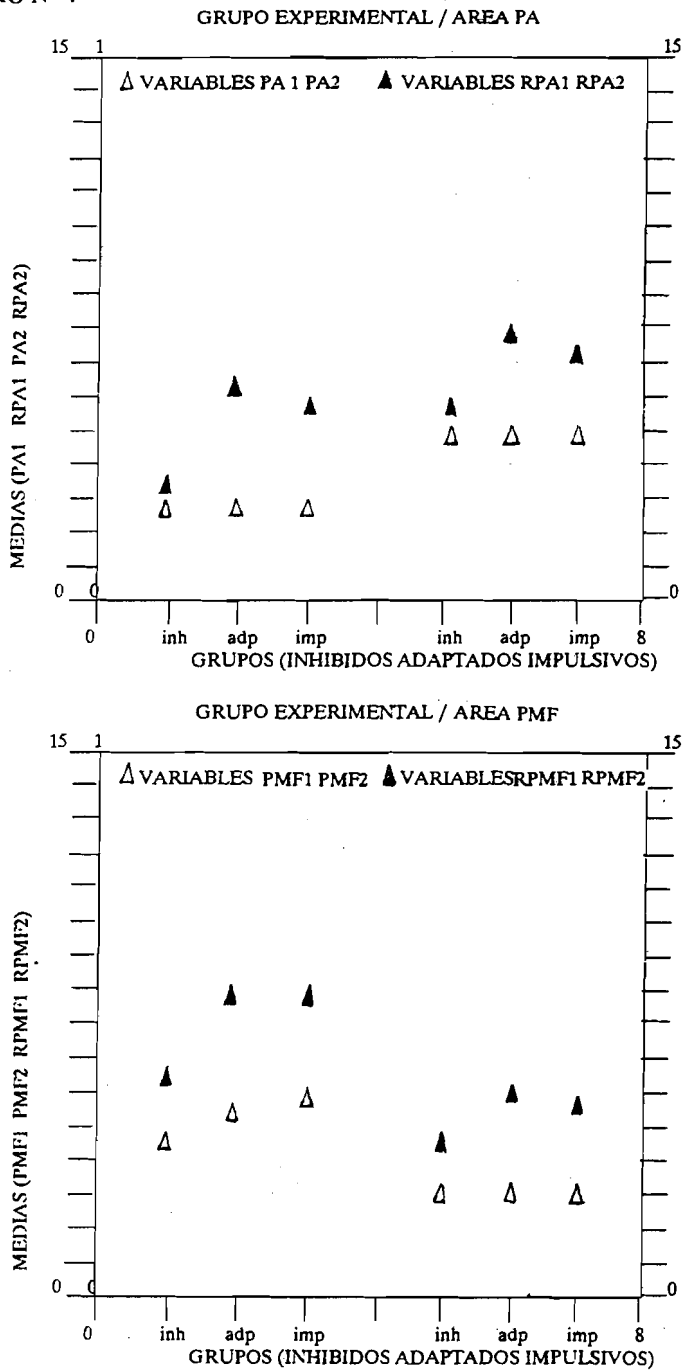
2A = Adaptados. puntuación ANTES

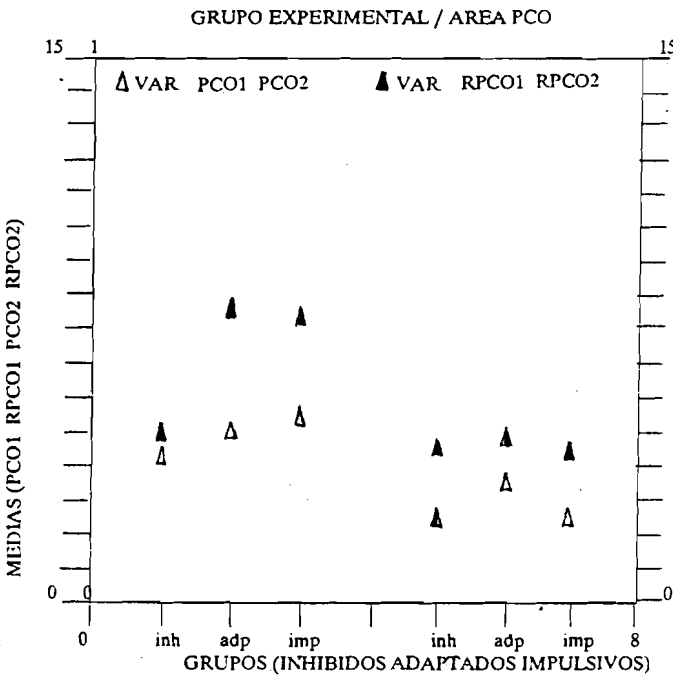
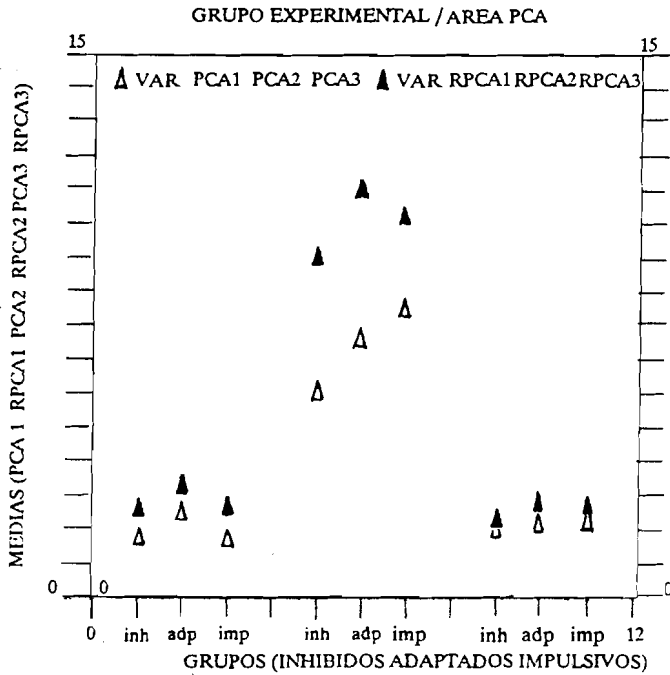
2D = Adaptados. puntuación DESPUES

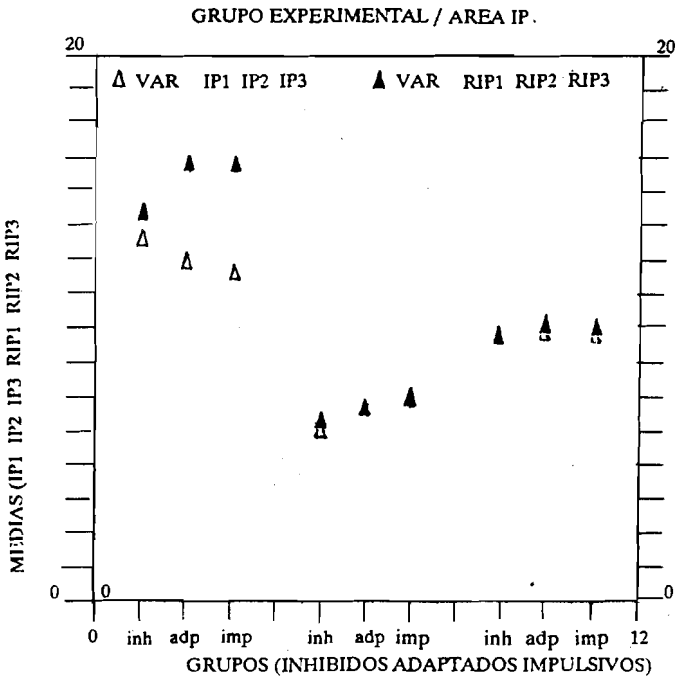
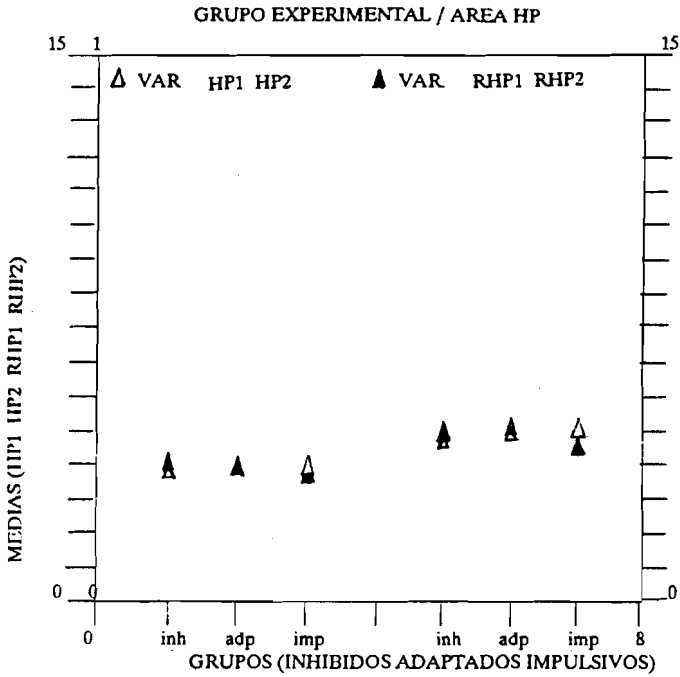
3A = Impulsivos. puntuación ANTES

3D = Impulsivos. puntuación DESPUES)

CUADRO Nº 4







la gradación expresiva” aspecto éste del conocimiento social, en el que los niños inhibidos parecen estar desfavorecidos frente a los impulsivos y los adaptados. También en un factor de Habilidades Previas, el HP1: “Utilización adecuada de la disyunción” aparecen diferencias significativas a favor del grupo impulsivo, pero tales contrastes significativos que detecta la prueba de Scheffé sobre unas diferencias mínimas son debidos a la falta de variabilidad de las puntuaciones, al alcanzar los niños el techo del factor.

La prueba de PCA, en sus tres factores, acusa diferencias entre los tres grupos, que incrementan sus puntuaciones tras el curso escolar. Si observamos la representación gráfica de las medias, que se encuentran en el cuadro nº 4, vemos que, en el factor PCA1: “Reconocimiento de elaboración - transformación como causa en la relación antes-después” los Adaptados presentan una mejor posición antes de la intervención, que los inadaptados, pero después de la aplicación del programa, los Impulsivos aprenden hasta no diferenciarse significativamente de los Adaptados, quedando los Inhibidos atrás, en sus ganancias. En la variable PCA2: “Secuenciación temporal-causal de interacciones causales”, Adaptados e Impulsivos eran superiores antes de la intervención a los Inhibidos, que también son los que han aprendido menos, después.

La prueba de Pensamiento Consecuencial muestra en sus dos factores, PCO1: “Detección de consecuencias negativas protagonizadas” y PCO2: “Detección de consecuencias negativas en agresiones a otros”, ganancias tras la intervención, que son en PCO1, mayores en los Adaptados e Impulsivos, que en los Inhibidos, mientras que en PCO2, las diferencias se establecen en cuanto a las puntuaciones antes, que marcan una posición de ventaja para los adaptados, frente a los inadaptados. También la prueba de Pensamiento Alternativo, cuya puntuación arroja información sobre el conocimiento de estrategias diferentes para resolver problemas interpersonales, nos muestra una inequívoca superioridad de los Adaptados e Impulsivos sobre los Inhibidos, cuyas ganancias tras la intervención, son menores. Y lo mismo ocurre en la Prueba de Pensamiento Medios-Fines, donde se reproduce la inferioridad de los Inhibidos respecto a los otros dos grupos, en cuanto a las ganancias tras la intervención.

3.2. Valoración de la conducta por el profesor

Un último análisis se refiere a la valoración de la conducta hecha por el profesor mediante la escala “Hahnemann Pre-school Behavior Rating Scale”, según la cual clasificábamos a los niños en Inhibidos o Impulsivos, valoración efectuada antes y después de la intervención. En el cuadro nº 5 se expone los porcentajes de niños calificados como Inhibidos o Impulsivos, que pasan después de la intervención a ser calificados como Adaptados, en las tres condiciones

experimentales (Máxima intervención: Grupo 1, Mínima Intervención: Grupo 2, y Control: Grupo 3) así como los contrastes entre estas proporciones de cambio (1 vs 2; 1 vs 3; 2 vs 3).

CUADRO Nº 5.- Valoración de la conducta por el profesor: Cambio tras la intervención.

	<u>Cond.1</u>	<u>Cond.2</u>	<u>Cond.3</u>	<u>1 vs 2</u> Z	<u>1 vs 3</u> Z	<u>2 vs 3</u> Z
INHIBIDOS						
ANTES =	28	44	26	2.00 P = .05	2.98 P = .01	1.23 n.s.
ADAPTADOS DESPUES =	18	18	7			
CAMBIO =	64%	40%	27%			
IMPULSIVOS						
ANTES =	14	40	16	1.84 P = .05	52 n.s.	1.21 n.s.
ADAPTADOS DESPUES =	4	22	6			
CAMBIO =	28%	55%	37%			

Vemos que los Inhibidos son calificados como Adaptados tras la intervención, en la condición 1 y 2, ambas donde se aplicó la intervención, en un porcentaje significativamente superior al que se encuentra en el grupo control. En el caso de los niños Impulsivos esta mejora no está clara, ya que son calificados como Adaptados en un porcentaje mayor, en la condición 2, de menor intervención, y no hay contrastes significativos entre el grupo de máximo tratamiento, grupo 1, y el grupo de no tratamiento.

Esta información apunta a que, según la valoración del profesor, son los niños inhibidos los que más han cambiado, tras la intervención, y específicamente, la

magnitud del cambio, parece ajustarse a la graduación de intensidad de la intervención, de los grupos del diseño, pasando a adaptados, en porcentajes entre 64% y 40% en los grupos 1 y 2 del diseño, respectivamente. Los impulsivos en cambio, no son valorados por el profesor de una manera clara e inequívoca como adaptados, tras la aplicación del programa, en porcentajes que resulten significativos.

4. DISCUSION

Comenzaremos comentando que los niños inhibidos muestran unas ganancias tras la aplicación del programa que son mínimas, si las comparamos con las que muestran los niños adaptados, e incluso los impulsivos, que alcanzan niveles normativos después de la intervención, mientras que los inhibidos se distancian aún más que antes de la intervención, respecto de los adaptados.

Estos niños inhibidos, presentaban ya un nivel bajo respecto de los adaptados, antes de la intervención, en Pensamiento Causal (PCA1 y PCA2), y Pensamiento Consecuencial (PCO2: "Discriminación de consecuencias negativas protagonizadas en otros"). Después de la intervención, esta inferioridad respecto del grupo normativo, e incluso, de los impulsivos, se acentúa, puesto que ahora, además de en estas variables citadas antes, su posición es inferior en ganancias también, en "Reconocimiento de la gradación expresiva" (IP1), "Discriminación de consecuencias negativas protagonizadas" (PCO2), Pensamiento Alternativo, en sus dos factores y Pensamiento Medios-fines, también en sus dos factores.

Parece claro que, respecto a los Inhibidos, el programa no promueve un incremento de su conocimiento social, en las variables medidas, a nivel normativo, aunque sí una ligera mejora si comparamos su nivel PRE con el POST intervención.

En relación con este resultado, existen numerosos datos a favor de la existencia de un déficit en conocimiento social del niño inhibido o retraído socialmente, en estas edades preescolares (Rubin, 1982; Rubin, Daniels-Beirnex y Bream, 1984; Asher y Reshaw, 1981), aunque ya comentamos que, la falta de acuerdo respecto a la definición de aislamiento o inhibición, disminuye la posibilidad de generalización de estos resultados.

También Spivack y Shure (1974, 1978; Shure, 1982) encuentran que estos niños inhibidos aparecen bajos en Pensamiento Alternativo y Consecuencial, porque, al haber experimentado frecuentemente fracaso en sus relaciones con los demás niños, se retraen de las situaciones sociales, presentando un desconocimiento tanto de las soluciones como de las consecuencias que las siguen.

Refiriéndonos concretamente a nuestros datos, obtenidos con la escala de Spivack y Shure, resulta sin duda interesante que exista una relación entre la

etiqueta de Inhibido, evaluado a través de la percepción del profesor, (que no se centra en variables cognitivas mediadoras, sino en un juicio global de "normalidad" o "adaptación" en las conductas observables medidas), y un bajo nivel en las variables cognitivas, evaluadas con las pruebas de la BHSSPI. Este dato apunta a justificar, aunque sólo a nivel correlacional, el papel mediador de la conducta abierta que Spivack y Shure otorgan a estos tipos de pensamiento, medidos con la adaptación de la BHSSPI, en nuestro caso.

Respecto a estas variables en las que el niño inhibido aparece bajo, algunos comentarios se nos sugieren en torno a estos resultados. Por una parte, el valor estratégico de la especificación de la emoción despertada en el otro, en el fluir de los intercambios, retroinformaciones y correcciones que se producen de manera rapidísima durante las transacciones sociales, (Stein y Levine, 1987; Gnepp, 1989), apela a la importancia del déficit en las variables medidas por la prueba IP, en las que el inhibido aparece deficitario.

Respecto a Pensamiento Causal, Alternativo y Consecuencial, un extenso cuerpo de literatura sugiere que, en niños preescolares, así como de más edad, las habilidades sociales que muestran con sus iguales se componen entre otras, de habilidades sociales cognitivas como percibir y procesar información social, anticipar y comprender las conductas, pensamientos, sentimientos e intenciones de las otras personas, considerar planes de acción alternativos y anticipar y evaluar los resultados de sus acciones sociales (Howes, 1987; Dodge, 1985; Rubin y Krasnor, 1986, Selman y Demorest, 1984, Yeates y Selman, 1989). Y el desarrollo de este conocimiento social aparece condicionado a la exposición e intercambios con sus iguales, lo que estos niños inhibidos presentan en tasas menores. Quizás el programa enseña los conceptos y estrategias necesarios para el procesamiento correcto y el manejo de los problemas interpersonales, pero no garantiza la exposición a los intercambios y relaciones que requiere este aprendizaje para su pleno dominio.

Una última reflexión puede hacerse respecto a que, no obstante este déficit presentado desde una perspectiva cuantitativa, por los inhibidos, cabe encontrar otros resultados, desde posiciones que apelen más a la clase de respuestas o a los procesos que subyacen a éstas, que caractericen menos negativamente a los inhibidos, y describan mejor rasgos propios y diferenciales de estos niños.

Respecto al Impulsivo, que presenta un exceso, en aquellas conductas de impaciencia, dominancia-agresión y emocionalidad, en las que los Inhibidos presentaban déficits cuantitativos, encontramos en nuestros datos que mejoran y responden al programa sensiblemente más que los Inhibidos, alcanzando un nivel normativo, en las variables cognitivas más relevantes.

Tanto en Pensamiento Causal (PCA2) como en "Reconocimiento de la gradación expresiva" (IP1), Pensamiento Alternativo, Consecuencial y Medios-Fines, en todos los factores de estas pruebas, estos niños alcanzan el nivel de los

Adaptados. Estas variables son también las que polarizan el cambio cognitivo tras la intervención, en el trabajo con el diseño total (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990) y siendo también las centrales del enfoque de Spivack y Shure. Consideremos además, que la posición de partida era similar a la de los Inhibidos, siendo inferiores a la de los Adaptados en las mismas variables que aquel grupo.

Se encuentra en estos datos pues un apoyo para la suposición, basada en datos correlacionales, de los autores del Programa, de que los Impulsivos presentan un déficit menor, en cuanto que afecta al Pensamiento Alternativo, y no al Causal o Consecuencial, según defienden los autores del Programa. Estos niños impulsivos, por su irreflexión, serían desconocedores de diversas soluciones alternativas, pero no incapaces de evaluar las consecuencias que siguen a sus actos.

También los niños impulsivos han sido vistos, en otras ocasiones como diferenciándose más por la calidad que por la cantidad de sus respuestas (Buttler y Meichenbaum, 1981), análisis que, de hacerse, quizás nos arrojaría diferencias entre estos y los adaptados, que el análisis cuantitativo no captaría.

Por último, comentaremos los resultados de la evaluación de la conducta manifiesta que realizan los profesores, a finales del curso, comparándola con la que hicieron en su comienzo. Dado que el supuesto central de los argumentos de Spivak y Shure es que estas habilidades median la conducta manifiesta, estos autores consideran básico, probar a nivel de intervención, que la conducta observada cambia en el mismo sentido positivo que las habilidades cognitivas, evaluadas vía test, después de la aplicación del Programa.

Nuestros datos, sin embargo, contradicen esta prueba, ya que según la evaluación del profesor, mejoran más los Inhibidos, que cambian a Adaptados en un 64% y 40%, en los grupos experimentales de Máxima y Mínima Intervención, porcentajes significativamente superiores al 27% producido por remisión espontánea. Mientras que el grupo de Impulsivos no muestra mejora relacionada con los grupos del diseño, ni imputable a la intervención, siendo que el grupo que menos mejoró, a juicio de los profesores, fué precisamente el de Máxima Intervención.

Tampoco los autores del Programa, ni otros resultados de intervenciones inspiradas en su Programa, obtienen resultados concluyentes a este respecto. Shure (1988) llega a reconocer que este vínculo entre el entrenamiento de la habilidad cognitiva y la mejora de la conducta observada sólo se muestra claramente en Pensamiento Alternativo; más debilmente respecto a Pensamiento Consecuencial, y nada en Pensamiento Causal. Atribuye este último resultado a falta de sensibilidad de las medidas utilizadas, a falta de entrenamiento continuado y con una utilización correcta del Programa, o, en caso de que estas condiciones no se diesen, a que tal habilidad no media la conducta de resolución de problemas interpersonales en niños pequeños.

Varios comentarios nos sugieren este resultado. En primer lugar puede ser

que el niño impulsivo precise otros objetivos de intervención, además del de mejorar su conducta de solución de problemas interpersonales, para que se produzca un cambio perceptible en su conducta de clase. Así, acercamientos típicos de enseñanza hacia estos niños (Kendall y Braswell, 1982, 1985; Camp y Bash, 1981; Douglas, Parry, Marton y Garsen, 1976) se dirigen a enseñar estrategias para mantener la atención y la conducta dirigida a un objetivo y aumentar el control de inhibición, además de enseñar solución de problemas, autoinstrucciones y otros objetivos importantes.

El Programa utilizado no incluye ninguna técnica especial para estos niños, salvo las recomendaciones al profesor, para tratar su conducta disruptiva, cuando aparezca en el curso de las actividades del Programa. Así, estos niños podrían haber incrementado sus habilidades cognitivas hasta niveles aceptables, pero su comportamiento impulsivo no habría mejorado a niveles perceptibles por el profesor.

Otra posibilidad es que estas percepciones del profesor sean resistentes al cambio, ya que el niño impulsivo, por lo general, presenta un extenso historial de comportamientos evaluados negativamente por aquél, con las consiguientes expectativas de que siga comportándose así, hasta final de curso, además de que la conducta inapropiada puede estar recibiendo atención de iguales y profesores, que la mantendría. Al no haberse intervenido a estos niveles, la conducta, en una evaluación a corto plazo, no sería percibida como mejorada. Sería preciso evaluar a largo plazo, para que, de modificarse estos aspectos, se percibirse mejor el cambio.

También podríamos apelar a las difíciles relaciones entre resultados pertenecientes a diversos ámbitos de la conducta, lo que supone una dificultad para validar con datos de observación las medidas "cognitivas". Y también, referirnos a la medida utilizada para evaluar la conducta abierta: un instrumento tipo Lickert, contestado por el profesor, en 11 ítems. Tales instrumentos han sido vistos como de evaluación inicial, de diagnóstico rápido para identificación de casos a tratar, más que medidas comprensivas de la Competencia Social, adecuadas para evaluación postintervención (Hops y Greenwood, 1988; Cartledge y Milburn, 1986).

Por último, cabe destacar que la BHSSPI, en sus diversas variables, se nos muestra, en este trabajo, sensible para captar las diferencias entre niños de diagnóstico diferente entre sí, y respecto a los adaptados, prácticamente en todas sus puntuaciones. Además, también revela sensibilidad a los afectos de la intervención, mostrándose una adecuada mediada post intervención. Sus variables más activas a la hora de polarizar los resultados: Pensamiento Alternativo, Consecuencial y Medio-Fines, son también, en los dos primeros casos, variables centrales en los trabajos de Spivak y Shure, conectados con los supuestos de la batería.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN,R.J.(1978): **An investigatory study of the effects of a cognitive approach to interpersonal problem solving on the behavior of emotionally upset psychosocially deprived preschool children**, Tesis Doctoral no publicada, Center for Minority Studies, Brookins Institute, Washington,D.C.
- ASHER, S.R. y RENSHAW,P.D. (1981): Children without friends: social knowledge and social-skill training, en S.R.Asher y J.M. Gottman (eds):**The development of children's friendships**, Cambridge University Press, 273-321.
- BEINFELD, G. y PETERS, R. (1986): Social reasoning and social behavior in reflective and impulsive children, **Journal of Clinical Child Psychology**, 15, 221-227.
- BUTLER, L y MEICHENBAUM,D. (1981): The assessment of interpersonal problem-solving skills, en P.C. Kendall Y S.D.Hollon (eds): **Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions**, Nueva York, Academic Press, 197-225.
- CAMP,B.H. (1977): Verbal mediation in young aggressive boys,**Journal of Abnormal Child Psychology**, 86 145-153.
- CAMP,B.W. y BASH,M.A.(1985): **Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills. A Problem-Solving Program for Children**, Illinois, Research Press.
- DIAZ AGUADO,M.J.(1986): **El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social**, Madrid: Centro de Investigacion y Documentación Educativa, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- DODGE,K.A.(1985): Facets of social interaction and the assessment of social competence in children, en B.Schneider; K.Rubin y S.Ledingham (eds): **Children's peer relations: Issues in assessment and intervention**, N. York, Springer-Verlag, 3-22.
- DODGE,K.A.; COIE,J.D. y BRAKKE,N.P. (1982): Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: the roles of socially approach and aggression,**Journal of Abnormal Child Psychology**, 10, 389-410.
- DOUGLAS, V.I.; PARRY,P.; MARTON,P. y GARSON, C. (1976): Assessment of a cognitive training program for hyperactive children, **Journal of Abnormal Child Psychology**, 4, 389-410.
- DURLAK,J.A.(1983): Social problem - solving as a primary prevention strategy. En R.D.Felner; L.A.Jason; N.J. Moritsugu y S.S. Farber (eds): **Preventive Psychology**, N. York, Elmsford, 31-48.
- ELLIOTT,S.N.; GRESHAM,F.M. y HEFFER, R.W.(1987): Social-skills interventions: Research findings and training techniques, en Ch. A.Maher y J.E.Zins (eds): **Psychoeducational Interventions in the Schools**, N. York, Pergamon Press, 141-159.(trad. Anaya, 1989).

- HARTUP, W.W.; GLAZER, J.A. y CHARLESWORTH, R. (1967): Peer reinforcement and sociometric status, *Child Development*, **38**, 1017-1024.
- HOPS, H. y GREENWOOD, Ch.R. (1988): Social skills deficits, en E.J. Mash y L.G. Terdal (eds): *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*, The Guilford Press, 2ª ed, 263-316.
- HOPS, H. y FINCH, M. (1985): Social Competence and skills: A reassessment, en B.H. Scheinerder; K.H. Rubin y J. Ledingham (eds): *Peer Relationships and Social Skills in Childhood: Issues in Assessment and Training*, N. York, Springer-Verlag, 21-39.
- HOWES, C. (1987): Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences, *Developmental Review*, **7**, 252-272.
- HUGHES, J.N. (1988): *Cognitive Behavior Therapy with children in schools*, Oxford, Pergamon Press.
- KENDALL, Ph.c. y BRASWELL, L. (1982): Cognitive-behavioral self-control therapy for children: A components analysis, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **50**, 672-689.
- KENDALL, PH.C. y BRASWELL, L. (1985): *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children*, N. York, The Guilford Press.
- MATSON, J.L. Y OLLENDICK, T.H. (1988): *Enhancing Children's Social Skills: Assessment and Training*, N. York, Pergamon Press.
- MOORE, S.G. (1967): Correlates of peer acceptance in nursery school children, en W.W. Hartup y N.I. Smothergill (eds): *The Young Child*, Whashington, D.C. National Association for the Education of Young Children,
- PELECHANO, V. (1984): Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales, *Análisis y Modificación de Conducta*, **10**, (26), 394 - 421.
- PELECHANO, V (1986): Inteligencia y Habilidades Interpersonales: La excepcionalidad en el tratamiento de un tema, *Análisis y Modificación de Conducta*, **12** (33), 317-346.
- , M. y GOTTMAN, J.M. (1981): An interactional model of children's entry into groups, *Child Development*, **52** 986-994.
- RICHARD, B.A. y DODGE, K.A. (1982): Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **50**, 226-233.
- RUBIN, K.H. (1982): Non-social play in preschoolers: Necessary evil?, *Child Development*, **53**, 651-657.
- RUBIN, K.H.; DANIELS-BEIRNESS, T. y BREM, L. (1984): Social isolation and social problem-solving: A longitudinal study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **52**, 1417-1426.
- RUBIN, K.H. y KRASNOR, L.R. (1986): Social cognitive and social behavioral perspectives on problem-solving, en M. Perlmutter (ed): *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol **18**, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 1-68.

- SHARP, K.E. (1981): Impact of interpersonal problem-solving training on preschoolers social competency, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 129-143.
- SHURE, M.B. (1982): Interpersonal Problem Solving: A cog in the wheel of social cognition, en F.C. Serafica (ed): *Social-Cognitive Development in Context*, N. York, The Guilford Press, 133-166.
- SHURE, M.B. (1988): Prevention Research, Evaluation and application: reflections on a cognitive approach, en T.D. Yawkey y J.E. Johnson (eds): *Integrative Process and Socializations: Early to Middle Childhood*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 23-40.
- SHURE, M.B.; NEWMAN, S. y SILVER, S. (1973): *Problem-Solving Thinking among Impulsive and Inhibited Head Start Children*. Comunicación al Eastern Psychological Association meeting, Washington, D.C.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1974): *Preschool Interpersonal Problem-Solving (PIPS) test: Manual*, Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1978): *Problem-Solving Techniques in Childrearing*, Hillsdale, Nueva Jersey, Jossey Bass.
- STEIN, N.L. y LEVINE, L. (1987): Thinking about feelings: The development and organization of emotional knowledge, en R.E. Snow y M. Farr (eds): *Aptitude, learning and instruction (Vol.3): Cognition, conation and affect*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 174-198.
- SPIVACK, G. y SHURE, M. (1974): *Social Adjustment of Young Children*, San Francisco, Jossey Bass.
- SPIVACK, G. y SPOTTS, J. (1965): The Davereux Child Behavior Scale: Symptom Behaviors in Latency Age Children, *American Journal of Mental Deficiency*, 69, 839-853.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1989): *Análisis de la percepción social en preescolar referida al sociométrico: convergencia de instrumentos, evaluadores y criterios*. Comunicación al Congreso: Educación y Sociedad, Granada, en prensa en actas del congreso.
- TRIANES, M.V.; RIVAS, T. y MUÑOZ, A. (1990): Una intervención sobre las habilidades interpersonales en preescolar, *Analisis y Modificacion de Conducta*, 16, 50, 587-625.
- WEISSBERG, R.P.; GESTEN, E.L.; CARNIKE, C.L.; TORO, P.A.; RAPKIN, B.D.; DAVIDSON, E. y COWEN, E.L. (1981): Social Problem-Solving Skills training: A Competence-Building intervention with 2nd-4nd grade children, *American Journal of Community Psychology*, 9, 411-424.
- WEISSBERG, R.P. y GESTEN, E.L. (1982): Considerations for developing effective school-based social problem-solving (SPS) training programs, *School Psychology Review*, 11, 56-63.