

Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar

*M^a Reyes BUENO MORENO
Mercedes DURÁN SEGURA
Miguel Ángel GARRIDO TORRES
Universidad de Sevilla*

Resumen

La actuación social competente puede ser decisiva para nuestro éxito social y profesional. Por ello resulta especialmente relevante su entrenamiento en profesionales del ámbito educativo. La asignatura de primero de Grado en Educación Primaria “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social” de la Universidad de Sevilla persigue como competencia básica la adquisición de habilidades de interacción social. Para ello, la asignatura cuenta con un bloque de contenidos teóricos y otro de prácticas donde se entrenan estas competencias. El objetivo de este trabajo fue estudiar la efectividad del programa de la asignatura en la mejora de las competencias de interacción social del alumnado. Para ello se diseñó una investigación de corte cuasiexperimental con un diseño pretest-postest con grupo de control en el que se tomaron medidas de conducta asertiva. Los resultados avalan la eficacia del programa de la asignatura, sobre todo estudiantes evaluados con elevadas calificaciones.

Palabras clave: interacción social, entrenamiento en habilidades sociales, asertividad, evaluación, universitarios, educación.

Abstract

The competent social action can be decisive for our social and professional success. It's particularly relevant for professional training in the field of education. The subject of the Degree in Primary Education “Family, school, relationships and social change” at the University of Seville aims at acquiring the basic competence of social skills. For this, the course has a theoretical and practical block where the students train these skills. The aim of this work was to study the effectiveness of the course program in improving the skills of social interaction of students of the subject. This research has a quasi-experimental pretest-posttest design with control group in which the assertive behavior was measured. The results support the effectiveness of the program of the subject, especially in students with high grades.

Key words: Social Interaction; Social Skills Training; Assertiveness; Evaluation; University; Education.

La asignatura de primero del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social”, posee como competencia básica desarrollar las habilidades interpersonales del alumnado. Durante 3,5 horas a lo largo de las siete semanas que el Dpto. de Psicología Social de la Universidad de Sevilla se encarga de esta asignatura, sus estudiantes tienen la oportunidad -y obligatoriedad- de incrementar estas competencias.

Si la Educación puede entenderse como un proceso de interacción comunicativa estructurada entre diferentes actores entre los que se encuentra el maestro (Báez & Jiménez,

1994), entonces una de las competencias básicas del futuro maestro es demostrar eficacia en la interacción social o en la comunicación.

La eficacia en la comunicación en el seno del grupo clase no sólo redundará en la mayor satisfacción de sus miembros y consiguiente cohesión social del grupo, sino que también lo hace sobre el rendimiento del grupo de forma indirecta: los maestros que son buenos en la mejora de las habilidades comunicativas y de comportamiento del alumnado impulsan la adquisición de contenidos académicos (Jennings & DiPrete, 2010; Marín & León-Rubio, 2001).

Ahora bien, la eficacia comunicativa no sólo es importante para el trato con el alumnado, pues los padres de éstos y compañeros de trabajo son otras fuentes de interacciones donde los fracasos en la comunicación suelen ser frecuentes. Baron y Tang (2009) refieren la importancia de la comunicación en el desempeño laboral en general. De hecho una comunicación clara y eficaz posibilita una mejor definición de roles dentro de los grupos así como un mejor abordaje de los conflictos interpersonales (Garrido & Bueno, 2012). El resultado de todo esto se traduce en grupos de trabajo satisfechos y eficaces.

Por el contrario, el comportamiento desprovisto de habilidades sociales es perjudicial tanto para las personas que la sufren como para aquéllos con los que interaccionan. Desde un punto de vista social, el comportamiento incompetente posee una serie de consecuencias negativas como: baja aceptación social o rechazo social (Rapee, Schniering & Hudson, 2009), desajustes psicológicos (Matiensen, Sanson, Stoolmiller & Karevold, 2009), problemas emocionales y académicos (Neil & Christensen, 2009) y comportamiento antisocial (Cummings, Kaminski & Merrell, 2008).

El trabajo de Neidhardt, Weinstein y Conry (citado en Bueno & Garrido, 2012) revela una serie de formas de comunicación naturales -pero incorrectas- que mezclan estilos pasivos y agresivos en el afrontamiento de situaciones. Estos estilos, si bien a corto plazo pueden calmar la ansiedad y aumentar la sensación de control de las personas, a medio y largo plazo son generadores de deterioro personal, social y laboral. A este respecto, cabe señalar que el estrés es una de las mayores preocupaciones de la docencia como profesión, habiéndose encontrado numerosas fuentes de estrés, la mayoría dependientes de las relaciones interpersonales.

Como alternativa a los estilos anteriores se postula el estilo asertivo que, pese a sus ventajas evidentes, requiere cierta elaboración cognitiva que es necesario entrenar. Una persona asertiva tiene la capacidad para aceptarse tal y como es, comprendiendo sus debilidades y oportunidades. No recurre a comportamientos pasivos ni a agresivos, por lo que confianza y seguridad son sus principales virtudes.

El Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) como procedimiento psicoeducativo, más que terapéutico, se aplica a un gran número de problemas de conducta que redundan en la efectividad interpersonal que repercuten en otras esferas de la persona como la autoestima. El método clásico de entrenamiento (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo y generalización) es un procedimiento simple, cómodo, de fácil utilización y con resultados desde el primer momento (Bueno & Garrido, 2012), por lo que se pensó que usar estas estrategias en las clases prácticas de la asignatura podría dar buenos resultados.

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la influencia del programa de la asignatura "Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social" sobre la mejora de la asertividad de los estudiantes.

De este objetivo general pueden desprenderse las siguientes hipótesis:

1. El programa de la asignatura mejoraría -al menos teóricamente- las competencias de comunicación asertiva.
2. El rendimiento académico del alumnado estaría relacionado con el nivel de mejora de competencias de comunicación asertiva.

Método

Diseño y condiciones de control

Se utilizó un método cuasiexperimental, donde la participación de los sujetos no es aleatoria y el factor de exposición (Programa de la asignatura) es manipulado (Segura, 2003).

El diseño utilizado fue pretest-postest con grupo control no equivalente (Campbell & Stanley, 1966) en el que se trabaja con grupos formados naturalmente. Es decir, se realiza una primera medición de la variable dependiente (escalas de incomodidad y de probabilidad de respuesta del *Inventario de Asertividad* de Gambrill & Richey, 1975) a los dos grupos de forma simultánea. Con posterioridad se lleva a cabo la aplicación de la variable independiente sólo al grupo experimental; y para finalizar se mide nuevamente las variables dependientes en ambos grupos. Al grupo experimental se le toma al final del semestre la calificación final obtenida en la asignatura (variable inter-sujeto).

Participantes

Participaron en este estudio, de manera voluntaria, 499 estudiantes de la Universidad de Sevilla. De ellos, 456 alumnos y alumnas de primero de Grado en Magisterio de Educación Primaria formaron parte del grupo experimental. Su media de edad fue de 23,25 años ($DT = 2,76$). El grupo control estuvo compuesto por 43 estudiantes de primero de Grado en Psicología. La media de edad de este grupo fue de 19,62 años con una desviación típica de 1,36. En el grupo experimental, esta muestra intencional representa al 62,47% de la población, mientras que en el grupo control la muestra representa al 14%.

En ambos grupos se realizó una evaluación pre-test y post-test de sus habilidades sociales. Además, en el grupo experimental se dispone de la calificación final o rendimiento académico del alumnado en la asignatura.

Instrumentos

Para medir la asertividad se utilizó la adaptación al español del *Inventario de Asertividad* de Gambrill y Richey (1975), tomada de Carrasco, Clemente y Llavona (1989).

Este inventario consta de 40 acciones catalogadas en general como incómodas. Mide por un lado, el grado de malestar con las situaciones que se presentan y por otro, la probabilidad de realizarlas. Los participantes pueden obtener en ambas subescalas puntuaciones entre los 40 y 200 puntos. Estudios previos (Garrido (2012) informan, para una muestra amplia de estudiantes, de una media de 95,61 en la subescala de incomodidad y de 104,3 en la escala de probabilidad de respuesta; no se apreciaron diferencias significativas entre mujeres y hombres para ninguna de las dos escalas).

La prueba oficial de la asignatura de conocimientos declarativos y aplicados proporcionó la calificación obtenida por los participantes del grupo experimental. Fue categorizada por los autores del estudio en 5 niveles: 1 (*muy mala*), 2 (*mala*), 3 (*aceptable*), 4 (*buena*) y 5 (*muy buena*).

El pretest, así como la parte de datos de identificación para poder elaborar el retest, fueron adaptados a hojas de corrección mecanizada mediante software *Remark Office OMR v.6.01*. Los postest fueron adaptados al software *on-line* de recogida de datos *encuestafacil.com*.

Procedimiento

El pretest se administró el día de la presentación de la asignatura, inmediatamente antes de que ésta tuviese lugar, impidiendo con ello que el alumnado conociese el objetivo de la misma. Paralelamente se recogieron datos de una muestra equivalente de alumnado de primero de otra titulación (Grado en Psicología) sobre la cual no se haría ninguna intervención relacionada con la comunicación asertiva.

La fase aplicación del tratamiento se asimila con el desarrollo de las clases de la asignatura. Sin embargo, la formación específica en habilidades de comunicación asertiva tiene lugar en la parte práctica de la misma de la siguiente manera (por sesiones):

1. Evaluar el nivel de competencia del alumnado de las habilidades a desarrollar (habilidades sociales) y presentar los objetivos de la asignatura.

2. Mostrar el valor de la retroalimentación en la comunicación humana.
3. Describir los principales facilitadores y barreras de la comunicación en diversas situaciones comunicativas.
4. Mostrar que las habilidades sociales se adquieren y aprenden como cualquier otra conducta.
5. Presentar las características de los tres estilos de comunicación, incidiendo en el estilo de comunicación asertivo y enseñar al alumnado a discriminarlos.
6. Demostrar la importancia de las habilidades de comunicación asertiva y a enseñar al alumnado a dominar los tres pasos hacia la asertividad.
7. Enseñar y hacer que el alumnado asimile las ventajas, condiciones de aplicación y el proceso de las diferentes técnicas de comunicación asertiva.

Una vez concluida la fase de entrenamiento, se administraron los postest mediante la herramienta web de administración de encuestas “*encuestafacil.com*”, tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

El procedimiento no estuvo exento de dificultades. De hecho, la realización de la propuesta metodológica se vio perturbada por: (1) el elevado número de estudiantes presente en las clases prácticas, (2) la escasa implicación de parte del alumnado, (3) el miedo al ridículo ante la actuación en escenarios públicos (miedo escénico) y (4) la baja adhesión de algún estudiante a las normas de convivencia elementales y para la realización de los ejercicios que presentan algunos estudiantes que distorsionan el correcto funcionamiento de las sesiones.

Resultados

Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (v.20), a través del cual se recurrió a estadísticos descriptivos y análisis de varianza.

En la tabla 1 se presentan los principales estadísticos descriptivos las variables dependientes (las puntuaciones

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones directas en el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (variables dependientes).

	Media	Mediana	Desv. típ.	Rango	z
GRUPO CONTROL					
Pretest Incomodidad	105,93	109,00	20,897	70	0,698
Pretest Prob. Resp.	112,09	107,00	18,126	64	0,802
Postest Incomodidad	102,02	98,00	20,359	83	0,590
Postest Prob. Resp.	108,47	107,00	14,945	59	0,716
GRUPO EXPERIMENTAL					
Pretest Incomodidad	102,25	101,00	19,663	97	1,110
Pretest Prob. Resp.	136,52	136,00	14,800	87	0,699
Postest Incomodidad	81,61	80,00	16,105	86	1,255
Postest Prob. Resp.	107,74	107,00	16,456	91	1,040

directas en las dos subescalas del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey (1975).

La prueba de Kolmogorov-Smirnov revela distribuciones de las variables bien ajustadas a la curva normal dado que no se encuentra ninguna diferencia significativa en las puntuaciones z de la prueba.

Otra condición indispensable para utilizar pruebas paramétricas en el estudio es comprobar la homocedasticidad de las variables en los contrastes intersujetos (variable calificación en la asignatura). Para ello se recurrió a la prueba F de Levene, que arrojó igualdad de varianzas entre los grupos de análisis (tabla 2).

A fin de comprobar la eficacia del tratamiento (programa de la asignatura) considerando la calificación obtenida, se recurrió a un análisis de la varianza con medidas repetidas (pretest-postest) utilizando como variable inter-sujeto la calificación de la asignatura (procedimiento MLG). De esta forma se puede contrastar hipótesis nulas sobre los efectos

del tratamiento y de la calificación obtenida. Los resultados se presentan en las tablas 3 y 4.

Como puede apreciarse en la tabla 3, tanto las subescalas incomodidad como probabilidad de respuesta con sus correspondientes interacciones con la medida intersujeto (rendimiento académico) informan de probabilidades por debajo de 0,01 en los contrastes test-retest una vez administrado el tratamiento.

Igualmente en la tabla 4, se aprecian diferencias en las variables dependientes entre los diferentes niveles del rendimiento académico.

El análisis de las medias marginales de la subescala incomodidad revela que en general existen resultados satisfactorios en todos los casos (ver figura 1).

La ganancia entre condiciones (pretest-postest) es más elevada en aquellos sujetos que obtienen mejor rendimiento académico (nivel 4): los contrastes post-hoc informan probabilidades inferiores a 0,05 en las diferencias entre los niveles 2-malas y 4-buenas ($dif = 5,38$) y los niveles 3-aceptable y 4-buenas ($dif = 5,59$). Igualmente puede apreciarse cómo los sujetos que han obtenido calificaciones 5-muy buenas obtuvieron mejores puntuaciones en la subescala.

Las medias marginales de la subescala Probabilidad de respuesta muestran mejoras sustantivas (descenso de medias) entre las condiciones del estudio (pretest-postest) (ver figura 2).

Los contrastes inter-sujeto (Calificación) informan diferencias menores que 0,01 en las comparaciones 1-muy malas y 3-aceptables ($dif.=10,09$), 1-muy malas y 4-buenas ($dif.=19,18$), 1-muy malas y 5-muy buenas ($dif.=18,11$), 2- malas y 4-buenas ($dif.=11,51$), 2- malas y 5-muy buenas ($dif.=10,44$), 3-aceptables y 4-buenas ($dif.=9,09$) y 3-aceptables con 5-muy buenas ($dif.=8,02$).

Tabla 2. Prueba de igualdad de varianzas para contrastes inter-sujeto.

	<i>F</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Sig.</i>
<i>GRUPO CONTROL</i>				
<i>Pretest Incomodidad</i>	0,910	4	38	0,468
<i>Postest Incomodidad</i>	1,556	4	38	0,206
<i>Pretest Prob. Resp.</i>	0,827	4	38	0,516
<i>Postest Prob. Resp.</i>	0,901	4	38	0,473
<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>				
<i>Pretest Incomodidad</i>	2,402	4	451	0,049
<i>Postest Incomodidad</i>	0,947	4	451	0,436
<i>Pretest Prob. Resp.</i>	1,334	4	451	0,257
<i>Postest Prob. Resp.</i>	0,899	4	451	0,464

Tabla 3. Prueba de contraste intra-sujetos respecto a las subescalas del Inventario en el grupo experimental.

<i>Medida: PUNTUACION</i>		<i>S.C. tipo III</i>	<i>Gl</i>	<i>M.C.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>INCOMOD.</i>	<i>INCOMOD.</i>	31217,554	1	31217,554	1421,110	0,000
	<i>INCOM * PD2</i>	7908,949	4	1977,237	90,009	0,000
	<i>Error (INCOM)</i>	9907,129	451	21,967		
<i>PROB_RESP</i>	<i>PROB_RESP</i>	59904,065	1	59904,065	3813,020	0,000
	<i>PRESP * PD2</i>	21442,645	4	5360,661	341,217	0,000
	<i>Error (PRESP)</i>	7085,391	451	15,710		

Tabla 4. Prueba de contraste inter-sujetos respecto a las subescalas del Inventario en el grupo experimental.

<i>V. transfor. Promedio</i>		<i>S.C. tipo III</i>	<i>Gl</i>	<i>M.C.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>INCOMODIDAD</i>	<i>Intersección</i>	2808605,804	1	2808605,804	4706,470	0,000
	<i>PD2</i>	6977,023	4	1744,256	2,923	0,021
	<i>Error</i>	269136,125	451	596,754		
<i>PROB_RESP</i>	<i>Intersección</i>	5305221,734	1	5305221,734	14146,169	0,000
	<i>PD2</i>	25201,192	4	6300,298	16,800	0,000
	<i>Error</i>	169138,018	451	375,029		

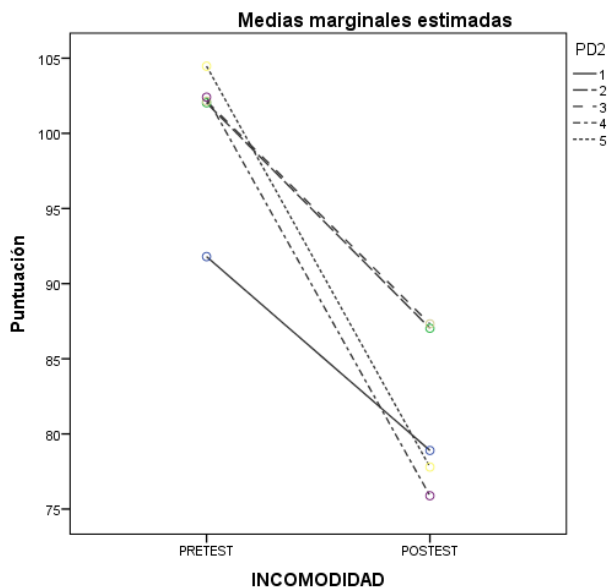


Figura 1. Media marginal estimada para la subescala Incomodidad en función de las calificaciones obtenidas.

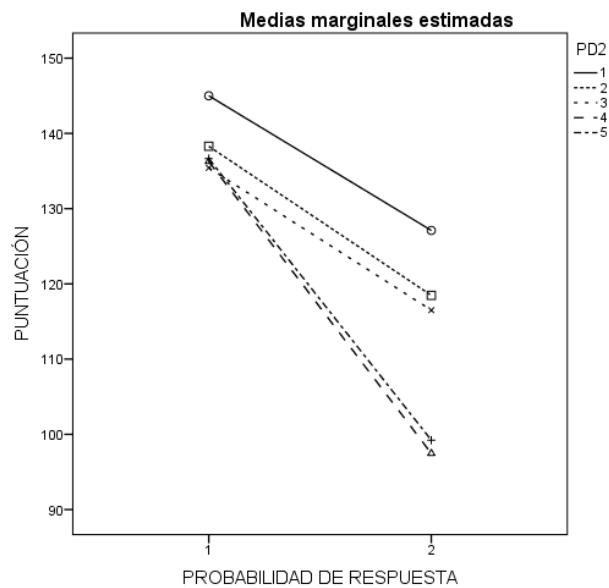


Figura 2. Media marginal estimada para la subescala Probabilidad de respuesta en función de las calificaciones obtenidas.

Los contrastes inter-sujeto (Calificación) informan diferencias menores que 0,01 en las comparaciones 1-muy malas y 3-aceptables (dif.=10,09), 1-muy malas y 4-buenas (dif.=19,18), 1-muy malas y 5-muy buenas (dif.=18,11), 2- malas y 4-buenas (dif.=11,51), 2- malas y 5-muy buenas (dif.=10,44), 3-aceptables y 4-buenas (dif.=9,09) y 3-aceptables con 5-muy buenas (dif.=8,02).

Respecto al grupo control, no se vislumbran diferencias significativas entre el pretest y el posttest (ver tabla 5). En la tabla 6 tampoco se aprecian significaciones al comparar las puntuaciones pretest de los grupos experimental y control respecto a la subescala incomodidad, pero sí en la probabilidad de respuesta, donde el grupo experimental puntúa significativamente más alto que el grupo control (ver tabla 1).

Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprobar si el programa de la asignatura “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social” conseguía los objetivos para los que estaba diseñada, es decir, la mejora de las competencias de interacción social de los futuros maestros de educación primaria. A este respecto, a la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que se ha producido la mejora de estas competencias sociales, con las cautelas que Campbell y Stanley (1966) especifican para este tipo de diseños: tanto en la subescala incomodidad como en la probabilidad de respuesta se aprecian niveles de significación superiores al 99% (tabla 3), lo que permite concluir

Tabla 5. Prueba de contraste intra-sujetos respecto a las subescalas del Inventario en el grupo control.

Medida: PUNTUACION	S.C. tipo III	Gl	M.C.	F	Sig.
INCOMODIDAD	328,186	1	328,186	0,890	0,351
Error (INCOMODIDAD)	15492,814	42	368,877		
PROB_RESP	282,977	1	282,977	1,197	0,280
Error (PROB_RESP)	9932,023	42	236,477		

Tabla 6. ANOVA de las puntuaciones pretest en grupos experimental y control.

Medida: PT. PRETEST		S.C.	Gl	M.C.	F	Sig.
INCOMOD.	Inter-grupos	530,943	1	530,943	1,358	0,244
	Intra-grupos	194253,282	497	390,852		
	Total	194784,224	498			
PR.RESP.	Inter-grupos	23449,890	1	23449,890	102,720	0,000
	Intra-grupos	113459,409	497	228,289		
	Total	136909,299	498			

que los descensos entre los niveles hallados en el pretest y el postest de estas subescalas del Inventario de Asertividad pueden deberse al tratamiento (programa de la asignatura). Esta sospecha aumenta, cuando se aprecia que esto no ocurre en el grupo control, dado que los niveles de significación operan por debajo del 95% (tabla 5).

Teóricamente, podría esperarse que los niveles pretest en las dos subescalas dentro del grupo experimental y control fuesen similares. De hecho ocurre así en la subescala incomodidad. Sin embargo, se encuentran diferencias estadísticas significativas en la probabilidad de respuesta (ver tabla 6), indicador en este caso de que el grupo experimental presenta puntuaciones mucho más elevadas en el pretest de la subescala probabilidad de respuesta que en el postest. Es decir, se espera que los sujetos del grupo experimental presenten menores probabilidades de responder que los sujetos del grupo control. Este dato no es a priori consistente con el postulado teórico de que las muestras provengan de la misma población, por lo que sería necesario indagar cuál es la causa de estas diferencias en la variable dependiente. A pesar de ello, en el postest de esta subescala se aprecia un fuerte descenso de la misma, relacionado con la aplicación del tratamiento.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con las medidas inter-sujeto. Los gráficos de medias marginales estimadas (figuras 1 y 2) y los estadísticos post-hoc ponen de manifiesto descensos más acusados en las variables dependientes cuando el rendimiento académico (calificaciones) es bueno o muy bueno, lo cual sería indicativo de relaciones entre el aumento de las calificación obtenida y el aumento de competencias de asertividad (al menos en teoría).

Es necesario comentar que el paquete clásico de entrenamiento en habilidades sociales se reafirma como una buena herramienta para dotar de habilidades de comunicación asertiva en el medio docente dada las características comentadas con anterioridad a pesar de las particulares dificultades ya descritas en su implementación.

Por último, es necesario señalar que las subescalas incomodidad y probabilidad de respuesta expresarían a priori sentimientos e intenciones. Desde la *Teoría de la Acción Razonada* (Fishbein & Ajzen, 1975) se postula que la actitud y la norma subjetiva (presión social percibida por el sujeto para realizar o no una conducta) influyen en la intención, el elemento predictivo más inmediato del comportamiento. En la medida en que las clases de la asignatura "Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social" haya logrado desmitificar algunas creencias erróneas sobre comunicación e incorporar estilos correctos a la vez que haya reducido la presión social para actuar de manera inadecuada, es probable que se produzcan conductas asertivas en la práctica, máxime cuando en el entrenamiento de las conductas viene incorporada la fase de generalización, es decir, que lo ensayado en el aula puede ejecutarse en otros ambientes.

Por último, es necesario comentar que si los elementos que se han incorporado al repertorio de conducta del alum-

nado no se practican ni refuerzan en el futuro, se extinguirán, por lo que a lo largo de los estudios de maestro se debe trabajar de forma transversal el afianzamiento de los estilos asertivos de comportamiento.

Referencias

- Báez, B., & Jiménez, J.E. (1994). *Contexto escolar y comportamiento social*. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Baron, R.A., & Tang, J. (2009). Entrepreneurs' Social Skills and New Venture Performance: Mediating Mechanisms and Cultural Generality. *Journal of Management*, 35, 282-306.
- Bueno, M.R., & Garrido, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
- Carrasco, I., Clemente M., & Llavona, L. (1989). Análisis del inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74
- Cummings, K.D., Kaminski, R.A., & Merrell, K.W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gambrill, E.D., & Richey, C.A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavioral Therapy*, 6, 550-556.
- Garrido, E. (2012). *Aprendizaje y comunicación. Test varios para realizar y corregir*. Tomado de <http://www.unavarra.es/personal/egarrido/documentos/docencia/descarga.htm> el 15 de julio de 2012
- Garrido, M.A., & Bueno, M.R. (2012). *Estructura de los grupos*. En M. Marín, & Y. Troyano, *Psicología social de los procesos grupales* (pp. 51-75). Madrid: Pirámide.
- Jennings, J.L., & DiPrete, T.A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135-159.
- Marín Sánchez, M., & León Rubio, J.M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: Un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13, 247-251.
- Matiensen, K.S., Sanson, A., Stoolmiller, M., & Karevold, E. (2009). The nature and predictors of under controlled and internalizing problems trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 209-222.

Neil, A.L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness and school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215.

Rapee, R.M, Schniering, C.A., & Hudson, J.L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence:

Origins and treatment. *Annual Review of Clinic Psychology*, 5, 311-341.

Segura, A.M. (2003). *Diseños cuasiexperimentales* [Tomado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos_cuasiexperimentales.pdf, el 15 de julio de 2012].