

**ESTUDIO LONGITUDINAL DE LOS EFECTOS
DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN
EDUCACION INFANTIL**

**LONGITUDINAL STUDY OF THE EFFECTS
OF THE APRENDER A CONVIVIR PROGRAM
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**



**TESIS DOCTORAL
ANA JUSTICIA ARRÁEZ**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ana Justicia Arráez
D.L.: GR 1860-2014
ISBN: 978-84-9083-044-4

Universidad de Granada
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA
APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

LONGITUDINAL STUDY OF THE EFFECTS OF THE
APRENDER A CONVIVIR PROGRAM IN PRESCHOOL



Doctoranda:

Dña. Ana Justicia Arráez

Directores:

D. Fernando Justicia Justicia

Dña. M^a Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2014

La doctoranda Dña. Ana Justicia Arráez y los directores de la tesis el Dr. D. Fernando Justicia Justicia, profesor Catedrático de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; y la Dra. Dña. M^a Carmen Pichardo Martínez, profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada

HACEN CONSTAR

Que la tesis doctoral titulada “Estudio longitudinal de los efectos del programa *Aprender a Convivir* en Educación Infantil/ Longitudinal study of the effects of the *Aprender a Convivir* program in Early Childhood Education” ha sido realizada bajo la dirección de los directores y reúne las condiciones de originalidad, calidad científica y académica, habiéndose respetado en la realización del trabajo, los derechos de otros autores a ser citados cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Y para que conste donde haya lugar, firman el presente escrito en Granada a 5 de febrero de 2014.

Fdo. Dr. D. Fernando Justicia Justicia

Fdo . Dra. Dña. M^a Carmen Pichardo Martínez

Fdo. Dña. Ana Justicia Arráez

Esta tesis doctoral se ha desarrollado dentro del Proyecto I+D+i titulado *Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en el desarrollo de la competencia social y la prevención del comportamiento antisocial* con referencia EDU2009-11950, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y los Fondos Feder (Fondo Social Europeo).

Igualmente, ha sido realizada gracias al apoyo de una beca de Formación del Personal Investigador (FPI), financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (BES-2010-030181). También, gracias a una beca de Formación del Personal Universitario (FPU), financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia (AP2010-2367), ambas concedidas a la doctoranda Dña. Ana Justicia Arráez.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a D. Fernando Justicia Justicia y Dña. M^a Carmen Pichardo Martínez, directores de esta tesis, la oportunidad que me han brindado de trabajar a su lado y compartir este proyecto. Gracias por la generosidad que habéis mostrado al dedicarme vuestro tiempo y vuestro saber. A ti M. Carmen, por sembrar en mí la idea de ser investigadora; y a ti Fernando, por manifestarme en silencio tu apoyo y tu confianza.

Gracias a todos los miembros de mi grupo de investigación: Eduardo Fernández de Haro, Trinidad García Berbén, Juan Luís Benítez Muñoz, Ana Belén García Berbén, María Fernández Cabezas y Guadalupe Alba Corredor. Vosotros me abristeis las puertas hace ya algún tiempo y juntos hemos compartido grandes momentos. He aprendido mucho de vosotros y, de hecho, este trabajo es fruto de un gran proyecto colectivo. De manera especial os doy las gracias, María y Guada, porque con vosotras empecé a disfrutar de esta experiencia y porque siempre habéis sabido poner la nota de color en este caótico mundo profesional. Gracias por ser amigas y compañeras.

A mis *Kikes* y *Lupis*: Ana, Esther y Alicia. Os agradezco sinceramente vuestra disposición y vuestra alegría.

I would also like to express my gratitude to professor Alida Lo Coco for giving me the opportunity to work with her research group at the Università degli Studi di Palermo. Thanks to you and to your entire group, especially to professor Sonia Ingoglia. You have been a crucial part in the development of this thesis and I have learned a lot more about methodology because of you. Thank you for your willingness to help, your time and your personal interest. You are a wonderful person and a great professional.

Gracias a las dos personas con las que comparto día a día mi espacio de trabajo, Mariola y Guada. Os agradezco los ratos de conversación, de ánimo y de risas. A ti Mariola, por tener siempre las palabras adecuadas. Y a ti, Guada, por la cercanía y la complicidad que siempre me has demostrado. Juntas hemos andado este camino y he de decir, sinceramente, que no podría haber tenido mejor compañía.

No me olvido del resto de personas que de una forma u otra han colaborado directamente en esta investigación, así como de aquellos compañeros del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y de la Facultad de Ciencias de la Educación que han mostrado interés por esta tesis.

Gracias a todos los centros educativos, a los maestros y maestras que han colaborado conmigo en este proyecto. Especialmente a vosotros, *seño* Sara y *profe* Migue. Me habéis permitido disfrutar del arte de educar, haciéndome sentir una más en vuestra aula. Con vosotros he disfrutado de lo mejor, de esos pequeños tesoros a los que enseñáis y educáis, de Carmen, Blanca, Martín, Diego, y otros muchos pequeñajos. También os doy las gracias. Sin todos vosotros nada de esto hubiera sido posible.

A toda mi familia, especialmente a mis padres, Fernando y M^a Ángeles. Gracias por el apoyo incondicional que siempre me habéis mostrado y por la libertad en la que me habéis educado. Siempre seréis un referente para mí, os quiero y os admiro. A mi hermano, que aún en la distancia ha sabido mostrarme su apoyo. A mi abuela, mi Tata y Lucía, por estar ahí cuando las necesito y manifestarme su alegría en cada paso que doy en la vida. Gracias a todos.

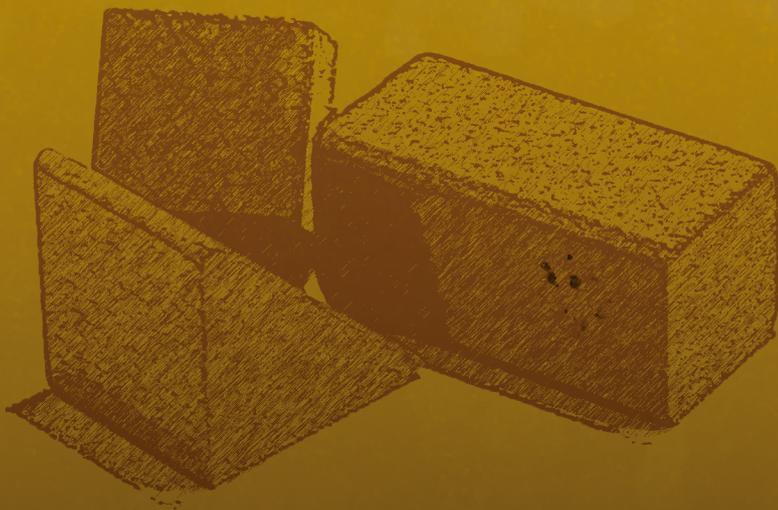
También he de dar las gracias, como no, a mis amigos, por escucharme en los momentos difíciles y brindarme ocasiones de relajación y diversión.

Y finalmente a ti Álvaro. Para mí has sido como el coautor de esta tesis aún sin haber escrito una sola palabra. Y ello, porque en este largo camino siempre estuviste a mi lado y supiste hacer que todo fuera más fácil. Gracias por acompañarme y por ser el pilar de mi vida.

ÍNDICE

I. SUMMARY.....	13
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
1. Aproximación teórica al concepto de competencia social.....	17
1.1. La competencia social desde una perspectiva evolutiva.....	23
1.2. Componentes de la competencia social.....	24
1.2.1. Componentes internos de la competencia social.....	25
1.2.2. Componentes externos de la competencia social.....	27
1.2.3. Taxonomía de la competencia social.....	28
2. Desarrollo de la competencia social durante la infancia.....	30
2.1. La toma de perspectiva social.....	31
2.2. Las habilidades interpersonales y el comportamiento prosocial.....	32
2.3. El desarrollo de las emociones.....	34
2.4. El razonamiento moral y la adquisición de normas sociales.....	36
3. Evaluación de la competencia social en la infancia.....	38
4. Intervención temprana sobre la competencia social.....	42
4.1. Justificación de una acción preventiva desde Educación Infantil.....	42
4.2. Programas de intervención temprana basados en la promoción de la competencia social.....	44
4.3. El programa <i>Aprender a Convivir</i>	45
5. La competencia social y los problemas de conducta en la infancia.....	52
5.1. Antecedentes del comportamiento antisocial: los problemas de conducta en la infancia.....	54
5.2. El desarrollo del comportamiento antisocial.....	55
5.2.1. Factores de riesgo y protección en el desarrollo del comportamiento antisocial.....	57
5.3. ¿Es necesaria la prevención del comportamiento antisocial desde edades tempranas?.....	59
Referencias.....	61
III. ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	85
Estudio 1. Estudio psicométrico de los registros de observación del programa <i>Aprender a Convivir</i> en Educación Infantil.....	87
Resumen.....	89
Abstrac.....	89
Introducción.....	91
Método.....	95
Resultados.....	100
Discusión.....	125
Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	133
Referencias.....	134
Anexos.....	143
Estudio 2. Impacto del programa <i>Aprender a Convivir</i> en Educación Infantil.....	155
Resumen.....	157
Abstrac.....	157
Introducción.....	159
Método.....	163
Resultados.....	167
Discusión.....	183
Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	186
Referencias.....	187
Anexo.....	198

Study 3. Longitudinal study of the effects of the <i>Aprender a Convivir</i> program on children social competence.....	203
Abstrac.....	205
Resumen.....	205
Introduction.....	207
Method.....	210
Results.....	214
Discussion.....	220
Conclusions, limitations and prospects.....	224
Referencias.....	226
Appendix.....	235
Estudio 4. Estudio longitudinal de los efectos del programa <i>Aprender a Convivir</i> en los problemas de conducta del alumnado de Educación Infantil.....	239
Resumen.....	241
Abstrac.....	241
Introducción.....	243
Método.....	246
Resultados.....	249
Discusión.....	254
Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	256
Referencias.....	260
Anexo.....	271
IV. CONCLUSIONS AND MAIN CONTRIBUTIONS.....	275



SUMMARY

SUMMARY

The doctoral thesis is framed within a broader study, developed thanks to the awarding of the I+D+i research project called “*Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en el desarrollo de la competencia social y la prevención del comportamiento antisocial*” (EDU2009-11950), funded by de Ministry of Science and Innovation and European Social Fund (FEDER Funds).

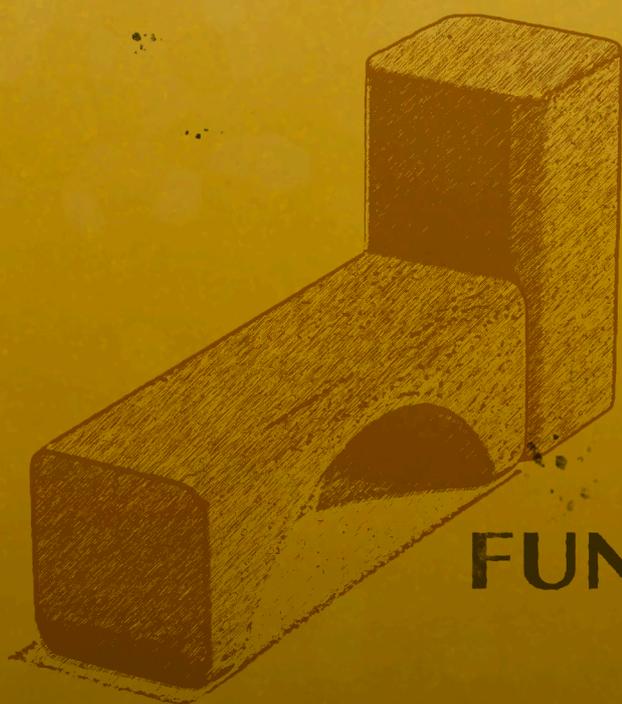
The main purpose of the dissertation has been to assess, internally and externally, the effectiveness of the *Aprender a Convivir* program. To achieve this, an assesment of the direc impact of the program has been carried out as well as its assesment instruments. Furthermore, a longitudinal monitoring of Early Childhood Education students has been performed in order to analyze the effect of the program on social competence and behavioral problems of 3, 4 and 5-year-old children.

The thesis is composed of two main blocks, one theoretical and one empirical. In the **theoretical section**, the foundation is laid for the main constructs studied in this research: social competence and behavioral problems. Special emphasis is placed on the knowledge of social competence and, in this way, different theoretical models are menttioned, an overview about the social competence development during early childhood is provided, and aspects related to the evaluation and early intervention are also considered. Next, the link between social competence and behavioral problems is established and finally, the introduction concludes mentioning issues related to the development of antisocial behavior and its prevention.

In the empirical section, four studies are proposed. In the first two studies an internal evaluation of the *Aprender a Convivir* program in Early Childhood Education (ages 3-6) is carried out. **Study 1**, analyzes the factorial structure and the internal consistency of the three observation scales used to assess student learning related with the contents worked in the program. In **study 2** a longitudinal follow-up of student was performed to assess the direct effects (impact) that the program has on trained behaviors. Namely, if the students progressing well in the aspects that the program teaches: rules, feelings and emotions, communication skills, help and cooperation, and solving problems.

Studies 3 and 4 provide a holistic vision of the program through an external evaluation. In both studies, a longitudinal follow-up of Early Childhood Education students (3 to 6 year olds) is performed for three years. On the one hand, **study 3** shows the effect of the program on three dimensions of social competence: social cooperation, social interaction and social independence. And, on the other hand, **study 4** analyzes the impact of the program on internalizing and externalizing behavior problems.

The last part of the doctoral thesis contains the **conclusions** and the **main contributions** obtained in this research.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Aproximación teórica al concepto de competencia social

A pesar de que el concepto de competencia comenzara a estudiarse hace unas décadas, su naturaleza compleja y su aplicación a diversos contextos ha generado gran dificultad para definirlo. Bisquerra y Pérez (2007) definen la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). Este constructo ha sido discutido en diferentes áreas de conocimiento, siendo a finales del siglo XX y principios del XXI cuando han proliferado los estudios sobre un determinado tipo de competencia, la competencia social.

La competencia social es un campo de investigación relevante y con un desarrollo fructífero en las últimas décadas (López De Dicastillo, Iriarte y González, 2008). Esto se debe, entre otros motivos, a la relación de la competencia social con el ámbito de lo emocional, con la denominada *inteligencia emocional* (Salovey y Mayer, 1990), que tanta repercusión ha tenido en los últimos años. En este sentido, el procesamiento y regulación de las emociones ha mostrado tener gran influencia en la competencia social de los niños/as (Eisenberg y Fabes, 1992; Saarni, 1999). Por otra parte, la abundancia de estudios relativos a la competencia social también se debe a la importancia que las relaciones con los iguales han mostrado tener en la adaptación social, emocional y académica del sujeto (Parker y Asher, 1987). Igualmente, autores como López De Dicastillo et al. (2008) han señalado otras razones que realzan el valor de la competencia social como tema de investigación, entre ellos, los propios beneficios que implica la competencia social para el ser humano, la relación de la competencia social con diversos ámbitos profesionales, el interés por la propia sociabilidad humana o la necesidad de recuperar los valores sociales debido a las características de la sociedad actual.

Dentro del campo de la psicología, la concepción sobre la competencia social ha experimentado cambios a lo largo del tiempo y aún en la actualidad sigue habiendo definiciones muy heterogéneas (Dirks, Treat, Weersing, 2007; Dodge, 1985; Howes, 1987; Merrell y Poppinga, 1993; Monjas, 2012; Raver y Ziegler, 1997). La aproximación al estudio de este constructo se ha realizado desde dos enfoques teóricos bien diferenciados (Waters y Sroufe, 1983). Mientras que un primer enfoque concibe la

competencia social como un concepto molar, el segundo considera que es un conjunto de conductas específicas lo que conforma dicha competencia. Por otra parte, Dirks et al. (2007) han identificado tres tipos de enfoques en el estudio de la competencia social: a) el modelo de rasgo (*trait model*), que asume que la competencia social es una propiedad de la personalidad del ser humano, una predisposición que está en el sujeto; b) el modelo de habilidades sociales (*social skills model*), que entiende la competencia social como una característica del comportamiento asumiendo que hay determinadas conductas que son positivas (ej. asertividad) y otras negativas (ej. agresión); y c) un marco integrador (*integrative framework*) que resalta cuatro factores básicos de la competencia social, esto es, el sujeto, la conducta, la situación y el juicio (valoración).

Por otra parte, Rose-Krasnor (1997) realizó en su estudio una revisión del concepto de competencia social recopilando diferentes definiciones dadas por otros autores. Algunos la han definido como el éxito social (Attili, 1990, p. 241); como un juicio de evaluación referente a la efectividad del comportamiento social de un sujeto (McFall, 1982, p. 1); como un comportamiento que implica el funcionamiento social exitoso (Howes, 1987, p. 253); como la capacidad del sujeto para responder de forma adecuada a diferentes situaciones (Goldfried y D’Zurilla, 1969, p. 161); como la habilidad para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno a la vez que se aprovechan las oportunidades que éste mismo ofrece (Watters y Sroufe, 1983, p. 79); o bien, como la habilidad para lograr metas personales en un contexto social mientras que se mantienen relaciones positivas con los demás en diferentes momentos y situaciones (Rubin y Rose-Krasnor, 1992, p. 285).

Además de las tentativas llevadas a cabo para definir y comprender el significado de este constructo, se han desarrollado algunos modelos que tratan de dilucidar la naturaleza de la competencia social y, por ende, de las interacciones sociales. Este tipo de modelos pretende analizar el funcionamiento de dicha competencia y describir cómo se produce la interacción social a través del análisis de diversos componentes. Entre los modelos más relevantes destaca el propuesto por Dodge (1985), fundamentado en las teorías del Procesamiento de la Información. En España, Trianes (1996) reelabora este modelo incluyendo algunas modificaciones. En la figura 1 se muestra una adaptación del modelo propuesto por Trianes (1996) diseñado a partir del modelo anterior formulado por Dodge en 1985.

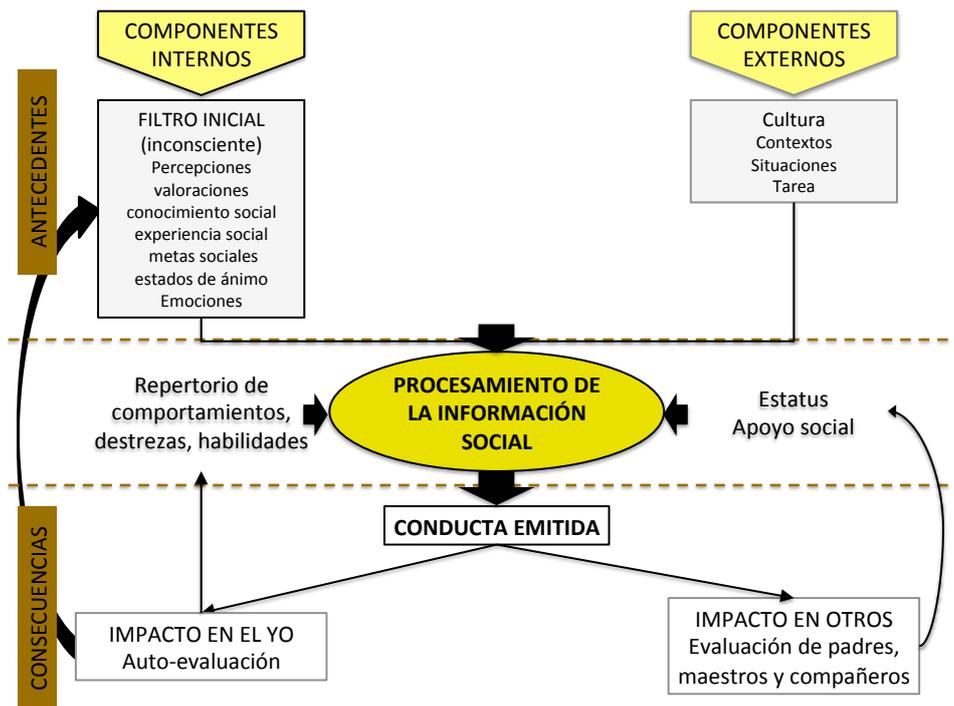


Figura 1. Modelo interactivo de competencia social adaptado de Dodge (1985) y Trianes (1996)

Según este modelo de competencia social, las variables que anteceden al procesamiento y manifestación de una conducta social son de tipo social y personal. Dodge (1985) considera que el comportamiento social es la respuesta manifiesta ante una tarea social específica y que dicha tarea es el primer componente de toda interacción social, un componente externo al sujeto, un componente social que hace referencia a las características de la cultura, del contexto, de una situación o de una tarea concreta. Por otra parte, están los componentes personales, denominados por Dodge (1985) como *unconscious influences* –influencias inconscientes–. Se trata de un filtro inicial, casi automático, que precede al procesamiento de la información y cuyo funcionamiento viene determinado por el conocimiento social del sujeto, su experiencia social previa, sus metas sociales, las percepciones y valoraciones de sí mismo y del entorno, o el estado de ánimo. Estos componentes previos determinan qué información social será procesada por el sujeto mediante estrategias de codificación, interpretación de la información, búsqueda y evaluación de la respuesta, autocontrol, etc. Igualmente, en esta fase de procesamiento de la información social influye la cantidad y calidad de las habilidades sociales que posee el sujeto así como el grado de popularidad y aceptación que tiene entre los compañeros.

Después de procesar la información, el sujeto emite una conducta determinada que será evaluada tanto por él mismo como por los demás (padres, profesores, iguales). En este sentido, la persona evaluará su propia conducta y a partir de sus atribuciones causales podrá fortalecer su autoeficacia y autoconcepto (Trianes, 1996). Por otro lado, habrá otras personas que también evaluarán la conducta del sujeto y le asignarán un determinado estatus social. Estas evaluaciones *a posteriori* son consecuencias del procesamiento de la información y de la manifestación de la conducta social que influirán en futuras interacciones sociales. Por tanto, se trata de un modelo dinámico e interactivo dada la relación existente entre cada uno de sus componentes. Aunque en el modelo planteado aquí sí se incluyen factores como la cultura y las emociones, estos factores no se contemplaron en el modelo inicial propuesto por Dodge (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009).

Otro modelo relevante de competencia social es el ideado por Rose-Krasnor (1997). Esta autora identifica la competencia social como la efectividad en la interacción teniendo en cuenta tanto la perspectiva personal como la de los demás. La autora concibe la competencia social como un constructo transaccional que emerge de las interacciones sociales que se producen entre las personas, un constructo organizado dependiente del contexto y orientado a la consecución de metas, y no tanto como una habilidad que reside en el sujeto (Rose-Krasnor, 1997). Desde este modelo, el éxito social y la efectividad en la interacción son consecuencia del ambiente social y personal.

Tal y como se observa en la figura 2, la autora representa la competencia social como un prisma (*Prism Model Social Competence*; Rose-Krasnor, 1997). En la parte superior se encuentra la competencia social, la efectividad en la interacción social. Esta efectividad depende del entorno ya que se evalúa según las condiciones específicas de cada situación social (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009). Subyacente a la competencia social que aparece en la cúspide, se encontraría el nivel de perspectiva social denominado originalmente como *Index Level* (Rose-Krasnor, 1997). Este nivel está formado por dos dimensiones, necesarias para que se produzca un ajuste social adecuado: el yo y los otros. Tanto las prioridades personales como las del contexto son fundamentales para que se produzca una adecuada interacción social. Estas dos dimensiones mantienen un juego dialéctico donde se confrontan las necesidades y metas

propias con las de los demás. Dentro de la dimensión del yo se engloba la autonomía personal, la búsqueda y logro de metas, y la satisfacción personal; dentro de la dimensión de los otros estaría la relación que se establece con los demás, el estatus social o la responsabilidad social. Finalmente, en el nivel inferior del prisma (nivel de habilidad) se ubican las motivaciones y habilidades propias del individuo. Por un lado aparecen aquellas habilidades sociales, cognitivas, emocionales y de resolución de problemas que posee el individuo, y por otro, las metas y valores que proporcionan la dirección y motivación de la conducta social (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009).



Figura 2. Modelo de competencia social adaptado del *Prism Model Social Competence* de Rose-Krasnor (1997)

Estas propuestas no son las únicas que se han desarrollado para describir la naturaleza de la competencia social, aunque sí algunas de las más relevantes. Otro de los modelos de competencia social es el propuesto por Saarni (1999). Esta autora incluye el papel de la cultura, las emociones y tiene en cuenta los cambios evolutivos en la competencia social. Por otro lado, Lemerise y Arsenio (2000) propusieron un modelo de procesamiento de la información social a partir del propuesto por Dodge (1985) y Crick y Dodge (1994). Estos autores añadieron al modelo el procesamiento de las emociones, otorgándole un papel clave dentro del procesamiento de la información social y, por tanto, en el origen de la competencia social. Por otra parte, además de los modelos basados en las teorías del Procesamiento de la Información, cabe señalar la influencia de enfoques más ecológicos en el estudio del desarrollo social humano. Así,

la teoría ecológica propuesta por Brofenbrenner (1979), serviría para explicar cómo el individuo se desarrolla socialmente y cómo va adquiriendo su competencia social debido a la influencia que ejercen los diferentes ambientes (sistemas) en los que se desenvuelve la persona.

Para concluir este apartado, se considera oportuno hacer referencia a modelos más recientes relacionados con la competencia social. Así, Del Prette y Del Prette (2011), establecen un modelo y para ello se basan en la idea de la competencia social como “la capacidad de articular pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos personales y las demandas de la situación y la cultura, generando consecuencias positivas para el individuo y para su relación con las demás personas” (p. 33). En su propuesta, representada gráficamente en la figura 3, establecen que el desempeño social competente depende de una serie de factores situacionales, personales y culturales. Este desempeño social será más o menos adecuado (competente) en función de cómo el sujeto articule la influencia de los diferentes factores, pues ha de darse una coherencia entre los sentimientos, los pensamientos y las acciones. En la medida en que el individuo manifieste comportamientos adecuados, será más competente socialmente.

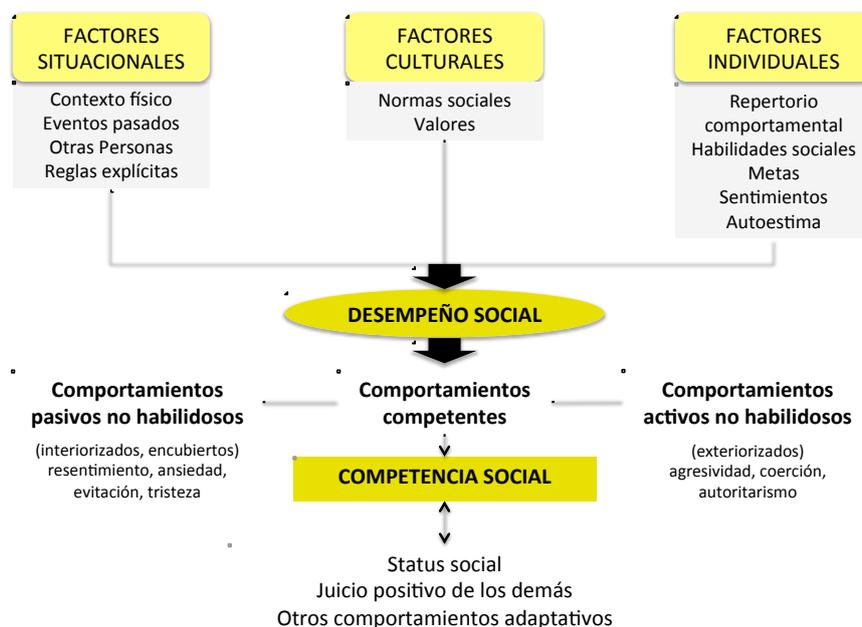


Figura 3. Modelo de competencia social de Del Prette y Del Prette (2011).

1.1. La competencia social desde una perspectiva evolutiva

Dada la idiosincrasia de la presente investigación, resulta imprescindible abordar este concepto desde una perspectiva evolutiva. Así, la competencia social ha de entenderse como un concepto multidimensional ya que el sujeto logra sus metas sociales empleando sus recursos cognitivos, conductuales y afectivos en un momento determinado de su desarrollo y dentro de un contexto social específico (Rose-Krasnor, 1997; Vaughn *et al.* 2009; Watters y Sroufe, 1983). Esta asunción otorga un sentido adaptativo al término ya que un sujeto socialmente competente ha de adaptarse a cualquier situación (Chen y French, 2008). A pesar de que la concepción multidimensional del constructo implica más problemas para medirlo que si se concibiera como una serie de conductas o tareas sociales específicas, algunos estudios han evidenciado empíricamente la naturaleza multinivel y multidimensional de la competencia social (Santos, Peceguina, Daniel, Shin y Vaughn, 2013; Vaughn *et al.*, 2009). En el ámbito de la psicología evolutiva, tratar el término competencia como un conjunto de tareas específicas y no desde un punto de vista holístico, ha ocasionado problemas en investigaciones pasadas ya que la mayoría se centraban en evaluar los logros a nivel cognitivo en detrimento de una investigación más profunda, vinculada a las posibilidades de intervención temprana (Raver y Ziegler, 1997).

Desde esta perspectiva evolutiva, la competencia social es un concepto complejo que no puede comprenderse únicamente en términos de habilidad, sino que engloba procesos más amplios de carácter cognitivo, afectivo y social (Alba, 2013; Justicia-Arráez, 2010, 2012). En términos generales, podría definirse como la efectividad en la interacción social (Rose-Krasnor, 1997), como la capacidad del sujeto para adecuar su comportamiento social a una situación determinada (Arteaga, Nus, Muñoz-Rodríguez y Palomar, 2004). Monjas (2011) aporta una definición teórica y multidimensional de este constructo, entendido como un:

“Conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar, de forma positiva, las demandas, los retos y las dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y satisfactoria” (p. 39).

Con frecuencia, tal y como señala Alba (2013), los términos habilidad social y competencia social han sido utilizados como sinónimos debido a una insuficiente delimitación conceptual, pero no son términos intercambiables (Gresham, 2001 citado en Dirks et al., 2007). Así pues, la competencia social ha de ser considerada como un concepto más amplio que englobe al de habilidad social (López De Dicastillo, Iriarte y González, 2004, 2008; Monjas, 2012; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Monjas (1994) concibe la competencia social como un constructo hipotético y global que implica el impacto social de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno. Este tipo de competencia implica la activación de una serie de procesos internos en el individuo a nivel cognitivo, afectivo, conductual y contextual. Para ser competente socialmente, es necesario conocer y dominar un conjunto de habilidades sociales, sabiendo cómo, cuándo y dónde emplearlas. Además, la competencia social no se refiere exclusivamente a la efectividad en las interacciones sociales, también se relaciona con el desarrollo de la identidad personal, grupal y colectiva y con la responsabilidad que tiene el ser humano como ciudadano de una sociedad (Ma, 2012). Por su parte, las habilidades sociales tienen un fuerte componente conductual (Alba, 2013) y se han definido como un conjunto de destrezas sociales necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de manera satisfactoria y eficaz (López De Dicastillo, et al., 2004; Monjas, 2011), lo que en última instancia permite al individuo resolver una situación social de manera efectiva y competente (Trianes et al., 1997).

Finalmente, a modo de resumen, se subrayan algunas de las características básicas de la competencia social que ayudan a comprender su significado: a) es producto del ambiente social y las características individuales; b) tiene un sentido evaluativo, ya que implica la valoración de un agente social respecto a si el sujeto es competente o no en una serie de tareas sociales (Dodge, 1985; Justicia-Arráez, 2010, 2012; Merrell y Gimpel, 1998); c) tiene un carácter adaptativo, contextual y situacional; d) está orientada al logro (Alba, 2013) y a la consecución de metas personales o ajenas; y e) implica posicionarse en una doble perspectiva (el yo y los otros).

1.1. Componentes de la competencia social

Existe un acuerdo a la hora de señalar la existencia de dos tipos de variables, internas y externas, dentro de la competencia social. Factores internos y externos

influyen en el desarrollo de la conducta socialmente competente y por tanto en la adquisición del éxito social. A continuación, tras señalar los elementos que sustentan la competencia social se establecerá una clasificación de la misma describiendo aquellos comportamientos y habilidades que la conforman. En la figura 4, a modo ilustrativo, se resumen los elementos clave abordados en este apartado.

1.2.1. Componentes internos de la competencia social

Como se apuntaba con anterioridad, el desarrollo de la competencia social implica la activación de determinados procesos internos en el individuo. Diversos autores han señalado como componentes internos que sustentan la competencia social las variables de tipo cognitivo, afectivo y conductual (López De Dicastillo et al., 2004, 2008; Monjas, 2011; Trianes et al., 1997).

Variables cognitivas. Su estudio viene dado por las investigaciones sobre el procesamiento de la información social y la toma de decisiones ante situaciones socialmente problemáticas. Según Webster-Stratton y Lindsay (1999), este tipo de investigaciones contribuyen al estudio de la cognición social como componente de la competencia social. Entre las variables de este tipo cabría destacar la percepción del mundo social, la toma de perspectiva social, el conocimiento social (de los sistemas sociales, de lo moral y de las relaciones entre iguales), las estrategias de resolución de problemas sociales, las creencias, las atribuciones, las metas, las expectativas, y la autopercepción y valoración de sí mismo (autoconcepto, autoestima y autoeficacia).

Variables afectivas. Las variables de tipo afectivo forman parte de la competencia social y resultan imprescindibles en la interacción con los demás. Existe una estrecha relación entre la competencia social y emocional (Justicia-Arráez, 2013) siendo en los niveles moleculares de la competencia social donde la competencia emocional tiene cabida y puede contribuir al desarrollo de ésta (Denham et al., 2003). Dentro de este grupo de variables, estarían la expresión, comprensión y regulación afectivas, la empatía o algunas características temperamentales (estabilidad / inestabilidad emocional).

Variables conductuales. En este caso se hace referencia a las habilidades sociales, a conductas como: hacer y recibir cumplidos, ayudar, pedir y conceder favores,

hacer y recibir críticas, iniciar y mantener conversaciones, etc. Dado que el ámbito de las habilidades sociales ha sido muy estudiado y diversos autores han realizado una clasificación de las mismas (Arteaga et al., 2004; Del Prette y Del Prette, 2011; Monjas, 2012; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila., 2005), se especifica la siguiente tipología de habilidades:

- *Habilidades básicas de comunicación e interacción*, necesarias para establecer cualquier tipo de conversación y para poder interaccionar con otros. Por ejemplo: iniciar, mantener y terminar conversaciones, saber escuchar, respetar el turno de palabra, saludar, sonreír, ser cortés y amable, etc. Dentro de esta tipología podrían incluirse las *habilidades para hacer amistades*, relacionadas con aspectos como saber hacer preguntas personales, responder preguntas ofreciendo información libremente, sugerir actividades, presentarse o elogiar a los demás.
- *Habilidades para comportarse de manera asertiva*: saber expresar y defender los derechos que uno tiene, respetar a los demás, reforzar a los otros, unirse al juego con los demás, entre otras.
- *Habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones*. Este conjunto de habilidades hace referencia a la expresión y reconocimiento de emociones propias y ajenas, así como a la autorregulación de las mismas, a pesar de que en esto último hay procesos cognitivos implicados.
- *Habilidades para ayudar y compartir*. Es importante ayudar a los demás, aprender a compartir y desarrollar habilidades de cooperación y trabajo en equipo. Esto favorece la adaptación social del sujeto, puesto que facilita la relación con los iguales y los adultos.
- *Habilidades para la resolución de problemas*: identificar problemas, buscar alternativas, elegir la solución adecuada, anticipar consecuencias, aceptar las normas de convivencia establecidas, utilizar la comunicación para solucionar conflictos, etc.
- *Habilidades sociales académicas*. Algunos autores señalan este tipo de habilidades relacionadas con el ámbito académico, entre las que cabría citar:

seguir reglas o instrucciones orales, observar, prestar atención, imitar comportamientos sociales competentes, etc.

Por último, aparte de las variables de tipo cognitivo, afectivo y social, existen *factores de temperamento y personalidad* que también influyen en la competencia social. Rasgos de personalidad como la introversión, la extraversión, el neuroticismo o el psicoticismo influyen en cómo una persona se relaciona con su entorno y en cómo establece relaciones sociales con los demás.

1.2.2. Componentes externos de la competencia social

Además de los componentes internos, señalados anteriormente, existe una dimensión externa que influye en la competencia social. Los agentes principales de socialización (familia, maestros, iguales) así como otros agentes y factores contextuales (medios de comunicación, vecindario, comunidad, cultura), serían las variables externas que inciden en la competencia social. En este sentido, la teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979) sería explicativa de cómo los diferentes sistemas que rodean al individuo influyen en su desarrollo (en este caso, en su desarrollo social).

Agentes de socialización –familia, profesorado, iguales–. La familia es esencial en la socialización del individuo y por tanto, en el desarrollo de su competencia social. El apego que el niño/a establece con los miembros cercanos de su familia, los estilos educativos que emplean los padres en su crianza y la educación afectiva que le proporcionan, influirán en el desarrollo de su competencia social. Por otro lado, también los maestros y la escuela influyen en el proceso de socialización del individuo, mediante la socialización del conocimiento como de las relaciones (López De Dicastillo et al., 2008). Según Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) la escuela ayuda a formar ciudadanos socialmente competentes al transmitir saberes, actitudes y valores propios de una cultura y un país. Por último, uno de los agentes socializadores más influyentes son los iguales. Las relaciones que se establecen con ellos, las experiencias que se viven en grupo, los vínculos de amistad que se consolidan, son aspectos que convierten a los iguales en un elemento clave de la vida de las personas.

Variables contextuales. El contexto y las personas que lo conforman son esenciales en el desarrollo de la competencia social. Una persona socialmente

competente debe tener la capacidad de percibir e interpretar las situaciones sociales y las características de los contextos y personas con los que interacciona. El fin es adquirir determinadas destrezas y habilidades que favorezcan la inclusión en diversas redes sociales. En la adquisición y desarrollo de la competencia social tienen influencia determinados factores presentes en lo que Brofenbrenner (1979) denominó “exosistema”, donde se incluyen los medios de comunicación o las instituciones sociales y el “macrosistema”, es decir, el conjunto de características de la cultura en la que el sujeto está inmerso. En la actualidad, la repercusión de este tipo de factores contextuales es mayor debido a que los niños/as pasan muchas horas sin los padres y cada vez más con otras personas, en las actividades extraescolares, viendo la televisión, jugando con la tableta digital, navegando por internet, etc.

1.2.3. Taxonomía de la competencia social

Aunque el área de investigación de la competencia social tiene cierto recorrido y el interés por el desarrollo social humano existe desde hace décadas, son escasos los intentos que tratan de establecer una clasificación de esta competencia. Entre las clasificaciones más relevantes está la propuesta por Gimpel y Merrell en 1998. Según estos autores, la competencia social incluye: el cumplimiento de normas, habilidades interpersonales y comportamientos prosociales.

La asunción y cumplimiento de las normas. La vida en sociedad está regida por una serie de normas sociales que representan la perspectiva y los valores de un grupo social como totalidad (Tomasello, 2010). La mayoría de comportamientos dirigidos a mantener relaciones sociales adecuadas están dirigidos por la capacidad del niño/a para cumplir normas y seguir instrucciones (Kotler y McMahon, 2002). Por otra parte, tal y como señalan Lee, Belfiore y Gormley-Budin (2008), los niños que trasgreden las normas suelen ser rechazados por sus iguales y poseen escasas habilidades sociales.

Las habilidades interpersonales, reflejan la capacidad del niño/a para interactuar adecuadamente con otros niños/as y con los adultos. Este tipo de habilidad se va desarrollando con la edad y es fundamental para mantener relaciones saludables. Según Fabes, Martin, Hanish, Anders y Madden-Derdich (2003), los niños/as a los 3 años comienzan a interactuar con otros iguales en grupos pequeños, generalmente del mismo sexo, hasta que a los 5 años, la mayoría de los niños son capaces de participar en juegos

cooperativos (Ștefan, Bălaj, Porumb, Albu, y Miclea, 2009). El desarrollo de este tipo de habilidades será paralelo a los progresos adquiridos por el sujeto en relación con su desarrollo cognitivo. Dentro de las habilidades interpersonales estarían las habilidades sociales mencionadas anteriormente.

Los comportamientos prosociales. Este tipo de comportamientos engloban una serie de conductas sociales positivas, acciones voluntarias que pretenden beneficiar a una persona o grupo de personas (Eisenberg y Mussen, 2009). Aunque las acciones prosociales implican consecuencias positivas para los demás, las razones para comportarse de ese modo son diversas (beneficio propio, interés por el bienestar de la otra persona, simpatía, principios morales y éticos, etc.). Algunos ejemplos de comportamiento prosocial son ayudar, compartir, consolar, compadecer o cooperar. Carlo y Randall (2002) señalan diferentes tipos de comportamientos prosociales:

- *Altruismo:* acciones dirigidas a beneficiar a otras personas sustentadas por motivaciones internas de tipo afectivo o moral. En la conducta altruista se subraya la intención de quien ejecuta la acción y, en este sentido, es importante considerar que una persona que actúa de forma altruista puede obtener beneficios, pero no es el beneficio personal lo que le impulsa a actuar, sino el interés y el deseo de ayudar a otra persona (Batson, 1991). Por tanto, todas las conductas altruistas son prosociales, pero no toda conducta prosocial es altruista (López De Dicastillo et al., 2008).
- *Conducta prosocial cumplidora:* es una conducta de ayuda que se lleva a cabo en respuesta a una petición verbal o no verbal (Eisenberg, Cameron, Tryon y Dodez, 1981). Brindar ayuda a los demás bajo petición suele ser más frecuente que ofrecer ayuda de manera espontánea (Carlo y Randall, 2002).
- *Conducta prosocial emocional:* engloba una serie de acciones dirigidas a ayudar a los demás en circunstancias que evocan emotividad, es decir, situaciones que tienen una carga emocional. Por ejemplo, cuando ayudamos a un niño que se ha caído del tobogán y está llorando y sangrando.

- *Conducta prosocial en situaciones extremas*: dentro de este tipo de conductas estarían las acciones de ayuda que se realizan en situaciones de crisis y emergencia. Podría considerarse un subtipo de la conducta prosocial emocional ya que las situaciones de emergencia evocan emotividad.
- *Conducta prosocial pública*: son acciones que se realizan delante de una audiencia y, generalmente, están motivadas por el deseo de obtener la aprobación y el respeto de los demás, así como de mejorar la autoestima.
- *Conducta prosocial anónima*: son acciones dirigidas a ayudar sin tener conocimiento de a quién se ayuda.



Figura 4. Taxonomía y componentes de la competencia social

2. Desarrollo de la competencia social durante la infancia

La competencia social es un constructo multidimensional sustentado por componentes internos-externos que está conformado por una tipología de habilidades y comportamientos determinados. Es por ello que su aprendizaje y adquisición está vinculado a diferentes ámbitos del desarrollo, entre ellos, al ámbito cognitivo, social, emocional y moral. En este sentido, Alba (2013) describe la relación existente entre la competencia social y los ámbitos de desarrollo mencionados, centrándose en la etapa de la infancia.

Con el objetivo de comprender algunos de los aspectos del desarrollo más influyentes en la competencia social, se ha considerado conveniente describir cómo el

niño/a progresa en determinados aspectos tales como: la toma de perspectiva social, las habilidades interpersonales, las emociones, las normas sociales o los principios morales. Debido a las características de esta investigación, la descripción de estos aspectos se centrará en el periodo evolutivo comprendido entre los 3 y los 6 años.

2.1. La toma de perspectiva social

La toma de perspectiva social es un de los logros más relevantes en el desarrollo cognitivo-social del sujeto, crucial para el desarrollo de la competencia social y de determinadas habilidades como la negociación, la ayuda o la expresión de determinadas emociones (Trianes et al., 1997). Piaget fue uno de los pioneros en estudiar este fenómeno entendido como la capacidad del sujeto para comprender que los demás tienen otros puntos de vista los cuales pueden diferir del punto de vista propio. Para demostrar a qué edad se adquiere esta capacidad utilizó la prueba de las siete montañas¹, concluyendo que los niños/as menores de 6 años aún no mostraban una clara diferenciación entre su punto de vista y el de los otros. Por el contrario con el paso del tiempo y los nuevos procedimientos de evaluación, se ha demostrado que las capacidades de los niños/as menores de 6 años son más avanzadas de lo que Piaget supuso inicialmente (Palacios, González y Padilla, 2000).

Según estos mismos autores, alrededor de los 2 años los niños/as ya poseen un lenguaje espontáneo en el que incluyen términos relativos a distintas características y estados de ellos mismos y otras personas (“Mamá está triste”, “Miguel quiere bañarse”, “Estoy aburrido”). A los 3 años empiezan a tomar conciencia de que el otro tiene un punto de vista diferente al suyo aunque todavía no sepan situarse en él. Aproximadamente a los 4 años es cuando estos investigadores señalan la aparición de la llamada *Teoría de la mente*, esto es, la capacidad para darse cuenta de que los demás tienen estados mentales que no coinciden con los propios. Gallagher y Frith (2003) definieron la Teoría de la mente como la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás atribuyéndoles estados mentales independientes, tales como creencias, deseos, emociones o intenciones. En años

¹ Prueba utilizada por Piaget en alguno de sus trabajos (*Le représentation du monde chez l'enfant*, 1926), consistente en presentar al niño/a una maqueta en la que aparecen tres grandes picos ordenados de menor a mayor altura. Al mismo tiempo se colocaba a otra persona/muñeco al otro lado de la maqueta. Al sujeto evaluado se le preguntaba que contara o dibujara cómo creía que la otra persona/objeto veía las montañas. En los estudios de Piaget, los niños/as menores de seis años siempre describían su propio punto de vista.

posteriores, el niño/a irá desarrollando esta capacidad que le ayudará a ser más empático y a mostrar conductas de tipo prosocial.

En esta misma línea de investigación, Selman (1989) estableció una serie de estadios en la adopción de la perspectiva social a partir de los 4 años, momento en que los niños/as empiezan a darse cuenta de que los demás tienen estados mentales. Estas fases en el desarrollo de la perspectiva social las estableció a partir de las respuestas que el sujeto daba ante determinados dilemas socio-morales. Centrándonos en el periodo anterior a los 6 años, el autor considera que los niños/as de esta edad estarían dentro del estadio 0, la fase de la perspectiva egocéntrica. Este primer estadio se caracteriza por una incapacidad para diferenciar entre la interpretación personal de una acción social (propia o ajena) y lo que considera otra persona correcto o verdadero. A pesar de que el niño/a distingue entre sí mismo y el otro, no consigue diferenciar del todo los respectivos puntos de vista (pensamientos, sentimientos). Por otro lado, el niño/a puede identificar algunas emociones básicas en otras personas, pero solo en aquellas situaciones en las que conoce su propia respuesta ya que aún no advierte la relación de causa y efecto de las razones que dan lugar a las acciones sociales. En este sentido, los juicios que hace sobre los demás se basan en la observación y no en otros aspectos psicológicos encubiertos (la intencionalidad).

2.2. Las habilidades interpersonales y el comportamiento prosocial

Las habilidades de interacción social incluyen la entrada a un grupo, jugar con los compañeros/as y otros comportamientos que facilitan la aceptación de los iguales y la popularidad (Dodge, 1983; Hartup, 1983, citados en Howes, 1987).

En 1987 Howes propuso un modelo de la competencia social del sujeto en relación con sus iguales, en el que se establecían una serie de estadios evolutivos desde el nacimiento hasta los 6 años. En el periodo denominado *preescolar* (3-5 años), el elemento clave de desarrollo es el conocimiento social del grupo de iguales. Según la autora, a lo largo de estos años será cuando surja este tipo de conocimiento, lo que implica que el niño/a posea un sentimiento de pertenencia a un grupo. A estas edades el niño/a conoce algunas características de cómo son los miembros de su grupo y de cómo se comportan dentro del mismo, sobre todo a la hora de jugar. También empiezan a diferenciar a los amigos de los compañeros de juego. En relación con esto último, a los

3 años las relaciones de amistad se conciben en términos de proximidad mientras que a los 5 años los amigos son aquéllos que ayudan, que prestan cosas y quienes divierten (Palacios et al., 2000). A los 6 años se incluyen la reciprocidad y la ayuda mutua en el concepto de amistad, siendo la base en la que se sustentan este tipo de relaciones. A finales de este periodo los niños/as quieren tener relaciones de confianza, apoyo y compartir intereses con sus iguales (Feldman, 2008).

Según Fernández y Benítez (2010) a estas edades se producen cambios tanto en el tamaño de los grupos como en su composición sexual. Con respecto al juego, los niños/as de 3 años suelen jugar solos o en paralelo. El juego paralelo consiste en jugar cerca de otros, con cosas similares, pero no hay una interacción, no se intenta influir en las actividades del otro. Alrededor de los 3-4 años los niños/as empiezan a interactuar con otros compañeros/as y a formar grupos pequeños compuestos, generalmente, por miembros del mismo sexo (Fabes et al., 2003). Durante esta etapa infantil, Monjas (2011) señala dos formas de interacción: el juego asociativo (actividades separadas donde se intercambian juguetes y comentarios) y el juego cooperativo. Será a partir de los 5 años cuando el infante empiece a jugar en grupos más grandes y a participar en juegos cooperativos (Wilburn, 2000) que implican una participación social real y donde las acciones de los niño/as van dirigidas a una meta común (ej. construir una torre con piezas de construcción).

Aparte de la evolución en las formas de juego y en la interacción con los grupos de iguales, cabe señalar que la adquisición de otras habilidades y comportamientos de interacción social (hacer cumplidos, saludar, pautas básicas de comunicación, etc.) se irán adquiriendo progresivamente mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje (Monjas, 2012). El sujeto irá aprendiendo a comportarse socialmente gracias a la interacción con su medio interpersonal. En este sentido, Monjas (2012) considera que las habilidades de interacción social se aprenden a través de diferentes mecanismos: a) por experiencia directa, b) por observación, c) mediante la instrucción, y d) por feedback interpersonal.

En relación con el comportamiento prosocial, a estas edades aún es limitado y menos frecuente que en años posteriores. Tomasello (2010) considera que existe una predisposición innata en el ser humano hacia la prosocialidad, pero existen determinados factores que influyen en ella y que determinarán su desarrollo (rasgos de

personalidad, la edad, el sexo, la influencia de los agentes de socialización, la empatía o la perspectiva social). Según el estudio realizado por López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), la empatía y la seguridad de apego resultaron ser dos de las variables predictoras más potentes de la conducta prosocial a la edad de 4 y 5 años.

Algunos ejemplos de comportamientos prosociales a esta edad serían compartir juguetes y otros objetos, pedir y ofrecer ayuda, consolar a un compañero/a, respetar los turnos en el juego, entre otros. En el periodo entre los 3 y los 6 años, los niños/as suelen manifestar este tipo de comportamientos cuando los adultos les animan a hacerlo o se lo recuerdan en determinadas situaciones (Warnes, Sheridan, Geske y Warnes, 2005). Hasta los 5 años, la mayoría de las manifestaciones de conducta prosocial se realizan bajo la petición o el recuerdo de la persona adulta. Más adelante, el sujeto aprenderá a llevarlas a cabo una vez interiorizadas las normas relativas a la interacción social (Strayer y Roberts, 2004).

2.3. El desarrollo las emociones

La emoción es un estado psicofisiológico provocado por un estímulo o evento que valoramos de forma positiva o negativa (agradable-desagradable) y que experimentamos durante un periodo de tiempo transitorio. La intensidad de este estado puede variar según el tipo de emoción que experimentemos y provocar en el individuo una serie de cambios, que según sea dicha intensidad, serán percibidos con mayor o menor facilidad: cambios en la expresión, cambios corporales internos y externos, cambios en nuestro pensamiento, sentimientos subjetivos y tendencias de acción. Las emociones pueden ser positivas o negativas (según la valencia que le demos al estímulo o evento vivido), agradables o desagradables (según las consecuencias que nos generan), y también han sido clasificadas como básicas/primarias o secundarias. Las emociones primarias tienen una base ontogenética y han sido consideradas como básicas porque son fundamentales para la evolución y mentalidad humanas, el desarrollo normativo y para una adaptación efectiva (Izard, 2009). Las emociones secundarias, llamadas autoconscientes o emociones sociales, implican la valoración de uno mismo y están ligadas a las normas y valores sociales de una cultura.

Desde el nacimiento, algunas emociones están presentes en el ser humano y su manifestación está dirigida al establecimiento de relaciones afectivas con las personas

que lo rodean. Siendo un bebé, el sujeto establece vínculos con personas de su entorno a través de las conductas de apego. A medida que el niño/a crece y se amplía su entorno social, deberá adaptar su comportamiento y para ello tendrá que desarrollar una serie de habilidades y mecanismos emocionales tales como, la identificación y expresión de emociones en sí mismo y en los demás o la regulación y el control de las mismas.

En el periodo comprendido entre los 3 y los 6 años el sujeto va aumentando el vocabulario relacionado con lo emocional, es más hábil para hablar de emociones propias y ajenas, aprende las causas y las consecuencias de los sentimientos en situaciones determinadas, además de ir adquiriendo un mayor control en el manejo de las emociones con el objetivo de alcanzar patrones sociales (Roa, Herrera y Ramírez, 2005).

La expresión de emociones básicas como la alegría se muestra en los primeros meses de vida, al igual que ocurre con el enfado y el miedo (entre los 7-12 meses). Más adelante, alrededor de los 2 años, aparece la expresión de las emociones secundarias (vergüenza, culpa, envidia, orgullo...). Sin embargo, la identificación y comprensión de dichas emociones requiere de un mayor desarrollo. Así pues, se dominan en primer lugar las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza y miedo) y posteriormente las emociones secundarias. Alrededor de los 3 años, los niños/as suelen distinguir entre emociones positivas y negativas, y más adelante, a los 4-5 años, la mayoría de los niños/as nombra correctamente las cuatro emociones básicas (Widen y Russell, 2002). Según estos mismos autores es a los 6-7 años cuando los niños/as son capaces de reconocer algunas emociones sociales tales como el orgullo, la vergüenza, la sorpresa o el asco.

Por otra parte, la regulación y control de las emociones consiste en controlar de forma efectiva la activación para adaptarse y alcanzar un objetivo (Santrock, 2003) y se irá adquiriendo progresivamente a lo largo de la vida ya que para ello se requiere el dominio de habilidades cognoscitivas complejas (de atención, percepción, etc.) y la interiorización de una serie de normas y valores sociales. En lo que concierne a este periodo evolutivo, el sujeto irá aprendiendo que mostrar ciertas emociones puede ser apropiado en un determinado momento pero no en otro. Asimismo, existen conductas emocionales que son apropiadas a una edad y no a otra, al igual que cambian con el tiempo las situaciones que provocan ciertas emociones. En este sentido, el niño/a con 3

años habitualmente expresa sus quejas o necesidades con el llanto aunque éste va disminuyendo y en su lugar aparece una conducta de resistencia que suele desaparecer alrededor de los 4 años (Roa et al., 2005). Por otro lado, el control emocional implica la capacidad para reprimir u ocultar determinadas emociones y el sujeto irá desarrollando su capacidad para diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa (Hidalgo y Palacios, 2000). Desde este enfoque, Harris (1992) señala que a los 3-4 años los niños y niñas empiezan a ocultar levemente sus emociones en determinadas circunstancias, siendo a partir de los 5-6 años cuando irán comprendiendo realmente la diferencia entre la emoción que se siente y la que se expresa en la medida en que comiencen a ser conscientes de los propios estados emocionales y de las normas sociales.

La influencia de los padres en el desarrollo emocional es básica para que se produzca una adecuada la socialización de las emociones. En este sentido, la educación emocional y la predominancia de un estilo educativo democrático facilitarán esta tarea.

2.4. El razonamiento moral y la adquisición de las normas sociales

El desarrollo moral concierne a las reglas y las convenciones sobre lo que la gente debe hacer en sus relaciones con los demás (Santrock, 2003) y engloba pensamientos sobre lo que está bien y lo que está mal que ayudan a regular la conducta humana tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (Santrock, 2007). En este sentido, los objetivos de la socialización moral son tres: que el sujeto disponga de una capacidad de autorregulación en el terreno moral que le permita comportarse correctamente en ausencia de la supervisión adulta, que el individuo no agrede a los otros y que se comporte de manera prosocial ante las necesidades de los demás (Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2011).

La moralidad, desde el punto de vista psicológico, consta de tres componentes: emocional, cognitivo y conductual (Shaffer, 2002; Roa et al., 2005). Cada una de las teorías que ha estudiado la moralidad humana han resaltado la importancia de uno de estos componentes. En este sentido, la teoría piagetiana considera que el desarrollo moral del sujeto se produce de dentro hacia fuera por lo que tiene un componente básico de desarrollo cognitivo, es decir, que el razonamiento moral surge debido a los avances que se producen en el razonamiento lógico general. Por su parte, otros enfoques teóricos

como la perspectiva vygotskiana conciben el desarrollo moral como una construcción sociocultural.

Desde el enfoque clásico de Piaget (1932), la característica básica del razonamiento moral en el periodo infantil comprendido entre los 3-6 años es la *heteronomía moral*, etapa en la que la justicia y las reglas se conciben como propiedades inalterables del mundo, fuera del control de la gente (Santrock, 2003). En esta primera fase, la moral de los niños y niñas está determinada por el respeto unilateral y la obediencia a los adultos (Hidalgo y Palacios, 2000). Según estos autores, un realismo moral predomina en este periodo evolutivo en el que el comportamiento se juzga como correcto o incorrecto considerando las consecuencias del mismo, no las intenciones de quien lo lleva a cabo.

En la misma línea de Piaget, Kohlberg (1976) analizó el razonamiento del sujeto a través de los dilemas morales. Según este autor, el niño/a a esta edad se sitúa en lo que él denominó periodo *preconvencional*, con similares características a la moral heterónoma descrita anteriormente. En esta fase, los niños/as emiten juicios sobre lo que está bien o lo que está mal basándose en la opinión de sus fuentes de autoridad (padres, profesores, etc.), estando por tanto, determinados por criterios externos. Al igual que señalaba Piaget, el sujeto juzga un acto comprobando sus consecuencias, es decir, analizando si coinciden con las normas establecidas por los adultos. Por otro lado, según Hidalgo y Palacios (2000) el egocentrismo que Piaget atribuyó a esta etapa evolutiva provoca la aparición de respuestas hedonistas (“lo bueno es lo que me gusta”). Progresivamente irán apareciendo razonamientos morales más complejos en la medida en que se toma conciencia de los estados mentales de los demás, pero solo en determinadas situaciones. Por tanto, según estas dos teorías clásicas cognitivo-evolutivas, será después de los 6 años cuando se produzcan razonamientos morales más complejos y no tan egocéntricos.

Sin embargo, estudios más recientes descritos en Hidalgo y Palacios (2000), señalan que a estas edades el razonamiento moral de las personas es mayor de lo que se pensaba inicialmente. Estos autores señalan que a los 2 años los niños/as ya tienen cierto conocimiento sobre lo que no se debe hacer en casa o sobre lo que puede molestar a sus hermanos. Desde los 3 a los 6 años, el vocabulario y las conversaciones relativas a lo que está bien o mal aumentan y los juicios morales van siendo cada vez más

complejos. Por otro lado, Smetana (1981) confirmó en su estudio que los niños/as de 3 y 4 años distinguen entre las normas morales (no robar, ser justo, etc.) y las normas convencionales (de cortesía). De otra parte, en contra de la idea del respeto absoluto hacia las normas, propia de la moral heterónoma y preconventional, Corsaro (2010) mostró en su investigación cómo en los centros de educación infantil los niños/as transgredían ciertas normas a espaldas de los maestros/as (ej. llevándose un juguete de casa).

En relación con el desarrollo de los valores sociales, indicios de la denominada justicia distributiva aparecen entorno a los 2-3 años. En un principio, este tipo de comportamientos se realizan por modelado, pero más adelante, en torno a los 4-5 años, el hecho de compartir o ser justos a la hora de repartir algo comienza a tener un sentido moral (Hidalgo y Palacios, 2005). Por otra parte, valores como la solidaridad vinculados a la conducta de ayuda, también empiezan a comprenderse y a mostrarse a estas edades, en situaciones que resulten familiares.

El desarrollo moral así como la adquisición de valores y normas es un proceso gradual que se irá adquiriendo y consolidando en años posteriores, pero tal y como se ha argumentado, desde edades muy tempranas, los niños/as son capaces de emitir juicios morales sencillos y comprender algunas normas y valores sociales.

3. Evaluación de la competencia social en la infancia

Evaluar la competencia social infantil es una tarea compleja, entre otros motivos, debido a la falta de un marco conceptual universalmente aceptado que guíe este proceso. El objetivo general de este tipo de evaluación pasa por identificar las diferencias individuales que existen entre los niños/as en relación con la competencia social, que a su vez deriva en una serie de objetivos más específicos tales como: detectar los sujetos socialmente incompetentes o en riesgo, identificar los déficits que presentan, sentar las bases de un posible tratamiento y evaluar el propio tratamiento (antes, durante y después del mismo).

Atendiendo a la complejidad que implica el proceso de evaluación en este ámbito, Monjas (1994) ha identificado una serie de problemas que dificultan esta tarea:

- La falta de acuerdo sobre una definición clara del término así como la ausencia de criterios claros, objetivos y externos significativos con los que validar los procedimientos de evaluación.
- La dificultad inherente que conlleva la evaluación de la conducta interpersonal ya que se trata de una conducta interactiva.
- El carácter situacional que implica la competencia social, ya que la conducta socialmente competente depende del contexto puntual.
- La falta de instrumentos estandarizados y de datos normativos que tengan en cuenta las variables de desarrollo (sexo, raza, edad, etc.).
- La falta de criterios de fiabilidad y validez en los instrumentos de evaluación existentes que puedan garantizar una evaluación de calidad.
- La falta de atención a la evaluación de conductas de tipo cognitivo y emocional.
- La carencia de instrumentos de evaluación en castellano, que ha provocado que en muchos casos se utilicen instrumentos de evaluación traducidos que no han pasado por un proceso de adaptación riguroso.

Por otro lado, a pesar de que no existe un procedimiento estándar para evaluar la competencia social se han realizado esfuerzos tratando de establecer una clasificación de los diferentes métodos y procedimientos de evaluación (Dirks et al., 2007; Monjas, 1994; Walker, Irving, Noell y Singer, 1992). Existen diferentes clasificaciones dependiendo del criterio con el que se hayan organizado, es decir, si han sido establecidas en función de la población a la que se dirige, según la fuente de información, en función del escenario dónde se evalúa, etc.

Una de las clasificaciones más generales ha sido la planteada por Walker et al. (1992), en la que se distinguían dos tipos de evaluación de la competencia social en la infancia: 1) la valoración que otros dan acerca de la competencia social de un individuo (pruebas sociométricas, valoración de los iguales, valoración de los padres y maestros o la observación directa), y 2) las medidas de autoinforme, entrevistas de comportamiento o medidas de *role-playing*.

Por otra parte, Dirks et al. (2007) ofrecen una clasificación más detallada organizada en tres niveles:

- Predictores del comportamiento: pruebas sociométricas, nominación de los iguales, observación directa y valoración de padres y maestros.
- Predictores a nivel situacional: pruebas sociométricas, escalas de valoración, estrategias de medida basadas en la situación en la que se produce la interacción, valoración de las situaciones problemáticas (con qué frecuencia se enfrenta a ellas el niño/a, qué grado de dificultad conllevan y cómo las resuelve el sujeto), procedimientos de elección múltiple y estrategias de *role-playing*.
- Predictores en función del juicio emitido por otras personas: pruebas sociométricas y procedimientos de nominación, escalas de valoración, evaluación de agentes múltiples y enfoques de conducta analítica. Este último enfoque refleja la interacción de la situación, del juez (el que valora) y de la conducta. Una determinada conducta social es evaluada por un grupo de personas y en una situación concreta, ambos relacionados con el comportamiento a evaluar (ej. chicos agresivos valoran cómo otros chicos agresivos resuelven una situación conflictiva).

En el contexto español, Monjas (1994) aporta una clasificación muy detallada de los diferentes métodos de evaluación de la competencia social. En la figura 5 aparecen los procedimientos de evaluación que establece la autora organizados en torno a criterios como: el método de evaluación, el tipo de técnica, la fuente de información o el componente de la competencia social evaluado.

Entre los métodos de información y valoración de otras personas se encuentran los procedimientos sociométricos, donde se incluyen la nominación de los iguales (*peer nomination*), la puntuación de los iguales (*peer rating*), la comparación de parejas (*paired-comparison*), la técnica del Adivina quién (*guess who*) y la técnica del Juego en clase (*Class Play Measure*). Por otro lado, también forman parte de estos métodos los procedimientos de evaluación de los iguales, las nominaciones y *rankings* de los maestros y las escalas de apreciación para padres y maestros. Por otro lado, dentro de los métodos de observación directa estarían la observación natural y los test de *role-play*, mientras que en los procedimientos de autoinformación, la autora incluye los autoinformes, las entrevistas al niño/a y la autoobservación. En relación con la evaluación de los componentes cognitivos es importante mencionar la evaluación de las habilidades de solución de problemas interpersonales. Por otra parte, la evaluación de

los componentes afectivos es reducida en edades tan tempranas y generalmente las conductas afectivas se evalúan junto a otras en un instrumento de evaluación más amplio. No obstante, existen algunos instrumentos que evalúan la ansiedad social o las conductas depresivas además de aquellos dirigidos a evaluar la competencia emocional de manera específica. Por último, la autora hace referencia a la evaluación comprensiva, también denominada evaluación global, multimodal o multimétodo-multiagente. Este tipo de evaluación requiere del uso combinado de diversas técnicas de evaluación, cumplimentadas por varios evaluadores y en diferentes contextos.



Figura 5. Métodos de evaluación de la competencia social según Monjas (1994).

Finalmente, cabría citar algunos de los instrumentos de evaluación más relevantes a nivel científico, que bien podrían encuadrarse dentro de los procedimientos mencionados anteriormente o bien como instrumentos que miden la competencia social a nivel global, entre ellos: el *Child Behaviour Checklist for ages 1 1/2– 5 (CBCL/1 1/2– 5)* de Achenbach y Rescorla (2000), el *Cuestionario de estrategias cognitivas y de resolución de situaciones sociales (EIS)* de Garaigordobil (2005), el *Social Skills Improvement System-Rating Scales Manual (SSIS-RE)* de Gresham y Elliott (2008), el *Child Behavior Scale* de Ladd y Profilet (1996), el *Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983) la *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2)* de Merrell (2002) y su adaptación a población española (Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia y Fernández de Haro, 2011; Fernández et al., 2010), el *Behavior Assessment System for Children (BASC)* de

Reynolds y Kamphaus (2004), la *Batería de Socialización (BAS-1,2; BAS-3)* de Silva y Martorell (1989, 2001), la *Vineland Adaptive Behavior Scale (Vineland-II)* de Sparrow, Cichetti y Balla (2005, 2006), el *Prosocial Behavior Questionnaire* de Weir y Duveen (1981) o la *Children Assertive Behavior Scale (CABS)* de Wood, Michelson y Flynn (1978).

4. Intervención temprana sobre la competencia social

La preocupación por los problemas sociales y de convivencia, el aumento de las conductas de riesgo entre los jóvenes, la pérdida de valores, la transformación de las familias convencionales o el acceso masivo a la información son algunos de los motivos por los que resulta necesario potenciar el desarrollo social del individuo, garantizando así su inmersión y adaptación dentro de una sociedad y una cultura. En este sentido, las intervenciones de tipo socio-emocional han sido diseñadas con el objetivo de desarrollar habilidades que son fundamentales para el desarrollo íntegro del individuo (Voegler-Lee y Kupersmidt, 2011). De este modo, se contribuye positivamente al bienestar personal favoreciendo el ajuste social y académico del sujeto (Denham 2006; Moraru, Stoica, Tomuletiu, Filpisan, 2011).

4.1. Justificación de una acción preventiva desde Educación Infantil

La infancia es un periodo crítico en el desarrollo social y emocional del individuo constituyéndose como una etapa en la que la adquisición de habilidades socio-emocionales es primordial. Este aprendizaje no surge por sí solo con el paso del tiempo (Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer, 2010), sino que depende del ambiente y la estimulación temprana (Joseph y Strain, 2003). En este sentido, Reynolds et al. (2007) resaltan en su investigación la importancia de llevar a cabo estrategias preventivas entre los 3 y los 9 años ya que así se contribuye positivamente a la salud mental y el bienestar personal del niño/a.

Por otro lado, atendiendo a la efectividad social de las intervenciones tempranas, también se han obtenido resultados positivos. En la actualidad está creciendo el interés por analizar el coste-beneficio (*cost-benefit analysis, CBA*) de las intervenciones que se llevan a cabo en la etapa infantil. En esta línea, diversos estudios han mostrado los beneficios personales, públicos y sociales que ocasionan los programas de intervención

temprana, además de evidenciar su rentabilidad económica al generar un ahorro al gobierno (en salud, justicia o educación) contribuyendo al bienestar económico del Estado (Reynolds y Temple, 2008, 2012). Tal hecho puede deberse a que el impacto que provocan las estrategias de intervención temprana en el niño/a es más efectivo, tanto a corto como a largo plazo, que el provocado por otro tipo de intervenciones (Benedict, Horner y Squires, 2007; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2004).

Además de lo importante que resulta el desarrollo de la competencia social *per se*, por las capacidades y habilidades que se favorecen, su intervención es necesaria debido a la relación que mantiene con otros aspectos como el rendimiento escolar (Bradshaw, Bottiani, Osher y Suga, 2014; Del Prette, Del Prette, De Oliveira, Gresham y Vance, 2012; Di Perna y Elliott, 2002; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Inglés et al., 2009; Molina y Del Prette, 2006; McClelland, Morrison y Holmes, 2000), la inteligencia emocional (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie, y Reiser, 2000; Denham et al., 2003) o los problemas de conducta (Alba, 2013; Benítez, Fernández, Justicia, Fernández y Justicia-Arráez, 2011; Bornstein, Hahn y Haynes, 2010; Daly, Nicholls, Aggarwal y Sander, 2014; Dodge, Godwin y The Conduct Problems Prevention Research Group, 2013; Fernández, Benítez, Fernández de Haro, Justicia y Justicia-Arráez, 2011; Kupersmidt y DeRosier, 2004; Bradshaw, Waasdorp, y Leaf, 2012). Según estos estudios, una persona con un nivel de competencia social elevado suele tener un mayor rendimiento escolar, domina mejor sus emociones y resuelve adecuadamente sus problemas interpersonales.

Atendiendo a la influencia de la competencia social sobre este último aspecto, los problemas de conducta, la relación entre ambos es consistente y estudios como los que Bornstein et al. (2010) han llevado a cabo ponen de manifiesto el rol predictivo que ejerce la competencia social infantil sobre la aparición de problemas de conducta en la niñez y en la adolescencia. Es por ello, que la actuación preventiva desde la infancia resulta ineludible para facilitar que el niño/a se mantenga en una trayectoria de desarrollo positiva (Deković, Slagt, Asscher, Boendermaker, Eichelsheim y Prinzie, 2010). Así pues, la competencia social infantil actúa como factor de protección frente al desarrollo de problemas de conducta como la agresividad, el negativismo (Betina, 2010) la timidez o la ansiedad, además de facilitar la adaptación social, académica y psicológica posterior (Paula, 2001).

Por todo lo argumentado, los años preescolares son ideales para poner en práctica actuaciones preventivas que fomenten la competencia social de los niños y niñas, siendo la escuela una de las instituciones que puede contribuir a esta tarea. A pesar de que la Educación Infantil no es una etapa obligatoria en nuestro país, el acceso al sistema educativo cada vez se produce a edades más tempranas (2-3 años). Las tasas de escolarización en esta etapa educativa son elevadas, en torno al 95.2% a los 3 años y alrededor el 100% a los 4 y 5 años, habiéndose escolarizado 1.917.236 alumnos/as en el curso 2011-12, lo que supone un incremento del 2.35% con respecto al año anterior (Ministerio de Educación, 2013). Este aumento en la escolarización ofrece una oportunidad única para poder intervenir, a través de la escuela, con el alumnado de estas edades.

Un motivo más que apoya la implantación de este tipo de medidas preventivas es el hecho de que la competencia social y las habilidades sociales han ido ganando terreno y se han ido explicitando en los currículos escolares. Si atendemos al Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, éste establece entre sus fines que la etapa de Educación Infantil debe contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas. Igualmente, tres de los objetivos de la etapa están estrechamente relacionados con la competencia social, dado que su consecución favorece el desarrollo de la misma. Estos objetivos son: a) desarrollar las capacidades afectivas; b) relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos; y c) desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Por todo ello, es importante que se trabaje sistemáticamente desde la escuela, no dejando que este tipo de contenidos formen parte de lo que se conoce como currículum oculto.

4.2. Programas de intervención temprana basados en la promoción de la competencia social

Los programas de intervención temprana suelen enmarcarse dentro tres niveles diferentes de prevención: universal, selectiva e indicada (Gordon, 1987). Los programas de prevención universal (primaria), sobre los que se hará especial hincapié, se dirigen a la población general que no ha sido identificada como un grupo de riesgo. Por otro lado, los programas de prevención selectiva (secundaria) se dirigen a aquellos individuos que

presentan riesgos de manifestar algún problema, en este caso, algún déficit social; y por último, los programas de prevención indicada (terciaria), están destinados a los individuos de alto riesgo que ya han manifestado el problema.

Debido a la temática que guía y orienta esta investigación, se detallarán algunos de los programas de competencia social dirigidos al alumnado de Educación Infantil (menos de 6 años) que se llevan a cabo dentro del ámbito escolar encuadrados dentro de la prevención universal. Por tanto, quedan excluidos los programas familiares o comunitarios que trabajan la competencia social y que se dirigen niños/as mayores de 6 años con problemas sociales o que están en riesgo de manifestarlos. La elaboración de programas de prevención universal dirigidos a niños/as de temprana edad ha sido fecundo en el ámbito internacional a diferencia de lo ocurrido en nuestro país. En este sentido, a pesar de la indiscutible necesidad de desarrollar programas preventivos desde la Educación Infantil, ha sido en esta etapa donde menos esfuerzos se han invertido. No obstante, y de acuerdo con Monjas (2011), en los últimos años han ido aumentando en el contexto nacional las intervenciones dirigidas a la infancia con un objetivo de prevención universal.

En esta línea, uno de los programas españoles de mayor repercusión está siendo el *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)* de Monjas (2012). Este programa nacido en los años noventa es una intervención flexible que se puede aplicar con toda la población o bien con grupos en riesgo y trabaja con niños y niñas en edad escolar. No se implementa específicamente con el alumnado de Educación Infantil, pero los contenidos son adaptables según la autora. De hecho, investigaciones recientes han analizado los efectos de este programa en niños y niñas de 5 y 7 años (De Miguel, 2014). Los contenidos giran en torno a seis áreas: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos/as, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, las emociones y las opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos.

Esta misma autora, años después, diseña otro programa denominado *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* (Monjas, 2011) dirigido al alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este programa se enmarca dentro del ámbito de la competencia social focalizándose específicamente en la promoción del bienestar

personal e interpersonal a través del desarrollo de la comunicación interpersonal, el estilo de relación asertivo y las emociones. El programa se centra en cinco áreas específicas (comunicación, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones sociales difíciles) mediante las que se trabajan una serie de habilidades sociales. La estructura del programa es igual en todos los niveles educativos pero el nivel de profundización sobre los contenidos difiere, como es lógico, de unas edades a otras.

Por otro lado se encuentra el programa *Relacionarnos bien* de Segura y Arcas (2013). Este programa está destinado principalmente al alumnado de Educación Primaria, pero los autores contemplan algunas modificaciones que hacen posible la aplicación de varias actividades a partir de los 4 años. El objetivo de este programa es desarrollar las habilidades sociales y cognitivas, además de promover la resolución positiva de problemas interpersonales. A través de los diversos módulos se trabaja la autorregulación, la identificación de emociones, el aprender a escuchar, la empatía o valores como la justicia.

También se encuentra publicada la guía de intervención para padres y profesores de Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit (1990), dirigida específicamente a niños/as de 3 a 6 años. Estos autores han diseñado esta propuesta con el objetivo de desarrollar habilidades sociales básicas relacionadas con la interacción en el juego, con el manejo de las emociones o con la comunicación social para que los niño/as aprendan a ser críticos, responsables y solidarios.

Otro programa que ha visto la luz recientemente ha sido el elaborado por Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez y Daniel (2013), titulado *Pensando las emociones: programa de intervención para Educación Infantil*. Esta intervención se compone de una serie de propuestas estructuradas y secuenciadas de acuerdo con las edades y competencias de los niño/as. El objetivo fundamental que persiguen es fomentar desde los 2 años el conocimiento y la regulación emocional para trabajar más adelante la empatía y la competencia social. Por un lado, estas autoras plantean el programa del alumnado de 2 y 3 años cuyo objetivo es que los niños/as conozcan las emociones básicas, las causas que las provocan y vayan tomando conciencia de la importancia de controlarlas, siempre a través de una metodología basada en el juego. Por otro lado, el programa para el alumnado de 4 y 5 años pretende mejorar el conocimiento emocional y

aborda cuestiones como la empatía y la competencia social. La metodología que se sigue en este caso está basada en la reflexión, el diálogo, la escucha y la resolución de problemas.

Por otra parte, existen programas que han centrado más su atención en el aspecto emocional. Es el caso del programa *Educación Emocional: programa para 3-6 años* (López Cassà, 2007) basado en la propuesta de educación emocional elaborada por Bisquerra (2000) y por Ribes et al. (2005). También hay programas aplicables a esta etapa educativa que centran su atención en la habilidad para resolver problemas de forma positiva. En este sentido, el programa *ESCePI, Enseñanza de Soluciones Cognitivas para evitar Problemas Interpersonales* (García y Magaz, 1997), se dirige al alumnado a partir de 4 años y en él se abordan contenidos relacionados con la resolución de problemas, esto es, con la identificación de una situación problemática y sus posibles soluciones, la anticipación ante las consecuencias, la elección de alternativas, etc.

Situándonos en el plano internacional, otra serie de programas de prevención universal han sido diseñados para promocionar la competencia social infantil. En el capítulo publicado recientemente por Daly et al. (2014) se realiza una revisión de aquéllos programas que promueven la competencia social atendiendo a los tres niveles de prevención mencionados anteriormente. Entre los programas infantiles de prevención universal que trabajan dentro del ámbito escolar destacan el programa *Al's Pals Kids: Making Healthy Choices* para niños/as de 3 a 8 años (Lynch, Geller, Schmidt, 2004); el programa *PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies* (Domitrovich, Greenberg, Kusche y Cortés, 2004), compuesto por una serie de programas entre los que están el *PATH preschool* dirigido a niños y niñas de esta edad; el programa *Second Step* para niños/as de 4 a 14 años, dentro del cual se encuentra la versión para *Preschoolers and Kindergartens* (Comitee for children, 2002); o el programa *I Can Problem Solve* de Shure (2001) destinado a niños de 4 a 12 años. Otra serie de programas importantes que no han sido incluidos en esta revisión son el *Early Impact Program* (Larmar, Dadde y Sochet, 2006), el *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise* (Cooper, Goodfellow, Muhlheim, Paske y Pearson, 2003) o el *Projet Primar* (Petermann y Natzke, 2008).

Por otra parte, a pesar de que la tesis doctoral se ubica en la etapa de Educación Infantil, no se puede obviar el alcance que han tenido otros programas españoles aplicados en Educación Primaria y Secundaria (Álvarez, 1999a, 1999b; Acosta, López, Segura y Rodríguez, 2003; Carrillo, 2013; Cobo, 2006, 2007; Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil, 2005; Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2004; Ortega, 1997; Sáiz y Román, 2010; Trianes, 1996; Trianes y Muñoz, 1994; Trianes y Fernández-Figares, 2001; Vallés, 1994a, 1994b, 2007a, 2007b; Vallés y Vallés, 2003; Vallés, Vallés y Vallés, 2013), ya que han tenido gran repercusión y han influido en el desarrollo de programas más actuales dirigidos a alumnos/as de menor edad.

Para concluir este apartado es necesario citar el programa *Aprender a Convivir*, enmarcado dentro de los programas de prevención universal nacionales dirigidos a la etapa de Educación Infantil y Primaria que favorecen la competencia social. No ha sido mencionado ya que se describe con más detalle en el apartado siguiente.

4.3. El programa *Aprender a Convivir*

En la línea de los programas anteriormente citados ha sido diseñado el programa *Aprender a Convivir* (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013; Fernández, 2010; Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro y Pichardo, 2008). La razón de explicar con más detalle esta intervención viene justificada por su utilización en los estudios empíricos que componen esta tesis doctoral. *Aprender a Convivir* es un conjunto de programas dirigidos al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria y está compuesto por un programa específico para cada edad. Dado que en esta investigación se analizarán únicamente los programas de 3, 4 y 5 años, van a ser éstos los que a continuación se describan con más detalle. En todo momento se hará referencia al programa *Aprender a Convivir para Educación Infantil*.

En cuanto a sus características generales, especificar que se trata de un programa de prevención universal –dirigido a todo el alumnado sin distinguir grupos de riesgo–, que se implementa dentro de la escuela y está basado en la promoción de la competencia social. En este sentido, su objetivo principal es dotar al sujeto de suficiente competencia social para que así pueda afrontar de forma positiva situaciones conflictivas. En el origen del programa se tuvo en cuenta el papel de la competencia

social como uno de los factores de protección más relevantes frente a los problemas de conducta que aparecen en la infancia.

Mediante la aplicación de *Aprender a Convivir* se promueve el aprendizaje de una serie de habilidades sociales y cognitivas básicas. Los contenidos que se trabajan en el programa están organizados en torno a cuatro grandes bloques temáticos (para conocer los contenidos en detalle véase Alba et al., 2013 o Fernández, 2010):

1. Las normas y su cumplimiento. En este bloque se trabajan las normas de convivencia y relación interpersonal, los valores y la resolución de problemas.
2. Sentimientos y emociones. Aquí se incide sobre la identificación de sentimientos en uno mismo y en los demás, la expresión y la regulación de emociones y también, en la resolución de problemas vinculados a lo emocional.
3. Habilidades de Comunicación. En este apartado se abordan habilidades básicas de comunicación interpersonal como escuchar, pedir la palabra, pedir las cosas por favor, dar las gracias, decir cosas bonitas a los demás, etc. Igualmente se trabaja la resolución de problemas relacionados con la comunicación.
4. Ayuda y cooperación. A lo largo de este bloque se promueven una serie de comportamientos prosociales como compartir, ayudar o cooperar. Por otra parte, se fomenta el trabajo en grupo y la resolución de problemas.

Cada bloque está formado por tres unidades y seis sesiones (dos sesiones por unidad), realizándose dos sesiones semanales con una duración de treinta minutos. Cada semana corresponde a una unidad por lo que la duración total del programa es de doce semanas.

En cuanto a la metodología empleada, el programa se implementa con la ayuda de tres personajes imaginarios representados por marionetas: *Gavi*, *Kike* y *Lupi*. Estas marionetas son las encargadas de transmitir al alumnado, de manera más atractiva y eficaz, los conocimientos que deben adquirir. A través de este tipo de recursos se pretende implicar al alumnado en un proceso de aprendizaje activo, ya que a través de las marionetas se fomenta el diálogo, la expresión de ideas y sensaciones y la

participación en clase. Igualmente, para que las actividades planteadas fueran más diversas, éstas han sido diseñadas bajo diferentes situaciones de aprendizaje: en gran grupo, pequeño grupo o individual. El juego, las canciones, las representaciones, los cuentos, el diálogo, entre otras, son actividades muy presentes en las aulas de infantil y por ello quedan reflejadas en este programa. En la figura 6 se muestra la estructura de una sesión del programa: empieza con un diálogo de marionetas, posteriormente se realizan una o dos actividades en clase, y también se envía trabajo para hacer en casa.

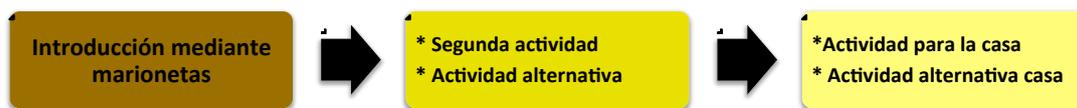


Figura 6. Estructura de una sesión del programa *Aprender a Convivir para Educación Infantil*.

Como puede verse en la figura, hay determinadas actividades que el programa planifica para trabajarlas en la casa, con la familia. En este sentido, existe un trabajo simultáneo con las familias para ayudar a fortalecer, reforzar y generalizar los comportamientos adquiridos en la escuela. El objetivo del trabajo con los padres es doble. Por un lado, se trata de que conozcan lo que se trabaja en el centro escolar para que continúen con la misma línea de trabajo en casa; y por otro, el fin último es ayudarlos en la difícil tarea de educar, orientándolos y prestándoles la ayuda necesaria. Las actividades planteadas para la casa se proporcionan a los padres en la primera sesión de cada unidad. Suelen ofertarse dos tipos de actividades para que puedan elegir la más conveniente o incluso, si lo consideran oportuno, realizar las dos. La realización conjunta entre padres e hijos de estas actividades fomenta el diálogo sobre los contenidos tratados, permite practicar y reforzar las conductas aprendidas y da a conocer a los padres lo que el niño/a hace en la escuela. Además, durante el curso académico se planifican una serie de sesiones grupales con los padres. En la reunión inicial se les informa acerca de la importancia de aplicar este tipo de programas, así como de los contenidos planteados en la intervención. En las sesiones intermedias se abordan los contenidos relativos a cada bloque temático para que sepan trabajarlos y reforzarlos adecuadamente en casa. Y por último, en la sesión final, se hace una puesta en común para valorar la experiencia.

Aprender a Convivir planifica determinadas actividades para trabajar con las familias, pero no es un programa de intervención familiar. Por su parte, los programas familiares también han mostrado efectos positivos en la prevención de problemas de conducta (para más información consultar Romero y Robles, 2011).

Respecto a la evaluación del alumnado, se utiliza un sistema de refuerzos mediante el cual se hace un seguimiento del alumno/a y se comprueba, al final de cada bloque, si ha superado los objetivos de cada una de las sesiones trabajadas. Cada sesión tiene unos objetivos que han de ser evaluados y su consecución implica reforzar individualmente a cada niño/a. Durante la implementación del programa, al principio de cada semana, se dedica un tiempo a repasar cada uno de los objetivos trabajados anteriormente y el alumnado debe reflexionar acerca del cumplimiento o no de los mismos. Al finalizar el trabajo de cada bloque se recompensa y motiva al alumno/a como muestra de que está progresando bien.

Por otro lado, el programa tiene un registro de observación (que será analizado en el primer estudio de esta tesis doctoral) con el que se evalúa la consecución de los objetivos del programa, es decir, se valora el progreso del alumnado en las habilidades entrenadas. Esta evaluación resulta de gran utilidad pues aporta información acerca de la efectividad del programa y también acerca de la mejora o no del alumno/a. Aparte de la evaluación llevada a cabo con el registro de observación, se realiza una evaluación continua del propio programa a través de un registro de seguimiento elaborado para valorar el transcurso de cada una de las sesiones. Este último registro evalúa aspectos como la actitud del alumnado durante las sesiones, las características de las actividades planteadas, la adecuación del material utilizado, etc.

Por último, para concluir este apartado, es necesario hablar del papel de los docentes en la aplicación del programa *Aprender a Convivir*. Dado que el fin último es poder integrar el programa dentro de las aulas de Educación Infantil y que sean los propios maestros/as los que lo apliquen, se ofrece una formación específica para su implementación. Para ello, existen unas reuniones previas al comienzo de la puesta en práctica del programa, en las que se les informa sobre su estructura, los bloques y sus sesiones, el modo de evaluar, la metodología, etc. Para que resulte más visual, se proyecta un vídeo con el que aprenden cómo llevar a cabo una sesión, las partes que tiene, cómo representar el rol de las diferentes marionetas y además, también se realiza

un taller para la elaboración de las marionetas. Una vez que comienza la intervención, se programan las reuniones mensuales para resolver posibles dudas y así mantener un contacto continuo con los maestros y el centro. Dichas reuniones es conveniente que coincidan con el desarrollo de cada uno de los bloques.

5. La competencia social y los problemas de conducta en la infancia

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores el estudio de la competencia social, concebida como una dimensión del comportamiento adaptativo, ha estado vinculado con la investigación sobre los problemas de conducta que se manifiestan a lo largo del curso evolutivo y así lo demuestran diversas investigaciones que han profundizado en la relación existente entre ambas variables a lo largo del desarrollo infantil y adolescente (p.ej. Bornstein et al., 2010).

Los problemas de conducta infantiles han sido descritos como comportamientos antisociales, disruptivos, rebeldes y problemáticos, pudiendo ser diagnosticados como desórdenes de conducta cuando acarrear un deterioro significativo del día a día en casa o en la escuela y no son manejables por los adultos cercanos (Yu, Ziviani, Baxter y Haynes, 2012). En este sentido, según ha publicado la American Psychiatric Association –APA– (2013) en el último *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, los desórdenes de conducta son un trastorno que se manifiesta mediante un “patrón de conducta repetitivo, persistente, con el que se violan los derechos básicos de otros, se quebrantan las normas sociales acordes con la edad y también las leyes” (p. 469). Este tipo de trastorno suele ir acompañado de la presencia de conductas agresivas que causan daño o perjuicio a otras personas o animales (peleas, acoso, intimidación), conductas no agresivas que atentan contra la propiedad pública o privada (robo, hurto, vandalismo), mentiras, amenazas, así como una violación seria de las leyes establecidas. Los desórdenes de conducta pueden estar asociados con ciertas carencias o limitaciones en la esfera emocional y social, sobre todo en relación con las emociones prosociales (culpa, remordimiento) y la falta de empatía (APA, 2013).

El estudio de los problemas de conducta focaliza su atención en dos tipos de manifestaciones, la interiorización y exteriorización de problemas, consideradas categorías estructurales de diversos desórdenes psiquiátricos, entre ellos, los desórdenes de conducta (Cosgrove et al. 2011). Ambos se consideran problemas de conducta en la

infancia, a pesar de que unos son más visibles que otros. Al hablar de *interiorización de problemas* se hace referencia a conductas que el sujeto dirige hacia sí mismo, manifestándose en problemas como la ansiedad, la depresión, la timidez, el aislamiento social o la somatización. Se trata de conductas que aparecen cuando el sujeto asimila y resuelve de manera interna las dificultades que experimenta. Los niños y adolescentes que presentan este tipo de problemas suelen experimentar preocupación, miedo, timidez, baja autoestima, sentimientos de tristeza y síntomas depresivos (Macklem, 2014). Por otro lado, la *exteriorización de problemas* ha sido objeto de mayor atención quizás debido al hecho de que son problemas más visibles y causan mayores perturbaciones en el entorno. En este caso, hablamos de conductas que se manifiestan hacia fuera o dirigidas hacia los otros, como pueden ser las conductas agresivas y los problemas de atención e hiperactividad. Son comportamientos incontrolados y los sujetos que los manifiestan suelen tener dificultades con los iguales, rompen las normas y tienden a ser irritables (Macklem, 2014).

Cada una de estas tipologías de problemas de conducta se ha relacionado con la competencia social. Estudios transversales y longitudinales han mostrado la conexión existente entre la competencia social y la interiorización de problemas desde la infancia hasta la adolescencia (Alba, 2013; Burt, Obradović, Long y Masten, 2008; Masten et al., 2005; Obradović, Burt y Masten, 2009; Sørli, Hagen y Ogden, 2008). Burt et al. (2008) en una muestra de 205 sujetos, informaron acerca la relación existente entre la falta de competencia social en la infancia (7 años) y la manifestación de problemas interiorizados a los 10 años. Igualmente encontraron una relación negativa entre la competencia social a los 20 años y la presencia de este tipo de psicopatología a los 30 años. Estudios llevados a cabo con sujetos de menor edad también han evidenciado la relación entre la competencia social y los problemas de conducta. Bornstein et al. (2010) mostraron en su estudio cómo la competencia social en la infancia temprana se relacionaba de forma negativa a través del tiempo con la exteriorización e interiorización de problemas. En su investigación realizada con 114 participantes, plantearon un modelo longitudinal de cascadas de desarrollo y concluyeron que los niños/as que exhibían baja competencia social a los 4 años, mostraban más problemas de interiorización y exteriorización a los 10 y a los 14 años, constituyéndose la competencia social como una variable predictora de los problemas de comportamiento que aparecen en la infancia tardía y la adolescencia.

Existe una preocupación social generalizada en relación con este tipo de problemas de comportamiento, entre otros motivos debido su alta prevalencia –entre un 2-16% (Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, 2011)– y también a que son los que más se manifiestan entre la población menor de 18 años (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000). Asimismo, problemas de tipo exteriorizado tales como la agresión, el acoso o la violencia entre iguales, han suscitado un enorme interés en la sociedad debido a las consecuencias que provocan. En España en particular, el último informe publicado por el Defensor del Pueblo referente a la violencia en las aulas (2007), sigue evidenciando la existencia de distintos tipos de agresiones entre iguales en las escuelas españolas, ya sean agresiones físicas o verbales. Este tipo de datos, entre otros, han provocado que en las últimas décadas hayan aumentado los estudios e investigaciones relacionadas con la violencia escolar (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010).

5.1. Antecedentes del comportamiento antisocial: los problemas de conducta en la infancia

Los problemas de conducta que aparecen en la infancia han sido señalados como indicadores del comportamiento antisocial temprano (Bergman, Andershed y Andershed, 2009; Calkins y Keane, 2009; Dodge, 2009; Hill, 2003; Macklem, 2014), especialmente los problemas de tipo agresivo y destructivo. En este sentido, los problemas de tipo interiorizado y exteriorizado se constituyen como factores de riesgo en el desarrollo del comportamiento antisocial en la adolescencia.

El comportamiento antisocial engloba un conjunto de conductas que implican el incumplimiento de las normas, el desprecio, la violación de los derechos básicos y la destrucción de la propiedad (Calkins y Keane, 2009; Farrington, 2005, 2008; Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006). Algunas manifestaciones típicas son la delincuencia, agresiones, hurtos, impulsividad, resistencia a la autoridad, crueldad hacia los animales, etc.

La mayoría de los niños y niñas, durante la infancia y la adolescencia, van madurando y superando situaciones de una forma adecuada porque han adquirido habilidades adaptativas que le ayudan a hacerlo (Tremblay, 2000). Sin embargo, una minoría se encuentra con determinados problemas (violencia, drogas, prácticas sexuales

sin protección, etc.) ante los que responden a través de conductas inadecuadas que pueden perdurar en el tiempo y llegar a convertirse en problemas más serios (Campbell, 2002). En esta línea, diversas investigaciones han demostrado que las conductas agresivas y desafiantes en edades tempranas suponen un riesgo para el desarrollo posterior de problemas más serios como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o la delincuencia juvenil (Campbell 2002; Campbel, Shaw y Gilliom, 2000). Igualmente, datos aportados por estudios longitudinales han confirmado que los niños que no muestran conductas alternativas al uso de la agresión en la infancia, presentan mayores riesgos en el desarrollo de graves problemas como hiperactividad, falta de atención, ansiedad e incapacidad de ayudar a otros (Tremblay, 2007).

Los problemas de conducta que aparecen en la infancia pueden tener un carácter puntual y desaparecer con el tiempo, pero si persisten es probable que deriven en un trastorno de conducta más severo, en manifestaciones de conducta antisocial en la adolescencia o en un trastorno antisocial de la personalidad en la edad adulta (López-Ibor y Valdés, 2007). En este sentido, datos aportados por la American Psychiatric Association (2000) advierten que un 25% de los niños/as con desórdenes de conducta son diagnosticados más tarde con un trastorno antisocial de la personalidad. Igualmente, Frick (2012) en su estudio acerca del desarrollo evolutivo de los desórdenes de conducta, recalca el papel predictivo de estos desórdenes en la infancia con respecto a la presencia de problemas más graves en la adolescencia y en la edad adulta, incluyendo problemas de salud mental, educativos, sociales, ocupacionales y físicos. Realmente son datos significativos pues muestran la relevancia del problema y la necesidad de establecer pautas de intervención temprana.

5.2. El desarrollo del comportamiento antisocial

La aproximación al estudio de este comportamiento supone un trabajo arduo debido a la complejidad del término y la naturaleza multicausal del mismo. El comportamiento antisocial está determinado por multitud de factores pertenecientes a diversos ámbitos de influencia –biológicos, psicológicos, sociales– (Antolí, Oliva y Arranz, 2009), lo que ha supuesto la aparición de diferentes enfoques de investigación con respecto al tema. Hasta hace algunos años, la mayoría de las investigaciones centraban la causa de este tipo de problemas en la patología del individuo (Stith, 2009) o en las características propias de un contexto determinado (Fortin y Strayer, 2000). Sin

embargo, en la actualidad, se consolidan modelos teóricos más comprensivos que sin eludir la importancia de los factores biológicos, consideran también otras variables de tipo psicosocial.

Peña (2005) realiza en su tesis doctoral una revisión de las principales teorías relacionadas con el desarrollo del comportamiento antisocial y establece una serie de consideraciones al respecto. En primer lugar, señala que para comprender este fenómeno es necesario partir de una concepción multicausal, ya que en su origen intervienen diversos factores. Por otro lado, resulta fundamental la adopción de una perspectiva evolutiva para comprender cómo se desencadenan estos comportamientos ya que existen diferentes tipologías en función de la edad de aparición (Moffit, 1993) o el tipo de conducta empleada (Burt, Donnellan, Iacono y McGue, 2011). En este sentido, la realización de estudios longitudinales está contribuyendo a la adquisición de un mayor conocimiento sobre el origen y desarrollo del comportamiento antisocial (Frick, 2012; Mesman, Bongers y Koot, 2001).

Se han formulado diversas teorías en relación con el origen y desarrollo del comportamiento antisocial (Catalano y Hawkins, 1996; Farrington, 2005; Justicia et al., 2006; Moffit, 1993; Patterson, Reid y Dishion, 1992, entre otras). Moffit (1993) propuso dos tipologías de comportamiento antisocial en función de la edad de aparición: 1) el comportamiento antisocial persistente a lo largo de la vida cuyo origen está en la infancia y que deriva en problemas serios en la edad adulta (*life-course-persistent antisocial behavior/ childhood-onset*); y 2) el comportamiento antisocial limitado a la adolescencia que emerge durante la pubertad, generalmente en sujetos no problemáticos, y tiende a disiparse con el tiempo conforme acceden a la etapa adulta (*adolescence-limited antisocial behavior/ adolescent-onset*). Mientras que éste último tipo de comportamiento suele ser propio de la edad y no se considera patológico, en el origen del comportamiento antisocial persistente intervienen multitud de factores individuales y contextuales que dan lugar a un patrón de comportamiento grave. Atendiendo a estas dos trayectorias en el desarrollo del comportamiento antisocial, otros estudios han determinado que la mayor parte de los jóvenes agresivos o aquéllos que tienen más probabilidad de persistir en la manifestación de este tipo de conductas, son aquéllos que muestran indicios de conducta antisocial en la infancia (Frick, 2012; Macklem, 2014).

Desde una perspectiva integradora y psicosocial, una de las líneas más relevantes en este campo de investigación es la que considera que diversos factores provenientes de distintos ámbitos pueden influir en la manifestación y desarrollo de las conductas antisociales. Así, diversos investigadores se han centrado en analizar los mecanismos de adaptación que el individuo pone en práctica cuando interacciona con su entorno, ya que en estas interacciones puede estar la causa de los problemas de conducta. Para ello, es necesario identificar factores de distintos ámbitos (el propio niño/a, la familia, la escuela, el contexto en que vive, etc.) que provocan la aparición del comportamiento antisocial y su posterior desarrollo (Justicia et al., 2006). Partiendo de este enfoque, varios estudios han mostrado la predictibilidad del comportamiento antisocial adulto basándose en la existencia de determinados indicadores durante la infancia y la adolescencia (Farrington, 2003; Loeber, Green y Lahey, 2003). Según Ogden (2014), alrededor de los 3-4 años es posible identificar algunos precursores de la conducta antisocial, por lo que la identificación de los factores de riesgo y protección es fundamental a fin de establecer pautas de actuación preventivas.

5.2.1. Factores de riesgo y protección en el desarrollo del comportamiento antisocial

Resulta necesario determinar los factores que mejor predicen y que mayor peso poseen en la aparición del comportamiento antisocial. Así, se diferencia entre los *factores de riesgo*, entendidos como características o variables que, si están presentes, pueden aumentar la probabilidad de que el sujeto desarrolle una conducta problemática; y *factores de protección*, definidos como condiciones que ayudan al individuo a reducir los factores de riesgo y que estimulan la adaptación (Greene, 2008). Algunos autores (Farrington, 2005; Murray y Farrington, 2010) se han centrado en la identificación de los principales factores de riesgo durante la infancia tardía y la adolescencia mientras que otros como Webster-Stratton y Taylor (2001) o Justicia et al. (2006) se han remontado hasta la etapa infantil para señalar, desde este periodo evolutivo, los principales factores que inciden en el desarrollo del comportamiento antisocial temprano.

Parece haber un consenso en relación con la tipología de factores de riesgo y protección ya que generalmente se habla de factores individuales, familiares y contextuales (aunque estos últimos en ocasiones se subdividen en otros como factores

escolares, grupos de iguales, etc.). La influencia de los factores de riesgo cambia con el tiempo y no siempre tienen el mismo peso. En la infancia temprana, los estilos parentales, los factores individuales y los familiares, son aquéllos que mayor influencia ejercen. En este sentido, Patterson (1992) considera que el comportamiento antisocial que aparece en la infancia está fuertemente vinculado a los estilos parentales, y suele continuar hasta la adolescencia y la adultez. Por otro lado, en la infancia tardía y durante la niñez, son los factores escolares y el grupo de iguales los que ejercen mayor influencia en la aparición de problemas de conducta (Webster-Stratton y Taylor, 2001).

En la tabla 1 se resumen los principales factores de riesgo y protección en la infancia y la adolescencia identificados en diferentes investigaciones (Antolí, et al., 2009; Connor, 2002; Farrington, 2005; Gaik, Abdullah, Elias y Uli, 2010; Justicia et al., 2006; Masten y Reed, 2002; Peña, 2005; Murray y Farrington, 2010; Tremblay, 2008; Webster-Stratton y Taylor, 2001; Zins, Travis y Freppon, 1997).

Tabla 1

Factores de riesgo y de protección del comportamiento antisocial en la infancia y la adolescencia

	FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
Individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsividad - Implicación temprana en problemas de conducta - Rechazo hacia las normas - Bajo nivel de inhibición social - Pobres habilidades de resolución de conflictos - Falta de autocontrol - Baja inteligencia - Sexo (varón) - Bajo autoconcepto - Desinhibición - Agresividad - Búsqueda de excitación - Consumir drogas 	<ul style="list-style-type: none"> - Buenas habilidades cognitivas - Empatía - Nivel de competencia social - Inteligencia - Temperamento fácil - Autoconcepto positivo - Autorregulación de emociones e impulsos - Actitud positiva - Talento valorado por sí mismo y por la sociedad - Resistencia a la presión de los iguales
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Desestructuración familiar - Conflicto/violencia familiar - Disciplina inconsistente - Falta de implicación/afecto parental - Prácticas educativas de corte autoritario o permisivo - Alto nivel de estrés 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de comunicación familiar - Ser el hijo mayor - Buena relación con los cuidadores - Estilo educativo adecuado - Apoyo parental - Clima familiar positivo - Baja conflictividad familiar - Participación en la educación - Nivel educativo de los padres - Nivel de ingresos - Situación laboral
Escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo control y supervisión - Desinterés por el comportamiento social del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones positivas prosociales con los iguales - Efectividad de la escuela

	<ul style="list-style-type: none"> - Absentismo - Repetir curso - Bajo rendimiento educativo - Tener amigos violentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Buenas expectativas del maestro
Contextuales	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo social - Bajo nivel socio-económico - Altos niveles de violencia - Oportunidades para cometer conductas inadecuadas - Los medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Barrio con “eficacia colectiva” - Alto nivel de seguridad pública - Práctica religiosa - Participación en asociaciones culturales, prosociales o deportivas

El desarrollo o no de la conducta antisocial va a depender del equilibrio existente entre ambos tipos de factores en una etapa evolutiva determinada. La presencia aislada de un factor no es suficiente para que se desarrolle una conducta problemática, sino que será necesaria la presencia de varios. Asimismo, es importante el tiempo de exposición a las condiciones de riesgo y por otro lado, según Justicia et al. (2006), el impacto de un factor puede depender de la presencia y el número de otros factores de riesgo.

Asimismo, en el desarrollo de la conducta antisocial también influye el potencial antisocial del sujeto (Farrington, 2005), es decir, su potencial para cometer actos antisociales. A corto plazo, este potencial depende de factores personales como la motivación (deseo de posesión de las cosas materiales) o las circunstancias, mientras que a largo plazo depende de la impulsividad, la tensión (excitación y satisfacción sexual), los procesos de modelado y socialización (apego y estilos parentales) y de los acontecimientos de la vida.

5.3. ¿Es necesaria la prevención del comportamiento antisocial desde edades tempranas?

Como se viene argumentando, los problemas de conducta en la infancia son considerados precursores substanciales del comportamiento antisocial adolescente. Apoyados por datos longitudinales, Lacourse, Côté, Nagin, Vitaro, Brendgen y Tremblay (2002) no sólo confirman esto, sino que además refuerzan la idea de que la prevención del comportamiento antisocial en la adolescencia debería comenzar en la infancia temprana. Esto justifica la importancia que adquieren los programas de prevención temprana, cuyo objetivo es dotar al sujeto de factores de protección que atenúen los efectos negativos de los factores de riesgo.

En este sentido, la competencia social es uno de los factores de protección que favorecen la adaptación del individuo. Así, estudios recientes han confirmado que el manejo de unas buenas habilidades sociales es un factor de protección frente a comportamientos antisociales como el bullying (Ttofi, Bowes, Farrington, y Lösel, 2014; Vassallo, Edwards, Olsson, y Renda, 2013). Según Ogden (2014), la falta de competencia social es una de las características de los niños y jóvenes agresivos o antisociales y este déficit puede manifestarse en la dificultad para procesar la información social, la aparición de problemas de adaptación escolar o el rechazo de los compañeros. La persistencia de estas dificultades contribuye al mantenimiento de una trayectoria antisocial (Coie y Dodge, 1998; Loeber y Farrington, 2001). Teniendo en cuenta estas consideraciones y lo argumentado anteriormente en cuanto a la relación existente entre la competencia social y los problemas de conducta, la intervención sobre este factor de protección resulta primordial. Tal afirmación queda contrastada en estudios como el realizado por Bornstein et al. (2010), quienes sugieren que aquellos programas que mejoran la competencia social están favoreciendo el bienestar psicológico; y también en el meta-análisis llevado a cabo por Beelmann y Lösel (2006), donde se pone de manifiesto los efectos positivos que ejercen los programas de competencia social dirigidos a sujetos menores de 18 años, en la prevención del comportamiento antisocial.

El hecho de iniciar la intervención con sujetos de temprana edad se debe a que la estabilidad de los problemas de comportamiento es más alta después de los 4 años y tiende a aumentar con la edad (Hemphill, 1996; Stanger, Achenbach y McConaughy, 1992). Otros autores como Eron (1990), consideran que la intervención debe producirse antes de los 8 años ya que a partir de esa edad, los problemas emocionales y conductuales pueden derivar en patrones de comportamiento más problemáticos y serios. Abordar los comportamientos problemáticos antes de estas edades es esencial para garantizar el bienestar psicológico del niño/a e interrumpir esta progresión negativa hacia un comportamiento desadaptativo.

La infancia es un periodo crítico en el desarrollo siendo a partir de los 3, 4 años cuando la frecuencia y complejidad de las interacciones sociales aumenta vertiginosamente. Estos años preescolares son una gran oportunidad para prevenir el posible desarrollo de casos de violencia crónica (Tremblay, 2007). En el caso de la

infancia, la prevención de tipo universal tiene mayor sentido pues es una buena opción que permite trabajar con todo el alumnado sin provocar ningún tipo de estigma social. Asimismo, como ya se argumentó en el apartado cinco de esta fundamentación, las intervenciones tempranas tienen un coste económico para el Estado mucho menor (Reynolds y Temple, 2008, 2012). Es una realidad que sin una prevención temprana efectiva los problemas de conducta, sociales y emocionales tienden a agravarse (Daly et al., 2014).

Referencias

- Achenbach, T., y Rescorla, L. A. (2000). *Manual of ASEBA preschool forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Acosta, A., López Megías, J., Segura I., y Rodríguez, E. (2003). *Programa de Educación para la Convivencia. Cuaderno de habilidades sociales (Ed. Primaria)*. Recuperado de: http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura_y_deporte/orientacion/orientacion/otros_temas/Habilidades%20sociales%20para%20ni%F1os.pdf
- Aláez Fernández, M., Martínez-Arias, R., y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12(4), 525-532.
- Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 843-904. doi: 10.14204/ejrep.31.13105
- Álvarez, J. (1999a). *Las habilidades sociales. Programa de enseñanza de Habilidades Sociales en Educación Primaria. Nivel 1 (1º, 2º y 3º)*. Málaga: Aljibe.

- Álvarez, J. (1999b). *Las habilidades sociales. Programa de enseñanza de Habilidades Sociales en Educación Primaria. Nivel 2 (4º, 5º y 6º)*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-4-TR*. (4th ed.) Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5*. (5th ed.) Washington: American Psychiatric Publishing.
- Antolí, L., Oliva, A., y Arranz, E. B. (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de psicología*, 40(3), 313-327.
- Arteaga, L., Nus, P., Muñoz Rodríguez, L., y Palomar, M. (2004). *Habilidades de autonomía personal y social*. Barcelona: Editorial Altamar.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33(4-5), 238-249. doi:10.1159/000276521
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beelmann, A., y Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., y Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. doi: 10.1177/02711214070270030801
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., y Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children.

- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M. F., Justicia, F., y Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Bergman, L. R., Andershed, H., y Andershed, A. K. (2009). Types and continua in developmental psychopathology: Problem behaviors in school and their relationship to later antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21(3), 975. doi:10.1017/S0954579409000522
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: CissPraxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Bradshaw, C. P., Bottiani, J. H., Osher, D., y Sugai, G. (2014). The Integration of Positive Behavioral Interventions and Supports and Social and Emotional Learning. En M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw y J. S. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*, (2ª ed., pp. 101-118). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-7624-5_8
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., y Leaf, P. J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145. doi:10.1542/peds.2012-0243

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, S. A., Donnellan, M. B., Iacono, W. G., y McGue, M. (2011). Age-of-Onset or Behavioral Sub-Types? A Prospective Comparison of Two Approaches to Characterizing the Heterogeneity within Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 633-644 doi:10.1007/s10802-011-9491-9
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Calkins, S. D., y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21(04), 1095. doi:10.1017/S095457940999006X
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: Guildford Press.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., y Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488. doi:10.1017/S0954579400003114
- Carlo, G., y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. doi: 10.1023/A:1014033032440
- Carrillo, G. B. (2013). *JASHSO. Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales. Manual del Educador*. Madrid: CEPE.
- Catalano, R. F., y Hawkins, J. D.(1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.).*Delinquency and crime. Current theories*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chen, X., y French, D. C. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093606
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1998). Social, emotional, and personality development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (Social, emotional, and personality development)*. (5th ed., Vol. 3). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cobo, M. (2006). *Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencia emocional. Ciclo 1º de Primaria*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Cobo, M. (2007). *Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencia emocional. Ciclo 2º de Primaria*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Comitee for children (2002). *Second Step: a violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten*. Seattle, WA: Comitee for Children.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment*. New York: Guilford Press.
- Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., y Pearson, L. (2003). *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise: Resource book*. Inscript Publishing.
- Corsaro, W. A. (2010). The underlife of nursery school: young children's social representations of adult rules. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 11-26) [Cambridge Books Online]. doi: 10.1017/CBO9780511659874.002 (Trabajo original publicado en 1990)
- Cosgrove, V. E., Rhee, S. H., Gelhorn, H. L., Boeldt, D., Corley, R. C.,...Hewit, J. K. (2011). Structure and Etiology of Co-occurring Internalizing and Externalizing Disorders in Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(1), 109-123.

doi:10.1007/s10802-010-9444-8

- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Daly, B. P., Nicholls, E., Aggarwal, R., y Sander, M. (2014). Promoting Social Competence and Reducing Behavior Problems in At-Risk Students: Implementation and Efficacy of Universal and Selective Prevention Programs in Schools. En M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw y J. S. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*, (2ª ed., pp. 131-144). New York: Springer.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *1*(1), 17-26.
- Defensor del pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo.
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I., y Prinzie, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, *31*(4), 532-544. doi: 10.1016/j.crp.2010.12.003
- Del Prette, Z. A. P., y Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância. Teoria e Prática* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., De Oliveira, L. A., Gresham, F. M., y Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, *33*(6), 615-630. doi:10.1177/0020715211430373
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of School Readiness*, *17*, 57-89.

doi:10.1207/s15566935eed1701_4.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., y Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533

Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (2011). *Trastornos de la conducta. Una guía de intervención en la escuela*. Recuperado de: http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/RECURSOS_orientacion/ATENCION%20DIVERSIDAD/TRASST.%20EMOCI-COMPORTA/guia+portadas.pdf

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. INJUVE.

DiPerna, J. C., y Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.

Dirks, M. A., Treat, T. A., y Weersing, V. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327-347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002

Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). Springer US. Recuperado de: http://download.springer.com/static/pdf/149/chp%253A10.1007%252F978-1-4684-6325-5_1.pdf?auth66=1388231913_e000b525754f63b93e0ab691e2a2b682&ext=.pdf

Dodge, K. A. (2009). Community intervention and public policy in the prevention of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 194-200. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01985.x

Dodge, K. A., Godwin, J., y The Conduct Problems Prevention Research Group.

(2013). Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456-465. doi: 10.1177/0956797612457394

Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C., y Cortes R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B.

(2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review Psychology*, 51, 665–97. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665

Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., y Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17(6), 773-782. doi:10.1037/0012-1649.17.6.773

Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1992). Emotion regulation and the development of social competence. En M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Review of personality and social psychology* (Vol. 14, pp. 119–150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–57. doi: 10.1037//0022-3514.78.1.136

Eisenberg, N., y Mussen, P. H. (Eds.). (2009). *The roots of prosocial behavior in children* [Cambridge Books Online]. doi: 10.1017/CBO9780511571121.001 (Trabajo original publicado en 1989)

Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5–9.

- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., y Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental psychology*, 39(5), 848-858. doi: 10.1037/0012-1649.39.5.848
- Farrington, D. P. (2003). Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues- The 2002 sutherland award address. *Criminology*, 41(2), 221-225. doi:10.1111/j.1745-9125.2003.tb00987.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190. doi:10.1002/cpp.448
- Farrington, D. P. (2008). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson Educación.
- Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/4876/1/18656936.pdf
- Fernández, M., y Benítez, J. L. (2010). Desarrollo social. En A. Muñoz (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 141-163). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández, M., Benítez, J.L., Fernández de Haro, E., Justicia, F., y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje* 34 (3), 337-347. doi: 10.1174/021037011797238603
- Fernández, M., Benítez, J., L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229–1252.

- Fortin, L., y Strayer, F. F. (2000). Características de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du context. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(1), 3-16.
- Frick, P. J. (2012). Developmental Pathways to Conduct Disorder: Implications for Future Directions in Research, Assessment, and Treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 378-389. doi:10.1080/15374416.2012.664815
- Gaik, L. P., Abdullah, M. C., Elias, H., y Uli, J. (2010). Development of Antisocial Behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 383-388. doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.052
- Gallagher, H. L., y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 77-83. doi: 10.1016/S1364-6613(02)00025-6
- Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%20OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf
- García, E. M., y Magaz, A. (1997). *ESCePI. Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales*. Cruces-Barakaldo: Grupo ALBOR-COHS.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M., y Daniel, M. F. (2013). *Programa Emociones. Pensando las emociones: Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., y Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373. doi: 10.1174/021037009788964222
- Gimpel, G. A., y Merrell, K. W. (1998). On the nature and value of social skills. En G.A. Gimpel y K.W. Merrell (Eds.), *Social skills of children and adolescents*:

conceptualization, assessment, treatment (pp. 1-28). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Goldfried, M. R., y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*, (Vol. 1, pp. 151-196). New York: Academic Press.

Gordon, R. (1987). An operational classification of disease prevention. En J. A. Steinberg y M. M. Silverman (Eds.), *Preventing Mental Disorders*. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services.

Greene, R. R. (Ed.). (2008). *Human Behavior Theory and Social Work Practice*. (3^a ed.). New Jersey: Transaction Publisher.

Gresham, F. M., y Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System- Rating Scales Manual (SSIS-RE)*. Minneapolis, MN: NCS Pearson

Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones: el desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Alianza Editorial.

Hemphill, S. A. (1996). Characteristics of Conduct-Disordered Children and Their Families: A Review. *Australian Psychologist*, 31(2), 109-118.. doi:10.1080/00050069608260189

Hidalgo, V., y Palacios, J. (2000). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (2^a ed., pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.

Hill, J. (2003). Early identification of individuals at risk for antisocial personality disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 182(44), 11-14. doi:10.1192/bjp.182.44.s11

Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272. doi: 10.1016/0273-2297(87)90014-1

- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- Izard, C. E. (2009). Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1-25. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163539
- Joseph, G. E., y Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73. doi: 10.1177/02711214030230020201
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, rinehart and Winston.
- Kotler, J. C., y McMahon, R. J. (2002). Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version). *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 947-959. doi:10.1016/S0005-7967(01)00097-3
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., y Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. doi:10.1007/s10643-009-0354-8
- Kupersmidt, J. B., y DeRosier, M. E. (2004). An integrative mediational modelo f the relation between peer problems and negative outcomes. En J. B. Kupersmidt y K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119-138). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10653-000
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández De Haro, E., y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento

antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicoloxía*, 32, 37- 47.

Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, E., Pichardo, M. C., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 131-150.

Justicia-Arráez, A. (2010). *El desarrollo de la competencia social como prevención de los problemas de conducta en el alumnado de 3 y 4 años* (Proyecto de Investigación tutelada no publicado). Universidad de Granada, Granada.

Justicia-Arráez, A. (2012). *Efecto del programa Aprender a Convivir en Educación infantil* (Proyecto de Investigación tutelada no publicado). Universidad de Granada, Granada.

Justicia-Arráez, A. (2013). Influencia del conocimiento emocional en la competencia social y el rendimiento académico. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 363-368). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., y Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal–experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology*, 14(4), 909-924. doi:10.1017/S0954579402004121

Ladd, G. W., y Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008-1024. doi: 10.1037/0012-1649.32.6.1008

Larmar, S., Dadde, M. R., y Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change*, 23(2), 121-137. doi: 10.1375/bech.23.2.121

Lee, D. L., Belfiore, P. J., y Gormley-Budin, S. (2008). Riding the Wave Creating a Momentum of School Success. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 65-70.

- Lemerise, E. A., y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Loeber, R., Green, S., y Lahey, B. (2003). Risk factors for adult antisocial personality. En D. P. Farrington y J. Coid. (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behavior* (pp. 79-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loeber, R., y Farrington, D. P. (2001). *Child delinquents. Development, intervention and service needs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 21(2), 45-61. doi:10.1174/021037098320784853
- López Cassà, E. (Coord.). (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años* (3ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- López De Dicastillo, N., Iriarte, C., y González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-146.
- López De Dicastillo, N., Iriarte, C., y González, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López-Ibor, J. J., y Valdés, M. (2007). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado* (4ª ed.). Barcelona: Elsevier Masson.
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R. I., y Sureda, I. (2005). *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., y Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for 74 oca children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. doi: 10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1

- Ma, H. K. (2012). Social Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-7. doi:10.1100/2012/287472
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive Mental Health at School*. New York: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4614-8609-1
- Masten, A. S., y Reed, M. J. (2002). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York, NY: Oxford University Press.
- 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). *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340. doi: 10.1016/0005-7967(83)90001-3
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*, 4(1), 1-33. doi: 10.1007/BF01321377
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., y Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. doi:10.1016/S0885-2006(00)00069-7
- Stanger, C., Achenbach, T. M., y McConaughy, S. H. (1993). Three-year course of behavior/emotional problems in a national sample of 4- to 16-year-olds: III. Predictors of signs of disturbance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(5), 839-848. doi:10.1037/0022-006X.61.5.839
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Merrell, K. W., y Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Merrell, K. W., y Poppinga, M. R. (1994). The alliance of adaptive behavior and social competence: An examination of relationships between the scales of independent behavior and the social skills rating system. *Research in developmental*

disabilities, 15(1), 39-47. doi: 10.1016/0891-4222(94)90037-X

Mesman, J., Bongers, I. L., y Koot, H. M. (2001). Preschool Developmental Pathways to Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 679-689. doi:10.1111/1469-7610.00763

Ministerio de Educación (2013). *Datos y cifras del curso escolar 2011-2012 (Edición 2014)*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi:10.1037/0033-295X.100.4.674

Molina, R. C. M., y Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.

Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 423-498). Madrid: Siglo XXI.

Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (3ª ed.). Madrid: CEPE.

Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª ed. Rev.). Madrid: CEPE.

Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., y Filpisan, M., F. (2011). Evaluation of a Program for Developing Socio-Emotional Competencies in Preschool Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2161-2164. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.419

Murray, J., y Farrington, D. P. (2010). Risk factors for Conduct Disorder and Delinquency: key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.

- Obradović, J., Burt, K. B., y Masten, A. S. (2009). Testing a Dual Cascade Model Linking Competence and Symptoms Over 20 Years from Childhood to Adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 90-102. doi:10.1080/15374410903401120
- Ogden, T. (2014). Complex roots and branches of antisocial behavior. En A. Ben Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin, (Eds.). (2014). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspectives. Volume 2.* (pp. 2577-2591). Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_164
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva con los compañeros. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 365-380. doi:10.1174/021037098320784853
- Palacios, J., González, M. M., y Padilla, M. L. (2000). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 283-304). Madrid: Alianza Editorial.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357-389. doi: 10.1037/0033-2909.102.3.357
- Patterson, G. R., Reid, J. B., y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Paula, I. (2001). Competencia social y adaptación social y psicológica. *Aula de Innovación Educativa*, 102, 13-17.
- Peña, M. E. (2005). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Petermann, F., y Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to

prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626. doi: 10.1177/0143034308099204

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.

Raver, C. C., y Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90017-X

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (2007).

Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. (2ª ed.). Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Reynolds, A. J., y Temple, J. A. (2008). Cost-Effective Early Childhood Development Programs from Preschool to Third Grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4(1), 109-139. doi:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091411

Reynolds, A. J., y Temple, J. A. (2012). Economic Returns of Investments in Preschool Education. En E. Zigler, W. S. Guillian y S. M. Jones, *A visión for Universal Preschool Education*, (pp. 37-68). [Cambridge Books Online]. doi: 10.1017/CBO9781139167284.004 (Trabajo original publicado en 2006).

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., y Niles, M. D. (2007). Effects of a School-Based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 730-739. doi:10.1001/archpedi.161.8.730

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 Años). An emotional curriculum proposal for early childhood education (3 to 6 Years). *Cultura y Educación*, 17(1), 1-13. doi:10.1174/1135640053603337

Roa, J. M., Herrera, F., y Ramírez, M. I. (2005) El desarrollo emocional, social y moral en la educación infantil (3-6 años). En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coord.),

Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares (pp. 217-234). Madrid: Ediciones Pirámide.

Romero, E., y Robles, Z. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

Rubin, K. H., y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. En V. B. Van Hasselt y M. Hersen, *Handbook of social development: A lifespan perspective*, (pp. 283-323). Recuperado de: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S7KfVunfNSwC&oi=fnd&pg=PA283&dq=rose+krasnor+1992&ots=b8RvcUvtOX&sig=K7VkdM03sNQdSoc0RKzuBxSXWfo#v=onepage&q=rose%20krasnor%201992&f=false>

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Sáiz, M.C., y Román, J.M. (2010). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños* (7ª ed.). Madrid: CEPE.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., y Vaughn, B. E. (2013). Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 22(1), 163-179. doi: 10.1111/sode.12007

Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia* (7ª ed.). Madrid: McGraw Hill.

Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil* (11ª ed.). México: McGraw Hill

Segura, M., y Arcas, M. (2013). *Relacionarnos bien: Programas de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años* (10ª ed.). Madrid: Narcea.

- Selman, R. L. (1989). El desarrollo sociocognitivo: Una guía para la práctica educativa y clínica. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 101-124). Madrid: Alianza Editorial.
- Shaffer, R. (2002). *Desarrollos social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program*. Ann Arbor, MI: Malloy.
- Silva, F., y Martorell, M.C. (1989, 2001). *BAS-1,2: Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child development*, 52(4),1333-1336. doi: 10.2307/1129527
- Sørli, M. A., Hagen, K. A., y Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. doi: 10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x
- Sparrow, S. S., Cichetti, D.V., y Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: parent-caregiver rating form*. (2ª ed.). Minneapolis MN: NCS Pearson.
- Sparrow, S. S., Cichetti, D. V., y Balla, D. A. (2006). *Vineland Adaptive Behavior Scales: teacher rating form*. (2ª ed.). Minneapolis MN: NCS Pearson.
- Ștefan, C. A., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M., y Miclea, M. (2009). Preschool screening for social and emotional competencies—development and psychometric properties. *Cognition, Brain, Behavior*, 8(2), 121-146.
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J. M.,...Dees, J. E. M. E. G. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13-29. doi:10.1016/j.avb.2006.03.006
- Strayer, J., y Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and

parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. doi:10.1080/016502500383232

Tremblay, R. E. (2007). The Development of Youth Violence: An Old Story with New Data. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13(3-4), 161-170. doi:10.1007/s10610-007-9050-7

Tremblay, R. E. (2008). Understanding development and prevention of chronic physical aggression: towards experimental epigenetic studies. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1503), 2613-2622. doi:10.1098/rstb.2008.0030

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., De la Morena, M. L., y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.

Trianes, M. V., y Muñoz, A. M. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Delegación de educación, Junta de Andalucía.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.

Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2014, en prensa). Protective Factors Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems: A Systematic Review of Prospective Longitudinal Studies. *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2013.857345

- Vallés, A. (1994a). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales I*. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A. (1994b). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales II*. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A. (2007a). *Programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar. PIECE I*. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A. (2007b). *Programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar. PIECE IV*. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales III* (2ª ed.). Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2013). *Habilidades sociales y emocionales 1*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Vassallo, S., Edwards, B., Olsson, C. A., y Renda, J. (2013). Bullying in early adolescence and anti-social behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2013.840643
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... y Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child development*, 80(6), 1775-1796. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x
- Voegler-Lee, M. E. y Kupersmidt, J. B. (2011). Intervening in Childhood Social Development. En P. K. Smith y C. H. Hart, *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, (2ª ed., pp. 605-626). Chichester (UK): Wiley Blackwell.
- Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J., y Singer, G. H. (1992). A Construct Score Approach to the Assessment of Social Competence Rationale, Technological Considerations, and Anticipated Outcomes. *Behavior Modification*, 16(4), 448-474. doi: 10.1177/01454455920164002

- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., y Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187. doi:10.1002/pits.20052
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2
- Webster-Stratton, C., y Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43. doi:10.1207/s15374424jccp2801_3
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2004). Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124. doi:10.1207/S15374424JCCP3301_11
- Webster-Stratton, C., y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science*, 2(3), 165-192.
- Weir, K., y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374. doi:10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x
- Widen, S. C., y Russell, J. A. (2002). Gender and preschoolers' perception of emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(3), 248-262. doi: 10.1353/mpq.2002.0013
- Wilburn, R. E. (2000). *Understanding the preschooler*. New York: Peter Lang. doi:10.5860/CHOICE.38-5708
- Wood, R., Michelson, L., y Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Chicago: Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy.
- Yu, M. L., Ziviani, J., Baxter, J., y Haynes, M. (2012). Time use differences in activity

participation among children 4–5 years old with and without the risk of developing conduct problems. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 490-498. doi:10.1016/j.ridd.2011.10.013

Zins, J., Travis, L., y Freppon, P. (1997). Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational implications*. New York: Basicbooks.



ESTUDIOS EMPÍRICOS

ESTUDIO **1**

Estudio psicométrico de los registros de observación del programa *Aprender a Convivir* en Educación Infantil

*No basta saber, se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer*
(Goethe)

Resumen

En el presente estudio se analiza la estructura factorial y la consistencia interna de las tres escalas de observación utilizadas para evaluar el aprendizaje del alumnado en relación con los contenidos trabajados en el programa *Aprender a Convivir*. Este programa de prevención universal desarrolla la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. Para esta investigación se sometieron a análisis los registros del programa de 3 años (ROAC-3), 4 años (ROAC-4) y 5 años (ROAC-5). Tras los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, los resultados muestran la existencia de siete factores dentro del ROAC-3 y del ROAC-4; y cinco factores dentro del ROAC-5. Igualmente, fue hallado un modelo unifactorial de competencia social en el caso de las tres escalas, ya que las variables se relacionaron de forma positiva y estadísticamente significativa en torno al factor latente de competencia social. En general, los índices de consistencia interna fueron adecuados.

Palabras clave: programa *Aprender a Convivir*, competencia social, registro de observación, análisis factorial confirmatorio.

Abstract

The present study analyzes the factorial structure and the internal consistency of the three observation scales used to assess student learning related with the contents worked on the *Aprender a Convivir* program . This universal prevention program develops students' social competence in Preschool and Elementary school children. For this research, they were subjected to analysis the 3-years program scales (ROAC-3), 4 years (ROAC-4) and 5 years (ROAC-5). After the exploratory and confirmatory factor analysis, the results show the existence of seven factors within the ROAC-3 and ROAC-4; and five factors within the ROAC-5. Likewise, a social competence one-factor model was found for the three scales, considering that the variables were positively and statistically significant around the social competence latent factor. In general, internal consistency coefficients were adequate .

Key words: *Aprender a Convivir* program, social competence, observation scale, confirmatory factor analysis.

Introducción

La competencia social continúa siendo uno de los constructos más estudiados dentro de la psicología evolutiva y actualmente no existe un acuerdo universalmente aceptado sobre su definición y su medida, lo que en último término influye en el desarrollo de estrategias de intervención efectivas (Dirks, Treat y Weersing, 2007). La repercusión que en el nivel aplicado tiene la investigación sobre la competencia social es innegable, máxime después de los hallazgos encontrados a finales del siglo XX que señalaban la relación entre la falta de competencia social y la existencia de relaciones adecuadas con los iguales en la infancia temprana y media, y con la aparición de comportamientos desadaptativos en la edad adulta (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989; Roff, 1961). Las evidencias encontradas en esta línea promovieron que la investigación se centrara en las edades infantiles tratando de averiguar qué rol juega la competencia social en el desarrollo del individuo. Así, diversos instrumentos de evaluación y programas de intervención fueron diseñados con el objetivo de poder medir y desarrollar la competencia social a edades tempranas.

La competencia social ha sido considerada por ciertos autores como un constructo multidimensional, pues su desarrollo implica la activación de diferentes procesos internos en el individuo (cognitivos, afectivos, conductuales), en una etapa evolutiva determinada y dentro de un contexto social específico (Rose-Krasnor, 1997; Vaughn *et al.* 2009; Waters y Sroufe, 1983). En este sentido, la competencia social tiene un fuerte componente situacional y también evaluativo (Dirks *et al.*, 2007; Gresham, Sugai y Horner, 2001), ya que implica una valoración basada en el juicio de padres, profesores o compañeros. Este triple enfoque en la evaluación de la competencia social permite conocer mejor cómo el individuo se desarrolla y convive dentro de su entorno.

La complejidad y la multidimensionalidad inherentes al concepto de competencia social hacen que la tarea evaluadora resulte compleja (Trianes *et al.*, 2002). Walker, Irvin, Noell y Singer (1992) señalaron dos tipos de procedimientos dirigidos a medir la competencia social: 1) las calificaciones que otros dan acerca del comportamiento social del niño (observación directa, calificación de padres/maestros, valoración de los iguales, etc.); y 2) las medidas de autoinforme, entrevistas de comportamiento o medidas de *role-playing*. En la infancia, los instrumentos más utilizados han sido aquellos en los que diversos agentes (padres, maestros o

compañeros) han de evaluar el comportamiento social del sujeto, bien de manera general o bien centrándose en un área específica (Gresham y Elliott, 2008; Ladd y Profilet, 1996; Maston, Rotatori y Helsel, 1983; Merrell, 2002; Silva y Martorell, 1989, 2001; Sparrow, Cichetti y Balla, 2005, 2006; Reynolds y Kamphaus, 2004; Walker y McConell, 1995; Weir y Duveen, 1981; Wood, Michelson y Flynn, 1978).

Por otro lado, también se han diseñado diferentes programas de intervención que promueven la competencia social en la infancia tanto en el ámbito comunitario, como en el familiar o escolar. Si se centra el foco de atención en aquellos programas diseñados para trabajar con toda la población (universal), en la infancia temprana (3-6 años) y dentro del ámbito escolar, el abanico de opciones se reduce. Hasta hace unos años, la mayoría de programas que desarrollaban la competencia social se dirigían a población de riesgo y, dentro del contexto escolar, se centraban en el alumnado de los últimos ciclos de Educación Primaria y en el alumnado de Educación Secundaria. Sin embargo, recientemente ha aumentado la oferta de programas dirigidos a niños de edades más tempranas, tanto a nivel internacional (Benedict, Homer y Squires, 2007; Cooper, Goodfellow, Muhleim, Paske y Pearson, 2003; Comittee for children, 2002; Denham y Burton, 1996; Domitrovich, Greenberg, Kusche y Cortes, 2004; Geller, 1999; Izard, 2001; Larmar, Dadde y Shochet, 2006; Petermann y Natzke, 2008; Shure, 1993) como a nivel nacional (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013; Álvarez Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez, y Petit, 1990; López Cassà, 2007; Monjas, 2011; Segura y Arcas, 2013).

Un requisito básico de todo programa de intervención, –en este caso, de los programas dirigidos a la promoción de la competencia social en la infancia–, es el aporte de evidencias que garanticen la eficacia de su aplicación y que aseguren la precisión en el entrenamiento de aquello que pretenden desarrollar. Para ello, resulta fundamental diseñar instrumentos de evaluación específicos que sirvan para valorar el progreso del alumnado en los contenidos propios del programa. En general, la mayoría de los programas de intervención mencionados con anterioridad, están sujetos a una evaluación externa, fundamental y necesaria, realizada a través de instrumentos estandarizados contruidos, normalmente, por investigadores ajenos a los propios programas de intervención. A través de este tipo de evaluaciones, se miden aspectos relacionados con el comportamiento social del sujeto o con otros factores con los que

guarda relación (rendimiento académico, problemas de conducta, regulación emocional, etc.). El objetivo que se persigue con este tipo de evaluaciones puede ser diverso. En muchos casos, se realizan para dotar a la investigación de cierta validez externa; en otros, para comprobar la repercusión que tiene el desarrollo de la competencia social en determinados ámbitos o la relación de ésta con otras variables.

Debido a la importancia que implica realizar una evaluación interna de los programas de intervención, y como paso previo a la misma, el objetivo de este estudio es analizar la estructura interna de tres instrumentos específicos que pretenden evaluar el progreso del alumnado en los contenidos que desarrolla el programa *Aprender a Convivir* (Alba et al, 2013; Justicia, Benítez, Fernández, Fernández y Pichardo, 2008). Este programa de intervención se desarrolla en la escuela y pretende favorecer la competencia social del alumnado de 3 a 7 años. Los instrumentos que en el estudio se someten a análisis, son aquéllos que evalúan la adquisición por parte del alumnado de los contenidos específicos trabajados en los programas de Educación Infantil (3, 4 y 5 años).

Los *Registros de observación del programa Aprender a Convivir* de 3, 4 y 5 años (ROAC-3, ROAC-4 y ROAC-5, respectivamente), son escalas tipo Likert que pretenden evaluar comportamientos específicos que el niño manifiesta dentro de la escuela en torno a las cinco dimensiones que trabaja el programa: las normas, los sentimientos, la comunicación, las habilidades de ayuda y cooperación y la resolución de problemas. Estas cinco dimensiones son aspectos fundamentales de la competencia social infantil y pueden enmarcarse dentro de la taxonomía de variables que componen la competencia social, esto es, cumplimiento de normas, habilidades de interacción y comportamientos prosociales (Gimpel y Merrell, 1998; Stefan, Bălaj, Porumb, Albu y Miclea, 2009).

Por un lado, la asunción y cumplimiento de normas es un ejemplo de conducta social adaptada, ya que lo contrario, es decir, la violación de las normas sociales, es una característica propia del comportamiento antisocial (Calkins y Keane, 2009; Farrington, 2005; Justicia, Benítez, Fernández de Haro, Pichardo, García y Fernández, 2006). Saber convivir con los demás, dentro de un contexto social determinado, implica la adaptación a un grupo con el que se comparten una serie de normas y valores. Dentro de la escuela, es fundamental el establecimiento y cumplimiento de una serie de normas, así como del

aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos, con el fin de establecer relaciones saludables con uno mismo y con el entorno (Valdemoros, Goicoechea y Jiménez, 2012). Por otro lado, el manejo básico de habilidades de comunicación y de resolución de problemas (trabajadas en el programa) resultan fundamentales para mantener interacciones sociales adecuadas y saludables. Igualmente, en relación con el ámbito de los sentimientos, es necesario trabajar sobre ellos ya que los niños necesitan saber identificar, interpretar y expresar diferentes emociones en sí mismos y en los demás para poder comunicarse y relacionarse adecuadamente. La relación entre el ámbito de lo emocional y la competencia social es consistente según han demostrado diversos estudios (Denham et al., 2003; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Izard et al., 2001). Por último, el programa trabaja determinados comportamientos prosociales como ayudar a los demás, compartir las propiedades personales y aquéllas que pertenecen al grupo, así como cooperar y trabajar juntos, aspectos fundamentales para vivir en sociedad y alcanzar un adecuado ajuste social.

Dado que el programa de intervención se desarrolla en la escuela, los instrumentos han sido diseñados para ser cumplimentados por los maestros o, en su defecto, por observadores especializados, siendo los primeros considerados como uno de los principales agentes evaluadores de la competencia social infantil (Trianes et al., 2002). La evaluación de los maestros se considera más fiable ya que tienen la oportunidad de observar y comparar a sus alumnos mientras interaccionan los unos con los otros (Webster-Stratton y Lindsay, 1999). En definitiva, a través de este estudio se pretende analizar la estructura interna del ROAC-3, ROAC-4 y ROAC-5, utilizados por maestros y observadores para evaluar el aprendizaje de los niños en relación al programa *Aprender a Convivir*. Inicialmente se espera que cada una de las escalas quede conformada, como mínimo, por las cinco grandes dimensiones que se trabajan en el programa. Asimismo, se espera que las dimensiones o subescalas que conforman cada uno de los registros de observación, se agrupen en torno a un factor común, la competencia social.

A continuación, se expone un breve resumen de la estructura del programa *Aprender a Convivir* para Educación Infantil a fin de facilitar una mayor comprensión de los instrumentos que han de ser validados (para una revisión en profundidad, consultar Alba et al., 2013; Justicia et al., 2008). Existen tres programas diferenciados

para cada una de las edades con las que se trabaja, pero la estructura es la misma para el programa de 3, 4 y 5 años. Cada programa está compuesto por cuatro bloques de contenidos donde se trabajan aspectos fundamentales para la promoción de la competencia social: 1) Las normas y su cumplimiento, donde se trabaja sobre la importancia de las normas de convivencia y de relación interpersonal así como algunos valores básicos para la convivencia y las relaciones humanas; 2) Sentimientos y emociones, dirigido al aprendizaje de las emociones básicas, englobando tanto la identificación como la expresión y el control adecuado de las mismas; 3) Habilidades de comunicación, donde se abordan estructuras básicas de comunicación y diálogo fundamentales para la interacción con los demás (cómo pedir las cosas, ser agradables con los demás, etc.); y 4) Ayuda y cooperación, donde se pretende que el alumnado tome conciencia de la importancia de compartir, ayudar, cooperar con los demás o formar parte de un grupo sabiendo jugar y trabajar en equipo. De forma transversal a lo largo de todos los bloques se trabajan estrategias para la resolución de problemas.

Método

Participantes

La muestra de niños/as evaluados estuvo conformada por 510 niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). Éstos fueron evaluados por 20 docentes (16 mujeres y 4 hombres) procedentes de cinco escuelas de Granada capital. El muestreo que se realizó fue incidental. Los participantes de 3 años fueron 154, de los cuales un 47% eran niños y un 53% niñas. En los de 4 años hubo 232 participantes, 48% niños y 52% niñas. Finalmente, en los de 5 años se contó con 124 sujetos de los cuales un 51% fueron niños y un 49% niñas. La distribución de los maestros evaluadores fue de seis docentes para 3 años (2 maestros y 4 maestras), nueve docentes para 4 años (2 maestros y 7 maestras), y cinco docentes para 5 años (5 maestras).

Instrumentos

Para evaluar el programa de intervención, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia social, se construyó *ad hoc* el *Registro de observación del programa Aprender a Convivir* (ROAC), conformado por cinco dimensiones acordes con los contenidos trabajados. Dado que el programa es diferente para 3, 4 y 5 años, se realizó

un cuestionario distinto para cada edad. No obstante, todos mantienen la misma estructura. Las escalas originales están compuestas por un total de 30 ítems con un rango de puntuación entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia), agrupados en cinco subescalas: normas (ítems 1-6), sentimientos y emociones (ítems 7-12), habilidades de comunicación (ítems 13-18), habilidades de ayuda y cooperación (ítems 19-24) y habilidades de resolución de problemas (ítems 25-30).

En las tablas 1, 2 y 3, se muestran las escalas originales para 3, 4 y 5 años respectivamente.

Tabla 1

Versión original del registro de observación del programa Aprender a Convivir para 3 años (ROAC-3)

Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
1. Grita en clase	0	1	2	3
2. Ayuda a mantener la clase limpia, sin papeles	0	1	2	3
3. Ordena los materiales después de las actividades	0	1	2	3
4. Cuida el material de la clase	0	1	2	3
5. Pega a los compañeros	0	1	2	3
6. Escucha al maestro/a cuando se le demanda	0	1	2	3
7. Expresa alegría	0	1	2	3
8. Diferencia entre alegría y tristeza	0	1	2	3
9. Capta el enfado en los demás	0	1	2	3
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	0	1	2	3
11. Identifica cuándo alguien siente miedo	0	1	2	3
12. Controla sus sentimientos	0	1	2	3
13. Guarda silencio cuando hablan los demás	0	1	2	3
14. Escucha atentamente cuando se le habla	0	1	2	3
15. Contesta cuando se le pregunta	0	1	2	3
16. Reconoce hechos que molestan a los demás	0	1	2	3
17. Pide perdón cuando hace algo inadecuado	0	1	2	3
18. Da las gracias cuando es necesario	0	1	2	3
19. Presta sus materiales a otros compañeros cuando el profesor se lo reclama	0	1	2	3
20. Ayuda a los compañeros cuando lo necesitan	0	1	2	3
21. Protesta cuando tiene que compartir sus materiales	0	1	2	3
22. Comparte los materiales de clase con los compañeros	0	1	2	3
23. Comparte los juguetes con los compañeros	0	1	2	3
24. Pide ayuda cuando lo necesita	0	1	2	3
25. Busca alternativas para resolver problemas	0	1	2	3
26. Es capaz de elegir entre diversas opciones	0	1	2	3
27. Habla para resolver los problemas	0	1	2	3
28. Sabe defender su postura	0	1	2	3
29. En situaciones difíciles responde llorando	0	1	2	3
30. Para resolver conflictos con otros niños pide ayuda al adulto	0	1	2	3

Tabla 2

Versión original del registro de observación del programa Aprender a Convivir para 4 años (ROAC-4)

Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
1. Grita en clase	0	1	2	3
2. Respeta el turno de palabra	0	1	2	3
3. Sigue las normas de clase sin necesidad de recordárselo	0	1	2	3
4. Ordena los materiales de clase después de realizar las actividades	0	1	2	3
5. Cumple las normas en los juegos	0	1	2	3
6. Entra adecuadamente en clase	0	1	2	3
7. Expresa emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco)	0	1	2	3
8. Percibe cómo se siente otra persona	0	1	2	3
9. Molesta a los demás	0	1	2	3
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	0	1	2	3
11. Identifica las cosas que enfadan a los demás	0	1	2	3
12. Se calma cuando está enfadado	0	1	2	3
13. Pide las cosas por favor	0	1	2	3
14. Escucha atentamente cuando se le habla	0	1	2	3
15. Levanta la mano para expresar una opinión	0	1	2	3
16. Expresa lo que le molesta de forma adecuada (sin llorar, protestar...)	0	1	2	3
17. Recurre al adulto cuando alguien le molesta	0	1	2	3
18. Pregunta cuando no comprende algo	0	1	2	3
19. Comparte los materiales de clase con los compañeros	0	1	2	3
20. Ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo	0	1	2	3
21. Protesta cuando tiene que compartir sus materiales	0	1	2	3
22. Cuando necesita ayuda la pide a un compañero	0	1	2	3
23. Ayuda a los demás sólo cuando se le pide	0	1	2	3
24. Comparte los juguetes con los compañeros	0	1	2	3
25. Busca alternativas para resolver problemas	0	1	2	3
26. Resuelve problemas dialogando	0	1	2	3
27. Resuelve conflictos con los compañeros sin agredir o insultar	0	1	2	3
28. Resolver problemas sociales sin ayuda del adulto	0	1	2	3
29. Responde llorando en situaciones difíciles	0	1	2	3
30. Pide la mediación del adulto para resolver conflictos con otros niños	0	1	2	3

Tabla 3

Versión original del registro de observación del programa Aprender a Convivir para 5 años (ROAC-5)

Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
1. Levanta la mano para hablar en clase	0	1	2	3
2. Respeta las reglas de los juegos	0	1	2	3
3. Ordena los materiales de clase después de las actividades	0	1	2	3
4. Respeta el turno de palabra para hablar	0	1	2	3
5. Atiende las explicaciones del maestro/a	0	1	2	3
6. Respeta el turno de los compañeros en los juegos	0	1	2	3
7. Reconoce las emociones de culpa, vergüenza y envidia	0	1	2	3
8. Identifica cómo se siente otra persona	0	1	2	3
9. Culpa a los demás cuando hace algo inadecuado	0	1	2	3
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	0	1	2	3
11. Se pone en el lugar de los compañeros cuando tienen problemas	0	1	2	3
12. Se interesa por los demás	0	1	2	3
13. Pide las cosas por favor	0	1	2	3
14. Da las gracias cuando es necesario.	0	1	2	3
15. Da órdenes a los demás cuando quiere conseguir algo	0	1	2	3
16. Expresa lo que le molesta de forma adecuada (sin llorar, protestar, ...)	0	1	2	3
17. Piensa las cosas antes de hacerlas	0	1	2	3
18. Dice cosas agradables a los demás	0	1	2	3
19. Cuando necesita ayuda se la pide a un compañero	0	1	2	3
20. Ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo	0	1	2	3
21. Prefiere trabajar o jugar en grupo	0	1	2	3
22. Cooperar con los compañeros en actividades	0	1	2	3
23. Protesta cuando tiene que trabajar con otros compañeros	0	1	2	3
24. Le cuesta compartir sus cosas	0	1	2	3
25. Busca alternativas para resolver problemas	0	1	2	3
26. Resuelve problemas dialogando	0	1	2	3
27. Resuelve los conflictos con los compañeros sin agredir o insultar	0	1	2	3
28. Resuelve los problemas sin ayuda del adulto	0	1	2	3
29. Responde llorando en situaciones difíciles	0	1	2	3
30. Para resolver conflictos con otros niños pide ayuda del adulto	0	1	2	3

Procedimiento

El primer paso de la investigación fue la elaboración de las escalas para evaluar los contenidos trabajados en el programa *Aprender a Convivir* en 3, 4 y 5 años. Los ítems que componían cada una de las subescalas mencionadas con anterioridad, fueron extraídos de los objetivos de aprendizaje especificados en las sesiones del programa.

En segundo lugar, se contactó con diversos centros para conocer el interés por la administración de la escala. Tanto la dirección como el equipo docente de Ed. Infantil de los centros colaboradores fueron informados acerca de los objetivos de la investigación en una reunión inicial. Tras obtener el consentimiento, tuvo lugar una sesión formativa en la que se dieron a conocer las características de la escala así como el procedimiento para cumplimentarla. También se pidió una autorización a los padres para que sus hijos pudieran formar parte del estudio. Tres de los centros seleccionados aplicarían el programa *Aprender a Convivir* a lo largo del curso académico.

Posteriormente, durante el mes de diciembre y tras un periodo de adaptación del alumnado al centro y a sus maestros, se repartieron los cuestionarios a los docentes. El tiempo de administración por cuestionario y niño es de 3 a 5 minutos. Después de tres semanas, se recogieron los cuestionarios para su posterior análisis.

Análisis de datos

En primer lugar se llevaron a cabo análisis de tipo descriptivo para valorar la viabilidad de los análisis factoriales. Posteriormente, dado que la estructura de la escala no había sido validada ni se había realizado un estudio previo, fue necesario llevar a cabo un análisis factorial de tipo exploratorio para cada una de las subescalas mediante el método de factorización de ejes principales utilizando una rotación oblimin. Para la extracción del número de factores se tuvo en cuenta el principio de parsimonia y el procedimiento de la prueba *scree test* (Cattell, 1966). Estos análisis se realizaron con el programa *IBM SPSS Statistics* versión 20.0.

Posteriormente, para examinar empíricamente las diferentes estructuras factoriales extraídas de los análisis de tipo exploratorio, así como para analizar la estructura global de cada una de las escalas, se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios mediante el programa *EQS* en su versión 6.1. (Bentler, 2006) empleando el método de estimación de máxima verosimilitud. Para evaluar el ajuste de cada modelo a los datos se utilizaron los siguientes índices: la *prueba ji-cuadrado*, que indica el conveniente ajuste de los datos-modelo, pero que ha de complementarse con otros índices debido a su sensibilidad al tamaño de la muestra (García-Cueto, Gallo y Miranda, 1998; Jöreskog y Sörbom, 1993); el estadístico *ji-cuadrado Satorra-Bentler* (SB χ^2), uno de los índices comparativos de mejor comportamiento (Tanaka, 1993); el

índice de ajuste comparativo *Comparative Fit Index* ($CFI \geq .90$) (Satorra y Bentler, 1994); *ji-cuadrado* dividido por los grados de libertad, cuyos valores son aceptables en un rango de 1 a 3 (Kline, 1998), a menor índice, mejor ajuste; y el *Root mean square error of approximation* (RMSEA), una medida de error que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores de este índice en un rango de .08 y .05 indicarían que es un modelo razonable y los valores $\leq .05$ indicarían que el modelo tiene un buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).

Finalmente, la fiabilidad de los factores de cada escala fueron medidas a través del coeficiente Alfa de Cronbach, completando esta información mediante la correlación de cada ítem con el total del factor.

Resultados

Escala de 3 años (ROAC-3)

Análisis descriptivo de los ítems

Los estadísticos descriptivos de los ítems que componen el ROAC-3 aparecen en la tabla 4, incluyendo las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis. La distribución de los datos fue adecuada con valores de asimetría y curtosis en un rango de -1 a +1 (Muthén y Kaplan, 1985).

Correlaciones entre los ítems

Para analizar las relaciones entre los diferentes ítems que forman el ROAC-3 se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Para un estudio más en profundidad, véase el anexo 1.

Tabla 4

Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis para los ítems del ROAC-3

	M	SD	A	K
Ítem 1	1.92	0.95	-0.35	-0.95
Ítem 2	2.23	.734	-0.38	-1.06
Ítem 3	2.27	0.75	-0.49	-1.06
Ítem 4	2.52	0.58	-0.78	-0.35
Ítem 5	1.87	0.86	-0.12	-0.98
Ítem 6	2.71	0.51	-1.50	1.37
Ítem 7	2.43	0.66	-0.74	-0.50
Ítem 8	2.37	0.68	-0.60	-0.70
Ítem 9	2.27	0.71	-0.56	-0.43
Ítem 10	1.87	0.78	-0.03	-0.81
Ítem 11	1.88	0.66	-0.14	-0.07
Ítem 12	1.97	0.66	-0.24	0.15
Ítem 13	2.55	0.53	-0.60	-0.83
Ítem 14	2.67	0.53	-1.34	0.88
Ítem 15	2.46	0.63	-0.75	-0.42
Ítem 16	1.99	0.55	-0.00	0.38
Ítem 17	1.84	0.76	-0.43	0.04
Ítem 18	0.97	1.07	0.73	-0.78
Ítem 19	2.51	0.58	-0.72	-0.43
Ítem 20	2.24	0.81	-0.54	-1.06
Ítem 21	1.71	0.79	0.16	-0.72
Ítem 22	1.97	0.61	0.01	-0.29
Ítem 23	1.97	0.65	0.02	-0.63
Ítem 24	2.47	0.64	-0.95	0.56
Ítem 25	1.63	0.70	-0.28	-0.02
Ítem 26	2.01	0.78	-0.61	0.20
Ítem 27	1.68	0.75	-0.44	0.03
Ítem 28	1.77	0.74	-0.66	0.46
Ítem 29	2.28	0.69	-0.58	0.31
Ítem 30	2.28	0.74	-0.69	-0.18

Análisis factorial exploratorio para cada subescala

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio para cada una de las subescalas que componen el ROAC-3 con el objetivo de comprobar su unidimensionalidad. La escala de *Normas* estuvo formada por un único factor. Las saturaciones de cada ítem así como el porcentaje total de varianza explicada aparecen en la tabla 5.

Tabla 5

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Normas del ROAC-3

Ítems	Normas 54.91%
1. Grita en clase	.41
2. Ayuda a mantener la clase limpia, sin papeles	.77
3. Ordena los materiales después de las actividades	.83
4. Cuida el material de la clase	.88
5. Pega a los compañeros	.49
6. Escucha al maestro/a cuando se le demanda	.60

En la escala de sentimientos y emociones el procedimiento del *scree test* (Cattell, 1966) sugiere una solución de dos factores tal y como se aprecia en la tabla 6. Se establece el factor *Identificación y expresión de sentimientos*, en torno al cual saturan los ítems 7, 8, 9 y 11; y de otro lado, el factor *Control de emociones* formado por los ítems 10 y 12. La correlación existente entre ambos factores fue de .23. Las saturaciones de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores se detallan en la misma tabla.

Tabla 6

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Sentimientos y emociones del ROAC-3

Ítems	Identificación y expresión 50.88%	Control 24.33%
7. Expresa alegría	.66	
8. Diferencia entre alegría y tristeza	.88	
9. Capta el enfado en los demás	.92	
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	.75	
11. Identifica cuándo alguien siente miedo		.74
12. Controla sus sentimientos		.74

La dimensión de *Habilidades de comunicación* quedó conformada por un único factor. Los resultados presentados en la tabla 7 muestran saturaciones adecuadas de los ítems excepto en el caso de los ítems 13 y 14.

Tabla 7

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Habilidades de comunicación del ROAC-3

Ítems	Habilidades Comunicación 37.20%
13. Guarda silencio cuando hablan los demás	
14. Escucha atentamente cuando se le habla	
15. Contesta cuando se le pregunta	.47
16. Reconoce hechos que molestan a los demás	.68
17. Pide perdón cuando hace algo inadecuado	.88
18. Da las gracias cuando es necesario	.46

Nota. No se informa de las saturaciones factoriales <|.30|

Por otro lado, en la escala de ayuda y cooperación el *scree test* aportó una solución de dos factores, uno referente a *Compartir lo personal* y otro relacionado con *Compartir lo común y prestar ayuda*. La correlación entre ambos factores fue .06. Las saturaciones de los ítems que forman cada factor así como el porcentaje de varianza explicada por cada uno de ellos se muestran en la tabla 8.

Tabla 8

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Ayuda y cooperación del ROAC-3

Ítems	Compartir lo personal 27.88%	Compartir lo común y ayudar 48.65%
19. Presta sus materiales a otros compañeros cuando el profesor se lo reclama	.64	
21. Protesta cuando tiene que compartir sus materiales	.76	
20. Ayuda a los compañeros cuando lo necesitan		.86
22. Comparte los materiales de clase con los compañeros		.75
23. Comparte los juguetes con los compañeros		.80
24. Pide ayuda cuando lo necesita		.66

Finalmente, el análisis realizado para *Resolución de problemas* indicó la existencia de un único factor cuyos ítems mostraron saturaciones adecuadas, excepto en el caso del ítem 29 que fue negativa (tabla 9).

Tabla 9

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Resolución de problemas del ROAC-3

Ítems	Resolución problemas 65.20%
25. Busca alternativas para resolver problemas	.74
26. Es capaz de elegir entre diversas opciones	.88
27. Habla para resolver los problemas	.86
28. Sabe defender su postura	.81
29. En situaciones difíciles responde llorando (r)	.52
30. Para resolver conflictos con otros niños pide ayuda al adulto	.70

Análisis factorial confirmatorio para cada subescala

Con el objetivo de confirmar la estructura factorial extraída de los análisis factoriales exploratorios, se llevaron a cabo los análisis confirmatorios pertinentes. En este sentido, cinco modelos diferentes fueron hipotetizados con base en los análisis previos y en la fundamentación teórica. La solución unifactorial mostró un ajuste adecuado de los datos-modelo en el caso de *Normas*, *Habilidades de comunicación* y *Resolución de problemas*. Sin embargo, para los factores latentes de *Sentimientos y emociones* y *Ayuda y cooperación* el modelo de un solo factor no ajustó

adecuadamente. En su lugar, el modelo bifactorial sí mostró un buen ajuste de los datos.

Inicialmente, los resultados hallados para los modelos de *Sentimientos y emociones* ($\chi^2=25.95$, $p=.001$, $gl=8$, SB $\chi^2=26.25$, $\chi^2/gl=3.28$, CFI=.95, RMSEA=.12), *Ayuda y cooperación* ($\chi^2=45.20$, $p=.000$, $gl=7$, SB $\chi^2=36.08$, $\chi^2/gl=5.15$, CFI=.93, RMSEA=.16) y *Resolución de problemas* ($\chi^2=15.08$, $p=.000$, $gl=2$, SB $\chi^2=13.63$, $\chi^2/gl=6.81$, CFI=.95, RMSEA=.19) no mostraron un ajuste adecuado de los datos, por lo que se procedió a ajustar cada modelo utilizando el *Test multiplicador de Lagrange*. Los índices de bondad de ajuste para cada uno de los modelos hallados finalmente, se presentan en la tabla 10.

Tabla 10

Índices de bondad de ajuste para cada factor del ROAC-3

	χ^2	gl	SB χ^2	χ^2/gl	CFI	RMSEA
Normas	15.76*	7	15.39*	2.19	.98	.09
Sentimientos y emociones (bifactorial)	12.93	7	12.73	1.81	.98	.07
Habilidades de comunicación	2.04	2	2.12	1.06	.99	.02
Ayuda y cooperación (bifactorial)	9.27	5	7.15	1.43	.99	.05
Resolución de problemas	15.08*	2	13.63*	6.81	.95	.19

Nota. * $p \leq .05$

El modelo estructural del factor *Normas* mostró un ajuste apropiado de los datos (figura 1). Tal y como se observa en dicha figura, las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas. También hubo una interrelación positiva y estadísticamente significativa entre los ítems 1-5, y 2-3.

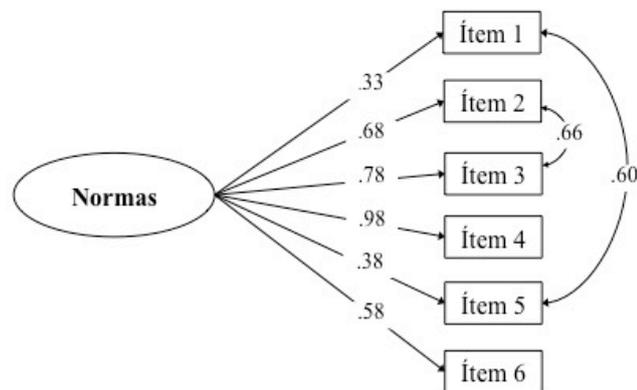


Figura 1. Solución estandarizada del modelo estructural de *Normas* en 3 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Las saturaciones estandarizadas del modelo bifactorial de *Sentimientos y emociones* aparecen en la figura 2. Todas las saturaciones resultaron estadísticamente significativas, incluida la establecida entre los dos factores: *identificación y expresión de sentimientos* y *control de las emociones*. Por otro lado, hubo una correlación entre los ítems 9 y 11, pertenecientes al factor de *Identificación y expresión de sentimientos*.

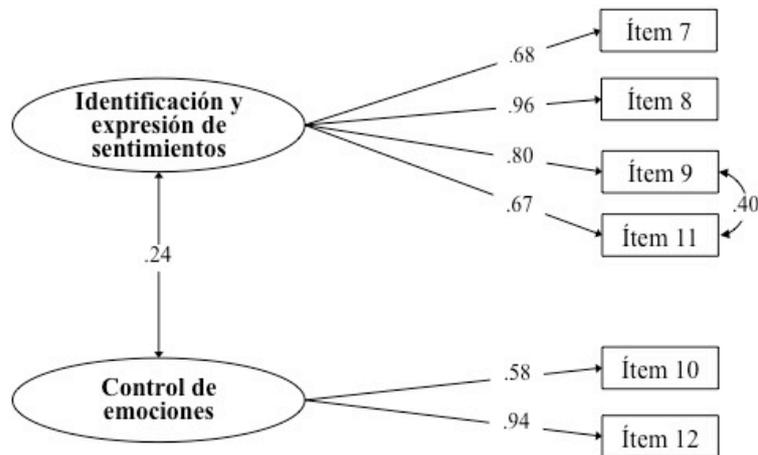


Figura 2. Solución estandarizada del modelo estructural de *Sentimientos y emociones* en 3 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

En el modelo unifactorial de *Habilidades de comunicación* las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas (figura 3). El análisis confirma la estructura factorial obtenida previamente en el análisis exploratorio, en la que no se incluyeron los ítems 13 y 14 dada su baja saturación.

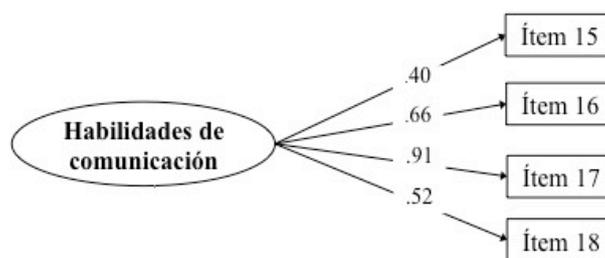


Figura 3. Solución estandarizada del modelo estructural de *Habilidades de comunicación* en 3 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

Continuando con las estimaciones factoriales de cada modelo, a continuación se presentan en la figura 4 las saturaciones estandarizadas del modelo bifactorial de *Ayuda y cooperación*. Las saturaciones de cada ítem fueron estadísticamente significativas y también la interrelación hallada entre los dos factores. Hubo una correlación positiva

entre el ítems 20 y el 24, y correlaciones negativas entre los ítems 20-21 y 21-24. El ítem 19 saturó totalmente en torno al factor *Compartir lo personal*.

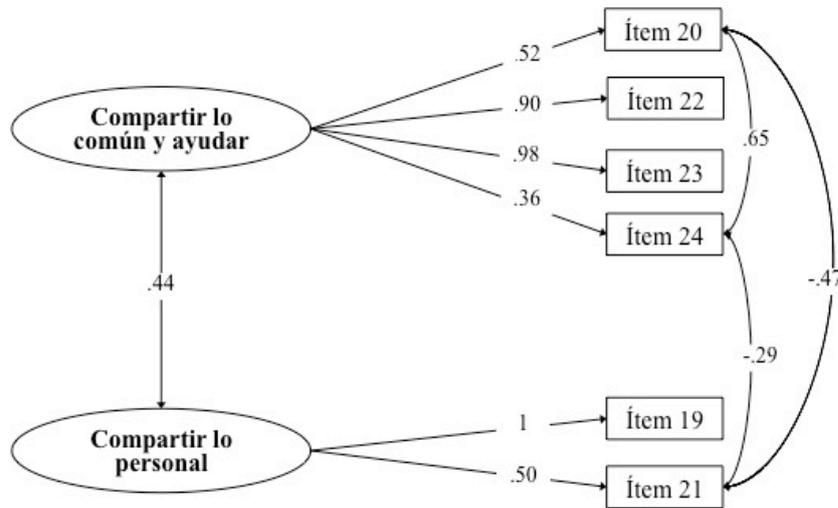


Figura 4. Solución estandarizada del modelo estructural de *Ayuda y cooperación* en 3 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

Por último, en la figura 5 se presentan las saturaciones factoriales del modelo unifactorial de *Resolución de problemas*, el cual no mostró unos índices de bondad de ajuste adecuados (véase tabla 10). La estructura inicial obtenida en el análisis factorial exploratorio no fue confirmada dado que los ítems 29 y 30 no ajustaron bien dentro del modelo. El modelo que aquí se presenta fue calculado sin estos ítems.

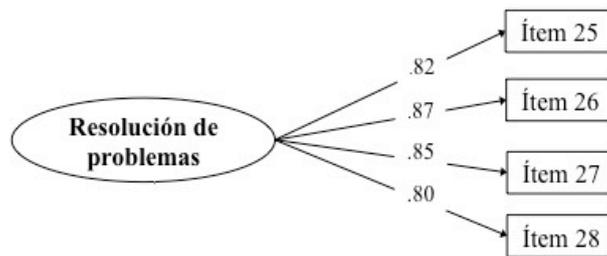


Figura 5. Solución estandarizada del modelo estructural de *Resolución de problemas* en 3 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

Indicadores sobre la consistencia interna

Se realizaron los análisis de fiabilidad para cada uno de los factores encontrados en el ROAC-3. Los índices de consistencia interna fueron adecuados para los factores

de normas ($\alpha=.80$), identificación y expresión de sentimientos ($\alpha=.87$), control de emociones ($\alpha=.70$), compartir lo común y ayudar ($\alpha=.84$) y resolución de problemas ($\alpha=.90$). Los factores de habilidades de comunicación ($\alpha=.68$) y compartir lo personal ($\alpha=.65$), no mostraron un alfa tan elevado.

Para complementar la información sobre la fiabilidad, se calcularon las correlaciones entre cada ítem y su factor correspondiente. Estas correlaciones inter-elemento fueron adecuadas y positivas: normas ($>.45$), identificación y expresión de sentimientos ($>.63$), control de emociones ($>.55$), habilidades de comunicación ($>.34$), compartir lo personal ($>.51$), compartir lo común y ayudar ($>.58$) y resolución de problemas ($>.70$).

Análisis factorial confirmatorio para un modelo total de competencia social

La estructura global del ROAC-3 fue analizada mediante un análisis factorial confirmatorio. Se hipotetizó un modelo *a priori* de un único factor latente y siete variables observables (véase figura 6), de acuerdo con las subescalas emergentes de los análisis previos.



Figura 6. Modelo teórico *a priori* para el ROAC-3 (unifactorial).

Los resultados del modelo *a priori* mostraron índices de ajuste no adecuados ($\chi^2=155.58$, $p=.000$, $gl=12$, SB $\chi^2=150.88$, $\chi^2/gl= 12.57$, CFI=.74, RMSEA=.28), por lo que se procedió a ajustar el modelo final con base en el *Test multiplicador de Lagrange*. El modelo resultante mostró un ajuste adecuado de los datos ($\chi^2=5.80$, $p=.669$, $gl=8$, SB $\chi^2=5.62$, $\chi^2/gl=0.70$, CFI=1.00, RMSEA=.00). Las saturaciones

factoriales de cada una de las dimensiones que componen el modelo final, así como la correlación hallada entre algunas de las variables aparecen detalladas en la figura 7.

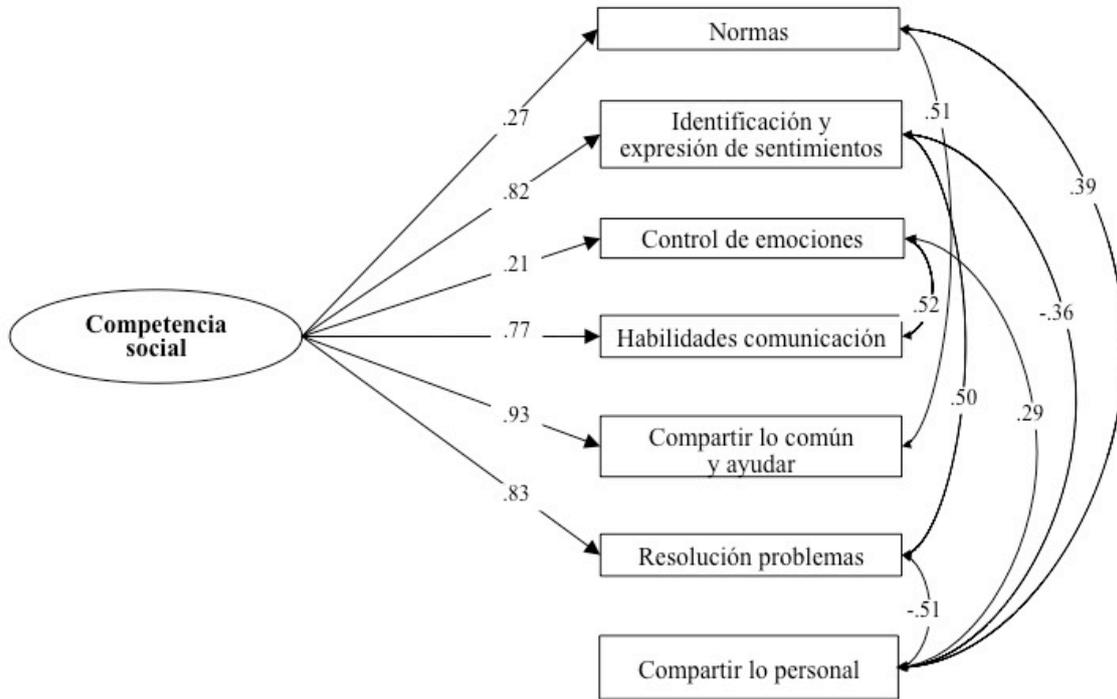


Figura 7. Solución estandarizada del modelo global de la escala de *Competencia Social* en 3 años (ROAC-3). Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Como se observa en la figura 7, el modelo muestra algunas variaciones respecto al hipotetizado inicialmente. Seis de las siete variables saturaron de forma significativa en torno al factor latente de competencia social. Asimismo, se hallaron interrelaciones significativas entre *Normas* y *Compartir lo común y ayudar*; *Identificación y expresión de sentimientos* y *Resolución de problemas*; y entre el *Control de emociones* y *Habilidades de comunicación*.

La variable *Compartir lo personal* fue independiente del factor latente de competencia social. No obstante, correlacionó significativamente con las variables de *Normas* y *Control de emociones*, en sentido positivo; y con *Identificación y expresión de sentimientos* y *Resolución de problemas*, en sentido negativo.

Escala de 4 años (ROAC-4)

Análisis descriptivo de los ítems

En la tabla 11 se muestran los estadísticos descriptivos para los ítems del ROAC-4, incluyendo medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis. Los índices de asimetría y curtosis presentan valores adecuados en torno a -1 y +1 (Muthén y Kaplan, 1985).

Tabla 11

Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis para los ítems del ROAC-4

	M	SD	A	K
Ítem 1	2.05	.90	-.43	-.92
Ítem 2	2.33	.72	-.66	-.52
Ítem 3	2.35	.58	-.26	-.68
Ítem 4	2.62	.50	-.71	-.97
Ítem 5	2.46	.62	-.82	.26
Ítem 6	2.70	.49	-1.32	.69
Ítem 7	2.71	.48	-1.26	.43
Ítem 8	2.08	.57	-.00	-.04
Ítem 9	1.71	.85	.03	-.80
Ítem 10	2.05	.77	-.32	-.64
Ítem 11	1.94	.49	-.13	1.01
Ítem 12	2.27	.63	-.29	-.66
Ítem 13	2.00	.75	-.12	-.90
Ítem 14	2.70	.49	-1.21	.26
Ítem 15	2.06	.68	-.26	-.20
Ítem 16	2.06	.71	-.17	-.79
Ítem 17	.45	.57	.85	-.26
Ítem 18	2.41	.66	-.66	-.59
Ítem 19	2.64	.49	-.68	-1.23
Ítem 20	2.12	.64	-.22	-.14
Ítem 21	1.87	.78	-.00	-.88
Ítem 22	1.91	.63	-.25	.32
Ítem 23	1.36	.82	-.15	-.67
Ítem 24	2.43	.55	-.23	-.98
Ítem 25	2.02	.65	-.01	-.62
Ítem 26	2.03	.69	-.04	-.92
Ítem 27	2.29	.66	-.40	-.77
Ítem 28	1.74	.58	.11	-.48
Ítem 29	.93	.76	.18	-1.08
Ítem 30	.63	.57	.26	-.71

Correlaciones entre los ítems

Las relaciones entre los diferentes ítems del ROAC-4 fueron analizadas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Para un estudio más en profundidad, véase el anexo 1.

Análisis factorial exploratorio para cada subescala

Para la escala de *Normas*, el análisis factorial revela la existencia de un único factor. Las saturaciones de cada ítem, así como el porcentaje total de varianza explicada aparecen en la tabla 12.

Tabla 12

Análisis factorial exploratorio para subescala Normas del ROAC-4

Ítems	Normas 59.20%
1. Grita en clase	.78
2. Respeta el turno de palabra	.70
3. Sigue las normas de clase sin necesidad de recordárselo	.74
4. Ordena los materiales de clase después de realizar las actividades	.47
5. Cumple las normas en los juegos	.81
6. Entra adecuadamente en clase	.73

En el caso de la escala de *Sentimientos y emociones*, el procedimiento *scree test* sugirió una solución de dos factores. Uno de ellos hace referencia a la *Identificación y expresión de sentimientos* y el otro está relacionado con el *Control de emociones*. Ambos factores correlacionaron de forma negativa ($r=-.14$) Las saturaciones de los ítems dentro de cada factor, así como el porcentaje de varianza explicada se muestran en la tabla 13.

Tabla 13

Análisis factorial exploratorio para la subescala Sentimientos y emociones del ROAC-4

Ítems	Identificación y Expresión 38.88%	Control 29.48%
7. Expresa emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco)	.49	
8. Percibe cómo se siente otra persona	.77	
11. Identifica las cosas que enfadan a los demás	.73	
9. Molesta a los demás		.66
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)		.85
12. Se calma cuando está enfadado		.80

La subescala de *Habilidades de comunicación* quedó conformada por un único factor. Los resultados presentados en la tabla 14 indican buenas saturaciones de los ítems excepto en el caso de los ítems 17 y 18.

Tabla 14

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Habilidades de comunicación del ROAC-4

Ítems	Habilidades comunicación
	35.49%
13. Pide las cosas por favor	.70
14. Escucha atentamente cuando se le habla	.43
15. Levanta la mano para expresar una opinión	.71
16. Expresa lo que le molesta de forma adecuada (sin llorar, protestar...)	.52
17. Recurre al adulto cuando alguien le molesta	
18. Pregunta cuando no comprende algo	

Nota. No se informa de las saturaciones factoriales <|.30|

En la escala *Ayuda y cooperación* la prueba *scree test* reveló la existencia de dos factores; uno de ellos hace referencia a *Compartir* y el otro a *Ayudar*. No hubo correlación entre ambos factores ($=.00$). Las saturaciones de los ítems fueron adecuadas en el caso de ambos factores (tabla 15).

Tabla 15

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Ayuda y Cooperación del ROAC-4

Ítems	Compartir	Ayudar
	37.90%	31.69%
19. Comparte los materiales de clase con los compañeros	.78	
21. Protesta cuando tiene que compartir sus materiales	.77	
24. Comparte los juguetes con los compañeros	.77	
20. Ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo		.75
22. Cuando necesita ayuda la pide a un compañero		.56
23. Ayuda a los demás sólo cuando se le pide		.68

Finalmente, el análisis para *Resolución de problemas* indicó la existencia de un único factor cuyos ítems mostraron saturaciones adecuadas, excepto en el caso del ítem 30 (tabla 16).

Tabla 16

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Resolución de problemas del ROAC-4

Ítems	Resolución problemas
	39.00%
25. Busca alternativas para resolver problemas	.64
26. Resuelve problemas dialogando	.66
27. Resuelve conflictos con los compañeros sin agredir o insultar	.49
28. Resolver problemas sociales sin ayuda del adulto	.57
29. Responde llorando en situaciones difíciles	.44
30. Pide la mediación del adulto para resolver conflictos con otros niños	

Nota. No se informa de las saturaciones factoriales <|.30|

Análisis factorial confirmatorio para cada subescala

A continuación se presentan los análisis factoriales confirmatorios realizados a fin de confirmar la estructura factorial de cada subescala. Se plantearon cinco modelos, uno por cada subescala. La solución de un solo factor tuvo un buen ajuste en el modelo de *Normas*, *Habilidades de comunicación* y *Resolución de problemas*. Sin embargo, para la estructura de *Sentimientos y emociones* y *Ayuda y cooperación*, el modelo unifactorial no ajustó adecuadamente. En su lugar, el modelo bifactorial sí mostró un buen ajuste de los datos.

Los resultados iniciales hallados en *Resolución de problemas* ($\chi^2=8.35$, $p=.015$, $gl=2$, $SB \chi^2=6.18$, $\chi^2/gl= 3.09$, $CFI=.97$, $RMSEA=.09$) no mostraron un ajuste adecuado de los datos, por lo que se procedió al ajuste del modelo a través del *Test multiplicador de Lagrange*. Los índices de bondad de ajuste para cada modelo se detallan en la tabla 17.

Tabla 17

Índices de bondad de ajuste para cada factor del ROAC-4

	χ^2	gl	SB χ^2	χ^2/gl	CFI	RMSEA
Normas	19.84*	9	17.79*	0.09	.98	.06
Sentimientos y emociones (bifactorial)	18.74*	8	18.79*	2.34	.96	.07
Habilidades de comunicación	3.52	2	3.56	1.78	.98	.06
Ayuda y cooperación (bifactorial)	12.29*	6	11.02	1.83	.98	.06
Resolución de problemas	0.23	1	0.20	0.20	1.00	.00

Nota. * $p \leq .05$

La solución estandarizada para el modelo unifactorial de *Normas* se presenta en la figura 8. Las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas.

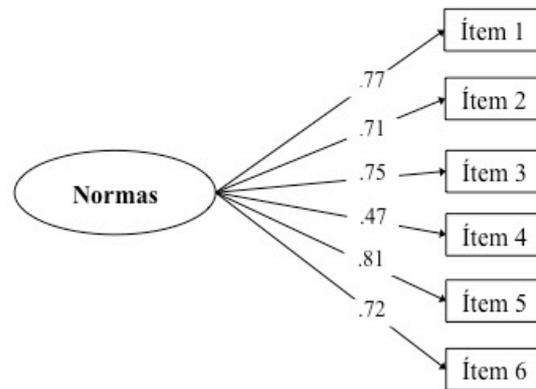


Figura 8. Solución estandarizada del modelo estructural de *Normas* en 4 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

En el caso del modelo bifactorial de *Sentimientos y emociones*, las saturaciones de los ítems resultaron estadísticamente significativas; por otra parte, la interrelación hallada entre los dos factores fue negativa y estadísticamente significativa (véase figura 9).

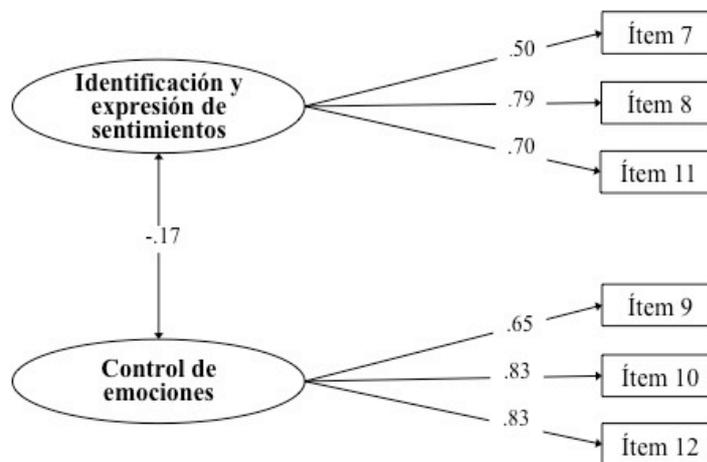


Figura 9. Solución estandarizada del modelo estructural de *Sentimientos y emociones* en 4 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

En relación al modelo unifactorial de *Habilidades de comunicación*, las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas (figura 10). Los resultados confirman la estructura factorial obtenida previamente en el análisis exploratorio, en el que no se incluyeron los ítems 17 y 18 dada su baja saturación.

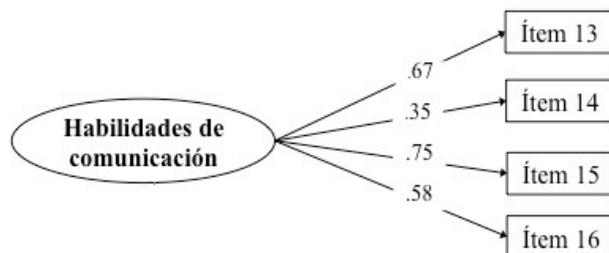


Figura 10. Solución estandarizada del modelo estructural de *Habilidades de comunicación* en 4 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Continuando con las estimaciones factoriales del modelo de *Ayuda y cooperación*, se confirmó la estructura bifactorial tal y como se observa en la figura 11. Las saturaciones de los ítems dentro de cada factor fueron positivas y estadísticamente significativas, excepto en el caso del ítem 22 que correlacionó de forma negativa con el factor *Compartir*. Los ítems 19 y 22 saturaron de forma significativa en ambos factores. Por otro lado, se halló una interrelación positiva entre los dos factores.

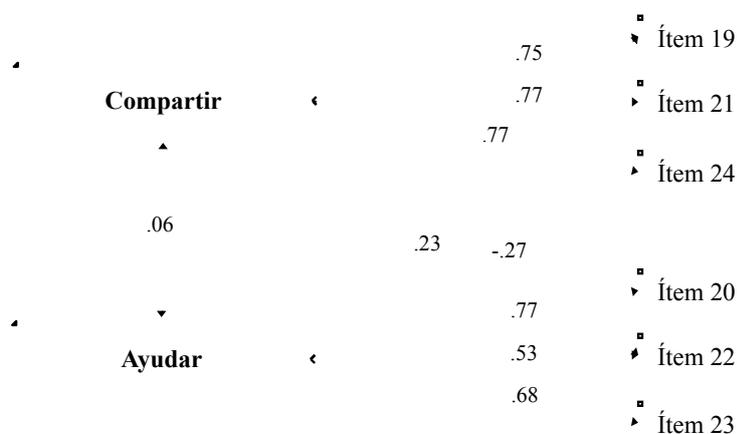


Figura 11. Solución estandarizada del modelo estructural de *Ayuda y cooperación* en 4 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Finalmente, en la figura 12 se señalan las saturaciones factoriales del modelo de *Resolución de problemas*. La estructura inicial obtenida en el análisis exploratorio no fue confirmada dado que el ítem 29 no ajustó bien dentro del modelo. Sí se confirma la falta de ajuste del ítem 30, que mostraba bajos niveles de saturación en el análisis exploratorio realizado previamente. El modelo final que se presenta fue calculado sin estos ítems. Como se observa en la figura 12, las saturaciones de los ítems fueron

adecuadas y se halló una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los ítems 26 y 27.

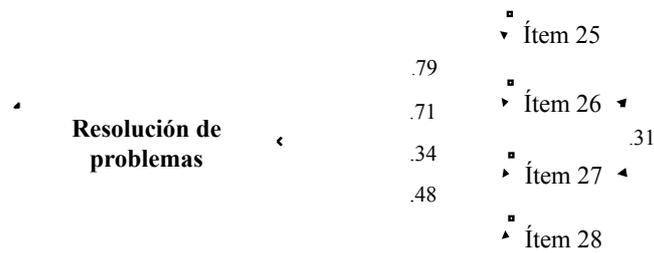


Figura 12. Solución estandarizada del modelo estructural de *Resolución de problemas* en 4 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Indicadores sobre la consistencia interna

Se calculó el índice de consistencia interna para cada uno de los factores encontrados en el ROAC-4. Los índices de consistencia interna fueron elevados para normas ($\alpha=.85$), identificación y expresión de sentimientos ($\alpha=.71$), control de emociones ($\alpha=.80$) y resolución de problemas ($\alpha=.70$). En el resto los factores, el índice de consistencia no fue tan elevado: habilidades de comunicación ($\alpha=.68$), compartir ($\alpha=.56$) y ayudar ($\alpha=.62$). En el factor compartir fue necesario invertir el ítem 22 dada la relación negativa existente entre este ítem y su factor, tal y como se refleja en el análisis confirmatorio realizado (véase figura 11).

Por otro lado, las correlaciones inter-elemento fueron apropiadas en normas ($>.44$), identificación y expresión de sentimientos ($>.45$), control de emociones ($>.59$) y resolución de problemas ($>.37$). En el caso de habilidades de comunicación ($>.28$), compartir ($>.21$) y ayudar ($>.14$), las correlaciones inter-elemento fueron menos elevadas.

Análisis factorial confirmatorio para un modelo total de competencia social

Con el objetivo de analizar la estructura global del ROAC-4, se realizó un análisis factorial confirmatorio partiendo de un modelo hipotetizado *a priori*. Como se observa en la figura 13, en el modelo se incluyeron un factor latente y siete variables observables.

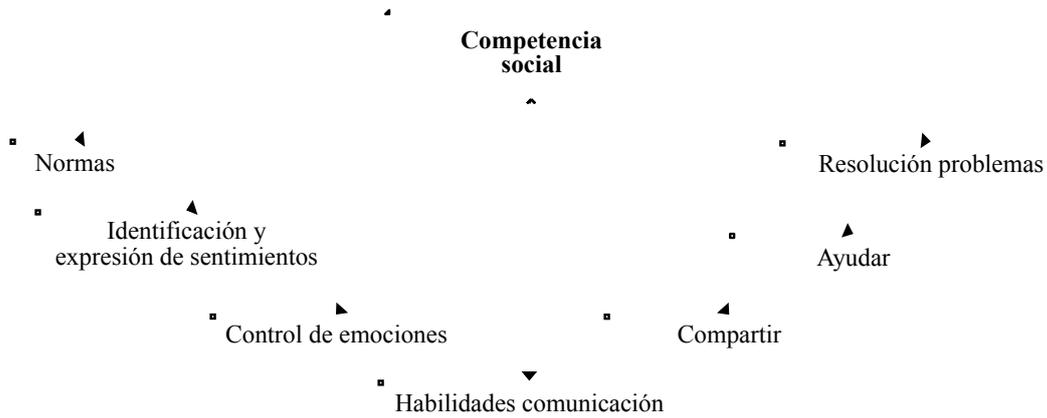


Figura 13. Modelo teórico *a priori* para el ROAC-4 (unifactorial).

El modelo establecido *a priori* mostró un ajuste adecuado de los datos ($\chi^2=12.64$, $p=.244$, $gl=10$, SB $\chi^2=12.00$, $\chi^2/gl=1.2$, CFI=.99, RMSEA=.03). En la figura 14 se especifican las saturaciones factoriales de cada una de las dimensiones, así como las correlaciones halladas entre algunas de ellas.

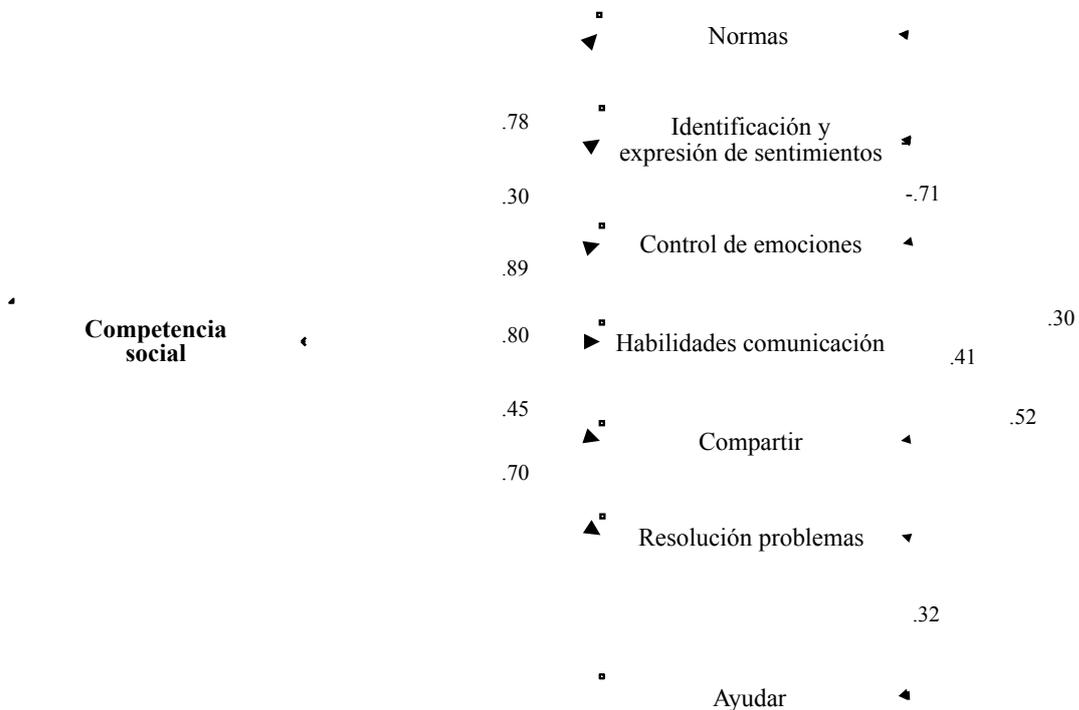


Figura 14. Solución estandarizada del modelo global de la escala de *Competencia Social* en 4 años (ROAC-4). Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

Como se observa en la figura 14, el modelo muestra algunas variaciones respecto al hipotetizado inicialmente. Seis variables saturaron de forma significativa en torno al factor latente de competencia social, sin embargo, la dimensión *Ayudar* fue independiente. No obstante, esta misma dimensión correlacionó de forma positiva y significativa con las variables de *Normas*, *Identificación y expresión de sentimientos* y *Resolución de problemas*. Por otro lado, cabe mencionar la correlación positiva hallada entre *Normas* y *Compartir*, y la correlación negativa encontrada entre *Identificación y expresión de sentimientos* y *Control de emociones*.

Escala 5 años (ROAC-5)

Análisis descriptivo de los ítems

Las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de los ítems que conforman el ROAC-5 aparecen en la tabla 18. Los índices de asimetría y curtosis presentan valores adecuados en torno a -1 y +1 (Muthén y Kaplan, 1985).

Correlaciones entre los ítems

Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre los diferentes ítems que componen el ROAC-5. Para un estudio en profundidad de los resultados obtenidos, véase el anexo 1.

Tabla 18

Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis para los ítems del ROAC-5

	M	SD	A	K
Ítem 1	2.14	.75	-.49	-.32
Ítem 2	2.32	.70	-.54	-.82
Ítem 3	2.35	.71	-.78	-.10
Ítem 4	2.20	.71	-.46	-.34
Ítem 5	2.40	.63	-.58	-.58
Ítem 6	2.30	.66	-.42	-.75
Ítem 7	2.29	.73	-.65	-.33
Ítem 8	2.08	.78	-.14	-1.35
Ítem 9	1.69	.74	-.33	-.03
Ítem 10	2.19	.77	-.45	-.83
Ítem 11	1.77	.78	.21	-.92
Ítem 12	2.27	.66	-.35	-.73
Ítem 13	1.81	.84	-.18	-.65
Ítem 14	1.84	.85	-.12	-.84
Ítem 15	1.90	.71	-.31	.09
Ítem 16	2.20	.74	-.47	-.62
Ítem 17	1.88	.81	.01	-1.05
Ítem 18	1.95	.79	-.01	-1.15
Ítem 19	2.19	.77	-.34	-1.26
Ítem 20	2.06	.67	-.07	-.77
Ítem 21	2.45	.65	-.98	.74
Ítem 22	2.53	.53	-.48	-1.02
Ítem 23	2.38	.52	.13	-1.14
Ítem 24	1.54	.64	-.27	-.12
Ítem 25	2.01	.79	-.01	-1.40
Ítem 26	2.13	.84	-.44	-.98
Ítem 27	2.36	.74	-.82	-.24
Ítem 28	1.91	.62	-.16	.21
Ítem 29	1.44	.65	-.77	-.44
Ítem 30	1.33	.80	-.69	-1.09

Análisis factorial exploratorio para cada subescala

Para la escala de *Normas*, el análisis factorial revela la existencia de un único factor. Las saturaciones de cada ítem así como el porcentaje total de varianza explicada por este factor aparecen en la tabla 19.

Tabla 19

Análisis factorial exploratorio para subescala Normas del ROAC-5

Ítems	Normas 70.47%
1. Levanta la mano para hablar en clase	.79
2. Respeta las reglas de los juegos	.87
3. Ordena los materiales de clase después de las actividades	.75
4. Respeta el turno de palabra para hablar	.82
5. Atiende las explicaciones del maestro/a	.73
6. Respeta el turno de los compañeros en los juegos	.84

En la escala de *Sentimientos y emociones* el análisis factorial indicó la existencia de un único factor. En la tabla 20 se observan las cargas factoriales, los ítems así como el porcentaje total de varianza explicada por el factor.

Tabla 20.

Análisis factorial exploratorio para la subescala Sentimientos y Emociones del ROAC-5

Ítems	Sentimientos y emociones 64.72%
7. Reconoce las emociones de culpa, vergüenza y envidia	.82
8. Identifica cómo se siente otra persona	.81
9. Culpa a los demás cuando hace algo inadecuado	.40
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	.81
11. Se pone en el lugar de los compañeros cuando tienen problemas	.83
12. Se interesa por los demás	.81

La subescala de *Habilidades de comunicación* también quedó conformada por un único factor. Tal y como se observa en la tabla 21 las saturaciones de los ítems fueron adecuadas.

Tabla 21

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Habilidades de comunicación del ROAC-5

Ítems	Habilidades de comunicación 61.30%
13. Pide las cosas por favor	.87
14. Da las gracias cuando es necesario.	.88
15. Da órdenes a los demás cuando quiere conseguir algo	.45
16. Expresa lo que le molesta de forma adecuada (sin llorar, protestar, ...)	.75
17. Piensa las cosas antes de hacerlas	.76
18. Dice cosas agradables a los demás	.61

De otra parte, la subescala de *Ayuda y cooperación*, formada por un único factor, muestra saturaciones adecuadas de todos los ítems excepto en el caso del ítem 23 (tabla 22).

Tabla 22

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Ayuda y Cooperación del ROAC-5

Ítems	Ayuda y cooperación 49.61%
19. Cuando necesita ayuda se la pide a un compañero	.78
20. Ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo	.73
21. Prefiere trabajar o jugar en grupo	.59
22. Cooperar con los compañeros en actividades	.79
23. Protesta cuando tiene que trabajar con otros compañeros	
24. Le cuesta compartir sus cosas	.52

Nota. No se informa de las saturaciones factoriales <|.30|

Finalmente, el análisis de la subescala de *Resolución de problemas* indicó la existencia de un único factor cuyos ítems mostraron saturaciones adecuadas excepto en el caso de los ítems 29 y 30 (tabla 23).

Tabla 23

Análisis factorial exploratorio para la subescala de Resolución de problemas del ROAC-5

Ítems	Resolución problemas 47.31%
25. Busca alternativas para resolver problemas	.83
26. Resuelve problemas dialogando	.89
27. Resuelve los conflictos con los compañeros sin agredir o insultar	.89
28. Resuelve los problemas sin ayuda del adulto	.66
29. Responde llorando en situaciones difíciles	
30. Para resolver conflictos con otros niños pide ayuda del adulto	

Nota. No se informa de las saturaciones factoriales <|.30|

Análisis factorial confirmatorio para cada subescala

A continuación, se presentan los resultados de los análisis factoriales confirmatorios llevados a cabo para cada uno de los cinco modelos emergentes de los análisis exploratorios previos.

La solución unifactorial mostró un buen ajuste de los datos para todos los modelos planteados. Inicialmente, los modelos de *Sentimientos y emociones* ($\chi^2=41.26$, $p=.000$, $gl=9$, SB $\chi^2=35.04$, $\chi^2/gl=5.84$, CFI=.94., RMSEA=.14) y *Resolución de problemas* ($\chi^2=12.13$, $p=.002$, $gl=2$, SB $\chi^2=12.77$, $\chi^2/gl=6.38$, CFI=.96, RMSEA=.22), no ajustaron adecuadamente. Así pues, se procedió al ajuste de los modelos. En el caso de *Sentimientos y emociones* el modelo ajustó añadiendo dos covarianzas residuales. En el análisis de *Resolución de problemas*, se añadió una covarianza residual. Finalmente, la bondad de ajuste de los datos a cada modelo aparece en la tabla 24.

Tabla 24

Índices de bondad de ajuste para cada factor del ROAC-5

	χ^2	gl	SB χ^2	χ^2 /gl	CFI	RMSEA
Normas	15.37	9	8.80	0.97	1	.00
Sentimientos y emociones	7.30	7	7.37	1.05	.99	.02
Habilidades de comunicación	5.03	7	5.35	0.76	1	.00
Ayuda y cooperación	6.97	7	5.96	0.85	1	.00
Resolución de problemas	0.00	1	0.00	0.00	1	.00

La solución estandarizada para el modelo unifactorial de *Normas* se presenta en la figura 14. Las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas.

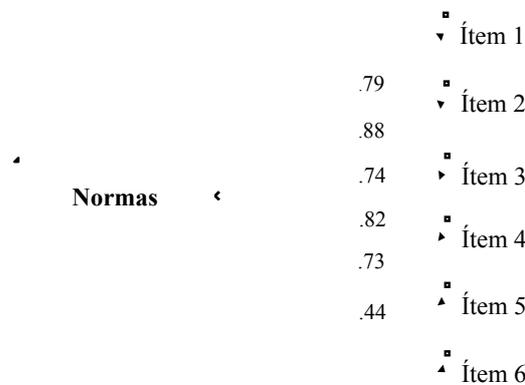


Figura 14. Solución estandarizada del modelo estructural de *Normas* en 5 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

En relación con el modelo de *Sentimientos y emociones*, se halló un único factor. Las saturaciones de los ítems en torno al factor fueron positivas y estadísticamente significativas, así como la interrelación hallada entre los ítems 7-8 y 9-10 (figura 15).

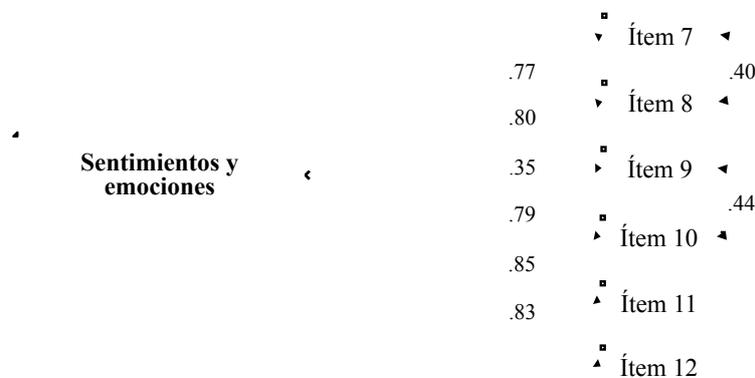


Figura 15. Solución estandarizada del modelo estructural de *Sentimientos y emociones* en 5 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Por otro lado, en el modelo unifactorial de *Habilidades de comunicación* las saturaciones factoriales de los ítems resultaron estadísticamente significativas (figura 16). También se hallaron correlaciones positivas entre los ítems 13 y 14, y negativas entre los ítems 15 y 18.

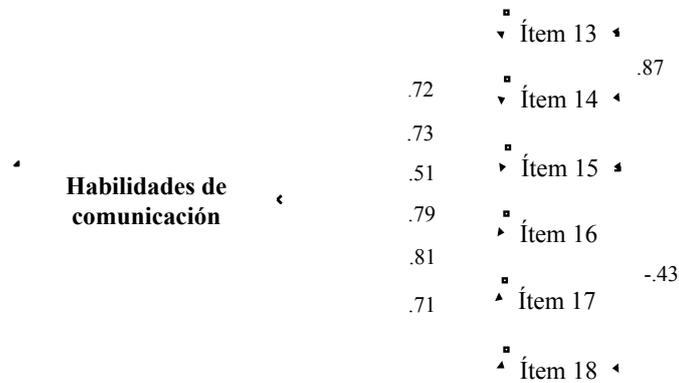


Figura 16. Solución estandarizada del modelo estructural de *Habilidades de comunicación* en 5 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

Continuando con las estimaciones factoriales, se presentan en la figura 17 las saturaciones estandarizadas del modelo unifactorial de *Ayuda y cooperación*. Las saturaciones de cada ítem fueron positivas y estadísticamente significativas. Por otro lado, se hallaron correlaciones positivas entre los ítems 20 y 24, y negativas entre los ítems 20 y 23. En el análisis factorial exploratorio el ítem 23 no mostró una saturación adecuada dentro del factor, sin embargo, tras el análisis confirmatorio, se observa cómo dicho ítem ajusta adecuadamente dentro del modelo.

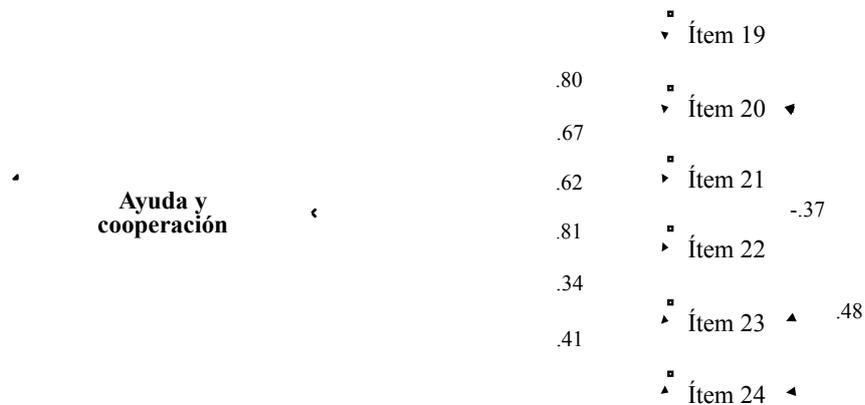


Figura 17. Solución estandarizada del modelo estructural de *Ayuda y cooperación* en 5 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$
 Nota. No se informa de las medidas de error.

Finalmente, en la figura 18 se muestran las saturaciones factoriales del modelo unifactorial de *Resolución de problemas*. La estructura inicial obtenida en el análisis factorial exploratorio fue confirmada dado que los ítems 29 y 30 no ajustaron bien dentro del modelo. El modelo final que se presenta a continuación, fue calculado sin estos ítems.

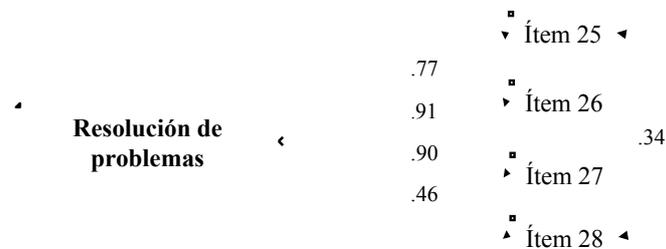


Figura 18. Solución estandarizada del modelo estructural de *Resolución de problemas* en 5 años. Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Indicadores sobre la consistencia interna

Los análisis realizados para obtener la fiabilidad de las escalas del ROAC-5 mostraron índices adecuados: normas ($\alpha=.91$), sentimientos y emociones ($\alpha=.88$), habilidades de comunicación ($\alpha=.87$), ayuda y cooperación ($\alpha=.81$) y resolución de problemas ($\alpha=.86$).

Por otro lado, las correlaciones inter-elemento también fueron adecuadas: normas ($>.69$), sentimientos y emociones ($>.20$), habilidades de comunicación ($>.42$), ayuda y cooperación ($>.52$) y resolución de problemas ($>.50$).

Análisis factorial confirmatorio para un modelo total de competencia social

A continuación se presentan los resultados hallados del análisis confirmatorio realizado para analizar la estructura global del ROAC-5. Se partió de un modelo hipotetizado *a priori* en el que se incluyeron un factor latente y cinco variables observables.



Figura 19. Modelo teórico *a priori* para el ROAC-5 (unifactorial).

El modelo inicial no mostró un ajuste adecuado de los datos ($\chi^2=18.31$, $p=.002$, $gl=5$, SB $\chi^2=15.03$, $\chi^2/gl= 3.00$ CFI=.98, RMSEA=.14). Mediante el *Test multiplicador de Lagrange* se procedió al ajuste del modelo final, cuyos índices de bondad de ajuste fueron adecuados ($\chi^2=.09$, $p=.992$, $gl=3$, SB $\chi^2=.08$, $\chi^2/gl= 0.26$ CFI=1, RMSEA=.00). En la figura 20 aparecen las saturaciones factoriales de cada una de las dimensiones, así como las correlaciones halladas entre algunas de ellas.

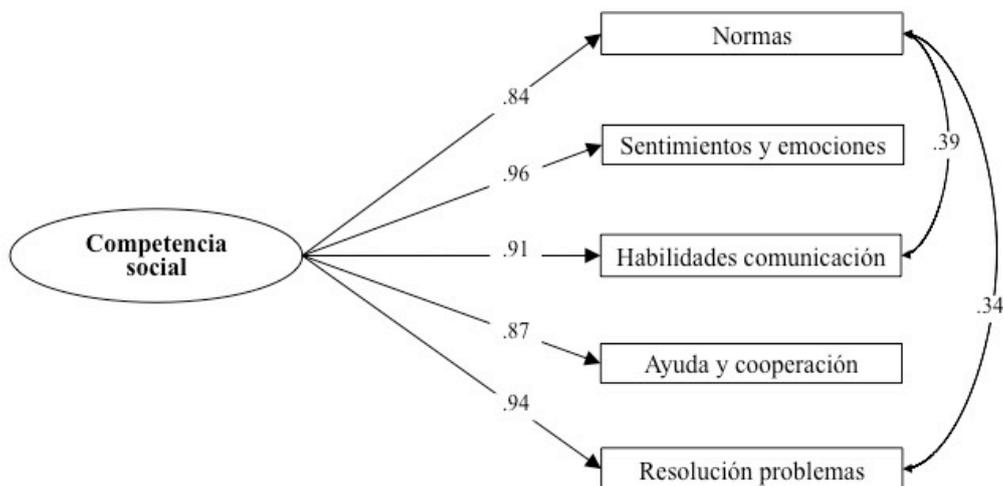


Figura 20. Solución estandarizada del modelo global de la escala de *Competencia Social* en 5 años (ROAC-5). Todos los parámetros fueron significativos en el nivel $p < .05$

Nota. No se informa de las medidas de error.

Tal y como se puede observar en la figura 20, las cinco dimensiones saturaron de forma positiva en torno al factor latente de competencia social. Además, la variable *Normas* correlacionó de forma positiva con *Habilidades de comunicación* y *Resolución de problemas*.

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo analizar la estructura interna de los tres instrumentos de evaluación del programa *Aprender a Convivir* (ROAC-3, ROAC-4 y ROAC-5), a fin de poder crear un instrumento adecuado con el que valorar el aprendizaje del alumnado en relación con las dimensiones básicas trabajadas por el programa (normas, sentimientos, habilidades de comunicación, ayuda y cooperación y resolución de problemas). Los resultados de la presente investigación no pueden ser comparados con otros debido a que las escalas que se presentan son de elaboración propia. Dado que se sometieron a análisis tres instrumentos diferentes, la discusión de los resultados se realiza también de manera diferenciada.

ROAC-3

Los resultados obtenidos en los análisis exploratorios y confirmatorios llevados a cabo, han evidenciado la existencia de un mayor número de factores de los que se plantearon inicialmente en la elaboración del registro original. Así, la subescala de sentimientos y emociones ha quedado dividida en dos factores (*Identificación y expresión de sentimientos* y *Control de emociones*), al igual que la subescala de ayuda y cooperación (*Compartir lo común y ayudar*, y *Compartir lo personal*). La aparición de estos nuevos factores es consistente atendiendo al contenido de los ítems y a la idiosincrasia del programa.

En relación con la primera división de factores, dentro de la escala inicial de sentimientos y emociones, el ítem 7 “expresa alegría” saturó dentro de un factor (identificación y expresión de sentimientos) y el ítem 12 “controla sus sentimientos” saturó dentro de otro factor (control de emociones). En este sentido, la división que se ha producido es consistente con la bibliografía que indica que algunos niños son capaces de identificar los sentimientos de los demás pero tienen dificultades para controlar sus sentimientos y manifestarlos adecuadamente (Campos et al., 1983; De la Morena, 2012). La regulación emocional comienza a desarrollarse de forma simple en los años preescolares y será a partir de los 5-6 años, gracias a los progresos cognitivos del sujeto, cuando la capacidad de regulación emocional será más compleja y elaborada (Hidalgo y Palacios, 2005; Ortiz, 2008). Asimismo, teniendo en cuenta los contenidos abordados en el programa de intervención de 3 años, la subdivisión de factores resulta

comprensible. En el caso del bloque de sentimientos, al comienzo se trabaja la identificación y expresión, para posteriormente plantear sesiones específicas sobre el control y regulación de las emociones (ver Alba, et al., 2013).

Del mismo modo ocurre con ayuda y cooperación, ya que en 3 años se trabaja sobre la ayuda, el compartir lo que es de todos (ej. los materiales que están en el aula), y también se pretende que el alumnado aprenda a compartir sus propiedades, aquello que les pertenece (ej. una pelota que llevan de su casa al colegio).

Otras dos dimensiones –*Normas y Habilidades de comunicación*– mantuvieron una estructura unifactorial, tal y como habían sido diseñadas. De este modo se confirma parcialmente el primero de los objetivos planteados al comienzo de la investigación. En la última dimensión, *Resolución de problemas*, la estructura unifactorial hallada en el análisis exploratorio no fue confirmada en el análisis factorial posterior, a pesar de que se excluyeron los ítems 29 y 30 que no saturaban adecuadamente. Teniendo en cuenta la inconsistencia hallada en los resultados y con base en la fundamentación teórica del programa, se decidió mantener la variable e incluirla dentro del modelo total de competencia social, donde ajustó adecuadamente relacionándose de forma positiva con el factor.

Atendiendo a las relaciones encontradas entre los ítems dentro de cada una de las subescalas originales, se hallaron relaciones positivas entre algunos de ellos. Se encontró una relación positiva entre el ítem 2 “ayuda a mantener la clase limpia, sin papeles” y el ítem 3 “ordena los materiales después de las actividades”; o entre los ítems 9 “capta el enfado en los demás” y 11 “identifica cuando alguien siente miedo”. En la primera relación establecida, se observa cómo ambos ítems hacen alusión a la limpieza y orden de la clase, dos aspectos estrechamente vinculados. En el caso de la relación entre los ítems 9 y 11, los dos se refieren a la identificación de emociones negativas en los demás. Por otro lado, se hallaron relaciones negativas entre los ítems 20 “ayuda a los compañeros cuando lo necesitan” y 21 “protesta cuando tiene que compartir sus materiales”; o entre este último y el ítem 24 “pide ayuda cuando lo necesita”. Estas relaciones pueden comprenderse si se tiene en cuenta que la capacidad del niño a la edad de 3 años para adoptar el punto de vista de los otros y salir de su propio egocentrismo es inestable y aún no está adquirida (Palacios, González y Padilla, 2000). La prosocialidad se desarrollará progresivamente en el individuo y la toma de

conciencia por parte del niño de los estados subjetivos de los otros será fundamental para su adquisición. En este sentido, tal y como afirman López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1997), “*la toma de conciencia por parte del niño de los estados subjetivos de los otros como diferentes de los suyos propios constituye una transición fundamental en la responsividad empática y en la conducta prosocial*”.

Entre los seres humanos, compartir recursos valiosos es mucho más difícil que limitarse a ayudar a los demás (Tomasello, 2010). Compartir los juguetes o los objetos personales es una tarea complicada entre niños de 3 años y resulta más compleja que aquélla en la que los niños han de compartir las cosas que son de todos. A los 3 años los niños empiezan a comprender que los demás también tienen sentimientos y poseen cierta capacidad para ponerse en el lugar del otro, pero de forma limitada (Marina y Bernabeu, 2007). Las relaciones negativas entre los ítems señalan que los niños pueden tener más facilidad para ayudar en determinados momentos que para compartir lo que es suyo con sus compañeros, lo que resulta lógico teniendo en cuenta que apenas tienen relación y confianza con su grupo de iguales al ser este su primer año de escolarización. En este sentido, Tomasello (2010) señala que a los 3 años los niños empiezan a compartir más cosas con los demás cuando el beneficiario pertenece a su grupo.

Los resultados del análisis de la estructura global del registro ratifican parcialmente el segundo de los objetivos planteados para este estudio, puesto que seis de las siete dimensiones saturaron de forma positiva en torno al factor latente de competencia social. La dimensión *Compartir lo personal* fue independiente del factor, pero correlacionó de forma positiva con la subescala de *Normas*, siendo necesario el establecimiento de unas reglas para convivir con los demás y compartir las pertenencias; la correlación también fue positiva con la escala de *Control de emociones*, también lógico debido al conflicto de intereses que se puede producir cuando dos personas quieren lo mismo y es necesario ceder en beneficio personal o ajeno; y también lo fue con la escala de *Habilidades de comunicación*, ya que cuando los iguales interaccionan entre sí para compartir algo, es necesario utilizar una serie de habilidades de comunicación básicas para que ambos tengan éxito.

Por otra parte, esta misma variable de *Compartir lo personal*, interrelacionó de forma negativa con la escala de *Identificación y expresión de sentimientos* y *Resolución de problemas*. Estos resultados son incongruentes con aquéllos que señalan que la

competencia emocional (identificación, expresividad, y regulación) se relaciona de forma positiva con la conducta prosocial, la empatía y la resolución positiva de problemas (Calkins y Fox, 2002; Eisenberg et al., 2000). Los resultados encontrados podrían deberse al hecho de que son pocos los ítems que forman esta variable o al tamaño reducido de la muestra. Uno de los ítems de esta dimensión (ítem 21) es negativo y no correlacionó con los otros ítems de su misma escala o lo hizo de manera negativa (véase en anexo 1). Igualmente, como se observa en los resultados relativos a la consistencia interna, la fiabilidad de esta subescala fue baja.

También cabe mencionar la relación encontrada en el análisis de la estructura total entre *Normas y Compartir lo común y ayudar* o entre las variables de *Control de emociones* y *Habilidades de comunicación*. La interacción entre estas variables se debe a la estrecha relación existente entre los diferentes aspectos que componen la competencia social. La relación entre las normas y determinados comportamientos prosociales como compartir o ayudar es consistente, ya que como señalan Kotler y McMahon (2002), la mayoría de los comportamientos para mantener interacciones sociales saludables están dirigidos por la capacidad del niño para cumplir determinadas normas o seguir instrucciones. Asimismo, son necesarias habilidades como escuchar, hacerse preguntas, y reflexionar para saber controlar las emociones cuando se produce un intercambio social.

Finalmente, la versión definitiva del ROAC-3 (véase anexo 2) quedaría compuesta por 26 ítems agrupados en siete variables: *Normas* (1-6), *Identificación y expresión de sentimientos* (7-10), *Control de emociones* (11-12), *Habilidades de comunicación* (13-16), *Compartir lo personal* (17-18), *Compartir lo común y ayudar* (19-22) y *Resolución de problemas* (23-26). Cuatro de los ítems que aparecían en la versión preliminar (13, 14, 29 y 30) fueron eliminados debido a su baja saturación. Por otra parte, para computar una puntuación total de competencia social, quedaría excluida la variable *Compartir lo personal*, debido a que para la obtención del modelo total fue necesario realizar algunas modificaciones, entre otras, la consideración de la variable *Compartir lo personal* como independiente del factor.

ROAC-4

Tal y como ocurrió con los resultados encontrados en el registro de 3 años, en el ROAC- 4 se halló un mayor número de factores que los formulados inicialmente en la elaboración del registro. Este hecho se debe a la división de la subescala original de sentimientos y emociones en dos factores (*Identificación y expresión de sentimientos*, y *Control de emociones*) y a la división de la dimensión ayuda y cooperación en otros dos factores (*Compartir* y *Ayudar*). Al igual que en el ROAC- 3, estos resultados son congruentes si se atiende al significado de los ítems y a la planificación de los contenidos del programa *Aprender a Convivir* en 4 años (Alba et al., 2013). En relación con los factores de *Compartir* y *Ayudar* hay que mencionar el hecho de que los ítems 19 y 23 saturaran de forma significativa en ambos factores. A pesar de ello, atendiendo al significado del ítem así como al peso de la carga factorial, se decidió que el ítem 19 “comparte los materiales de clase con los compañeros”, formara parte del factor *Compartir*, y el ítem 22 “cuando necesita ayuda la pide a un compañero”, se incluyera en el factor *Ayudar*.

El resto de las dimensiones –*Normas*, *Habilidades de comunicación* y *Resolución de problemas*– mantuvieron la estructura original de un solo factor, tal y como habían sido diseñadas. Sin embargo, excepto la escala de *Normas* que se mantuvo con seis ítems, las otras dos escalas redujeron sus ítems a cuatro.

Por otro lado, en cuanto a las relaciones encontradas entre los ítems, sólo se halló una relación positiva entre los ítems 26 “resuelve problemas dialogando” y 27 “resuelve conflictos con los compañeros sin agredir ni insultar” de la escala original. En esta relación positiva se observa cómo a la edad de 4 años, los niños que hablan para resolver sus problemas son aquéllos que no insultan ni pegan y que, por tanto, tratan de resolver pacíficamente una situación conflictiva. Ambos ítems están relacionados con la resolución amistosa de problemas.

Con relación al modelo total de competencia social, los resultados muestran cómo seis de las siete variables incluidas en el modelo saturaron de forma positiva en torno al factor latente de competencia social. La dimensión *Ayudar* fue independiente del modelo. No obstante, se hallaron relaciones positivas entre esta dimensión y la de *Normas*, *Identificación y expresión de sentimientos*, y *Resolución de problemas*. Así

pues, los niños que ayudan a los demás (tanto si se lo recuerdan como si no) y se dejan ayudar, son niños que respetan las normas de la clase y de los juegos, que saben expresar emociones básicas, que tienen ciertas habilidades relacionadas con la empatía e identifican las cosas que pueden molestar a los demás. En definitiva, son niños que tratan de resolver los problemas de forma adecuada y autónoma.

Al mismo tiempo, dentro del modelo de competencia social, también se encontraron relaciones positivas entre la variable de *Normas* y *Compartir*. Esta relación ya se detectó en los resultados del ROAC-3. Por otra parte, hubo una relación negativa entre la dimensión de *Identificación y expresión de sentimientos* y *Control de las emociones*. Tal resultado no se comprende teniendo en cuenta que la expresividad emocional se relaciona de forma positiva con el manejo y control de emociones (Stefan et al., 2009), siendo ambas dimensiones dos componentes básicos de la competencia emocional (Denham, 2006). Atendiendo a los resultados, la relación negativa no sólo se establece en el análisis confirmatorio del modelo total, sino que ya se encontró en el análisis exploratorio. Por otra parte, en el análisis correlacional (anexo 1), se observa cómo las correlaciones entre los ítems de ambos factores, excepto la encontrada entre los ítems 8-12 y 11-12, son muy bajas y no significativas. Sería conveniente tratar de analizar esta relación negativa a fin de determinar si se debe a una casualidad, a una mala formulación de los ítems, a la distorsión de los ítems negativos, al tamaño reducido de la muestra o a otros motivos. A pesar de ello, tanto la dimensión de *Identificación y expresión de sentimientos* como la de *Control de emociones*, se relacionaron positivamente con el factor latente de competencia social. Estos resultados concuerdan con otros estudios llevados a cabo con niños de 3 y 4 años en los que se concluye que las elevadas puntuaciones en conocimiento emocional y regulación emocional predicen la competencia social a estas edades (Denham et al., 2003).

Para concluir, la versión definitiva del registro de observación del programa de 4 años (véase anexo 2) quedó conformada por un total de 26 ítems subdivididos en siete variables: *Normas* (1-6), *Identificación y expresión de sentimientos* (7-9), *Control de emociones* (10-12), *Habilidades de comunicación* (13-16), *Compartir* (17-19), *Ayudar* (20-22) y *Resolución de problemas* (23-26). Para la última versión se eliminaron los ítems 17, 18, 29 y 30 del registro original debido a las bajas saturaciones que mostraban. Al igual que en el ROAC-3, para computar la puntuación total de

competencia social se incluyen todas las variables excepto una, en este caso, *Ayudar*. Esta variable fue independiente del factor latente de competencia social en el análisis confirmatorio llevado a cabo para analizar la estructura global del ROAC-4.

ROAC-5

Para el ROAC-5 los resultados muestran la existencia de cinco variables de acuerdo con el diseño original del instrumento (normas, sentimientos y emociones, habilidades de comunicación, ayuda y cooperación, y resolución de problemas). Todas las escalas mostraron una estructura unifactorial y tuvieron un índice de consistencia interna elevado.

Dentro de varias dimensiones se hallaron relaciones positivas o negativas entre algunos de sus ítems. En el caso de *Sentimientos y emociones*, el ítem 7 “reconoce las emociones de culpa, vergüenza y envidia” se relacionó de manera positiva con el ítem 8 “identifica cómo se siente otra persona”. Tal y como señalan Eisenberg, Murphy y Shepard (1997) cuanto mayor es el dominio del niño en la tarea de reconocer emociones, mayor será su habilidad para empatizar y comprender cómo se sienten los demás. También hubo una relación positiva entre los ítems 9 “culpa a los demás cuando hace algo inadecuado” y 10 “expresa enfado de forma adecuada”. Teniendo en cuenta que los ítems negativos fueron invertidos a la hora de computar las puntuaciones totales de cada dimensión, esta relación evidencia que aquellos niños que expresan adecuadamente su enfado no suelen culpar a los demás cuando hacen algo mal. Ambos ítems se relacionan con la regulación emocional.

Dentro de la escala de *Habilidades de comunicación*, también se encontró una relación positiva entre el ítem 13 “pide las cosas por favor” y el 14 “da las gracias cuando es necesario”, ambos hacen referencia a habilidades de respeto y educación. Por otra parte, se halló una relación negativa entre los ítems 15 “da órdenes a los demás cuando quiere conseguir algo” y 18 “dice cosas agradables a los demás”. La relación encontrada pone de manifiesto que los niños a los 5 años todavía continúan gestionando su temperamento a pesar de que tratan de agradar a los demás. En este sentido, Ortiz (2008) señala que hasta los 6-7 años, los niños/as tienen dificultad para controlar sus preferencias cuando la situación lo requiere. Por otro lado, debería de estudiarse en profundidad esta relación dado que el ítem 15, formulado en negativo, podría estar

originando cierta distorsión. El análisis de correlaciones mostraron una correlación positiva entre estos ítems (véase Anexo 1).

La última dimensión en la que se hallaron relaciones entre los ítems fue la de *Ayuda y cooperación*. Los resultados mostraron una relación positiva entre los ítems 20 “ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo” y 24 “le cuesta compartir sus cosas”. Esto indica que los niños a esta edad cada vez tienen más facilidad para compartir con los compañeros, a diferencia de lo que pasaba a los 3 años. Por otra parte, hubo una relación negativa entre el ítem 20, mencionado anteriormente, y el ítem 23 “protesta cuando tiene que trabajar con otros compañeros”. En este sentido, los niños a esta edad comienzan a trabajar de forma conjunta con sus compañeros pero aún es una habilidad que no tienen adquirida y, por tanto, pueden mostrarse reticentes a hacerlo. El trabajo en equipo, dentro del programa *Aprender a Convivir*, se inicia en 5 años, a diferencia de la ayuda que comienza a trabajarse en el programa de 3 años. A pesar de ello, ayudar y colaborar son dos comportamientos de tipo prosocial íntimamente relacionados por lo que la relación establecida entre estos dos ítems no es del todo comprensible. Tal es así, que la correlación hallada entre ambos en el análisis de correlaciones (véase anexo 1), fue muy baja y no significativa.

En cuanto a la estructura del modelo total de competencia social, las cinco dimensiones mostraron un buen ajuste y se relacionaron de manera positiva con la competencia social. Asimismo, la variable de *Normas* interrelacionó positivamente con *Habilidades de comunicación* y *Resolución de problemas*. Las normas rigen el comportamiento de un grupo social y son la referencia para la resolución de problemas. Por otro lado, tras la relación hallada, se pone de manifiesto que los niños que respetan las normas en el juego, en las relaciones con sus iguales y en la clase, tienen buenas habilidades para comunicarse con los demás, dar las gracias y pensar las cosas bien antes de actuar, lo que en última instancia implica una adecuada competencia social.

En resumen, la versión final del ROAC-5 (véase anexo 2) estuvo compuesta por 28 ítems agrupados en torno a cinco dimensiones: *Normas* (1-6), *Sentimientos y emociones* (7-12), *Habilidades de comunicación* (13-18), *Ayuda y cooperación* (19-24) y *Resolución de problemas* (25-28). En esta ocasión, para computar una puntuación total de competencia social, se incluyen todas las dimensiones. El registro de 5 años fue el que menos modificaciones tuvo en relación con la versión original. Así pues, se

mantienen las cinco variables originales y todas ellas entran dentro del modelo total de competencia social.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

La competencia social infantil es uno de los constructos de mayor interés y más estudiados dentro de la psicología evolutiva (Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia y Fernández de Haro, 2011). La implementación de programas de prevención temprana centrados en la competencia social, requiere de una evaluación rigurosa que permita comprobar su impacto en el aprendizaje del alumnado. Para ello, resulta necesaria la elaboración de instrumentos específicos que permitan al profesorado evaluar de forma sencilla a su alumnado. Los resultados aquí obtenidos permiten concluir que los registros de observación del programa *Aprender a Convivir*, esto es, el ROAC-3, ROAC-4 y ROAC-5, tienen una calidad psicométrica aceptable, habiéndose aportado con esta investigación datos empíricos que apoyan la estructura de cada una de las escalas.

En este sentido, los resultados hallados responden a los objetivos iniciales de la investigación dado que, en el caso de los tres registros de observación, se ha obtenido el mínimo de dimensiones deseable e igualmente, las dimensiones se han agrupado en torno a un factor común, la competencia social. Tan solo en el ROAC-3 y el ROAC-4, una de las variables se mostraba independiente del modelo total de competencia social, aunque sí se relacionaban con otras variables. En este sentido, si se quiere medir la competencia social del niño/a a los 3 ó 4 años con estos instrumentos, se deberían excluir las variables correspondientes a la hora de computar la puntuación final de la escala (*Compartir lo personal* se excluye del ROAC-3 y *Ayuda* se elimina del ROAC-4).

Así pues, con este estudio se aporta apoyo empírico a la validez estructural de los diferentes registros de observación del programa *Aprender a Convivir*, además de una fiabilidad aceptable de las escalas, lo que facilita su aplicabilidad a diferentes contextos de la población infantil española. No obstante, sería conveniente profundizar en las propiedades psicométricas de los tres instrumentos atendiendo a otros criterios de validez –predictiva, convergente y discriminante– que no han sido estudiados en la presente investigación.

En cuanto a las limitaciones encontradas, la más evidente sería el tamaño de la muestra. A pesar de tratarse de una investigación aplicada, con los costes que ello implica, para realizar un análisis confirmatorio algunos autores recomiendan un número de participantes mayor, al menos diez sujetos por ítem (Kline, 1998). Por otra parte, y también en relación con la muestra, los resultados podrían estar sesgados debido a que se trata de una muestra de conveniencia perteneciente exclusivamente a la provincia de Granada. En futuras investigaciones se deberían replicar los resultados de este estudio utilizando muestras de otros contextos aportando así una mayor validez externa.

Para concluir, los resultados encontrados aportan cierto respaldo a las teorías multidimensionales de la competencia social (Benítez et al., 2011; Rose-Krasnor, 1997; Santos, Peceguina, Daniel, Shin y Vaughn, 2013; Vaughn et al., 2009; Watters y Sroufe, 1983). Tanto en 3 como en 4 y 5 años, diversas variables se relacionaron de forma positiva con la competencia social, entre ellas: normas, identificación y expresión de sentimientos, control de emociones, habilidades de comunicación, comportamientos prosociales (ayudar y compartir) y habilidades de resolución de problemas. En un sentido aplicado, se pone de manifiesto la necesidad de abordar el desarrollo temprano de la competencia social desde una perspectiva holística e integradora.

Referencias

- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 843-904. doi: 10.14204/ejrep.31.13105
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., y Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. doi: 10.1177/02711214070270030801
- Benítez, J. L., Pichardo, M. D. C., García, T., Fernández, M. F., Justicia, F., y Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las

puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.

Bentler, P. M. (2006). EQS 6.1 [Computer software]. Encino, CA: *Multivariate Software*.

Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*, (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.

Calkins, S. D., y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Developmental and Psychopathology*, 21, 1095-1109. doi: 10.1017/S095457940999006X

Calkins, S. D., y Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(03), 477-498. doi: 0.1017/S095457940200305X

Campos, J. J., Barrett, K.C., Lamb, M. H., Goldsmith, H. H., y Sternberg, R. (1983). Socioemotional Development. En M. M. Haith y J. J. Campos (eds.). *Infancy and Developmental Psychology*. Nueva York: Wiley.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 3, 245-276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10

Comitee for children (2002). *Second Step: a violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten*. Seattle, WA: Comitee for Children.

Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., y Pearson, L. (2003). *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise: Resource book*. Inscript Publishing.

De la Morena, M. L. (2012). Desarrollo afectivo. En M. V. Trianes, *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 126-146). Madrid: Pirámide.

Denham, S. A., Blair., K. A., De Mulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Mjor,

- S., y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., y Burton, R. (1996). A socio-emotional intervention for at risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245. doi:10.1016/0022-4405(96)00013-1.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., y Weersing, V. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327-347. doi: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Dodge, K. A, Asher, S. R., y Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal-coordination task. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 107-135). New York: Academic Press.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y, Cortes R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A, Guthrie, I. K, y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.136
- Eisenberg, N., Murphy, B. C., y Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. En Ickes, W. (Ed.) *Empathic accuracy* (pp. 73-116). New York: Guildforpress. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-7ob3yJdFqQC&oi=fnd&pg=PA73&dq=eisenberg+empathy+identify&ots=YV6sDtunvV&sig=d8Sc44sFWb_DZTnpkuv3uPFHIDQ#v=onepage&q=eisenberg%20empathy%20identify&f=false
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190. doi: 10.1002/cpp.448

- García-Cueto, E., Gallo, P., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, *10*(3), 717-724.
- Geller, S. (1999). *Al's Pals: Kids making healthy choices*. Richmond, VA: Wingspan LLC.
- Gimpel, G. A., y Merrell, K. W. (1998). On the nature and value of social skills. En G.A. Gimpel y K.W. Merrell (Eds.), *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment* (pp. 1-28). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Gresham, F. M., y Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System- Rating Scales Manual (SSIS-RE)*. Minneapolis, MN: NCS Pearson
- Gresham, F. M., Sugai, G., y Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, *67*, 331-344.
- Hidalgo, V., y Palacios, J. (2005). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. Psicología evolutiva (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Izard, C. (2001). *The emotion course: helping children understand and manage their feelings. Teachers manual*. Newark D. E.: University of Delaware.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*(1), 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structured equation modeling with the Simplis command language*. Scientific Software International.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández De Haro, E., y Pichardo, M^a. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicoloxía*, *32*, 37- 47.

- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9, 4(2), 131-150.
- Kline, R. B. (1998). *Principles of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kotler, J. C., y McMahon, R. J. (2002). Differentiating between anxious, aggressive, and socially competent children: validation of the Social Competence and Behavior Evaluation–30 (Parent version). *Behavior Research and Therapy*, 40, 947-959. doi: 10.1016/S0005-7967(01)00097-3
- Ladd, G. W., y Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008-1024. doi: 10.1037/0012-1649.32.6.1008
- Larmar, S., Dadde, M. R., y Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change*, 23(2), 121-137. doi: 10.1375/bech.23.2.121
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares Prosocial behaviour in preschool children. *Infancia y aprendizaje*, 21(2), 45-61. doi: 10.1174/021037098320784853
- López Cassà, E. (Coord.). (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. (3ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Marina, J. A, y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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). *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340. doi: 10.1016/0005-7967(83)90001-3
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.

- Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (3ª ed.). Madrid:CEPE.
- Muthén, B., y Kaplan, D. (1985). A comparison of methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. doi: 10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x
- Ortiz, M. J. (2008). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coord.). *Desarrollo afectivo y social*. pp. 95-124. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., González, M. M., y Padilla, M. L. (2000). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 283-326). Madrid: Alianza Editorial.
- Petermann, F., y Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626. doi: 10.1177/0143034308099204
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. (2ª ed.). Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Roff, M. (1961). Childhood social interactions and young adult bad conduct. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 333. doi: 10.1037/h0041004
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., y Vaughn, B. E. (2013). Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 22(1), 163-179. doi: 10.1111/sode.12007
- Satorra, A., y Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. En A. Von Eye y C. C. Clogg (Eds.), *Latent*

variables analysis: Applications for developmental research (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Segura, M., y Arcas, M. (2013). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niños de 4-12 años* (10ª ed.). Madrid: Narcea.

Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64. doi: 10.1080/0300443930960106

Silva, F., y Martorell, M.C. (1989, 2001). *BAS-1,2: Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.

Sparrow, S. S., Cichetti, D.V., y Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: parent-caregiver rating form*. (2ª ed.). Minneapolis MN: NCS Pearson.

Sparrow, S. S., Cichetti, D.V., y Balla, D. A. (2006). *Vineland Adaptive Behavior Scales: teacher rating form*. (2ª ed.). Minneapolis MN: NCS Pearson.

Ștefan, C. A., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M., y Miclea, M. (2009). Preschool screening for social and emotional competencies—development and psychometric properties. *Cognition, Brain, Behavior*, 8(2), 121-146.

Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA, USA: Sage.

Tomasello, M. (2010). *¿ Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores

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.

Valdemoros, M. A., Goicoechea, M. A., y Jiménez, M. A. (2012). La convivencia en escenarios escolares. En M. A. Valdemoros y M. A. Goicoechea (Coords.) *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... y Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child development*, 80(6), 1775-1796. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x
- Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J., y Singer, G. H. (1992). A Construct Score Approach to the Assessment of Social Competence Rationale, Technological Considerations, and Anticipated Outcomes. *Behavior Modification*, 16(4), 448-474. doi: 10.1177/01454455920164002
- Walker, H. M., y McConnell, S. R. (1995). *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2
- Webster-Stratton, C., y Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of clinical child psychology*, 28(1), 25-43. doi: 10.1207/s15374424jccp2801_3
- Weir, K. y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374. doi:10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x
- Wood, R., Michelson, L., y Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Chicago: Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy.

Anexo 1

Correlaciones entre los ítems del ROAC-3

Los coeficientes de correlación de Pearson entre los ítems de esta escala se muestran en la tabla 1. Las correlaciones fueron significativas a nivel $p .05$ para los coeficientes mayores de $|.16|$. La correlación entre el ítem 2 y 3 es alta ($>.80$). Finalmente, se observa como las correlaciones entre los ítems de cada dimensión son positivas y significativas, excepto en el caso del ítem 10, 13, 14 y 21 que presentan correlaciones no significativas e incluso en algún caso negativa con los ítems de su misma escala.

Correlaciones entre los ítems del ROAC-4

Por otro lado, con respecto a los coeficientes de correlación entre los ítems del ROAC-4 (tabla 2), éstos fueron significativos a nivel $p .05$ para los coeficientes mayores de $|.13|$. No se hallaron correlaciones altas ($>.80$). Finalmente, se observa que las correlaciones entre los ítems de cada dimensión son positivas y significativas, excepto en el caso de los ítems 7, 10, 17, 18, 22 y 30 que presentan correlaciones negativas y no significativas con los ítems de su misma escala.

Correlaciones entre los ítems del ROAC-5

Finalmente, los coeficientes de correlación de Pearson entre los ítems del ROAC-5 se muestran en la tabla 3. Las correlaciones fueron significativas a nivel $p .05$ para los coeficientes mayores de $|.18|$. La correlación entre los ítem 10-16, 13-14, 10-27 y 26-27 es alta ($>.80$). Finalmente, se observa que las correlaciones entre los ítems de cada dimensión son positivas y significativas, excepto en el caso del ítem 23, 29 y 30 que no correlacionan con alguno de los ítems de su escala, llegando incluso a mantener correlaciones negativas.

Anexo 2

Versiones definitivas de los registros de observación del programa *Aprender a Convivir*.

En las tablas 1, 2 y 3 se muestran las versiones definitivas del ROAC-3, ROAC-4 y ROAC-5 respectivamente.

Tabla 1

Versión definitiva del registro de observación del programa Aprender a Convivir para 3 años (ROAC-3)

Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
1. Grita en clase	0	1	2	3
2. Ayuda a mantener la clase limpia, sin papeles	0	1	2	3
3. Ordena los materiales después de las actividades	0	1	2	3
4. Cuida el material de la clase	0	1	2	3
5. Pega a los compañeros	0	1	2	3
6. Escucha al maestro/a cuando se le demanda	0	1	2	3
7. Expresa alegría	0	1	2	3
8. Diferencia entre alegría y tristeza	0	1	2	3
9. Capta el enfado en los demás	0	1	2	3
10. Identifica cuándo alguien siente miedo	0	1	2	3
11. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	0	1	2	3
12. Controla sus sentimientos	0	1	2	3
13. Contesta cuando se le pregunta	0	1	2	3
14. Reconoce hechos que molestan a los demás	0	1	2	3
15. Pide perdón cuando hace algo inadecuado	0	1	2	3
16. Da las gracias cuando es necesario	0	1	2	3
17. Presta sus materiales a otros compañeros cuando el profesor se lo reclama	0	1	2	3
18. Protesta cuando tiene que compartir sus materiales	0	1	2	3
19. Ayuda a los compañeros cuando lo necesitan	0	1	2	3
20. Comparte los materiales de clase con los compañeros	0	1	2	3
21. Comparte los juguetes con los compañeros	0	1	2	3
22. Pide ayuda cuando lo necesita	0	1	2	3
23. Busca alternativas para resolver problemas	0	1	2	3
24. Es capaz de elegir entre diversas opciones	0	1	2	3
25. Habla para resolver los problemas	0	1	2	3
26. Sabe defender su postura	0	1	2	3

Tabla 2

Versión definitiva del registro de observación del programa Aprender a Convivir para 4 años (ROAC-4)

	Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
1.	Grita en clase	0	1	2	3
2.	Respetar el turno de palabra	0	1	2	3
3.	Sigue las normas de clase sin necesidad de recordárselo	0	1	2	3
4.	Ordena los materiales de clase después de realizar las actividades	0	1	2	3
5.	Cumple las normas en los juegos	0	1	2	3
6.	Entra adecuadamente en clase	0	1	2	3
7.	Expresa emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco)	0	1	2	3
8.	Percibe cómo se siente otra persona	0	1	2	3
9.	Identifica las cosas que enfadan a los demás	0	1	2	3
10.	Molesta a los demás	0	1	2	3
11.	Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	0	1	2	3
12.	Se calma cuando está enfadado	0	1	2	3
13.	Pide las cosas por favor	0	1	2	3
14.	Escucha atentamente cuando se le habla	0	1	2	3
15.	Levanta la mano para expresar una opinión	0	1	2	3
16.	Expresa lo que le molesta de forma adecuada (sin llorar, protestar...)	0	1	2	3
17.	Comparte los materiales de clase con los compañeros	0	1	2	3
18.	Protesta cuando tiene que compartir sus materiales	0	1	2	3
19.	Comparte los juguetes con los compañeros	0	1	2	3
20.	Ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo	0	1	2	3
21.	Cuando necesita ayuda la pide a un compañero	0	1	2	3
22.	Ayuda a los demás sólo cuando se le pide	0	1	2	3
23.	Busca alternativas para resolver problemas	0	1	2	3
24.	Resuelve problemas dialogando	0	1	2	3
25.	Resuelve conflictos con los compañeros sin agredir o insultar	0	1	2	3
26.	Resolver problemas sociales sin ayuda del adulto	0	1	2	3

Tabla 3

Versión definitiva del registro de observación del programa Aprender a Convivir para 5 años (ROAC-5)

Ítems	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia
1. Levanta la mano para hablar en clase	0	1	2	3
2. Respeta las reglas de los juegos	0	1	2	3
3. Ordena los materiales de clase después de las actividades	0	1	2	3
4. Respeta el turno de palabra para hablar	0	1	2	3
5. Atiende las explicaciones del maestro/a	0	1	2	3
6. Respeta el turno de los compañeros en los juegos	0	1	2	3
7. Reconoce las emociones de culpa, vergüenza y envidia	0	1	2	3
8. Identifica cómo se siente otra persona	0	1	2	3
9. Culpa a los demás cuando hace algo inadecuado	0	1	2	3
10. Expresa enfado de forma adecuada (sin pegar, llorar, insultar...)	0	1	2	3
11. Se pone en el lugar de los compañeros cuando tienen problemas	0	1	2	3
12. Se interesa por los demás	0	1	2	3
13. Pide las cosas por favor	0	1	2	3
14. Da las gracias cuando es necesario	0	1	2	3
15. Da órdenes a los demás cuando quiere conseguir algo	0	1	2	3
16. Expresa lo que le molesta de forma adecuada (sin llorar, protestar, ...)	0	1	2	3
17. Piensa las cosas antes de hacerlas	0	1	2	3
18. Dice cosas agradables a los demás	0	1	2	3
19. Cuando necesita ayuda se la pide a un compañero	0	1	2	3
20. Ayuda a los compañeros sin necesidad de recordárselo	0	1	2	3
21. Prefiere trabajar o jugar en grupo	0	1	2	3
22. Cooperar con los compañeros en actividades	0	1	2	3
23. Protesta cuando tiene que trabajar con otros compañeros	0	1	2	3
24. Le cuesta compartir sus cosas	0	1	2	3
25. Busca alternativas para resolver problemas	0	1	2	3
26. Resuelve problemas dialogando	0	1	2	3
27. Resuelve los conflictos con los compañeros sin agredir o insultar	0	1	2	3
28. Resuelve los problemas sin ayuda del adulto	0	1	2	3

ESTUDIO 2

Impacto del programa *Aprender a Convivir* en el alumnado de Educación Infantil

*Educación es lo mismo
que poner un motor a una barca,
hay que medir, pensar, equilibrar,
y poner todo en marcha.*

...
(Gabriel Celaya)

Resumen

El siguiente estudio analiza los efectos del programa de intervención temprana *Aprender a Convivir* en 91 niños/as de Educación Infantil. Aspectos como las normas, las emociones, la comunicación, la resolución de problemas y la conducta prosocial fueron evaluados mediante los registros de observación propios del programa tanto a los 3 años (ROAC-3), como a los 4 (ROAC-4) y a los 5 años (ROAC-5). Partiendo de un diseño *cuasiexperimental* pre-post con grupo control no equivalente, se plantearon tres estudios transversales en cada una de las edades y se realizó un ANOVA mixto de medidas repetidas. Los resultados evidencian mejoras significativas entre los miembros del grupo experimental en todas las variables que se entrenan en los programas de 3, 4 y 5 años. Por el contrario, el grupo control progresa en algunos aspectos a los 3 años, pero a los 4 y 5 años no se produce ningún cambio.

Palabras clave: programa *Aprender a Convivir*, evaluación interna, ROAC-3, ROAC-4, ROAC-5, competencia social, Educación Infantil.

Abstract

The following study analyzes the effects of the *Aprender a Convivir* early intervention program in 91 children in Early Childhood Education. Aspects such as rules, emotions, communication, problem solving and prosocial behavior were assessed using the own program's observation scale as much in 3 years old (ROAC-3), as 4 (ROAC-4) and 5 years old (ROAC-5). Based on a pre-post quasi-experimental design with a non-equivalent control group, three cross-sectional studies were raised in each age and a repeated-measures mixed ANOVA was performed. The results show significant improvements among the experimental group members in all the variables that were trained by 3, 4 and 5 programs. On the contrary, the control group making progress in some aspects in 3 year, but in 4 and 5 year no change occurs.

Key words: *Aprender a Convivir* program, internal assessment, ROAC-3, ROAC-4, ROAC-5, social competence, preschool.

Introducción

El programa *Aprender a Convivir* surge de la preocupación por desarrollar la competencia social en la infancia temprana (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013). En los primeros años, la promoción de dicha competencia resulta clave para el desarrollo del individuo ya que repercute de forma positiva en su salud mental, así como en un adecuado ajuste social y escolar (Denham, 2006; Moraru, Stoica, Tomuletiu, Filpisan, 2011).

El desarrollo de la competencia social se ha abordado desde un punto de vista preventivo por su papel de factor de protección frente a los problemas de conducta, el comportamiento antisocial o fenómenos más concretos como la violencia y el maltrato entre iguales. Monjas (2012) afirma que la falta de competencia social se asocia con una baja aceptación social, problemas personales y escolares, desajustes psicológicos, inadaptación juvenil y problemas futuros de salud mental. Asimismo, la competencia social se ha relacionado de forma consistente con los desórdenes de tipo psicosocial y emocional desde la infancia temprana hasta la adolescencia (Campbell, 1994). Así, estudios longitudinales y aplicados han mostrado la relación negativa existente entre los problemas de conducta (interiorizados y exteriorizados) y la competencia social (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández y Justicia-Arráez, 2011; Bornstein, Hahn y Haynes, 2010; Burt, Obradović, Long y Masten, 2008). En el estudio de Bornstein et al. (2010) la competencia social a los 4 años fue una variable predictora de los problemas de conducta en la infancia tardía (10 años) y en la adolescencia (14 años), coincidiendo así con otros estudios en los que también se ha señalado el carácter predictivo de la competencia social en relación con los problemas de conducta (Cole, Martin, Powers y Truglio, 1996). Por otro lado, la estabilidad de los problemas de comportamiento es más alta después de los 4 años y puede aumentar con la edad (Hemphill, 1996; McConaughy, Stanger y Achenbach, 1992). De forma particular, el desarrollo de pautas de intervención para reducir los problemas de conducta como la agresión resultan más eficaces antes de los 8 años debido a que estos comportamientos son más maleables antes de esa edad (Webster-Stratton y Reid, 2003). Los resultados y consideraciones expuestas ponen de manifiesto la necesidad de intervenir sobre la competencia social desde edades muy tempranas.

Aparte de los beneficios mencionados en relación con la intervención temprana, el desarrollo de esta competencia resulta imprescindible ya que no surge de forma automática (Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer, 2010) sino que está fuertemente influenciada por el ambiente de aprendizaje temprano que rodea al sujeto (Joseph y Strain, 2003). A pesar de que existen estudios que demuestran que puede haber cierta tendencia natural a mostrar determinados comportamientos prosociales como ayudar, cooperar o asumir normas (Tomasello, 2010), el sujeto aprende a comportarse socialmente a través de la interacción con su propio entorno. Por tanto, aunque existe una capacidad innata para la sociabilidad (Fernández y Caurcel, 2007) las conductas y habilidades de interacción social se aprenden y se enseñan al igual que otro tipo de conductas (Caballo, 1991; Monjas, 2012).

En los últimos años se han desarrollado diversos programas en el contexto español que promueven determinados aspectos de la competencia social enmarcados dentro del ámbito de la convivencia escolar cuyo objetivo también ha sido la prevención de la violencia y de los problemas de relación interpersonal. En su mayoría, estos programas se han dirigido al alumnado de Educación Primaria (Álvarez, 1999a, 1999b; Acosta, López, Segura y Rodríguez, 2003; Carrillo, 2013; Cobo, 2006, 2007; García y Magaz, 1997; Monjas, 2011, 2012; Ortega, 1997; Sáiz y Román, 2010; Segura y Arcas, 2013; Trianes, 1996; Trianes y Muñoz, 1994; Vallés, 1994a, 1994b, 2007a; Vallés, Vallés y Vallés, 2013) y Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil, 2005; Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2004; Monjas, 2012; Trianes y Fernández-Figueras, 2001; Vallés, 2007b; Vallés y Vallés, 2003), e incluso a una población específica, como en el caso del programa de Verdugo (2003), dirigido a discapacitados mentales. Asimismo, se han desarrollado estrategias para la formación del profesorado en este campo (véase Del Rey y Ortega, 2001a). De las intervenciones mencionadas anteriormente, tan solo el programa *Relacionarnos bien* (Segura y Arcas, 2013), el programa *ESCePI* (García y Magaz, 1997), el *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, PEHIS* (Monjas, 2012) y el *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales, PAHS* (Monjas, 2011) pueden ser aplicados en Educación Infantil. Aunque existen otros programas como el de Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit, (1990), dirigido específicamente al alumnado de estas edades, las intervenciones diseñadas para esta etapa educativa son escasas (De Miguel, 2014). En este sentido, el programa *Aprender a Convivir* ha sido diseñado de forma

específica para el alumnado de 3 a 7 años, habiéndose elaborado un programa para cada curso o edad. El objetivo general de este programa de prevención universal es dotar al alumnado de un nivel suficiente de competencia social que le permita abordar con éxito situaciones de riesgo (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández y Pichardo, 2008).

El programa *Aprender a Convivir* promueve el aprendizaje de normas básicas de convivencia y relación interpersonal, el manejo de emociones, de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, así como el aprendizaje de comportamientos prosociales como ayudar, compartir o cooperar. La inclusión de estos contenidos así como el tipo de metodología empleada vinieron determinados por la revisión analítica que se hizo de otros programas de intervención similares (Comitte for children, 2002; Larmar, Dadde y Shochet, 2006; Monjas, 2011, 2012; Shure, 1993; Webster-Stratton, 2000, entre otros). En este sentido, Alba, García-Berbén, Fernández y Justicia-Arráez (2011) realizaron una revisión de programas de intervención temprana que promueven la competencia social en la que se concluyó que los contenidos comunes abordados por la mayoría de los programas eran las habilidades sociales, los sentimientos y la resolución de problemas. Este tipo de contenidos, adaptados y secuenciados en cada uno de los programas acorde con la edad del alumnado, se incluyen en el programa global *Aprender a Convivir*. Las características, necesidades e intereses del alumnado al que iban dirigidos cada uno de los programas también fueron considerados en el momento del diseño. Asimismo, para la versión definitiva del programa, se tuvo en cuenta la experiencia adquirida en las escuelas, las sugerencias de los maestros/as y los resultados de las primeras implementaciones (Alba 2010; Fernández, 2010; Justicia-Arráez, 2010). Igualmente, el estudio 1 presentado en esta tesis doctoral aporta solidez a la estructura conceptual del programa de intervención.

En relación con la aplicación de los programas de este tipo, la difusión de resultados resulta escasa dentro del contexto español, particularmente la de aquellos resultados que hacen referencia a su evaluación interna. Esta carencia es más notable en relación con las intervenciones tempranas, siendo pocas las evidencias que aportan resultados de evaluación o replicación de los programas de intervención (Masten y Coatsworth, 1998). No obstante, existen algunas aportaciones empíricas que evalúan el impacto de un determinado programa sobre algunos aspectos de la competencia social (estilos de relación interpersonal, clima de clase, interacción social, etc.) y también

evalúan la mejora de los participantes en los contenidos propios del programa de intervención (De Miguel, 2014; Monjas, 2004, 2011; Monjas y González, 1998).

Por otra parte, son escasas las revisiones sistemáticas o meta-análisis de programas de intervención temprana en el ámbito español, entre otros motivos, debido a la falta de resultados acerca de la implementación de las propias intervenciones. Con el objetivo de aportar intervenciones sistemáticas de calidad, es necesario no solo la planificación y desarrollo de las mismas, sino también su evaluación. En el ámbito anglosajón se han publicado los resultados de la implementación de algunos programas escolares de prevención universal para niños menores de 6 años que fomentan determinados aspectos de la competencia social (Benedict, Horner y Squires, 2007; Cooper, Goodfellow, Muhlheim, Paske y Pearson, 2003; Denham y Burton, 1996; Larmar, Dadde y Sochet, 2006; Lynch, Geller, Schmidt, 2004; Petermann y Natzke, 2008; Shure y Spivack, 1979, 1982; Vaughn, Ridley y Levine, 1986). También se han realizado estudios de revisión y meta-análisis en los que se analiza la calidad y efectividad de diversos programas valorando aspectos como la viabilidad de la intervención, la generalización y mantenimiento del tratamiento o las replicaciones llevadas a cabo por otros investigadores y en otros contextos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Ferrer-Wreder, 2014; Greenberg, Domitrovich y Bumbarger, 2000; Joseph y Strain, 2003).

A fin de contribuir a este cuerpo de investigación basado en la evaluación rigurosa y el desarrollo adecuado de los programas de intervención temprana, el objetivo que persigue este estudio es analizar el impacto del programa *Aprender a Convivir* en el alumnado de 3, 4 y 5 años. Para ello, se evaluará el progreso del alumnado en aquellos contenidos trabajados en el programa (normas, sentimientos, habilidades de comunicación, comportamientos prosociales de ayuda y cooperación, y resolución de problemas) y se comparará con un grupo control de referencia. Así pues, se espera que los niños/as de 3 años (H1), 4 años (H2) y 5 años (H3) muestren mejores niveles que los niños y niñas del grupo control en cada una de las dimensiones medidas.

Mediante estudios de corte transversal y longitudinal, investigaciones previas han encontrado resultados positivos acerca del impacto de este programa de intervención en la competencia social y los problemas de conducta del alumnado de Educación Infantil y Primaria (Alba, 2013; Benítez et al., 2011; Fernández, 2010;

Fernández, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011). Aspectos como la cooperación, la interacción o el comportamiento agresivo, fueron evaluados en dichos estudios a través de instrumentos estandarizados (Achenbach y Rescorla, 2000; Merrell, 2002). Sin embargo, aún no se ha realizado una evaluación interna de la efectividad del programa sobre los aspectos que entrena (enseña) y desarrolla.

Método

Participantes

Los participantes en la investigación fueron 91 niños/as ($M_{\text{edad}}=42.62$ meses, $DT=3.51$) procedentes de tres centros educativos de similares características situados en un entorno socioeconómico medio de Granada capital. Se utilizó un muestreo probabilístico no incidental tanto para la elección de los centros como para determinar su asignación al grupo experimental o control. Por tratarse de niños de 3 años que iniciaban el segundo ciclo de Educación Infantil, éste era su primer año de escolarización en el correspondiente centro educativo. No obstante, el 79.1% de los participantes había estado escolarizado previamente en centros infantiles con enseñanzas de primer ciclo (0-3 años). El alumnado participante con necesidades específicas de apoyo educativo era minoritario (11%) y no presentaba trastornos específicos. En su mayoría eran alumnos que recibían apoyo en el área de psicomotricidad y de logopedia. La distribución de los participantes por sexo estuvo equilibrada, siendo un 44% niños y un 56% niñas.

Por otra parte, en relación con la distribución de los participantes según el grupo, 48 niños/as procedentes del mismo centro educativo formaron el grupo experimental (21 niños y 27 niñas) y 43 sujetos, de dos centros diferentes, formaron el grupo control (19 niños y 24 niñas). La distribución de los participantes por grupo y centro educativo se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Participantes distribuidos por grupo y centro educativo

	Participantes				
	Experimental		Control		Total
	N	%	N	%	N
Centro 1	48	52.7			48
Centro 2			22	24.2	22
Centro 3			21	23.1	21
Total	48	52.7	43	47.3	91

Instrumentos

Para medir los progresos del alumnado en relación con los contenidos que trabaja el programa *Aprender a Convivir* se utilizaron tres registros de observación, uno para cada edad (3, 4 y 5 años). Se trata de tres escalas tipo Likert con valores de respuesta que oscilan entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia). La estructura de las escalas fue confirmada en el estudio 1 con valores de ajuste y fiabilidad adecuados.

El registro de observación del programa *Aprender a Convivir* para 3 años (ROAC-3) está compuesto por 26 ítems agrupados en siete variables: Normas (1-6), Identificación y expresión de sentimientos (7-10), Control de emociones (11-12), Habilidades de comunicación (13-16), Compartir lo personal (17-18), Compartir lo común y ayudar (19-22) y Resolución de problemas (23-26). Además, se extrae una puntuación total de Competencia social incluyendo todas las variables excepto la de Compartir lo personal, pues en el estudio anterior no ajustó dentro del modelo. Los índices de fiabilidad a partir de la muestra del presente estudio fueron los siguientes: Normas $\alpha=.68$, Identificación y expresión de sentimientos $\alpha=.87$, Control de emociones $\alpha=.63$, Habilidades de comunicación $\alpha=.35$, Compartir lo personal $\alpha=.65$, Compartir lo común y ayudar $\alpha=.77$, Resolución de problemas $\alpha=.91$ y total Competencia social $\alpha=.90$.

Por otra parte, el registro de 4 años (ROAC-4) se compone de 26 ítems, también subdivididos en siete variables: Normas (1-6), Identificación y expresión de sentimientos (7-9), Control de emociones (10-12), Habilidades de comunicación (13-16), Compartir (17-19), Ayudar (20-22) y Resolución de problemas (23-26). Al igual que en el registro anterior, se puede computar una puntuación total de competencia con todas las variables menos la de Ayudar. Los coeficientes de consistencia interna a partir de la muestra del estudio fueron: Normas $\alpha=.83$, Identificación y expresión de

sentimientos $\alpha=.63$, Control de emociones $\alpha=.78$, Habilidades de comunicación $\alpha=.62$, Compartir $\alpha=.79$, Ayudar $\alpha=.84$, Resolución de problemas $\alpha=.51$ y total Competencia social $\alpha=.90$.

Por último, el registro de 5 años (ROAC-5) posee 28 ítems agrupados en cinco dimensiones: Normas (1-6), Sentimientos y emociones (7-12), Habilidades de comunicación (13-18), Ayuda y cooperación (19-24) y Resolución de problemas (25-28). En este caso, para computar la puntuación total de competencia social se han de incluir todas las variables. Finalmente, los índices de fiabilidad a partir de la muestra del estudio fueron: Normas $\alpha=.80$, Sentimientos y emociones $\alpha=.70$, Habilidades de comunicación $\alpha=.66$, Ayuda y cooperación $\alpha=.76$, Resolución de problemas $\alpha=.60$ y total Competencia social $\alpha=.90$.

Procedimiento

Tras la fase de documentación y diseño de la investigación, se contactó con los centros participantes y se les solicitó la correspondiente autorización. A partir de ese momento se sucedieron una serie de fases que se repitieron en cada curso académico, pues se realizó un seguimiento longitudinal de los participantes durante tres años. Después de un periodo de adaptación de los escolares al centro, la primera fase fue la observación y recogida de datos inicial (evaluación-pre), llevada a cabo por tres investigadores. Seguidamente, en el segundo trimestre, dos investigadores implementaron el programa *Aprender a Convivir* en el centro experimental. A continuación, se volvió a realizar una fase de observación y recogida de datos final (evaluación-post), llevada a cabo por los mismos investigadores que realizaron la evaluación-pre. Las últimas fases fueron el análisis de los datos y la elaboración de informes. Al final de cada año se realizaba un informe individualizado de cada alumno/a donde se plasmaban los resultados obtenidos en las dimensiones del programa, con el objetivo de informar a padres y maestros.

Como se observa en la figura 1, a pesar de que se hizo un seguimiento del alumnado a lo largo de tres años, el análisis de los datos era anual, ya que cada año se implementaba un programa específico que requería un instrumento de evaluación concreto.

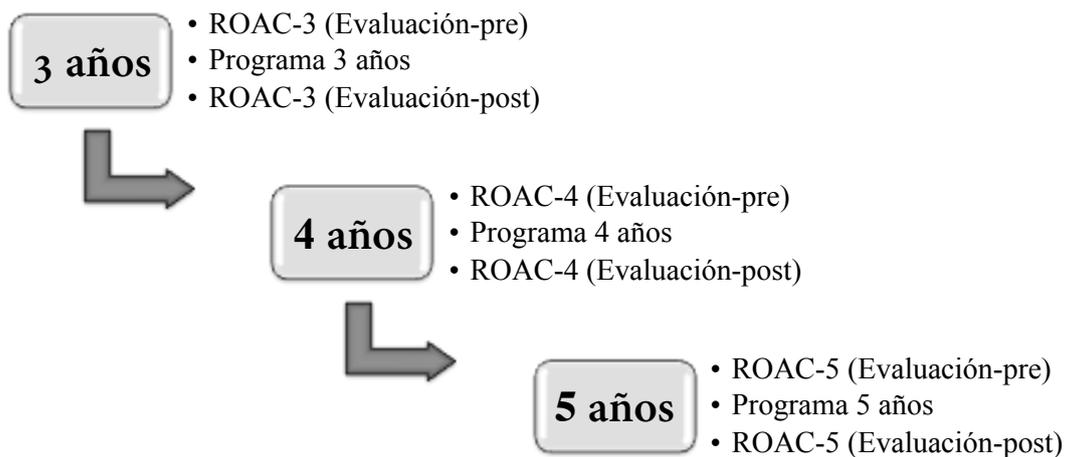


Figura 1. Fases de evaluación e implementación (3, 4 y 5 años)

El programa *Aprender a Convivir* incluye contenidos específicos para cada intervención acorde con el desarrollo del alumnado. Aunque los bloques de contenidos son los mismos en los tres programas (1. Las normas y su cumplimiento; 2. Sentimientos y emociones; 3. Habilidades de comunicación; y 4. Ayuda y cooperación), la dificultad de los contenidos se incrementa cada año, tratando de profundizar en las dimensiones planteadas en función de las características evolutivas del alumnado. A modo ilustrativo cabe mencionar cómo el programa de 3 años comienza con la identificación de emociones básicas como la alegría, la tristeza, el miedo y el enfado, y el programa de 5 años continúa con estas emociones e introduce otras más complejas como la vergüenza o la culpa. Cada programa de intervención dura 12 semanas a razón de dos sesiones semanales.

Diseño y análisis estadístico

A pesar de que se llevó a cabo un seguimiento de los participantes a lo largo de tres años, se realizaron tres estudios transversales utilizando un diseño de investigación de tipo *cuasiexperimental* pre-post, con un grupo de *cuasi* control (Montero y León, 2007) no equivalente. Según Campbell y Stanley (2001), la nomenclatura asignada a estos diseños es:

$$\frac{O_1 X O_2}{O_1 \quad O_2}$$

Se presentan tres estudios, uno para cada edad, pero el tratamiento de los datos fue el mismo en todos ellos. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo a fin de

explorar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los participantes en las variables medidas. Seguidamente, se llevó a cabo un ANOVA mixto de medidas repetidas 2x(2), incluyendo como factor intra-sujeto la evaluación (pretest-postest); y como factor inter-sujeto el grupo (experimental-control). Además, las pruebas *post hoc* de *Bonferroni* fueron realizadas para determinar los niveles de las variables que eran significativos. Asimismo, se empleó el estadístico *d* de Cohen para estimar el tamaño del efecto pues es uno de los más empleados en el área educativa (McMillan y Foley, 2011). Para su interpretación, Cohen (1988) estableció efectos pequeños ($.20 \leq d \leq .49$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y grandes ($d \geq .80$).

El análisis de datos fue ejecutado a través del programa estadístico *IBM SPSS Statistics* 20.0. para Mac.

Resultados

Efecto del programa *Aprender a Convivir* en el primer año de intervención: 3 años

Análisis descriptivos

En los análisis previos, se calcularon los estadísticos descriptivos para cada una de las variables dependientes medidas en 3 años a través del ROAC-3. En la tabla 2 aparecen las medias y desviaciones típicas del grupo experimental y del grupo control en los dos momentos de evaluación (pre-post).

Estudio de las variables del programa: 3 años

Los resultados obtenidos del ANOVA mixto de medidas repetidas evidencian en la variable de *Normas* la existencia de efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=88.45$, $p<.001$), ya que las puntuaciones aumentaron significativamente del pre al post. El factor grupo no tuvo efectos principales ($F_{(1,89)}=3.83$, $p=0.53$) sobre la variable dependiente, aunque se rozaron los niveles de significación. Por otro lado, se encontraron efectos de interacción entre ambos factores ($F_{(1,89)}=4.11$, $p<.05$). Las pruebas *post hoc* señalan la existencia de diferencias significativas en la post-evaluación a favor del grupo experimental (figura 2).

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de las variables del programa para 3 años

		Experimental		Control	
		M	DT	M	DT
Normas	Pre	2.34	0.43	2.28	0.46
	Post	2.78	0.20	2.56	0.39
Identificación y expresión de sentimientos	Pre	2.41	0.38	1.79	0.63
	Post	2.98	0.05	2.09	0.65
Control de emociones	Pre	1.60	0.49	1.74	0.60
	Post	1.91	0.48	1.81	0.69
Habilidades de comunicación	Pre	1.64	0.32	1.51	0.36
	Post	2.79	0.24	1.93	0.49
Compartir lo personal	Pre	1.86	0.45	2.44	0.50
	Post	2.34	0.42	2.38	0.49
Compartir lo común y ayudar	Pre	2.22	0.32	1.81	0.58
	Post	2.67	0.30	2.12	0.58
Resolución de problemas	Pre	1.97	0.42	1.23	0.72
	Post	2.81	0.29	1.43	0.97
Total competencia social	Pre	2.03	0.29	1.73	0.38
	Post	2.66	0.17	1.99	0.44

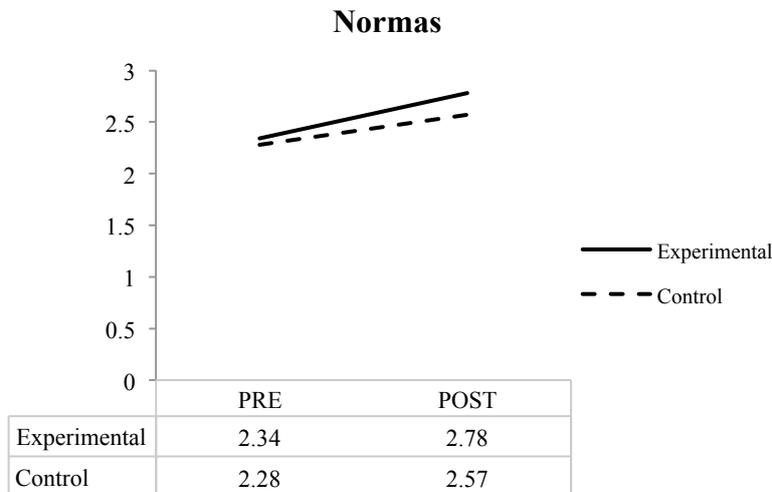


Figura 2. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en Normas (3 años)

En la variable de *Identificación y expresión de sentimientos*, hubo efectos principales tanto del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=113.26, p<.001$) como del factor grupo ($F_{(1,89)}=65.29, p<.001$). Las puntuaciones aumentaron significativamente en la fase post y el grupo experimental obtuvo unas puntuaciones medias más elevadas que el grupo control. También se hallaron efectos de interacción entre los dos factores ($F_{(1,89)}=10.51, p<.01$). Tanto en el grupo experimental como en el grupo control los valores de la variable aumentaron del pre al post aunque hubo diferencias significativas

en favor del primero en los dos momentos de evaluación. El incremento fue mayor en el grupo experimental (0.58) (figura 3).

Los resultados de *Control de emociones* revelan la existencia de efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=11.08, p<.01$), pero no del grupo ($F_{(1,89)}=0.03, p=.860$). Por otra parte, se produjeron efectos de interacción entre los dos factores ($F_{(1,89)}=4.47, p<.05$). El tiempo produjo un incremento en las puntuaciones pero el efecto en el grupo experimental fue mayor que en el grupo control (figura 4). No obstante, por más que las diferencias entre los grupos no fueron significativas, el grupo experimental partía con puntuaciones más bajas que el grupo control y terminó superando la media de dicho grupo en la fase post.

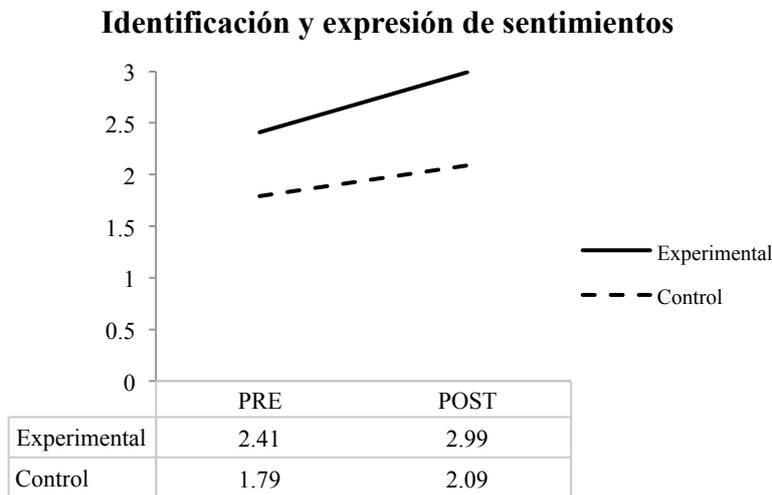


Figura 3. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Identificación y expresión de sentimientos* (3 años)

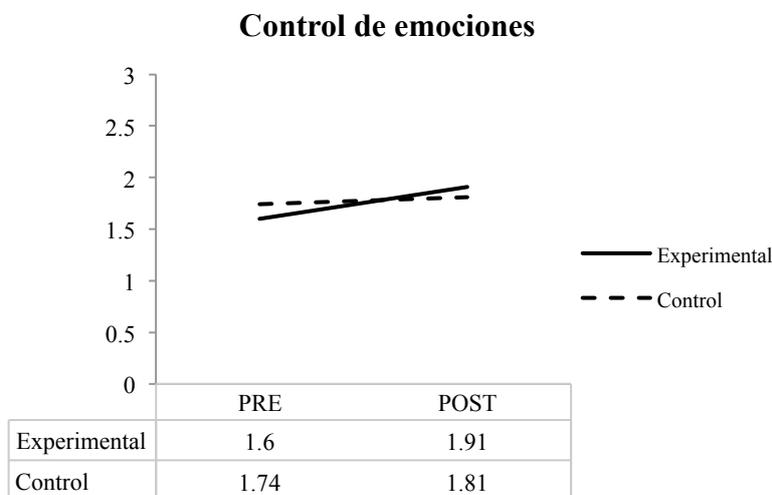


Figura 4. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Control de emociones* (3 años)

En el caso de *Habilidades de comunicación* también se encontraron efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=388.62, p<.001$) y del grupo ($F_{(1,89)}=56.94, p<.001$). Las puntuaciones aumentaron del pre al post siendo el grupo experimental el que obtuvo medias más elevadas. En relación con los efectos de interacción, se produjeron entre ambos factores ($F_{(1,89)}=86.60, p<.001$), indicando las pruebas *post hoc* que fue en el post donde hubo diferencias significativas en favor del grupo experimental (figura 5).

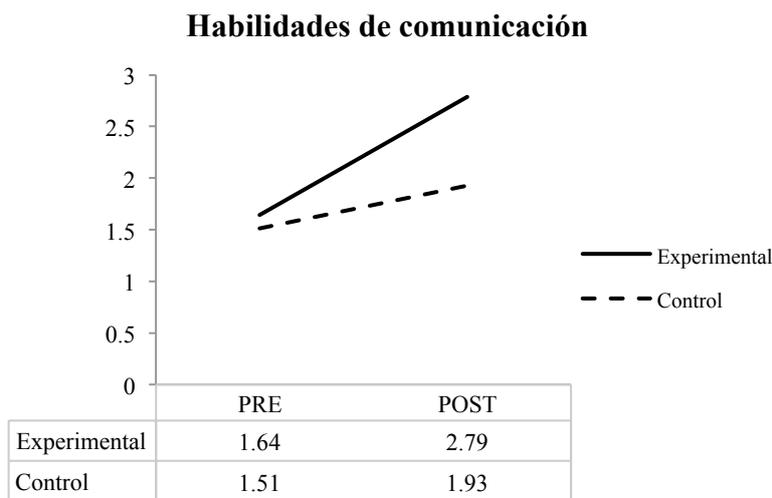


Figura 5. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Habilidades de comunicación* (3 años)

Continuando con la variable *Compartir lo personal*, se obtuvieron efectos principales tanto para el momento de evaluación ($F_{(1,89)}=17.81, p<.001$) como para el grupo ($F_{(1,89)}=13.06, p<.001$). Por otra parte, hubo efectos de interacción entre ambos factores ($F_{(1,89)}=29.01, p<.001$). Tal y como se observa en la figura 6, aunque el grupo control posee puntuaciones más altas que el experimental, disminuye en sus puntuaciones del pre al post. Esto no ocurrió con el grupo experimental ya que incrementó sus puntuaciones de la pre-evaluación a la post-evaluación reduciendo así las diferencias con el grupo control.

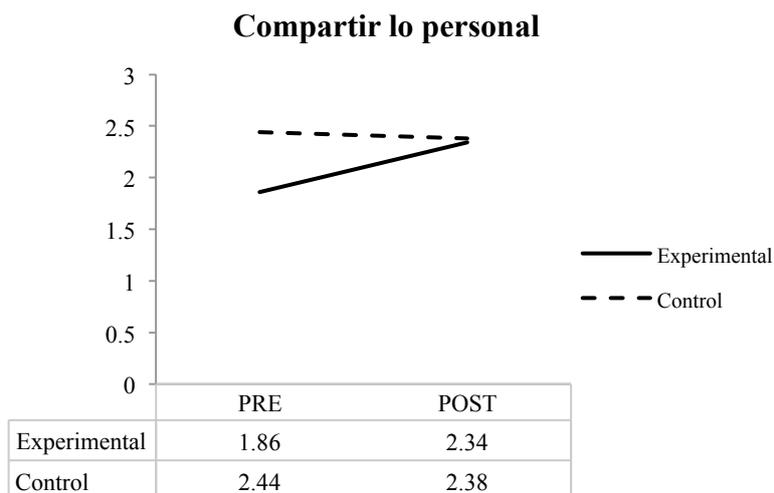


Figura 6. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Compartir lo personal* (3 años)

Los resultados de *Compartir lo común y ayudar* evidenciaron efectos principales tanto del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=73.97, p<.001$) como del grupo ($F_{(1,89)}=29.91, p<.001$). Sin embargo, no se encontraron efectos de interacción entre los factores ($F_{(1,89)}=2.52, p=.115$). El momento de evaluación produjo un incremento en esta variable en ambos grupos. Dicho incremento fue un poco más notable en el grupo experimental aunque sin llegar a ser significativo.

En *Resolución de problemas* los resultados mostraron efectos principales para el momento de evaluación ($F_{(1,89)}=113.29, p<.001$) y para el grupo ($F_{(1,89)}=69.90, p<.001$). Tales resultados reflejan el incremento producido en las puntuaciones desde la fase pre a la fase post e igualmente indican las diferencias entre ambos grupos, en este caso en favor del grupo experimental. Por otro lado, los efectos de interacción encontrados ($F_{(1,89)}=43.33, p<.001$) revelan un incremento mayor en las puntuaciones del grupo experimental que en las del grupo control (figura 7).

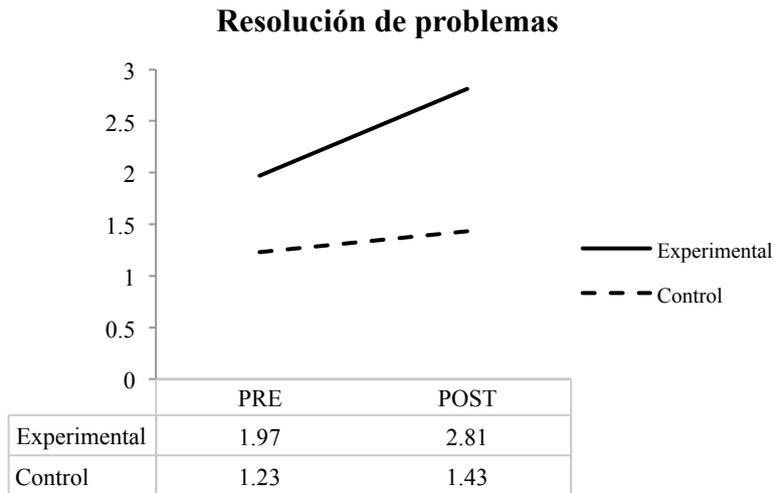


Figura 7. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Resolución de problemas* (3 años)

Concluyendo con los resultados obtenidos a los 3 años, se señalan los efectos principales encontrados tanto del factor momento de evaluación ($F_{(1,89)}=241.41, p<.001$) como del factor grupo ($F_{(1,89)}=57.75, p<.001$) en la variable total de *Competencia social*. Asimismo, se obtuvieron efectos de interacción entre dichos factores ($F_{(1,89)}=40.33, p<.001$). Tales resultados reflejan un incremento en las puntuaciones medias alcanzadas por ambos grupos en la variable *Competencia social* aunque dicho incremento fue mayor en el grupo experimental (figura 8). No obstante, cabe señalar que los grupos partían con diferencias estadísticamente significativas en esta variable.

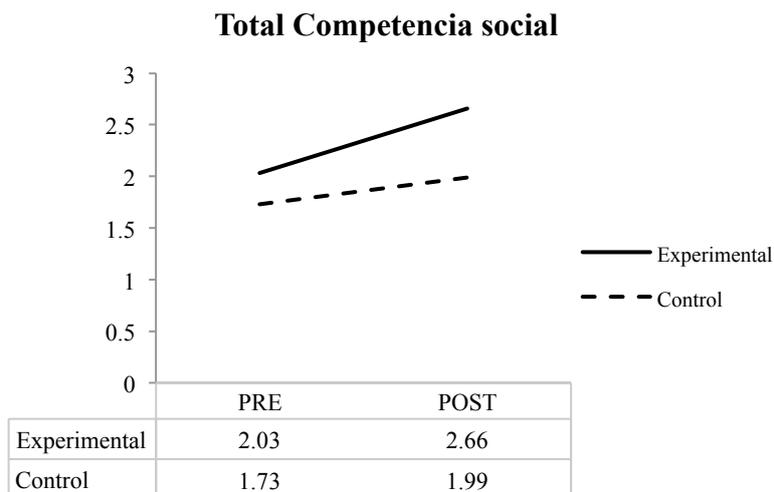


Figura 8. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Competencia social* (3 años)

El cálculo del estadístico d de Cohen mostró efectos altos para Identificación y expresión de sentimientos ($d=1.36$), Habilidades de comunicación ($d=1.75$), Compartir lo común y ayudar ($d=1.12$), Resolución de problemas ($d=1.42$) y el total de Competencia social ($d=1.52$). Por otra parte, hubo efectos moderados en Normas ($d=0.56$) y en el caso de Control de emociones y Compartir lo personal el estadístico fue menor de $|.20|$.

Efecto del programa *Aprender a Convivir* en el segundo año de intervención: 4 años

Análisis descriptivos

Las medias y desviaciones típicas para cada una de las variables medidas en 4 años a través del ROAC-4, aparecen en la tabla 3. Se especifican el momento de evaluación (pre-post) y el grupo (experimental-control).

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas de las variables del programa para 4 años

		Experimental		Control	
		M	DT	M	DT
Normas	Pre	2.39	0.44	2.53	0.53
	Post	2.78	0.22	2.61	0.41
Identificación y expresión de sentimientos	Pre	2.52	0.34	2.22	0.37
	Post	2.87	0.22	2.22	0.47
Control de emociones	Pre	1.68	0.52	1.95	0.72
	Post	2.50	0.40	2.07	0.64
Habilidades de comunicación	Pre	2.14	0.31	2.09	0.53
	Post	2.80	0.20	2.13	0.46
Compartir	Pre	2.29	0.48	2.55	0.55
	Post	2.58	0.31	2.46	0.51
Ayudar	Pre	2.13	0.37	1.58	0.76
	Post	2.45	0.42	1.56	0.75
Resolución de problemas	Pre	1.86	0.38	1.98	0.38
	Post	2.66	0.32	2.02	0.46
Total competencia social	Pre	2.15	0.31	2.22	0.38
	Post	2.70	0.20	2.25	0.35

Estudio de las variables del programa: 4 años

Los resultados obtenidos del ANOVA mixto de medidas repetidas a los 4 años indican para la variable *Normas* la existencia de efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=46.71$, $p<.001$). El factor grupo de manera aislada no mostró ningún

efecto ($F_{(1,89)}=0.04, p=.838$). Por otra parte, fue hallado un efecto de interacción entre el factor momento de evaluación y el factor grupo ($F_{(1,89)}=20.62, p<.001$). Tal y como se observa en la figura 9 los resultados reflejan el efecto del momento de evaluación en los dos grupos siendo mayor el incremento de las puntuaciones medias en el grupo experimental. Las pruebas *post hoc* señalaron la existencia de diferencias significativas en la post-evaluación en favor del grupo experimental.

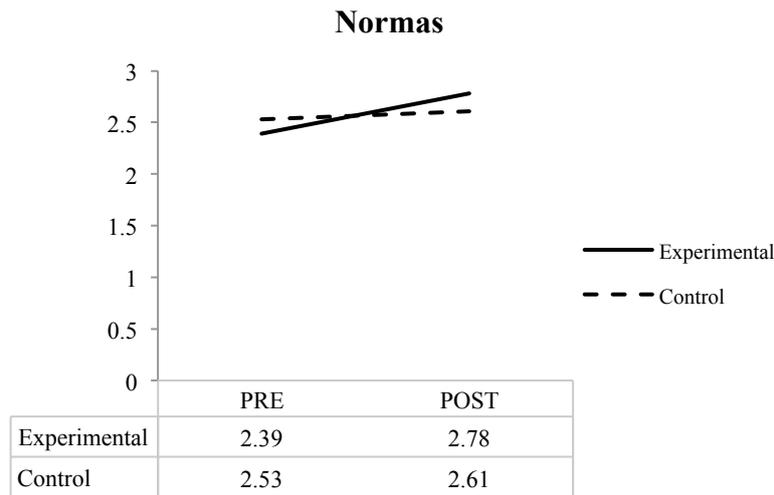


Figura 9. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Normas* (4 años)

En el caso de la variable *Identificación de sentimientos y emociones* se hallaron efectos principales tanto para el momento de evaluación ($F_{(1,89)}=23.06, p<.001$) como para el grupo ($F_{(1,89)}=50.03, p<.001$). Del pre al post las puntuaciones aumentaron y fue el grupo experimental el que obtuvo puntuaciones más elevadas. También se encontró un efecto de interacción entre los factores ($F_{(1,89)}=23.06, p<.001$). Las pruebas *post hoc* reflejaron diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental tanto en el pre como en el post. No obstante, el efecto de interacción muestra que mientras que el grupo control se mantuvo en la misma puntuación de una evaluación a otra, el grupo experimental incrementó notablemente su puntuación media (figura 10).

Continuando con *Control de emociones* los resultados mostraron efectos principales del factor momento de evaluación ($F_{(1,89)}=141.44, p<.001$). El factor grupo no mostró efectos principales ($F_{(1,89)}=0.46, p=.498$). Por otra parte, se constató un efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo ($F_{(1,89)}=72.24, p<.001$). Tal y como se observa en la figura 11, ambos grupos aumentaron sus puntuaciones siendo el grupo experimental el que lo hace en mayor medida. Las pruebas *post hoc* reflejaron

diferencias significativas en favor del grupo control en la pre-intervención, sin embargo en las post-intervención estas diferencias fueron en favor del grupo experimental.

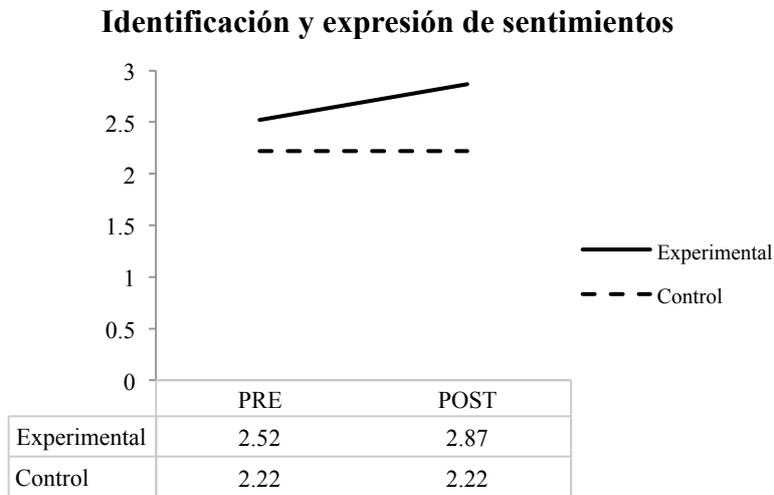


Figura 10. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Identificación y expresión de sentimientos* (4 años)

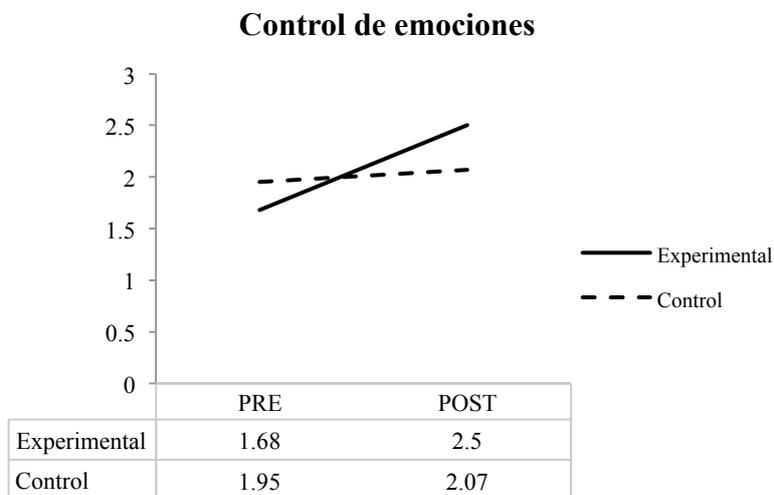


Figura 11. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Control de emociones* (4 años)

En *Habilidades de comunicación* se encontraron efectos principales tanto del factor momento de evaluación ($F_{(1,89)}=95.01, p<.001$), como del factor grupo ($F_{(1,89)}=22.59, p<.001$). Asimismo, fue hallado un efecto de interacción entre ambos ($F_{(1,89)}=74.12, p<.001$). Ambos grupos partieron de puntuaciones similares pero en el post hubo diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental (figura 12).

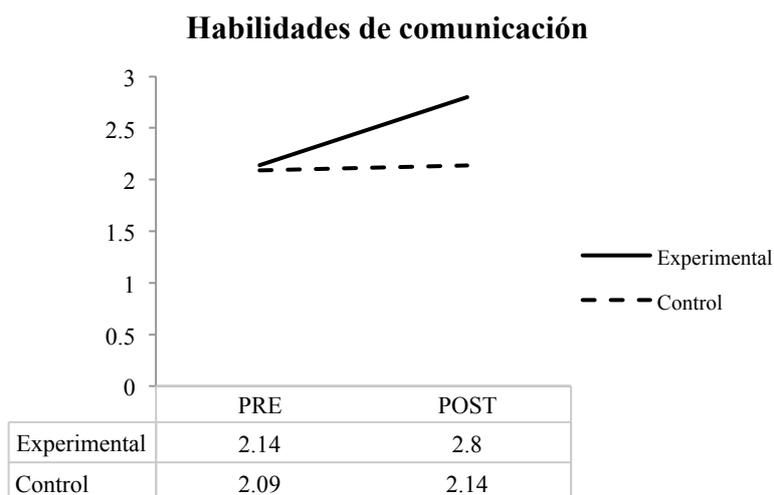


Figura 12. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Habilidades de comunicación* (4 años)

Por otra parte, en la variable *Compartir* también se encontraron efectos principales de cada uno de los factores, esto es, momento de evaluación ($F_{(1,89)}=57.75$, $p<.001$) y grupo ($F_{(1,89)}=57.75$, $p<.001$). Igualmente, también hubo un efecto de interacción entre ambos ($F_{(1,89)}=57.75$, $p<.001$). En esta ocasión, la trayectoria de los dos grupos fue diferente, pues mientras el grupo control disminuyó en sus puntuaciones del pre al post, el grupo experimental las aumentó (figura 13). Las pruebas *post hoc* señalaron la existencia de diferencias significativas en favor del grupo control en el pretest, y en el postest, por más que el grupo experimental se situó por encima del grupo control, las diferencias no fueron significativas en esta fase.

Los resultados obtenidos en la dimensión *Ayudar* mostraron la existencia de efectos principales tanto del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=9.89$, $p<.01$) como del grupo ($F_{(1,89)}=37.83$, $p<.001$). Asimismo, también hubo un efecto de interacción entre los factores ($F_{(1,89)}=13.33$, $p<.001$). El momento de evaluación no marcó el mismo efecto en ambos grupos ya que el grupo experimental elevó sus puntuaciones del pre al post mientras que el grupo control las redujo levemente (figura 14).

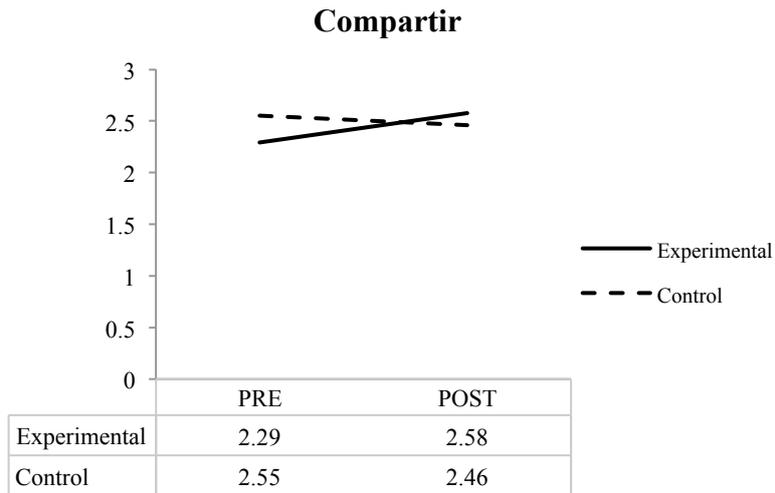


Figura 13. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Compartir* (4 años)

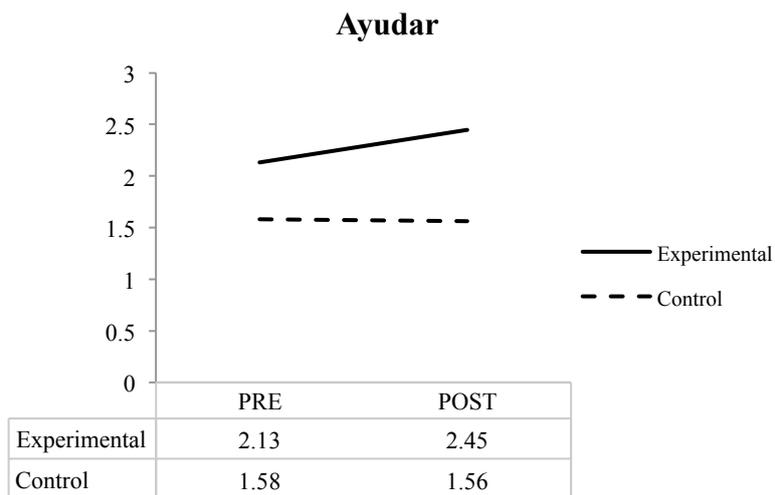


Figura 14. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Ayudar* (4 años)

En *Resolución de problemas* hubo efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=113.72$, $p<.001$) y del grupo ($F_{(1,89)}=12.63$, $p<.01$). También se encontraron efectos de interacción entre ambos factores ($F_{(1,89)}=95.44$, $p<.001$). En la figura 15 se observa que partiendo los grupos de puntuaciones similares al final se distancian en la fase post, siendo el grupo experimental el que alcanza valores más elevados.

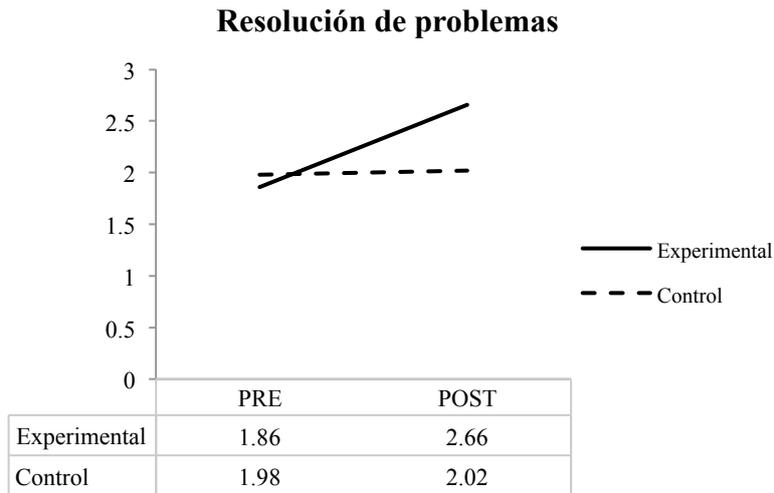


Figura 15. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Resolución de problemas* (4 años)

Por último, en la variable total de *Competencia social* los resultados fueron similares a los de la variable anterior. Se encontraron efectos principales de los dos factores, momento de evaluación ($F_{(1,89)}=139.30, p<.001$) y grupo ($F_{(1,89)}=8.80, p<.01$). Igualmente, hubo efectos de interacción entre dichos factores ($F_{(1,89)}=110.37, p<.001$). El incremento en *Competencia social* fue mayor en el grupo experimental y se establecieron diferencias significativas respecto al grupo control en la post-evaluación (véase figura 16).

El cálculo de la d de Cohen indicó la existencia de efectos altos para la mayor parte de las variables, esto es, Identificación y expresión de sentimientos ($d=1.38$), Habilidades de comunicación ($d=1.45$), Ayudar ($d=1.18$), Resolución de problemas ($d=1.39$) y el total de *Competencia social* ($d=1.28$). Por otra parte, hubo efectos moderados en Control de emociones ($d=0.67$) y efectos pequeños en Normas ($d=0.41$) y Compartir ($d=0.23$).

Total Competencia social

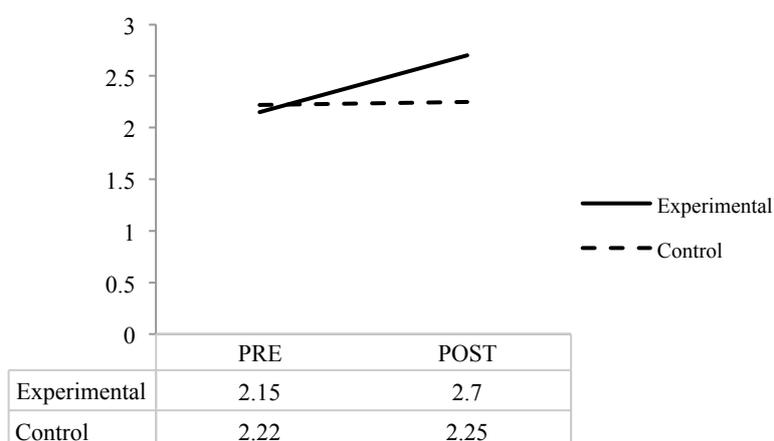


Figura 16. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Competencia social* (4 años)

Efecto del programa *Aprender a Convivir* en el tercer año de intervención: 5 años

Análisis descriptivos

Se calcularon los estadísticos descriptivos para cada una de las variables medidas en 5 años a través del ROAC-5. En la tabla 4 aparecen las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables en los dos grupos (experimental y control) y en los dos momentos de evaluación (pre-post).

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas de las variables del programa para 5 años

		Experimental		Control	
		M	DT	M	DT
Normas	Pre	2.52	0.35	2.53	0.43
	Post	2.75	0.24	2.61	0.40
Sentimientos y emociones	Pre	1.83	0.39	1.88	0.45
	Post	2.50	0.33	1.88	0.46
Habilidades de comunicación	Pre	2.22	0.38	1.99	0.47
	Post	2.62	0.23	1.90	0.52
Ayuda y cooperación	Pre	2.36	0.46	2.33	0.42
	Post	2.57	0.35	2.43	0.39
Resolución de problemas	Pre	2.60	0.32	2.48	0.36
	Post	2.80	0.25	2.41	0.33
Total competencia social	Pre	2.31	0.31	2.24	0.33
	Post	2.65	0.22	2.25	0.34

Estudio de las variables del programa: 5 años

Al igual que ocurrió en 3 y 4 años, a los 5 años los resultados del ANOVA para la variable *Normas* indicaron efectos principales del factor momento de evaluación ($F_{(1,89)}=40.30, p<.001$), pero no del factor grupo ($F_{(1,89)}=0.90, p=.345$). Por otra parte, se encontró efecto de interacción entre los dos factores ($F_{(1,89)}=8.45, p<.01$). En la figura 17 se observa que partiendo los dos grupos de puntuaciones similares, hubo diferencias significativas en favor del grupo experimental en la post-evaluación.

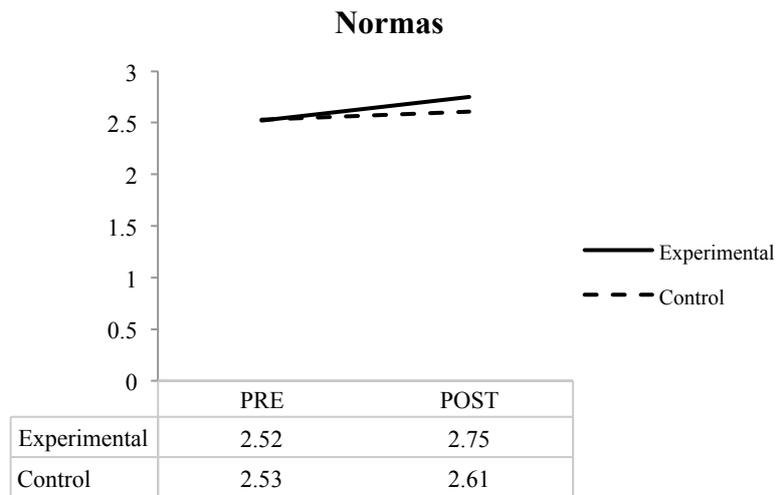


Figura 17. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Normas* (5 años)

En el caso de *Sentimientos y emociones* los resultados indicaron efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=112.02, p<.001$) y del grupo ($F_{(1,89)}=12.33, p<.01$). Asimismo, se halló un efecto de interacción entre ambos factores ($F_{(1,89)}=115.65, p<.001$). En este caso el efecto del tiempo/momento de evaluación no fue igual para los dos grupos, ya que mientras que el grupo experimental aumentó sus puntuaciones en la fase post, el grupo control las redujo levemente (figura 18). Las pruebas *post hoc* revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el post.

Sentimientos y emociones

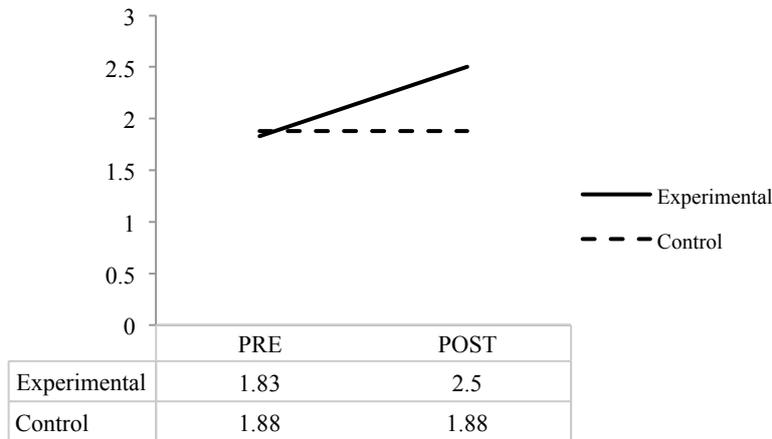


Figura 18. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Sentimientos y emociones* (5 años)

En *Habilidades de comunicación* también hubo efectos principales del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=30.69, p<.001$) y del grupo ($F_{(1,89)}=33.64, p<.001$). Igualmente, fue hallado un efecto de interacción entre dichos factores ($F_{(1,89)}=79.31, p<.001$). Como en la variable anterior, mientras que el grupo experimental aumentó sus puntuaciones del pre al post, el grupo control disminuyó sus valores (figura 19). Sin embargo, en esta ocasión partían con diferencias estadísticamente significativas.

Habilidades de comunicación

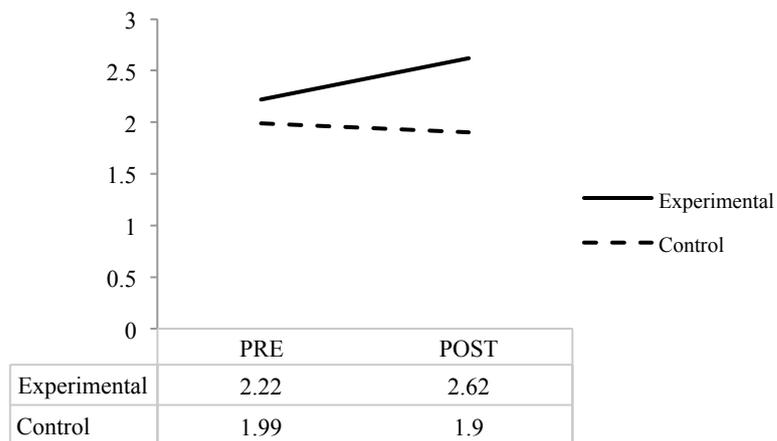


Figura 19. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Habilidades de comunicación* (5 años)

De otra parte, en *Ayuda y cooperación* hubo un efecto principal del factor momento de evaluación ($F_{(1,89)}=1.89, p<.001$), pero no hubo efecto del factor grupo ($F_{(1,89)}=1.17, p=.280$) ni tampoco efectos de interacción ($F_{(1,89)}=2.58, p=.111$). Las pruebas *post hoc* revelaron que no había diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las fases.

Siguiendo con *Resolución de problemas*, los resultados son similares a los hallados en la variable de *Habilidades de comunicación*. Por un lado hubo efectos principales de los dos factores, momento de evaluación ($F_{(1,89)}=4.47, p<.05$) y grupo ($F_{(1,89)}=18.63, p<.001$). Además, hubo efectos de interacción entre ambos factores ($F_{(1,89)}=19.51, p<.001$). Si se observa la trayectoria de ambos grupos (véase figura 20) se advierte que mientras el grupo experimental aumenta sus puntuaciones, el grupo control las reduce. Las pruebas *post hoc* revelan la existencia de diferencias significativas en la fase post.

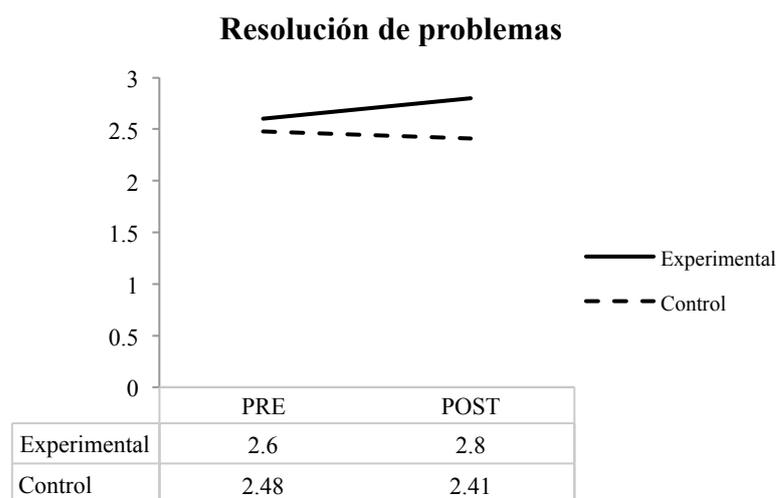


Figura 20. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Resolución de problemas* (5 años)

Por último, concluyendo con los resultados de la variable total de *Competencia social*, se encontraron efectos principales tanto del momento de evaluación ($F_{(1,89)}=85.57, p<.001$) como del grupo ($F_{(1,89)}=14.33, p<.001$). Asimismo, se encontraron efectos de interacción entre los factores ($F_{(1,89)}=81.04, p<.001$). En esta variable, el grupo control se mantuvo en sus valores iniciales mientras que el grupo experimental incrementó en 0.34 su puntuación del pre al post (figura 21).

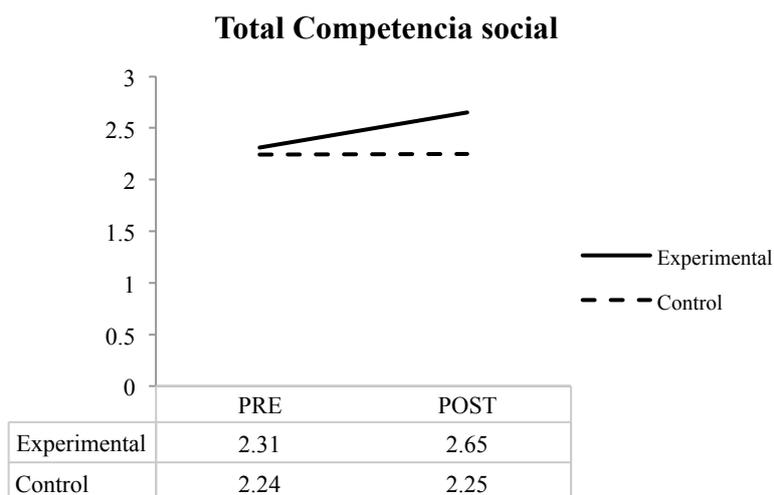


Figura 21. Efecto de interacción entre momento de evaluación y grupo en *Competencia social* (5 años)

El estadístico d de Cohen evidenció efectos altos en Sentimientos y emociones ($d=1.34$), Habilidades de comunicación ($d=1.38$), Resolución de problemas ($d=1.18$) y el total de Competencia social ($d=1.17$). En el caso de Normas ($d=0.35$) y Ayuda y cooperación ($d=0.35$), los efectos hallados fueron pequeños.

Discusión

El objetivo del estudio fue analizar el impacto del programa *Aprender a Convivir*, dirigido al alumnado de 3, 4 y 5 años, sobre los aspectos que entrena y enseña.

Los resultados obtenidos en las tres edades han sido positivos porque los niños y niñas que han participado en el programa han mejorado significativamente su competencia social respecto a los miembros del grupo control, confirmándose así las hipótesis de partida. Esto significa que el alumnado del grupo experimental ha mostrado una mayor habilidad para comunicarse, para resolver problemas, para identificar y comprender sus sentimientos, e igualmente, han tomado conciencia de la importancia de seguir unas normas de convivencia y de compartir y colaborar con los demás. No obstante, los resultados obtenidos requieren ciertas matizaciones en cada una de las edades .

A los 3 años, la comparación realizada entre los dos grupos pone de manifiesto la mejora significativa de aquellos niños/as que han participado en el programa *Aprender a Convivir* en todas las variables medidas. La trayectoria que han seguido los

grupos a lo largo de este primer año de intervención no ha sido la misma. El grupo experimental ha aumentado significativamente sus puntuaciones en cada una de las variables analizadas. Por el contrario, los niños y niñas del grupo control, aunque han aumentado sus puntuaciones en varios aspectos, su incremento ha sido menor que el obtenido por el grupo experimental y además se han producido ligeras disminuciones en algunas variables (Control de emociones y Compartir lo personal).

El efecto del programa en 3 años ha sido notable en todas las variables excepto en la de Compartir lo personal. No obstante, el grupo experimental aumentó su puntuación en casi medio punto (0.45) en dicha dimensión. Tal hecho puede deberse a que hasta los 5 años es frecuente que los niños/as no compartan sus juguetes o sus objetos personales sin que alguien se lo recuerde (Ștefan, Bălaj, Porumb, Albu y Miclea, 2009). Más adelante, cuando el niño/a interioriza una serie de normas, tiende a mostrar este tipo de comportamiento sin la ayuda del adulto (Strayer y Roberts, 2004). Por otra parte, hay que señalar el efecto pequeño que ha habido en el Control de emociones. A los 3 años los niños/as suelen expresar las emociones que sienten (Ștefan et al., 2009) y progresivamente irán adquiriendo esta habilidad adecuando su comportamiento a las expectativas y exigencias de su entorno social, aprendiendo que el mostrar determinadas emociones puede ser apropiado en un contexto pero no en otro (Banerjee, 1997).

Por otra parte, ha sido en Habilidades de comunicación, Resolución de problemas y en Identificación y expresión de sentimientos, donde el programa *Aprender a Convivir* ha mostrado tener mayores efectos. Los tamaños del efecto fueron más elevados en estas variables (valores mayores de 1), así como los incrementos en las puntuaciones (un aumento de 1.15 sobre 3 en el caso de Habilidades de comunicación). La mejora en estos aspectos es clave para que el sujeto desarrolle un adecuado comportamiento social. La habilidad para comunicarse adecuadamente y la capacidad para resolver conflictos son fundamentales para mantener interacciones sociales saludables. Del mismo modo, la comprensión emocional –*Emotion understanding* (Denham, 2006)– es básica para la adaptación social y el mantenimiento de las amistades (Denham, 2007). Así pues, mediante el programa de intervención se ha contribuido a la mejora de la competencia social ya que los participantes han mejorado en sus habilidades para escuchar, responder a las demandas de los demás, dar las

gracias, pedir perdón, expresar alegría y enfado, captar el miedo en los demás y resolver problemas de forma positiva.

Los resultados obtenidos en 4 años han sido similares. Los niños/as que han participado en la intervención han mejorado considerablemente en aquellos aspectos trabajados por el programa. Los avances más relevantes se han producido en Control de emociones, Habilidades de comunicación y Resolución de problemas. Por otra parte, los tamaños del efecto indican que en Habilidades de comunicación, Resolución de problemas, Identificación y expresión de sentimientos y Ayuda, es donde la aplicación del programa ha ejercido una mayor influencia. A esta edad los efectos de la intervención sobre las conductas de ayuda han sido positivos. Aunque a los 4 años la motivación para ayudar está estrechamente vinculada al razonamiento moral (Vecchione y Picconi, 2010), –controlado por factores externos como las figuras de autoridad (Palacios, González y Padilla, 2000)–, también se vincula con el interés empático (Tomasello, 2010), por lo que el sujeto comienza a manifestar actitudes de ayuda a medida que mejora su capacidad de toma de perspectiva. Por el contrario, los resultados obtenidos para el grupo control no evidencian mejoras significativas en ninguna de las variables analizadas. Sus puntuaciones se mantienen de una fase de evaluación a otra sin apenas cambios.

Finalmente a los 5 años, se repiten las trayectorias que seguían ambos grupos en 4 años. Mientras que el grupo experimental mejora notablemente sus puntuaciones en todas las variables, el grupo control se mantiene en los mismos valores desde el pretest al postest. La influencia del programa ha sido positiva en todos los aspectos trabajados, sobre todo en Habilidades de comunicación, Sentimientos y emociones y Resolución de problemas. En Ayuda y cooperación hay efectos pequeños al igual que en Normas. Ha sido en la dimensión de las emociones en la que los niños y niñas incrementaron más su puntuación (0.67).

Los resultados hallados tras la aplicación del programa *Aprender a Convivir* son coincidentes con los de otros estudios en los que se ha evaluado la implementación de un programa relacionado con la competencia social en niños pequeños (De Miguel, 2014; Lynch et al. 2004); y también concuerdan con los efectos positivos hallados por otros programas en población escolar (entre otros, Del Rey y Ortega, 2001b; Garaigordobil, 2005; Monjas, 2004; Monjas y González, 1998; Sánchez, 2005 citado en

Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). Lynch et al. (2004) recopilan en su estudio diferentes evaluaciones del programa de prevención universal *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*, que desarrolla la resiliencia de niños de 3 a 8 años. Los resultados son similares a los obtenidos en este estudio ya que, tal y como informan los autores, en un estudio llevado a cabo con 173 sujetos de 4 años hubo diferencias a favor del grupo experimental en aspectos como la expresión de sentimientos, el auto-control, la resolución de problemas y la manifestación de conductas prosociales.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

La competencia social es clave para la salud mental y bienestar psicológico de los jóvenes (Sánchez et al., 2006) que ha de promoverse desde una institución socializadora como la escuela. En este sentido, el programa *Aprender a Convivir* ha sido diseñado para ser implementado en el ámbito educativo y, tras los resultados obtenidos (véase resumen gráfico en Anexo 1), se puede concluir que contribuye al desarrollo de la competencia social de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años.

Después de tres años de intervención, se observa que la influencia del programa ha sido constante siendo más evidente en aspectos como la comunicación, las emociones o la resolución de problemas. Ha sido en estas dimensiones sociales donde el programa de intervención ha tenido mayor influencia, tanto en 3 como en 4 y 5 años. En Normas, el efecto del programa ha sido menor a lo largo de los tres años de intervención, entre otros motivos, por la influencia que ejerce la propia escuela en el aprendizaje e interiorización de normas y valores. En efecto, la escuela es un entorno regido por una serie de normas sociales básicas para la convivencia que favorece la regulación del comportamiento del individuo y, por otro lado, la pasividad o el negativismo ante las demandas sociales suele desaparecer gradualmente durante la etapa preescolar (Kuczinsky y Kochanska, 1990). No obstante, los participantes han mejorado de forma significativa en todos los aspectos de la competencia social evaluados.

Por otra parte, resulta reseñable que el grupo control haya mejorado a los 3 años y sin embargo se haya producido un estancamiento a los 4 y 5 años. Este hecho puede deberse a que con 3 años el sujeto entra por primera vez en la escuela y el efecto de la escolarización es mayor. Posteriormente, es necesario seguir incidiendo en el aprendizaje de comportamientos sociales para que se produzca una mejora. En este

sentido, y de acuerdo con Gunter, Caldarella, Korth y Young (2012), resulta fundamental la inclusión de aprendizajes socioemocionales en el currículo de los preescolares con el objetivo de garantizar que todos los niños/as adquieran un nivel suficiente de competencia social que contribuya al desarrollo de una educación integral para la vida (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevilla, 2005).

El trabajo presentado no está exento de limitaciones, entre otras la falta de aleatorización en la asignación de la condición experimental y el reducido tamaño de la muestra. A pesar de ello, es importante tener en cuenta los costes que implica el seguimiento longitudinal de grupos de sujetos a esta edad y el trabajo de campo aplicado. También, cabe señalar la baja fiabilidad encontrada en la escala de Habilidades de comunicación de 3 años y en la de Resolución de problemas de 4 años. Por otra parte, a pesar de los efectos encontrados y de las diferencias en el incremento de las puntuaciones, los sujetos de ambos grupos no partieron igualados en algunas de las variables existiendo diferencias significativas entre ellos. Así pues, a los 3 años hubo diferencias iniciales a favor del grupo experimental en Identificación y expresión de sentimientos, Compartir lo común y ayudar, Resolución de problemas y el total de Competencia social, mientras que en Control de emociones fueron a favor del grupo control. A los 4 años las diferencias iniciales a favor del grupo experimental estuvieron en Identificación y expresión de sentimientos y Ayudar, y a favor del grupo control en Control de emociones y Compartir.

Investigaciones futuras podrían orientarse a estudiar el efecto del programa en otros aspectos como el clima de aula, las relaciones entre compañeros o las relaciones con el profesorado. Igualmente, ya que el programa incluye algunas actividades para trabajar en casa con la familia, sería conveniente analizar la intervención de las familias y comprobar su grado de satisfacción así como el de los propios maestros/as.

Referencias

- Achenbach, T., y Rescorla, L. A. (2000). *Manual of ASEBA preschool forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Acosta, A., López Megías, J., Segura I., y Rodríguez, E. (2003). *Programa de Educación para la Convivencia. Cuaderno de habilidades sociales (Ed.*

Primaria).

Recuperado

de:

http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura_y_deporte/orientacion/orientacion/otros_temas/Habilidades%20sociales%20para%20ni%F1os.pdf

Alba, G. (2010). *La competencia social y los problemas de conducta en el alumnado de Educación Infantil*. Proyecto de Investigación tutelada. Universidad de Granada.

Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Alba, G., García Berbén, T., Fernández Cabezas, M., y Justicia-Arráez, A. (2011). Programas de intervención temprana en competencia social. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 677- 694). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. Edición electrónica.

Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 843-904. doi: 10.14204/ejrep.31.13105

Álvarez, J. (1999a). *Las habilidades sociales. Programa de enseñanza de Habilidades Sociales en Educación Primaria. Nivel 1 (1º, 2º y 3º)*. Málaga: Aljibe.

Álvarez, J. (1999b). *Las habilidades sociales. Programa de enseñanza de Habilidades Sociales en Educación Primaria. Nivel 2 (4º, 5º y 6º)*. Málaga: Aljibe.

Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.

Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15(2), 107-132. doi: 10.1521/soco.1997.15.2.107

- Benedict, E. A., Horner, R. H., y Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. doi: 10.1177/02711214070270030801
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., y Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 32(1), 3-19. doi: 10.1177/0143034310396804
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En V. E. Caballo (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. (pp. 403-443). Madrid: Siglo XXI.
- Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of abnormal child psychology*, 22(2), 147-166. doi: 10.1007/BF02167897
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (2001) *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social* (8ª reimp.). Amorrortu, Buenos Aires.
- Carrillo, G. B. (2013). *JASHSO. Programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales. Manual del Educador*. Madrid: CEPE.
- Cobo, M. (2006). *Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencia emocional. Ciclo 1º de Primaria*. Madrid: Publicaciones ICCE.

- Cobo, M. (2007). *Emociónate. Programa de desarrollo infantil en competencia emocional. Ciclo 2º de Primaria*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Powers, B., y Truglio, R. (1996). Modeling causal relations between academic and social competence and depression: A multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 258. doi: 10.1037/0021-843X.105.2.258
- Comitee for children (2002). *Second Step: a violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten*. Seattle, WA: Comitee for Children.
- Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., y Pearson, L. (2003). *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise: Resource book*. Inscript Publishing.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001a). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001b). El programa de ayuda entre iguales en el contexto de Sevilla Anti-violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.

- Denham, S. A., y Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of Scholl Psychology*, 34(3), 225-245.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. INJUVE.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/4876/1/18656936.pdf
- Fernández, M., Benítez, J.L., Fernández de Haro, E., Justicia, F., y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje* 34(3), 337-347. doi: 10.1174/021037011797238603
- Fernández, M., y Caurcel, M.J. (2007). Desarrollo y conducta social en la primera infancia (2 a 6 años). En E. Fernández, F. Justicia y M. C. Pichardo, *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación. Volumen I* (pp. 203-224). Málaga: Aljibe.
- Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing Child and Adolescent Well-Being Through Positive Youth Development and Prevention Programs. En A. Ben Arieh, F. Casas, I. Frønes, y J. E. Korbin, (Eds.). (2014). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspectives. Volume 2*. (pp. 3025-3041). Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_164
- Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de:
http://www.sc.edu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%202003%20MEC%20Programa%2010-12.pdf

García, E. M., y Magaz, A. (1997). *ESCePI. Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales*. Cruces-Barakaldo: Grupo ALBOR-COHS.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., y Bumbarger, B. (2000). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. *Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University*.
Recuperado de:
<http://prevention.psu.edu/pubs/documents/MentalDisordersfullreport.pdf>

Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., y Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of strong start pre-k. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 151-159. doi: 10.1007/s10643-012-0507-z

Hemphill, S. A. (1996). Characteristics of conduct-disordered children and their families: A review. *Australian Psychologist*, 31(2), 109-118. doi: 10.1080/00050069608260189

Joseph, G. E., y Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73. doi: 10.1177/02711214030230020201

Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández De Haro, E., y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicología*, 32, 37- 47.

Justicia-Arráez, A. (2010) El desarrollo de la competencia social como prevención de los problemas de conducta en el alumnado de 3 y 4 años (Proyecto de Investigación tutelada no publicado) Universidad de Granada, Granada.

- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., y Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. doi:10.1007/s10643-009-0354-8
- Kuczinski, L., y Kochanska, G. (1990). Development of children's non-compliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408. doi: 10.1037/0012-1649.26.3.398
- Larmar, S., Dadde, M. R., y Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change*, 23(2), 121-137. doi: 10.1375/bech.23.2.121
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R. I., y Sureda, I. (2005). *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., y Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for 1910cia children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. doi: 10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1
- Masten, A. S., y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205-220. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.205
- McMillan, J. H., y Foley, J. (2011). Reporting and Discussing Effect Size: Still the Road Less Traveled?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(14), 1-12.
- McConaughy, S. H., Stanger, C., y Achenbach, T. M. (1992). Three-Year Course of Behavioral/Emotional Problems in a National Sample of 4- to 16-Year-Olds: I. Agreement among Informants. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 932-940. doi: 10.1097/00004583-199209000-00023

- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Monjas, M. I. (Dir.). (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf>
- Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (3ª ed.). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª ed. Rev.). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). 146. Colección: Investigación.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., y Filpisan, M., F. (2011). Evaluation of a Program for Developing Socio-Emotional Competencies in Preschool Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2161-2164. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Palacios, J., González, M. M., y Padilla, M. L. (2000). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 283-326). Madrid: Alianza Editorial.

- Petermann, F., y Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626. doi: 10.1177/0143034308099204
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de curriculum emocional en Educación Infantil (3-6 años) An emotional curriculum proposal for early childhood education (3 to 6 years). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17. doi:10.1174/1135640053603337
- Sáiz, M. C., y Román, J. M. (2010). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños* (7ª ed.). Madrid: CEPE.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353-370.
- Segura, M., y Arcas, M. (2013). *Relacionarnos bien: Programas de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años* (10ª ed.). Madrid: Narcea.
- Shure, M. B. (1993). I Can Problema Solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64. doi: 10.1080/0300443930960106
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 89-94.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem Solving in Young Children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Ștefan, C. A., Bălaj, A., Porumb, M., Albu, M., y Miclea, M. (2009). Preschool screening for social and emotional competencies-development and psychometric properties. *Cognition, Brain, Behavior*, 8(2), 121-146.
- Strayer, J., y Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and

empathy: relations with parent's empathy, emotional expressiveness and parenting practices. *Social Development*, 13, 229-254. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.

Trianes, M. V., y Muñoz, A. M. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Delegación de educación, Junta de Andalucía.

Vallés, A. (1994a). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales I*. Madrid: Editorial EOS.

Vallés, A. (1994b). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales II*. Madrid: Editorial EOS.

Vallés, A. (2007a). *Programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar. PIECE I*. Madrid: Editorial EOS.

Vallés, A. (2007b). *Programa de Inteligencia Emocional para la convivencia escolar. PIECE IV*. Madrid: Editorial EOS.

Vallés, A., y Vallés, C. (2003). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales III* (2ª ed.). Madrid: Editorial EOS.

Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2013). *Habilidades sociales y emocionales I*. Valencia: Editorial Promolibro.

Vaughn, S. R., Ridley, C. R., y Levine, L. (1986). *PALS: Developing social skills through language*. Chicago: Science Research Associates.

Vecchione, M., y Picconi, L. (2010). Diferenze di età e di genere nella condotta prosociale. En G. V. Caprara y S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale:*

aspetti individuali, familiari e sociale (2ª reimp., pp. 59-75). Gardolo, Trento: Edizioni Erickson.

Verdugo, M. A. (2003). *P.H.S. Programa de Habilidades Sociales. Programas conductuales alternativos*. (2ª ed.) Salamanca: Amarú Ediciones.

Webster-Stratton, C. (2000). *The incredible years training series*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-24.

Webster-Stratton, C., y Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 130-143. doi: 10.1177/10634266030110030101

Anexo 1

Resumen gráfico de las puntuaciones medias obtenidas por los participantes del grupo experimental y control en las dimensiones del programa *Aprender a Convivir*

En las figuras 1 y 2 se muestran las puntuaciones medias en las dimensiones analizadas a los 3 años obtenidas por el grupo experimental y control respectivamente; en las figuras 3 y 4 aparecen las puntuaciones medias de las variables medidas a los 4 años; y en las figuras 5 y 6, las puntuaciones medias alcanzadas a los 5 años.

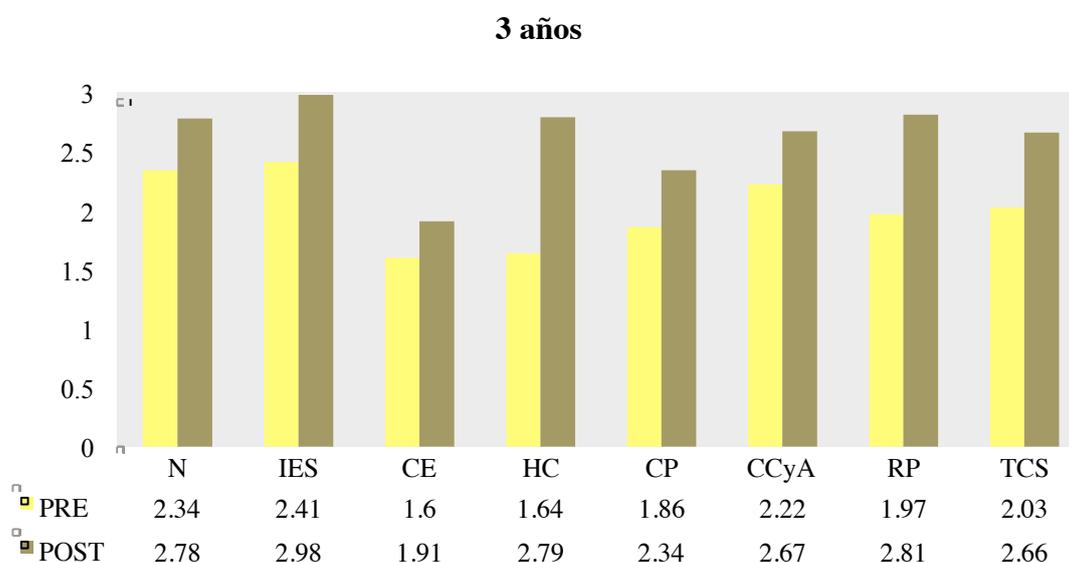


Figura 1. Puntuaciones medias de los participantes del grupo experimental a los 3 años

Nota. N: normas, IES: identificación y expresión de sentimientos, CE: control de emociones, HC: habilidades de comunicación, CP: compartir lo personal, CCyA: compartir lo común y ayudar, RP: resolución de problemas y TCS: total competencia social

3 años

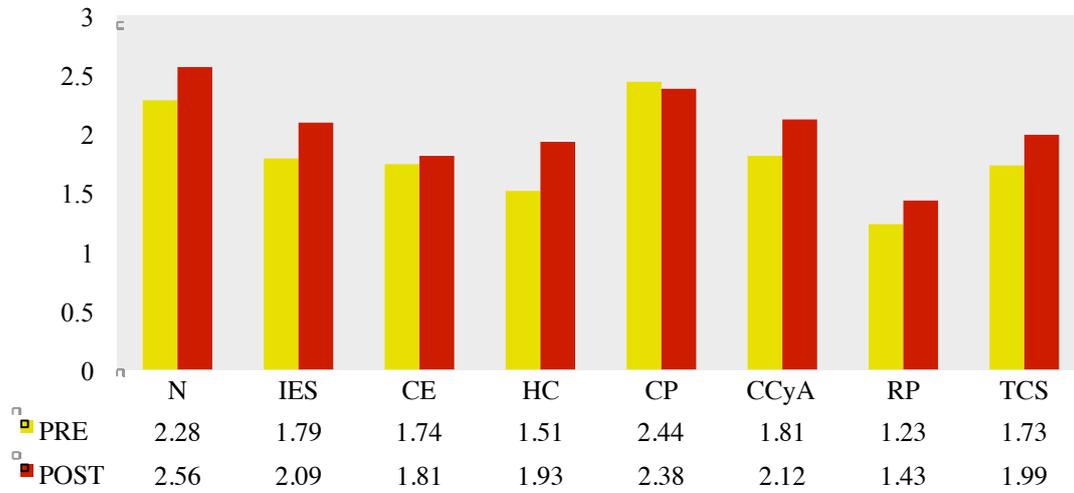


Figura 2. Puntuaciones medias de los participantes del grupo control a los 3 años

Nota. N: normas, IES: identificación y expresión de sentimientos, CE: control de emociones, HC: habilidades de comunicación, CP: compartir lo personal, CCyA: compartir lo común y ayudar, RP: resolución de problemas y TCS: total competencia social

4 años

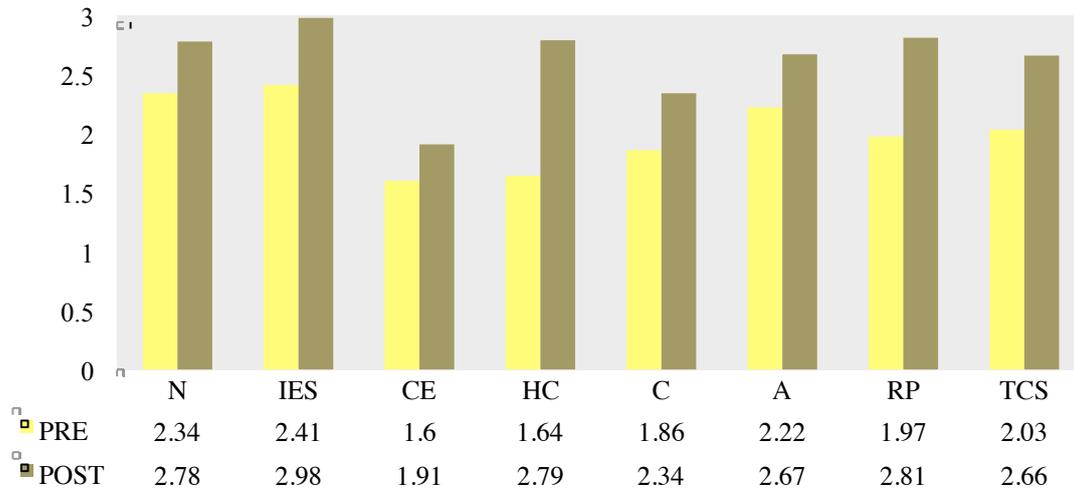


Figura 3. Puntuaciones medias de los participantes del grupo experimental a los 4 años

Nota. N: normas, IES: identificación y expresión de sentimientos, CE: control de emociones, HC: habilidades de comunicación, C: compartir, A: ayudar, RP: resolución de problemas y TCS: total competencia social

4 años

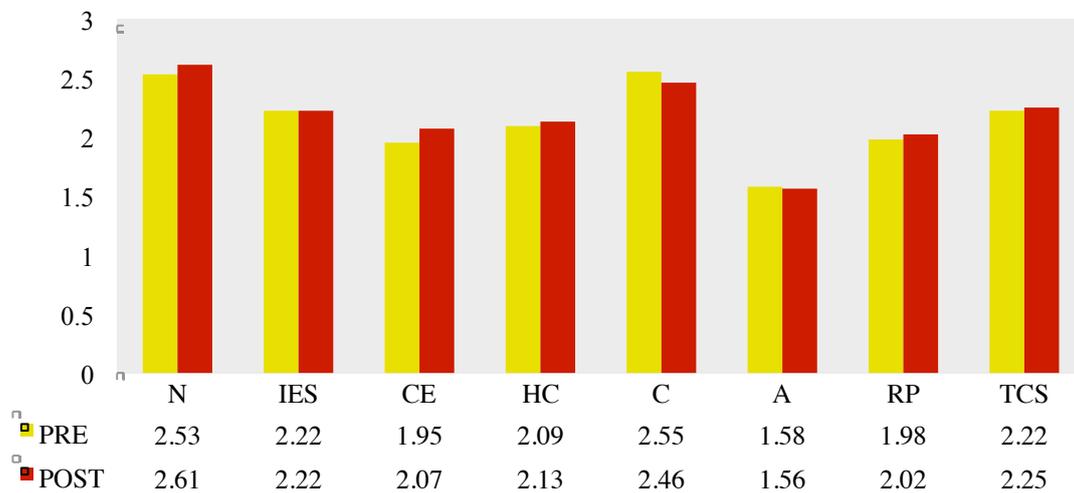


Figura 4. Puntuaciones medias de los participantes del grupo control a los 4 años

Nota. N: normas, IES: identificación y expresión de sentimientos, CE: control de emociones, HC: habilidades de comunicación, C: compartir, A: ayudar, RP: resolución de problemas y TCS: total competencia social

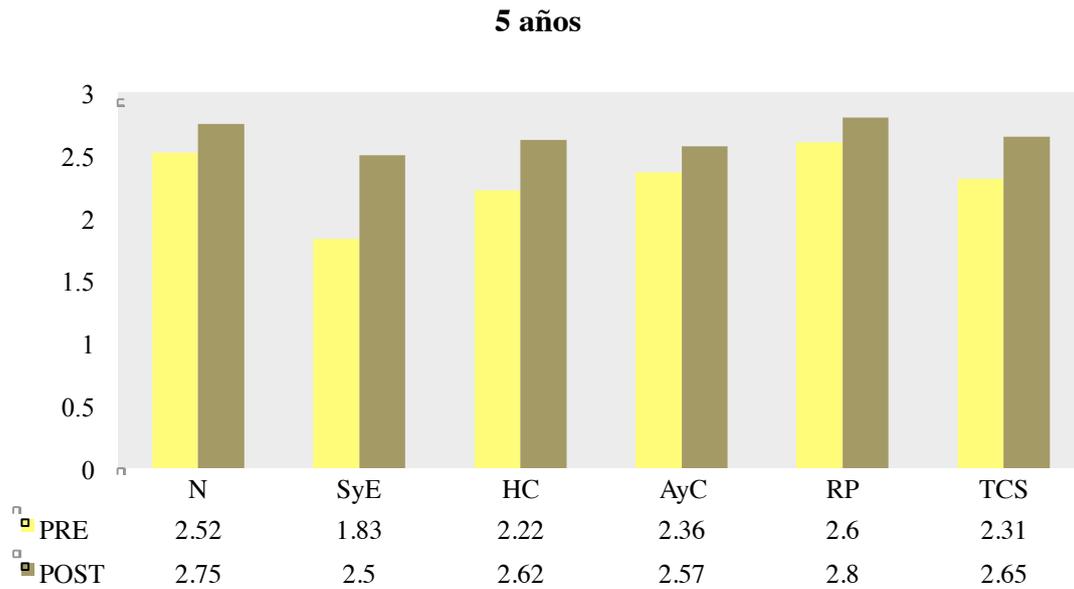


Figura 5. Puntuaciones medias de los participantes del grupo experimental a los 5 años

Nota. N: normas, SyE: sentimientos y emociones, HC: habilidades de comunicación, AyC: ayuda y cooperación, RP: resolución de problemas y TCS: total competencia social

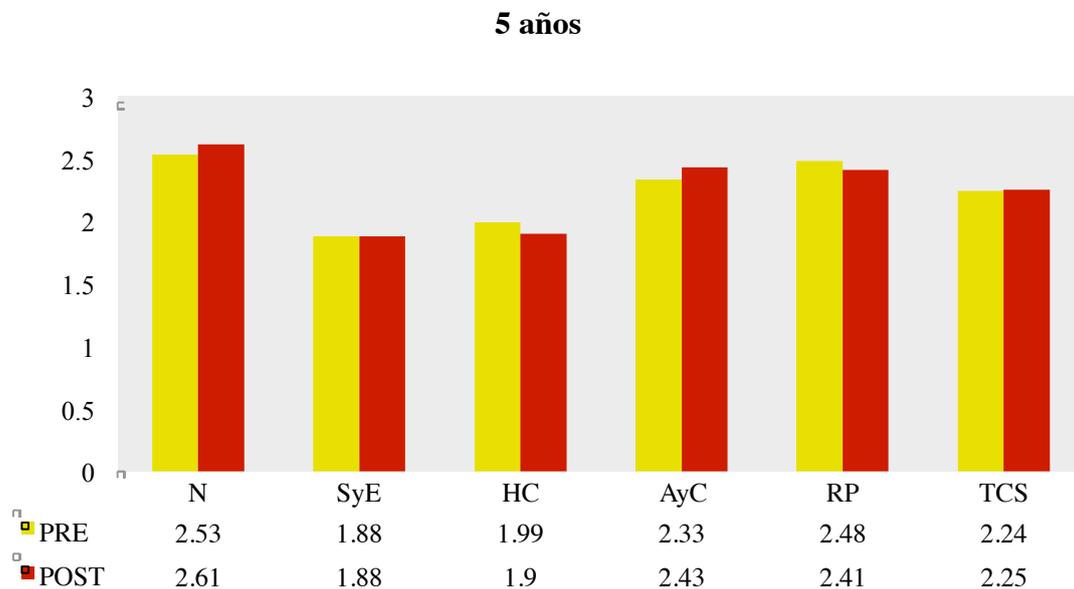


Figura 6. Puntuaciones medias de los participantes del grupo control a los 5 años

Nota. N: normas, SyE: sentimientos y emociones, HC: habilidades de comunicación, AyC: ayuda y cooperación, RP: resolución de problemas y TCS: total competencia social

STUDY 3

Longitudinal study of the effects of the *Aprender a Convivir* program on children social competence

*Education is the most powerful weapon
which you can use to change the world*

(Nelson Mandela)

Abstract

The following investigation offers a longitudinal analysis of the effects of the universal prevention program, *Aprender a Convivir*, on the social competence of 91 pupils in Early Childhood Education (ages 3-6). Measures are taken of global social competence and three of its dimensions (social cooperation, social interaction and social independence), as assessed by the *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2* (Merrell, 2002). Using a *quasi-experimental* design, data analysis is carried out through a repeated-measures mixed ANOVA, where the intra-subject factor is time (6 measurements), and the inter-subject factors are group and gender. Results show participant improvement on all the variables of social competence that were analyzed. The change becomes clearly evident in the experimental group after the first year of intervention, and this change continues over the next two years, until the end of the investigation. The control group does not progress in the same way, and gender establishes a difference in this group in interaction variables and in global social competence. There are small effects from the intervention program on social interaction ($d=.20$), moderate effects on social cooperation and social independence ($d=0.64$ and $d=0.71$, respectively) and large effects on the global measurement of social competence ($d=1.04$).

Key words: *Aprender a Convivir* program, preschool, kindergarten, universal prevention, *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2* (PKBS-2).

Resumen

La siguiente investigación analiza de forma longitudinal los efectos del programa de prevención universal *Aprender a Convivir* sobre la competencia social de 91 alumnos/as de Educación Infantil (3-6 años). Realiza una valoración global de la competencia social, y tres de sus dimensiones: la cooperación social, la interacción social y la independencia social), evaluadas mediante la *Preschool and Kindergarten Social Scale-2* (Merrell, 2002). Partiendo de un diseño *cuasiexperimental*, el análisis de datos se lleva a cabo mediante un ANOVA mixto de medidas repetidas en el que se incluyen como factor intrasujeto el tiempo (6 medidas) y como factores intersujeto, el grupo y el sexo. Los resultados muestran una mejora de los participantes en todas las variables de la competencia social analizadas. El cambio se hace patente en el grupo

experimental después del primer año de intervención y se mantiene durante dos años más hasta que concluye la investigación. El grupo control no progresa de la misma manera y el sexo marca diferencias en las variables de interacción y en la competencia social global en dicho grupo. Los efectos del programa de intervención son pequeños en interacción social ($d=.20$), moderados en cooperación social e independencia social ($d=0.64$ y $d=0.71$, respectivamente) y altos en la medida global de competencia social ($d=1.04$).

Palabras clave: programa *Aprender a Convivir*, competencia social Educación Infantil, prevención universal, *Preschool and Kindergarten Behavior Scale-2 (PKBS-2)*.

Introduction

Merrell (2002) conceives of social competence as a complex, multidimensional construct composed of prosocial, adaptive and positive behaviors that are related to each other. The adaptive quality of a behavior has an evaluative sense, since the judgment of others is required in order to rate the level of social competence that is demonstrated in certain social tasks. For this reason, many of the instruments that have been designed to measure social competence (sociometric tests, assessment scales, peer nominations, etc.) are to be completed by persons that are in close contact with the subject being assessed, namely, parents, teachers or classmates.

Until a few years ago, social competence assessment procedures were focused on the school-age population. Recently, however, there has been a change of perspective in the study of socio-emotional development, tending toward a more educational, preventive approach. This change has prompted the creation of instruments that address children at younger ages (Merrell, 2002; Reynolds & Khamphaus, 2004; among others). Similarly, in the sphere of intervention, a considerable effort is being made to work with the early childhood population, with different early prevention programs appearing over the past two decades. Some examples are the *PATHS-Preschool* program (Domitrovich, Greenberg, Kusche & Cortes, 2004), the *Incredible Years program: Dina Dinosaur Classroom Curriculum* (Webster-Stratton & Reid, 2003) and *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices* (Geller, 1999).

The need to assess possible social deficits and develop intervention strategies that promote the individual's social potential from an early age is supported by prior empirical evidence that show a positive relationship between social competence and academic performance (Bradshaw, Bottiani, Osher & Suga, 2014; Del Prette, Del Prette, De Oliveira, Gresham & Vance, 2012; Di Perna & Elliott, 2002; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Inglés et al., 2009; McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Molina & Del Prette, 2006;) and between social competence and emotional intelligence (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Denham et al., 2003). A negative relationship has also been found between social competence and the appearance of certain pathologies (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010; Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012; Burt, Obradović, Long & Masten, 2008; Daly, Nicholls, Aggarwal & Sander, 2014; Dodge, Godwin and The Conduct Problems

Prevention Research Group, 2013; Kupersmidt & DeRosier, 2004). Concurring with these results, Zins, Weissberg, Wang and Walberg (2004) indicate that children who receive social-emotional training are more connected to their school and to their classmates, they are more motivated to learn, they manifest proper behaviors, have less risk of presenting behavior problems and usually attain greater academic accomplishments. For these reasons, social competence has been considered one of the fundamental risk/protection factors for an individual's healthy development and well-being (Ferrer-Wreder, 2014).

The development of early intervention proposals for boys and girls of preschool age has been more plentiful outside of Spain (Cooper, Goodfellow, Muhleim, Paske & Pearson, 2003; Committee for children, 2002; Denham & Burton, 1996; Domitrovich et al., 2004; Geller, 1999; Larmar, Dadde & Shochet, 2006; Petermann & Natzke, 2008; Shure, 1993), but programs designed specifically for the early childhood population have also appeared in the Spanish context. This is the case of the universal prevention program *Aprender a Convivir* (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo & Justicia, 2013), which takes place within the school and whose objective is to promote social competence in pupils between the ages of 3 and 7. Nonetheless, even though universal prevention proposals for early intervention are proliferating in Spain (Monjas, 2011), there is still little research that provides data on the effectiveness of such interventions. As Ferrer-Wreder (2014) affirms, the vast majority of programs that have been evaluated for effectiveness and that offer criteria on quality are American and Canadian programs. This is evident in the results from recent meta-analytical reviews (Beelmann & Lösel, 2006; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011), where 13-15% of the programs included in analyzing the effectiveness of universal prevention interventions were designed and implemented outside these two countries. In the international arena of applied work in social competence, such data justify giving a high priority to rigorous evaluation of intervention proposals (regardless of the age for which they are intended), and to contributing evidence to ensure their effective application. This consideration is the main reason behind the present investigation. Some quality indicators for these interventions are: having undergone rigorous evaluation in an empirical study; the inclusion of pre-test and post-test assessments during the implementation; use of a comparison group; offering indicators of effect size; and having been replicated through realization of other studies.

At this time, aside from the meta-analyses mentioned above, there are certain studies that have specifically analyzed the quality and effectiveness of classroom-based universal prevention programs for children (Joseph & Strain, 2003; CASEL, 2013). The CASEL Guide (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), published in 2013, provides a systematic framework for evaluating the quality of programs that promote Social and Emotional Learning (SEL), and includes universal prevention interventions that are being used in the United States in early childhood and primary education. Such studies help to disseminate quality classroom-based interventions and encourage professionals to apply them in the educational context.

The *Aprender a Convivir* program for Early Childhood Education (ages 3-6) has been evaluated through cross-sectional studies (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández & Justicia-Arráez, 2011; Fernández 2010; Fernández, Benítez, Fernández de Haro, Justicia & Justicia-Arráez, 2011) and longitudinal studies (Alba, 2013), in the latter case using multiple control groups. Given that our former study analyzed program effectiveness by focusing on the aspects that are being trained and developed (internal assessment), our objective on this occasion is to carry out a longitudinal study that analyzes the impact of the program in terms of improved social competence at the end of three years of the early childhood intervention (pupils aged 3-6), making use of an external assessment instrument for this purpose. In summary, our aim is to verify whether learning content related to adopting social rules, recognizing and expressing feelings, and mastering communication and cooperation skills, would help to improve levels of social cooperation, social interaction and social independence in boys and girls in this stage of education. Merrell (2002) formulated these variables –cooperation, interaction and independence– as dimensions that make up childhood social competence in the context of relationships with both adults and peers. In the area of social cooperation we find important skills having to do with following instructions and rules, prosocial behaviors (cooperating, helping, etc.) and self-control skills. Within the social interaction dimension, we find relationship behaviors (whether with adults or with peers) that affect how one is perceived and accepted socially. The final dimension of social independence includes behaviors such as accepting temporary separation from adults, showing trust toward others and a certain degree of autonomy. All these aspects that make up social competence in boys and girls from this age group are expected to improve after implementation of the program *Aprender a Convivir, for Early Childhood*

Education (ages 3-6). The influence of sex on these variables will be also analyzed, therefore, certain studies have pointed out the existence of differences between boys and girls in various social behaviors (Paterski, Golombok and Hines, 2011; Romer, Ravith, Tom, Merrell and Wesley, 2011).

Method

Participants

There were initially 102 boy and girl participants in this research study. However, due to experimental attrition, the final study sample was made up of 91 three-year-old pupils from three different schools in Granada city, all of them in a middle-class socioeconomic context. The choice of schools and their assignment to the experimental or control group was determined by inquiring into the schools that had an interest in participating in the program assessment and/or implementation, such that we worked with incidental, non-probability sampling.

As for the participants' distribution according to group and gender, the experimental group was made up of 48 subjects ($M_{age}=42.48$ months, $SD= 3.63$) from the same school, of which 43.7% were boys and 56.2% girls. The control group contained 43 subjects ($M_{age}=42.77$ months, $SD=3.41$) from two different schools, 44.1% were boys and 55.9% were girls. For all participants, this was their first year in a school offering the Early Childhood curriculum (ages 3-6). [*Note: Formal public education in Spain begins at age 3, with standardized objectives.*] However, 79.1% of the participating pupils had had some school experience in nursery schools (ages 0-3).

Table 1

Participant distribution according to group and gender

	Participants				
	Experimental		Control		Total
	N	%	N	%	N
Boys	21	43.7	19	44.1	40
Girls	27	56.2	24	55.9	51
Total	48	100	43	100	91

Instruments

The researchers measured the participants' social competence using the *Escala de Observación en Educación Infantil* (EOEI), a Spanish translation and adaptation (Fernández et al., 2010) of the *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers* (PKBS-2) (Merrell, 2002). The original instrument contained 76 items that measure social competence and behavior problems in children from 3 to 6 years of age. For the present study, only the social competence scale was used, comprising 34 items grouped into three subscales: social cooperation (12 items), social interaction (11 items) and social independence (11 items). This is a Likert type scale with response values ranging from 0 (never) to 3 (often). The scale structure was confirmed in a Spanish population by Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia and Fernández de Haro (2011), through a confirmatory factor analysis with adequate fit and reliability values. Internal consistency coefficients based on the study sample were adequate: global social competence scale $\alpha=.93$, social cooperation subscale $\alpha=.84$, social interaction subscale $\alpha=.92$ and social independence subscale $\alpha=.89$.

Procedure

The study, having a longitudinal nature, was carried out over three consecutive school years, from 2010-11 to 2012-13. Before initiating contact with the schools, the research documentation and design phase was completed. A topical bibliographic search was performed, and the information was then organized for reading and reflection. In order to establish the study design, we considered the type of sampling used, the assessment instruments and the *a posteriori* analyses to be performed. After completing this phase, the different participating schools were contacted, family consent was obtained for each pupil, and all the 3-year-old class groups were incorporated into the study (4 classes in total). Four researchers, one for each class, were charged with carrying out the observation and assessment of the pupils. The two researchers who were assigned to the experimental groups, in addition to their observation and assessment tasks, were also required to apply the program over the three years that the intervention lasts.

The following phases were completed in each school year: 1) observation and initial data collection, 2) implementation or non-implementation of the *Aprender a*

Convivir program, 3) observation and final data collection, 4) data analysis, 5) preparation of reports. (Figure 1).

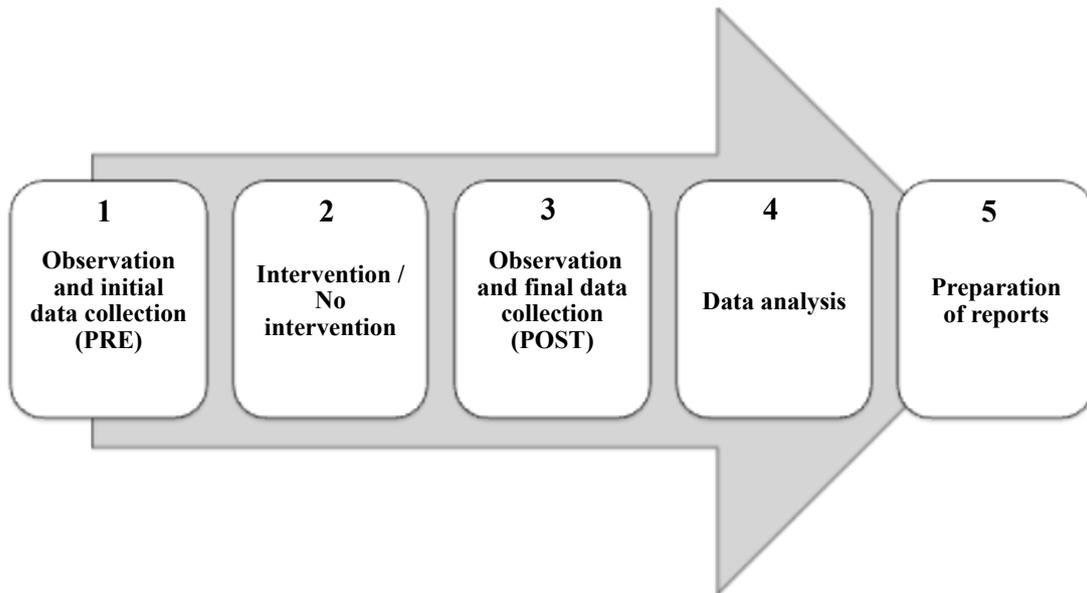


Figure 1. Yearly research procedure (3, 4 and 5-year-olds)

The observation and data collection phases were carried out by the researchers in both groups (experimental-control) (see Figure 2). After completing the pre-assessment questionnaires, the researchers applied the *Aprender a Convivir* program with the experimental group. The first year of the intervention consisted of implementing the 3-year-old program, the following year was the 4-year-old program, and the 5-year-old program was applied in the final year of the intervention. Each intervention program lasted twelve weeks with a total of twenty-four sessions per year/program. The *Aprender a Convivir* program for Early Childhood Education (Alba et al. 2013) is structured around four blocks: Rules and how to follow them; Feelings and emotions; Communication skills; and Problem solving. After the intervention, the researchers completed the questionnaires again for the post-assessment, then they analyzed the data and prepared the reports for the participating schools.

Table 2

Assessment and data collection phases

	Participants					
	3-year-olds		4-year-olds		5-year-olds	
	T1	T2	T3	T4	T6	T5
Experimental Group	Pre assessment	Post assessment	Pre assessment	Post assessment	Pre assessment	Post assessment
Control Group	Pre assessment	Post assessment	Pre assessment	Post assessment	Pre assessment	Post assessment

Design and statistical analysis

This longitudinal study followed a *quasi-experimental*, pre-post research design with a *quasi* control group (Montero & León, 2007) and with six repeated measures. According to Campbell and Stanley (2001), the design would be represented in this manner:

$$O_1XO_2 \quad O_3XO_4 \quad O_5XO_6$$

$$O_1 \quad O_2 \quad O_3 \quad O_4 \quad O_5 \quad O_6$$

For the data analysis, a preliminary, descriptive study was performed initially for the purpose of exploring the participants' mean scores and standard deviations on each of the variables being measured.

Afterward, the primary research analyses were carried out through a mixed ANOVA with repeated measures 6x(2x2). The factors included in the model were: time (pretest-posttest: T₁, T₂, T₃, T₄, T₅ and T₆), group (experimental-control) and gender (boy-girl). The relevant *F* statistics were obtained, complying with the sphericity assumption calculated through the Mauchly test (1940). Additionally, *post hoc Bonferroni* tests were carried out to determine what level of the variables was significant. Finally, the effect size was estimated (*d* index or standardized mean difference) as proposed by Cohen (1988), where effects can be classified as small ($.20 \leq d \leq .49$), moderate ($.50 \leq d \leq .79$) or large ($d \geq .80$).

Data analyses were performed using the statistic program *IBM SPSS Statistics* 20.0 for Macintosh.

Results

Preliminary study: descriptive analyses

In the preliminary analyses, descriptive statistics were calculated for the variables of social cooperation (Table 3), social interaction (Table 4), social independence (Table 5) and for total social competence (Table 6), including mean scores and standard deviations of the experimental and control groups at the six assessment times.

For a more in-depth study of the participants' descriptive statistics at the six assessment times, as a function of group and gender, see Appendix 1.

Table 3

Means and standard deviations of social cooperation at the six assessment times

	Experimental		Control	
	M	SD	M	SD
T₁	2.30	0.44	2.36	0.30
T₂	2.72	0.21	2.48	0.34
T₃	2.62	0.28	2.65	0.31
T₄	2.85	0.19	2.63	0.30
T₅	2.78	0.26	2.69	0.27
T₆	2.88	0.14	2.78	0.25

Table 4

Means and standard deviations of social interaction at the six assessment times

	Experimental		Control	
	M	SD	M	SD
T₁	2.21	0.53	1.92	0.61
T₂	2.75	0.24	2.09	0.56
T₃	2.61	0.25	2.41	0.36
T₄	2.92	0.11	2.42	0.38
T₅	2.88	0.18	2.54	0.38
T₆	2.95	0.08	2.59	0.34

Table 5

Means and standard deviations of social independence at the six assessment times

Social independence				
	Experimental		Control	
	M	SD	M	SD
T₁	2.43	0.53	2.38	0.44
T₂	2.82	0.22	2.36	0.41
T₃	2.71	0.27	2.62	0.32
T₄	2.93	0.09	2.64	0.29
T₅	2.94	0.10	2.73	0.27
T₆	2.99	0.02	2.74	0.28

Table 6

Means and standard deviations of total social competence at the six assessment times

Total social competence				
	Experimental		Control	
	M	SD	M	SD
T₁	2.31	0.42	2.23	0.38
T₂	2.76	0.18	2.31	0.37
T₃	2.65	0.21	2.56	0.25
T₄	2.90	0.10	2.56	0.26
T₅	2.87	0.14	2.65	0.25
T₆	2.94	0.06	2.70	0.25

Longitudinal study of the social competence variables

Results from repeated-measures mixed ANOVAs for each of the variables are presented in detail below.

Social cooperation

Data analysis indicates a significant main effect of the factor time ($F_{(1,87)}=66.41$, $p<.001$), since mean scores increased at each assessment time; and of the factor group ($F_{(1,87)}=5.12$, $p<.05$), showing differences between the experimental and control groups in social cooperation, throughout the time period, where the experimental group obtains higher scores. Main effects were not found for gender ($F_{(1,87)}=1.31$, $p=.25$).

Next, significant interaction effects were found between (1) the factors time*group ($F_{(1,87)}=8.53$, $p<.001$), which, together with *Bonferroni's post hoc* test, reveal significant differences in favor of the experimental group at T₂, T₄ and T₆ (Figure

2); and (2) between the factors group*gender ($F_{(1,87)}=4.19, p<.05$), since the boys in the experimental group scored higher than the boys in the control group, as observed in Figure 3. Girls in both groups obtained similar scores.

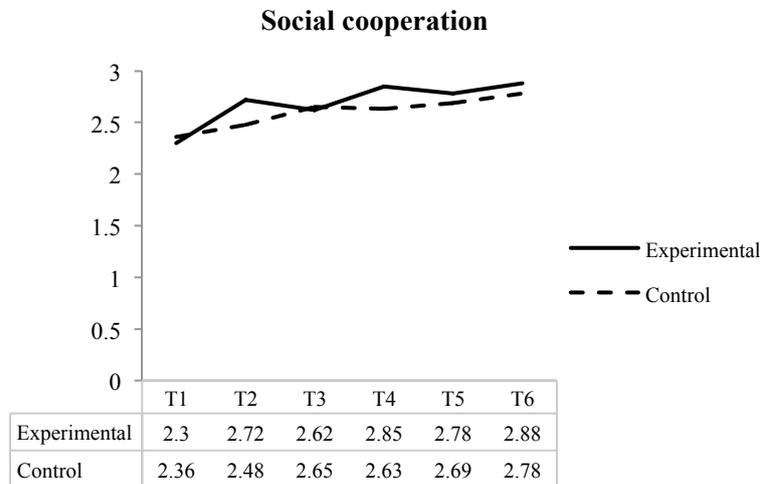


Figure 2. Interaction effect between time and group, for social cooperation.

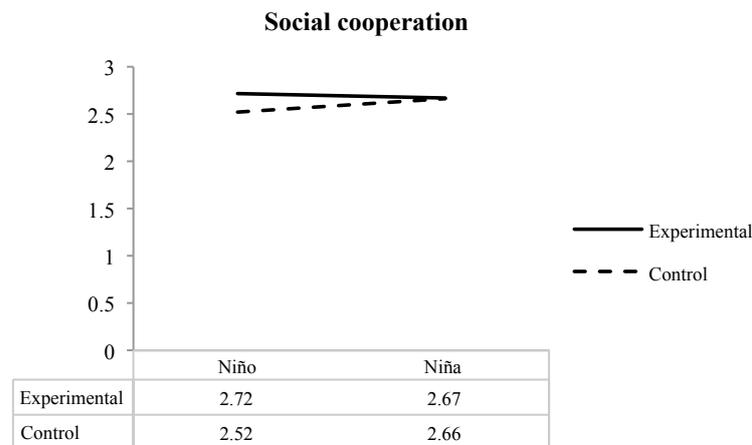


Figure 3. Interaction effect between group and gender, for social cooperation.

Cohen's *d* statistic indicated the existence of moderate effects for the Social Cooperation variable ($d=0.64$).

Social interaction

Regarding this variable, main effects were found for the three factors of our model: time ($F_{(1,87)}=105.74, p<.001$), since participant scores improved over the length of the three-year intervention; group ($F_{(1,87)}=47.98, p<.001$), with evidence of significant

differences in favor of the experimental group; and gender ($F_{(1,87)}=8.35, p<.01$), where girls obtained higher scores on this variable.

Interaction effects were also found between the factors time*group ($F_{(1,87)}=9.92, p<.001$) and group*gender ($F_{(1,87)}=7.61, p<.01$). As for the first effect, there were significant differences in favor of the experimental group at T₁, T₂, T₃, T₄, T₅ and T₆. The groups were not even at the start, and the differences increased over time, with greater distances seen at T₂, T₄, and T₆ (see Figure 4). As for the interaction effect group*gender, *Bonferroni's post hoc* test showed the existence of significant differences between the boys and between the girls from the two groups. The boys and the girls in the experimental group obtained the higher scores. However, the differences are higher between the boys (Figure 5). Regarding effect size, effects on this variable were small ($d= 0.20$).

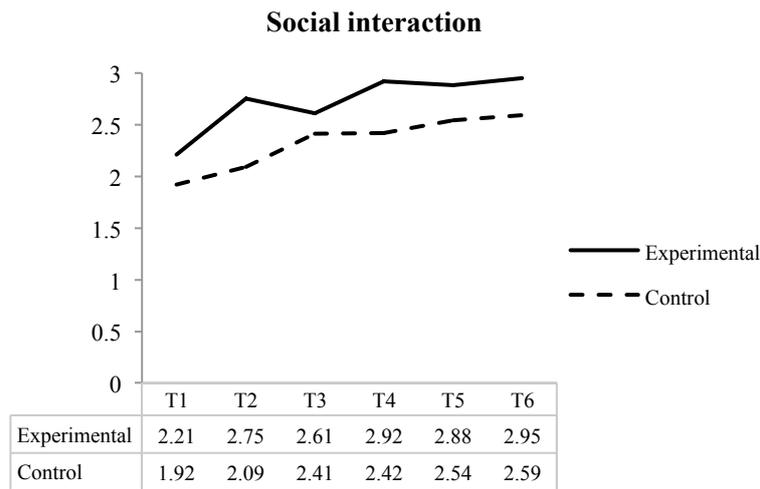


Figure 4. Interaction effect between time and group, for social interaction.

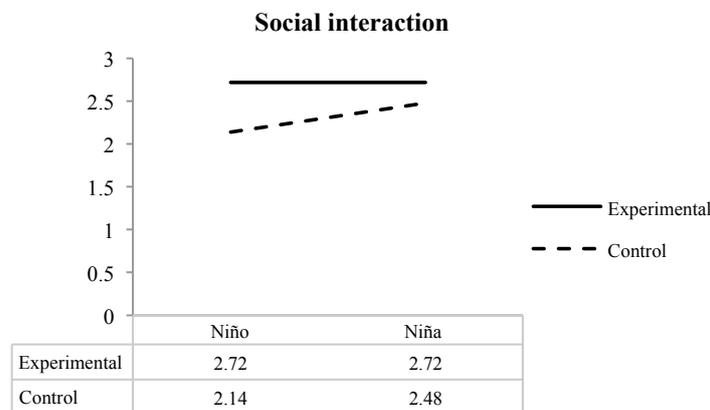


Figure 5. Interaction effect between group and gender, for social interaction.

Social independence

Our analysis revealed main effects for the factors time ($F_{(1,87)}=59.14, p<.001$) and group ($F_{(1,87)}=24.45, p<.001$), but not so for the case of gender ($F_{(1,87)}=3.45, p=.066$). Participants from both groups improved their scores in social independence, although subjects in the experimental group obtained higher scores.

In addition, interaction effects were found between the factors time*group ($F_{(1,87)}=9.82, p<.001$) and group*gender ($F_{(1,87)}=5.77, p<.05$). The *post hoc* tests gave evidence for the existence of significant differences in favor of the experimental group at T₂, T₄, T₅ and T₆ (Figure 6). On the other hand, in relation to intergroup gender differences (see Figure 7), the results showed statistically significant differences between boys in the experimental group and in the control group. In the girls' case, levels approached significance, but no significant differences were found between the two groups.

Finally, it should be noted that effect sizes for this variable were moderate ($d= 0.71$).

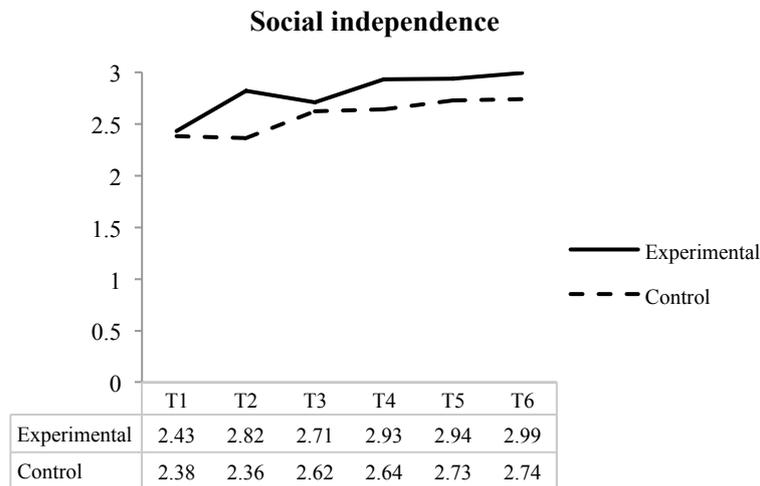


Figure 6. Interaction effect between time and group, for social independence.

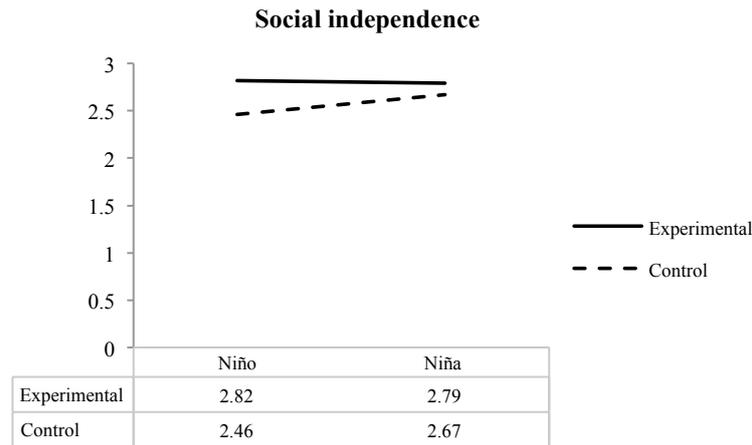


Figure 7. Interaction effect between group and gender, for social independence.

Total social competence scale

Results obtained on the global social competence scale showed the existence of main effects for all the factors included in our analysis: time ($F_{(1,87)}=111.98, p<.001$), group ($F_{(1,87)}=37.92, p<.001$) and gender ($F_{(1,87)}=6.61, p<.001$). These data indicate that the participants improved their scores at each assessment time, with the experimental group obtaining higher scores on this variable. On the other hand, the results reveal that the girls attain higher values in social competence.

Interaction effects were found between the factors time*group ($F_{(1,87)}=13.61, p<.001$), since there were significant differences in favor of the experimental group (Figure 8); the *post hoc* test indicated that differences were found at T₂, T₃, T₄, T₅ and T₆; and between group*gender ($F_{(1,87)}=9.42, p<.01$), since the boys of the experimental group scored higher than their counterparts in the control group (Figure 9). Girls in both groups received similar scores. Finally, large effects were found ($d=1.04$) for the global scale of social competence.

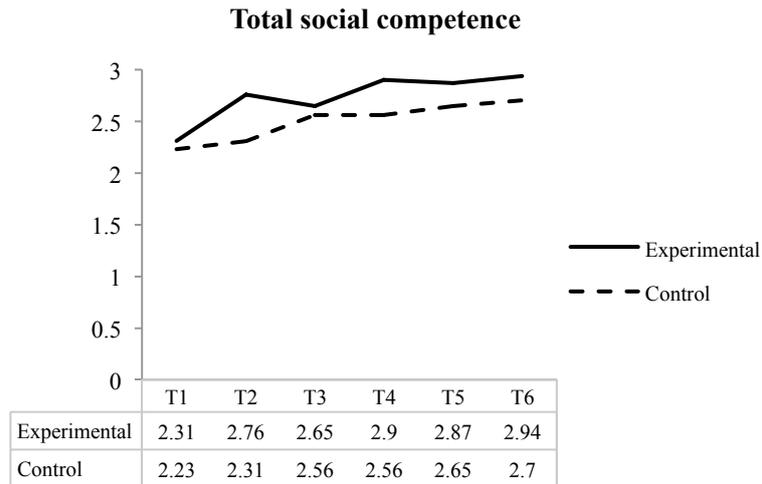


Figure 8. Interaction effect between time and group, for total social competence.

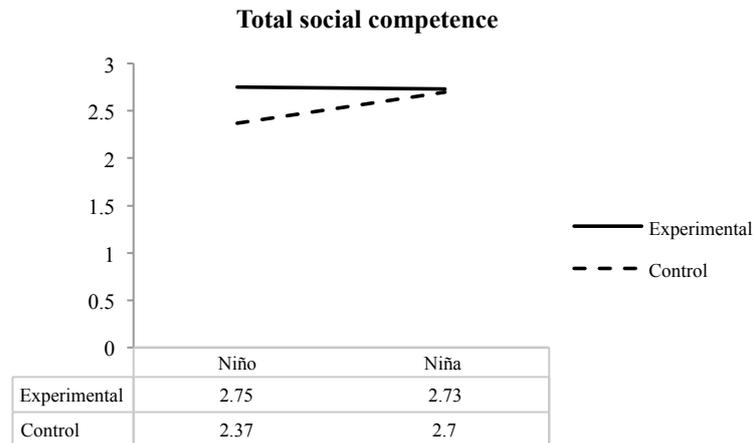


Figure 9. Interaction effect between group and gender, for total social competence.

Discussion

Results obtained from the longitudinal study of the *Aprender a Convivir* program for Early Childhood Education show that the intervention helps to improve social competence in three-, four- and five-year-old boys and girls. Effects of the intervention were significant for each of the variables analyzed, since the boys and girls who participated in the intervention improved considerably in social cooperation, social interaction, social independence, and in the global measurement of social competence. The initial hypothesis is verified.

Positive effects attained after applying the program are consistent with results from other studies that have also analyzed the impact of preschool prevention programs whose purpose is to promote social competence (Alba, 2013; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Gunter, Caldarella, Korth & Young, 2012; Lynch, Geller & Schmidt, 2004; Moraru, Stoica, Tomuletiu, Filpisan, 2011; Ștefan & Miclea, 2013; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

Social Cooperation

As for the program's effects on social cooperation, the boys and girls in the experimental group showed better levels in comparison to the control group. Both groups started from the same level at the beginning of the investigation; however, after participating in the program (in all cases, whether the 3-, 4- or 5-year-old program), these differences were produced. The boys and girls that participated in *Aprender a Convivir* acquired greater skill in cooperating with others, respecting and following rules, sharing, and proper use of free time. Nonetheless, in the time that transpires between the end of one year's program implementation, and the beginning of the next year's program implementation (from T₂ to T₃ and from T₄ to T₅) –a period that coincides with summer vacation– a slight drop in mean scores is observed. This decline in scores is less marked after the second year of implementation, probably reflecting a certain tendency toward conservation of the program effects. Thus, the time length of the intervention is a key element in contributing to program effectiveness (Ttofi & Farrington, 2011).

As in the case of the *Aprender a Convivir* program, other early intervention programs that have been evaluated have also brought about improvement in the prosocial behavior of boys and girls (Kramer, Caldarella, Christensen & Shatzer, 2010; Domitrovich et al., 2007; Moraru et al., 2011). However, some programs that helped 4-year-old boys and girls to improve in several social behavior variables did not produce significant effects on social cooperation, also measured through the PKBS-2; this is the case of *Al's Pals* (Lynch et al., 2004).

The effect size indicator ($d=0.64$) revealed moderate effects on this variable. This data point is very positive since it represents evidence of the impact of the program on the behaviors measured. Programs such as *PATH-Preschool* also produced a positive

impact on social cooperation at 3 and 4 years of age, showing a small effect size on this variable ($d=.32$), although in this case the intervention lasted only one year and the sample was drawn from a low socio-economic context (Domitrovich et al., 2007).

The gender factor did not establish any differences in social cooperation. However, the interaction found between the gender and group factors provides evidence of a difference in the boys' scores, with boys in the experimental group scoring higher. Another notable fact is that the boys and girls in the experimental group continued to have comparable scores throughout the entire investigation, possibly due to influence from the intervention program. The same was not true of the control group, where initially there were differences in favor of the girls in the 3-year-old group (T_1), later these differences disappeared (from T_2 to T_5), and finally they reappeared at the end of the last school year (T_6). These data underscore the importance of early intervention, since it may help to minimize any differences between boys and girls in their manifestation of prosocial behaviors (Fabes & Eisenberg, 1998 quoted in Romer et al., 2011).

Social interaction

Effects found on this variable were also positive, though the program impact was smaller ($d=.20$). After participating in the program, the boys and girls appear more understanding toward others, they participate frequently in class conversations, they seek help from their classmates and adults, and they often show affection toward other persons. Differences between the groups were evident from the beginning, and these increased progressively over time, becoming larger at the end of each intervention (T_2 , T_4 and T_6). When the children reach the end of Early Childhood Education, and have participated three years in the *Aprender a Convivir* program, they attain practically the highest possible score on this variable (2.95 out of 3). The fact that this variable is where pupils showed the most improvement, and yet the program effect was lower, might be due to the increased attention to one's peers that begins at 3 years of age, when more time is invested in peer relationships, especially in the school context (Trianes & Infante, 2007). The socializing effect of school on the individual is very powerful, since it facilitates the beginning of peer interaction, a key element in social development (Santrock, 2007).

Unlike the prior variable, gender did establish differences in this case, with girls showing higher levels of social interaction than boys. These results are inconsistent with other findings in similar studies with boys and girls of the same age (Moraru et al., 2011; Ștefan & Miclea, 2013), but they concur with other studies that analyze this type of behavior in older subjects (Romer et al., 2011). Nonetheless, with regard to the results obtained in the present investigation, the *post hoc* tests indicated gender differences only between members of the control group. As with the social cooperation variable, there were no gender differences in social interaction within the experimental group at any of the assessment times. This even scoring may be due to the influence of the program on aspects related to expressing feelings and emotions, emotional regulation, use of basic communication skills and fostering team work. Developing this type of content may help to hold back behaviors that society may naturally assume to be typical of boys or girls.

Social independence

Significant differences between groups were also found for the variable of social independence. On the first pretest (T₁), there were no differences between the experimental and control groups. Differences appeared after application of the program for 3-year-olds (T₂). From this time onward, the experimental group obtained higher scores than the control group, with the differences reaching significant levels from T₄ until the end of the intervention at T₆. Program effects were moderate with respect to this variable. Based on the results obtained, it can be affirmed that after three years of the intervention, members of the experimental group are more autonomous from a social point of view, manifesting that they feel increasingly secure in different circumstances, they play with different children, they try to do things autonomously, they play and work independently, and accept separation from their parents without difficulty. The *Aprender a Convivir* program incurs in certain aspects that help improve the child's social autonomy, for example, developing basic communication skills, a series of steps for solving problems on one's own, and controlling emotions. These results concur with others where the impact of a social independence program for four-year-old boys and girls was analyzed (Domitrovich et al., 2007). However, boys and girls in the control group also improved their level of social independence, though to a lesser degree. This improvement is due to the effect of schooling itself, the influence of

relationships with peers and adults, as well as their ongoing progress in social development.

On the other hand, from a general point of view, gender did not establish differences in this variable. However, the interaction effect found between the factors group and gender is probably due to differences found between the boys in the two groups. Just as with other variables, the *post hoc* tests revealed that scores were even across the boys and girls in the experimental group. This was not true of the control group, where there were gender differences except at T₂ and T₅.

Social competence

Finally, when examining results obtained on the variable of global social competence, the positive effects produced by the *Aprender a Convivir* program can be observed. In general, the boys and girls made progress over time, and even though members from both groups began with equivalent scores, pupils in the experimental group show a difference after the first year of intervention (T₂). From this moment until the end of the investigation, differences between the groups were statistically significant. The program showed a large effect on the social competence of pupils who participated in *Aprender a Convivir* throughout the three-year period ($d=1.04$).

On the other hand, gender established differences in the level of social competence between boys and girls from beginning to end. However, caution is advised when interpreting these results, since the boy-girl differences were significant only between members of the control group, calling for further inquiry into the influence of gender on childhood social competence.

Conclusions, limitations and prospects

The fundamental objective of intervention programs that promote social competence is to strengthen protection factors and reduce risk factors associated with social problems (Joseph & Strain, 2003). From this perspective, we conclude that the *Aprender a Convivir* program for Early Childhood Education (*ages 3-6*) fosters one of the main protection factors that helps optimize the individual's development, namely, social competence (Burt et al., 2008).

The pupils who began participation in the program at age three have considerably improved their levels of social competence in relation to cooperation, interaction and independence after the three years of intervention. It is evident that the program hastens the appearance of certain behaviors that tend to take shape later on, such as social independence (Erickson, 2009). These results, together with the positive effects obtained in another longitudinal study of *Aprender a Convivir* applied with first and second graders (Alba, 2013), help to consolidate this universal prevention program.

This study offers important data obtained in a group of Spanish boys and girls of preschool age, and helps to construct a global field of research that includes other studies that have analyzed the impact of an early intervention program based on promotion of social competence. According to Ferrer-Wreder (2014), studies of this type that come from different countries are fundamental for being able to generalize results to a variety of contexts and for drawing more global conclusions.

Despite the positive effects of this intervention program, the study has certain limitations. First, from a theoretical point of view, social competence is a multidimensional construct that must be assessed in different contexts and by different agents (multi-method, multi-agent). On this occasion, however, social competence was assessed only within the school context, in the classroom and playground, by a group of qualified researchers. No direct measures of the subject's social competence were obtained, nor were measurements provided by parents or teachers. Furthermore, the researchers who observed and assessed the experimental group were also the implementers of *Aprender a Convivir*, such that their ratings might be biased. However, a comprehensive follow-up was carried out over three years, during which the children were assessed at different moments, and each of the Early Childhood class groups was assessed by a different person. In addition, prior cross-sectional research involving the application of *Aprender a Convivir*, where social competence was assessed by teachers, also produced positive results (Alba, 2013; Benítez, Fernández et al., 2011; Fernández, 2010; Fernández et al., 2011).

Despite the different research studies that have analyzed the *Aprender a Convivir* program, its long-term effect has not yet been studied. At the present time, several groups of students who participated in the program are being monitored for the objective of verifying to what extent program effects are maintained over time. Long-

term follow-up measurements are a fundamental indicator to help guarantee the effectiveness of an intervention program, and this is taken into account as an inclusion criterion in revision studies and meta-analyses related to early intervention programs on childhood social competence (Durlak et al., 2011). On the other hand, some of the limitations found in this study could be overcome in future research. Along these lines, it would be helpful to analyze the impact of the program by using direct measurements of the subjects' social competence, since this type of assessment has less risk of being biased (Domitrovich et al., 2007). Similarly, although the *Aprender a Convivir* program includes certain activities with parents, it would be helpful to go further into this aspect and have more family involvement, both in the intervention itself and in the assessments, given the influence of parenting styles on the development of their children's social competence (Patterson, DeGarmo, Knutson, 2000).

References

- Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., & Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 843-904. doi: 10.14204/ejrep.31.13105
- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., & Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 32(1), 3-19. doi: 10.1177/0143034310396804
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M. F., Justicia, F., & Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*,

23(2), 314-321.

- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Bradshaw, C. P., Bottiani, J. H., Osher, D., & Sugai, G. (2014). The Integration of Positive Behavioral Interventions and Supports and Social and Emotional Learning. In M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw y J. S. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*, (2ª ed., pp. 101-118). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-7624-5_8
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145. doi:10.1542/peds.2012-0243
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2001). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social* (8ª reimp.). Amorrortu, Buenos Aires.
- CASEL [Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning] (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado de: <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comitee for children (2002). *Second Step: a violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten*. Seattle, WA: Comitee for Children.

- Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., & Pearson, L. (2003). *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise: Resource book*. Inscript Publishing.
- Daly, B. P., Nicholls, E., Aggarwal, R., & Sander, M. (2014). Promoting Social Competence and Reducing Behavior Problems in At-Risk Students: Implementation and Efficacy of Universal and Selective Prevention Programs in Schools. In M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw y J. S. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*, (2^a ed., pp. 131-144). New York: Springer.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., De Oliveira, L. A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33(6), 615-630. doi:10.1177/0020715211430373
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of Scholl Psychology*, 34(3), 225-245.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.
- Dodge, K. A., Godwin, J., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456-465. doi: 10.1177/0956797612457394
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0

- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C., & Cortes R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review Psychology, 51*, 665–97. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136–57. doi: 10.1037//0022-3514.78.1.136
- Erickson, E. H. (2009). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/4876/1/18656936.pdf
- Fernández, M., Benítez, J. L., Fernández de Haro, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje 34*(3), 337-347. doi: 10.1174/021037011797238603
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(22), 1229–1252.
- Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing Child and Adolescent Well-Being Through Positive Youth Development and Prevention Programs. In A. Ben Arieh, F.

- Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin, (Eds.). (2014). *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspectives. Volume 2.* (pp. 3025-3041). Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_164
- Geller, S. (1999). *Al's Pals: Kids making healthy choices.* Richmond, VA: Wingspan LLC.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 151-159. doi:10.1007/s10643-012-0507-z
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología, 25*(1), 93-101.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 62-73. doi: 10.1177/02711214030230020201
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 303-309. doi:10.1007/s10643-009-0354-8
- Kupersmidt, J. B., & DeRosier, M. E. (2004). An integrative mediational model of the relation between peer problems and negative outcomes. En J. B. Kupersmidt y K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119-138). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10653-000
- Larmar, S., Dadde, M. R., & Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change, 23*(2), 121-137. doi: 10.1375/bech.23.2.121

- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for 231 ocia children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. doi: 10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1
- Mauchly, J. W. (1940). Significance Test for Sphericity of a Normal n-Variate Distribution. *The Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204-209. doi:10.1214/aoms/1177731915
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. doi:10.1016/S0885-2006(00)00069-7
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behaviour Scales* (2^a ed.). Austin: Pro-Ed.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (3^a ed.). Madrid: CEPE.
- Montero, I., & León, O., G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., & Filpisan, M., F. (2011). Evaluation of a Program for Developing Socio-Emotional Competencies in Preschool Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2161-2164. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S., & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, 12(1), 91-106. doi:10.1017/S0954579400001061
- Paterski, V., Golombok, S., & Hines, M. (2011). Sex differences in social behavior. In P. K. Smith y C. H. Hart, *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social*

Development, (2^a ed., pp. 283-412). Chichester (UK): Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781444390933.ch15

Petermann, F., & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626. doi: 10.1177/0143034308099204

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. (2^a ed.). Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970. doi:10.1002/pits.20604

Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil* (11^a ed.). México: McGrawHill.

Shure, M. B. (1993). I Can Problema Solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64. doi: 10.1080/0300443930960106

Ștefan, C.A., & Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50, 382-402. doi:10.1002/pits.21683.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

Trianes, M. V., & Infante, L. (2007). Intervención temprana en la competencia social. En A. Gómez, P. Viguer y M. J. Cantero (Coords.) *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. (pp. 155-174). Madrid: Ediciones Pirámide.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 130-143. doi: 10.1177/10634266030110030101

- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning (SEL): What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Appendix 1

Descriptive study of the sample as a function of gender.

Tables 1, 2, 3 and 4 show the participants' mean scores and standard deviations at the six assessment times, according to gender (boy-girl), on the variables of social cooperation, social interaction, social independence and the total social competence scale, respectively.

Table 1

Means and standard deviations of social cooperation, at the six assessment times, according to gender

		Experimental		Control		Total	
		M	SD	M	SD	M	SD
T ₁	Boy	2.33	0.32	2.23	0.34	2.28	0.33
	Girl	2.28	0.52	2.47	0.23	2.37	0.41
T ₂	Boy	2.77	0.18	2.40	0.36	2.59	0.33
	Girl	2.68	0.23	2.54	0.32	2.61	0.28
T ₃	Boy	2.65	0.26	2.60	0.31	2.63	0.28
	Girl	2.60	0.30	2.69	0.32	2.64	0.31
T ₄	Boy	2.88	0.17	2.56	0.34	2.72	0.31
	Girl	2.83	0.21	2.69	0.25	2.77	0.24
T ₅	Boy	2.78	0.22	2.61	0.32	2.70	0.28
	Girl	2.78	0.29	2.75	0.22	2.76	0.25
T ₆	Boy	2.88	0.13	2.69	0.32	2.79	0.25
	Girl	2.87	0.16	2.85	0.15	2.86	0.15

Table 2

Means and standard deviations of social interaction, at the six assessment times, according to gender

		Experimental		Control		Total	
		M	SD	M	SD	M	SD
T ₁	Boy	2.14	0.52	1.65	0.66	1.91	0.63
	Girl	2.26	0.55	2.13	0.50	2.20	0.52
T ₂	Boy	2.77	0.23	1.89	0.61	2.35	0.63
	Girl	2.73	0.25	2.25	0.47	2.50	0.44
T ₃	Boy	2.65	0.23	2.22	0.40	2.45	0.38
	Girl	2.59	0.26	2.56	0.24	2.57	0.25
T ₄	Boy	2.90	0.13	2.25	0.44	2.59	0.45
	Girl	2.93	0.10	2.56	0.27	2.75	0.27
T ₅	Boy	2.90	0.13	2.39	0.44	2.65	0.40
	Girl	2.87	0.21	2.66	0.29	2.77	0.27
T ₆	Boy	2.94	0.11	2.44	0.39	2.70	0.37
	Girl	2.96	0.06	2.70	0.24	2.84	0.21

Table 3

Means and standard deviations of social independence, at the six assessment times, according to gender

		Social independence					
		Experimental		Control		Total	
		M	SD	M	SD	M	SD
T₁	Boy	2.48	0.46	2.19	0.48	2.34	0.49
	Girl	2.39	0.58	2.54	0.35	2.46	0.49
T₂	Boy	2.82	0.24	2.25	0.47	2.55	0.46
	Girl	2.81	0.21	2.44	0.34	2.64	0.33
T₃	Boy	2.75	0.27	2.50	0.37	2.63	0.34
	Girl	2.68	0.28	2.71	0.23	2.70	0.25
T₄	Boy	2.94	0.08	2.53	0.32	2.74	0.31
	Girl	2.92	0.10	2.73	0.22	2.83	0.19
T₅	Boy	2.93	0.12	2.66	0.34	2.80	0.28
	Girl	2.96	0.07	2.78	0.18	2.87	0.16
T₆	Boy	2.99	0.02	2.65	0.36	2.83	0.30
	Girl	2.99	0.02	2.81	0.18	2.90	0.15

Table 4

Means and standard deviations of the total social competence scale, at the six assessment times, according to gender

		Total social competence					
		Experimental		Control		Total	
		M	SD	M	SD	M	SD
T₁	Boy	2.32	0.36	2.03	0.41	2.18	0.41
	Girl	2.31	0.47	2.38	0.26	2.35	0.39
T₂	Boy	2.79	0.17	2.18	0.42	2.50	0.44
	Girl	2.74	0.19	2.41	0.30	2.58	0.30
T₃	Boy	2.68	0.19	2.44	0.27	2.57	0.26
	Girl	2.62	0.21	2.65	0.20	2.64	0.21
T₄	Boy	2.90	0.09	2.44	0.30	2.69	0.31
	Girl	2.90	0.11	2.66	0.18	2.78	0.19
T₅	Boy	2.87	0.11	2.56	0.31	2.72	0.27
	Girl	2.87	0.17	2.73	0.16	2.80	0.18
T₆	Boy	2.94	0.07	2.59	0.30	2.77	0.27
	Girl	2.94	0.06	2.79	0.15	2.87	0.13

ESTUDIO 4

Estudio longitudinal de los efectos del programa *Aprender a Convivir* en los problemas de conducta del alumnado de Educación Infantil

*Hay tres maneras de conducir las relaciones interpersonales.
La primera es considerarse solamente a sí mismo, desconsiderando a los otros...
La segunda es colocar siempre a los otros antes que a uno mismo...
La tercera es la regla de oro...considerarse a sí mismo y también a los otros*

(Joseph Wolpe)

Resumen

El presente estudio evalúa el efecto del programa de prevención universal *Aprender a Convivir* sobre la manifestación de problemas de conducta de 91 alumnos/as de Educación Infantil, desde los 3 hasta los 5 años. Para ello valora la interiorización y exteriorización de problemas mediante el *Child Behaviour Checklist for ages 1 1/2 – 5 (CBCL/1 1/2 – 5)* en su versión para maestros y cuidadores *Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF)* de Achenbach y Rescorla (2000). Con base en una investigación de tipo *cuasiexperimental*, el análisis de datos se lleva a cabo mediante un ANOVA mixto de medidas repetidas en el que se incluyen como factor intrasujeto el tiempo (6 medidas) y como factores intersujeto, el grupo y el sexo. Los resultados muestran una mejora de los participantes en todas las variables de problemas de conducta analizadas, desde el primer al tercer año de participación en el programa. El grupo control no progresa de la misma manera y el sexo marca diferencias en la variable de exteriorización de problemas. Los efectos del programa de intervención son pequeños en exteriorización de problemas y en el total de problemas de conducta ($d=0.21$ y $d=0.37$, respectivamente), y altos en interiorización de problemas ($d=1.33$).

Palabras clave: interiorización de problemas, exteriorización de problemas, Educación Infantil, prevención universal, programa *Aprender a Convivir*.

Abstract

The current investigation analyzes the effects of the universal prevention program, *Aprender a Convivir*, on the conduct problem of 91 pupils in Early Childhood Education (ages 3-6). For this reason, the internalizing and externalizing problems are assessed by the *Child Behaviour Checklist for ages 1 1/2 – 5 (CBCL/1 1/2 – 5)* in its versión for *Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF)* of Achenbach & Rescorla (2000). Using a *quasi-experimental* design, data analysis is carried out through a repeated-measures mixed ANOVA, where the intra-subject factor is time (6 measurements), and the inter-subject factors are group and gender. Results show participant improvement on all the variables of conduct problems that were analyzed, from the first to the third year of participation in the program. The control group does not progress in the same way, and gender establishes a difference in externalizing problems. There are small effects

from the intervention program on externalizing problems and on the global measurement of conduct problem ($d=0.21$ and $d=0.37$, respectively), and large effects on internalizing problems ($d=1.33$).

Key words: internalizing problems, externalizing problems, preschool-kindergarten education, universal prevention, *Aprender a Convivir* program.

Introducción

Los problemas de conducta infantiles son un asunto socialmente preocupante y una de las principales causas por las que los padres solicitan ayuda psicológica para sus hijos/as (Fernández-Parra, et al., 2013). Al hablar de este tipo de problemas se hace referencia a comportamientos problemáticos, desafiantes, rebeldes, disruptivos o antisociales, que pueden ser diagnosticados como desórdenes de conducta cuando provocan un deterioro significativo en diferentes ámbitos –personal, social, académico– y contextos –el hogar, la escuela, la comunidad– (American Psychiatric Association, 2013).

El estudio de los problemas de conducta centra la atención en dos tipos de manifestaciones, la interiorización y la exteriorización, consideradas categorías estructurales de diversos trastornos psiquiátricos entre los que se encuentran los desórdenes de conducta (Cosgrove et al., 2011). Sin una intervención temprana, los problemas interiorizados (ansiedad, depresión, timidez, etc.) y exteriorizados (agresividad, impulsividad, etc.) tienden a agravarse con el tiempo (Daly, Nicholls, Aggarwal y Sander, 2014) y pueden llegar a provocar serias dificultades en la adolescencia y en la etapa adulta (Frick, 2012). En este sentido, los problemas de conducta que aparecen en la infancia se han considerado indicadores del comportamiento antisocial temprano (Bergman, Andershed y Andershed, 2009; Dodge, 2009, Macklem, 2014), especialmente los problemas de tipo agresivo y destructivo (Calkins y Keane, 2009), constituyéndose así como factores de riesgo.

En la actualidad, el enfoque psicosocial es el punto de partida para el abordaje y prevención del comportamiento disruptivo (Comer, Chow, Chan, Cooper-Vince, y Wilson, 2013). Diferentes estudios han constatado la existencia de una serie de factores individuales, familiares, escolares y contextuales que inciden en la aparición y desarrollo de la conducta antisocial (Farrington, 2005; Gaik, Abdullah, Elias y Uli, 2010; Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006; Tremblay, 2008; Webster-Stratton y Taylor, 2001). Por otra parte, la competencia social y el dominio adecuado de las habilidades sociales, han sido identificados como factores de protección frente al desarrollo de comportamientos antisociales (Ttofi, Bowes, Farrington, y Lösel, 2014; Vassallo, Edwards, Olsson, y Renda, 2013). Por tanto, medidas de prevención centradas en estos aspectos son fundamentales para facilitar el

ajuste social del sujeto, máxime cuando se ha hecho patente, mediante diversos estudios transversales y longitudinales, la relación negativa existente entre la competencia social y los problemas de conducta desde la infancia hasta la adolescencia (Alba, 2013; Borstein, Hahn y Haynes, 2010; Burt, Obradović, Long y Masten, 2008; Obradović, Burt y Masten, 2009; Sørli, Hagen y Ogden, 2008).

En esta línea de trabajo, se han diseñado para la prevención diversos programas de intervención basados en la promoción de la competencia social (Benedict, Horner y Squires, 2007; Cooper, Goodfellow, Muhlheim, Paske y Pearson, 2003; Denham y Burton, 1996; Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil, 2005; Larmar, Dadde y Sochet, 2006; Lynch, Geller, Schmidt, 2004; Monjas, 2011, 2012; Ortega, 1997; Petermann y Natzke, 2008; Shure 2001; Trianes, 1996; Vaughn, Ridley y Levine, 1986; Webster-Stratton, 1990). No obstante, todavía son pocos los programas dirigidos específicamente a población infantil, sobre todo en el contexto español. El diseño de programas elaborados para este grupo de edad es primordial ya que, tal y como señalan algunos autores, el inicio de la intervención se debe llevar a cabo antes de los 8 años pues, a partir de esa edad, los problemas de conducta pueden derivar en patrones de comportamiento más graves (Eron, 1990). Otros autores, ponen el límite de la intervención alrededor de los 4 años debido a que la estabilidad de los problemas de comportamiento es más elevada y tiende a aumentar después de esta edad (Hemphill, 1996; Stanger, Achenbach y McConaughy, 1993).

Así pues, los programas de prevención con una base de aprendizaje social y dirigidos a niños y niñas de temprana edad resultan fundamentales para el desarrollo adaptativo del individuo. Existe evidencia empírica que muestra la eficacia de este tipo de programas en la reducción de comportamientos negativos y por ende, en la prevención del comportamiento antisocial (Beelmann y Lösel, 2006; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Joseph y Strain, 2003; Wilson y Lipsey, 2007). En la infancia temprana la prevención de tipo universal dentro del ámbito escolar tiene mayor sentido ya que es una buena opción para trabajar con todo el alumnado sin provocar ningún tipo de estigma social (Bayer, Hiscock, Morton-Allen, Ukoumunne y Wake, 2007), constituyéndose las escuelas en ambientes óptimos para prevenir o reducir el comportamiento agresivo (Wilson y Lipsey, 2007) y enseñar conducta social de calidad (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Entre los programas infantiles de prevención universal que trabajan dentro del ámbito escolar destacan el programa *Al's Pals Kids: Making Healthy Choices* para niños/as de 3 a 8 años (Lynch et al., 2004); el programa *PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies* (Domitrovich, Greenberg, Kusche y Cortés, 2004) compuesto por una serie de programas entre los que están el *PATH preschool* dirigido a niños y niñas de esta edad; o el programa *I Can Problem Solve* de Shure (2001) destinado a niños de 4 a 12 años. Todos ellos han mostrado efectos positivos en la mejora de diversos aspectos de la competencia social (habilidades sociales, resolución de problemas, conocimiento emocional, etc.) a la vez que han promovido la disminución de problemas de conducta como la agresión, síntomas de ansiedad y depresión, entre otros (Joseph y Strain, 2003).

Entre las intervenciones de origen español, el programa *Aprender a Convivir* (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013) también ha mostrado resultados positivos en la reducción de problemas de conducta. Este programa de prevención universal, basado en la promoción de la competencia social, y dirigido a niños y niñas de 3 a 7 años ha sido analizado en estudios transversales con sujetos de 3 y 4 años (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández y Justicia-Arráez, 2011; Fernández 2010; Fernández, Benítez, Fernández de Haro, Justicia y Justicia-Arráez, 2011), y en estudios longitudinales en los que se han utilizado grupos de contraste múltiples (Alba, 2013). Dichos estudios han puesto de manifiesto no solo la mejora de la competencia social del alumnado participante, sino también la disminución de problemas interiorizados y exteriorizados tales como la timidez o el comportamiento agresivo.

No obstante, falta por realizar un estudio longitudinal con alumnado de Educación Infantil utilizando también un grupo de contraste longitudinal. Este será entonces, el objetivo del presente estudio: analizar el efecto a corto y medio plazo de este programa de intervención sobre los problemas de conducta del alumnado de Educación Infantil (3-6 años). Se trata, pues, de probar que el programa *Aprender a Convivir* que promueve el aprendizaje de aspectos relacionados con normas de convivencia, normas de relación interpersonal, sentimientos y emociones, habilidades de comunicación, resolución de problemas y los comportamientos prosociales (ayudar, compartir, cooperar); ayuda a mejorar el comportamiento del niño/a y reduce sus problemas de conducta tanto interiorizados (reactividad emocional, ansiedad, depresión, quejas somáticas, timidez) como exteriorizados (problemas de atención y

comportamiento agresivo). Se espera que tras la implementación del programa *Aprender a Convivir* las manifestaciones relacionadas con este tipo de problemas disminuyan. Además, se analizará la influencia del sexo, pues, diversos estudios han señalado la existencia de diferencias entre niños y niñas, tanto en interiorización como en exteriorización (Berkout, Young y Gross, 2011; Moffit, Caspi, Rutter y Silva, 2001)

Método

Participantes

La muestra inicial de la investigación estuvo compuesta por 102 niños/as, sin embargo, por muerte experimental, sólo fueron incluidos 91 alumnos/as de 3 años procedentes de tres centros educativos concertados de Granada capital, todos situados en un entorno socioeconómico medio. La elección de los centros así como la asignación de los mismos al grupo experimental o al grupo control, vino determinada por la valoración que se hizo de las escuelas interesadas en participar en la evaluación y/o implementación del programa, por lo que se trabajó con un muestreo de tipo no probabilístico incidental.

En cuanto a la distribución de los participantes según el grupo y el sexo, indicar que el grupo experimental estuvo formado por 48 sujetos ($M_{\text{edad}}=42.48$ meses, $DT=3.63$) procedentes del mismo centro educativo, de los cuales un 43.7% eran niños y un 56.2% niñas. El grupo control estuvo compuesto por 43 sujetos ($M_{\text{edad}}=42.77$ meses, $DT=3.41$), 44.1% niños y un 55.9% niñas, procedentes de dos centros educativos distintos. Para todos los participantes éste era el primer año de escolarización en un centro educativo donde se imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), no obstante, un 79.1% del alumnado tenía ya experiencia escolar previa en otros centros infantiles con enseñanzas de primer ciclo (0-3 años).

Tabla 1

Participantes distribuidos en función del grupo y el sexo

	Participantes				
	Experimental		Control		Total
	N	%	N	%	N
Niños	21	43.7	19	44.1	40
Niñas	27	56.2	24	55.9	51
Total	48	100	43	100	91

Instrumentos

Los investigadores midieron los problemas de conducta con el *Child Behaviour Checklist for ages 1 1/2 – 5 (CBCL/1 1/2 – 5)* en su versión para maestros y cuidadores *Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF)* de Achenbach y Rescorla (2000). La escala global contiene 100 ítems que permiten evaluar los problemas de conducta en niños con edades comprendidas entre un año y medio y cinco años. Los valores de respuesta oscilan entre 0 (no es cierto) y 2 (a menudo, bastante). El cuestionario se divide en dos escalas principales: a) *interiorización de problemas* (32 ítems), conformado por las subescalas de reactividad emocional, ansiedad-depresión, quejas somáticas y timidez; y b) *exteriorización de problemas* (34 ítems), compuesto por las subescalas de problemas de atención y comportamiento agresivo. El instrumento también incluye el factor *Otros problemas* (34 ítems) que no fue utilizado para esta investigación. La escala original presenta índices de fiabilidad y validez adecuados (Achenbach y Rescorla, 2000). Los coeficientes de consistencia interna a partir de la muestra del estudio también fueron adecuados: interiorización de problemas $\alpha=.83$, exteriorización de problemas $\alpha=.91$ y escala total de problemas de conducta $\alpha=.90$.

Procedimiento

Al tratarse de un estudio de corte longitudinal se llevó a cabo a lo largo de tres cursos académicos consecutivos, desde 2010-11 hasta 2012-13. Antes de iniciar el contacto con los centros tuvo lugar la fase de documentación y diseño de la investigación. Se realizó una búsqueda bibliográfica sobre la temática y se organizó la información para su posterior lectura y reflexión. Para establecer el diseño del estudio se tuvo en cuenta el tipo de muestreo utilizado, los instrumentos de evaluación y los análisis que se realizarían *a posteriori*. Una vez superada esta fase, se contactó con los diversos centros participantes y tras obtener el consentimiento de las familias, todas las clases de 3 años de cada uno de los centros fueron incluidas en esta investigación (4 clases en total). Cuatro investigadores, uno por clase, fueron los encargados de realizar la observación y evaluación del alumnado. Los dos investigadores que fueron asignados a los grupos experimentales, además de las tareas de observación y evaluación, también implementaron el programa durante los tres años que duró la intervención.

En cada curso académico, se siguieron las siguientes fases: 1) observación y recogida de datos inicial, 2) implementación/no implementación del programa *Aprender a Convivir*, 3) observación y recogida de datos final, 4) análisis de los datos, 5) elaboración de informes. Las fases de observación y la recogida de datos fueron realizadas por los investigadores en ambos grupos (experimental-control). Tras la cumplimentación de los cuestionarios en la pre-evaluación, los investigadores aplicaron el programa *Aprender a Convivir* en el grupo experimental. El primer año de intervención se implementó el programa de 3 años, el siguiente curso el programa de 4 años, y el último año de intervención se aplicó el programa de 5 años. Cada programa de intervención duró doce semanas a razón de veinticuatro sesiones por año/programa. La estructura de *Aprender a Convivir* en los tres programas, centrándose los contenidos en los siguientes bloques: Bloque 1, “Las normas y su cumplimiento”; Bloque 2 “Sentimientos y emociones”; Bloque 3, “Habilidades de comunicación”; y finalmente, el Bloque 4 “Ayuda y Cooperación”. Tras la intervención, los investigadores volvieron a cumplimentar los cuestionarios en la post-evaluación para finalmente realizar el análisis de los datos y elaborar los informes a los centros participantes.

Tabla 2

Fases de observación y recogida de datos

	Participantes					
	3 años		4 años		5 años	
	T1	T2	T3	T4	T6	T5
Grupo Experimental	Pre evaluación	Post evaluación	Pre evaluación	Post evaluación	Pre evaluación	Post evaluación
Grupo Control	Pre evaluación	Post evaluación	Pre evaluación	Post evaluación	Pre evaluación	Post evaluación

Diseño y análisis estadístico

Se realizó un estudio longitudinal y el diseño de investigación fue de tipo *cuasiexperimental* pre-post con un grupo de *cuasi* control (Montero y León, 2007) y con medidas repetidas. Según (Campbell y Stanley, 1973), la nomenclatura asignada a estos diseños es:

$$O_1XO_2 \quad O_3XO_4 \quad O_5XO_6$$

$$O_1 \quad O_2 \quad O_3 \quad O_4 \quad O_5 \quad O_6$$

Para el análisis de los datos, se realizó un estudio preliminar de tipo descriptivo con el objetivo de explorar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los participantes en cada una de las variables medidas.

Posteriormente, los análisis principales de la investigación se llevaron a cabo a través de un ANOVA mixto de medidas repetidas 6x(2x2). Los factores que se incluyeron en el modelo fueron: tiempo (pretest-postest: T₁, T₂, T₃, T₄, T₅ y T₆), grupo (experimental-control) y sexo (niño-niña). Se extrajeron los estadísticos *F* pertinentes de acuerdo con el cumplimiento del supuesto de esfericidad, calculado a través de la prueba de Mauchly (1940). Igualmente, se realizaron pruebas *post hoc* de *Bonferroni* para determinar los niveles de las variables que eran significativos. Finalmente, se estimó la magnitud del tamaño del efecto (índice *d* o diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), según el cual se establecen efectos pequeños ($.20 \leq d \leq .49$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y grandes ($d \geq .80$).

El análisis de datos se ejecutó a través del programa estadístico *IBM SPSS Statistics* 20.0. para Mac.

Resultados

Estudio preliminar: análisis descriptivos

En los análisis preliminares se calcularon los estadísticos descriptivos para las variables de interiorización de problemas (tabla 3), exteriorización de problemas (tabla 4), y el total de problemas de conducta (tabla 5), incluyendo las puntuaciones medias y desviaciones típicas del grupo experimental y el grupo control en los seis momentos de evaluación.

Para un estudio más en profundidad de los estadísticos descriptivos de los participantes en los seis tiempos de evaluación en función del grupo y sexo, véase el anexo 1.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas de interiorización de problemas, en los seis tiempos de evaluación

Interiorización de problemas				
	Experimental		Control	
	M	DT	M	DT
T₁	0.21	0.17	0.17	0.15
T₂	0.08	0.08	0.14	0.10
T₃	0.07	0.07	0.11	0.10
T₄	0.05	0.05	0.11	0.09
T₅	0.03	0.03	0.07	0.07
T₆	0.01	0.02	0.05	0.06

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas de exteriorización de problemas, en los seis tiempos de evaluación

Exteriorización de problemas				
	Experimental		Control	
	M	DT	M	DT
T₁	0.26	0.27	0.31	0.27
T₂	0.14	0.14	0.28	0.26
T₃	0.23	0.23	0.22	0.24
T₄	0.13	0.14	0.23	0.25
T₅	0.13	0.15	0.17	0.18
T₆	0.08	0.09	0.10	0.14

Tabla 5

Medias y desviaciones típicas de la escala total de problemas de conducta, en los seis tiempos de evaluación

Total problemas de conducta				
	Experimental		Control	
	M	DT	M	DT
T₁	0.24	0.17	0.24	0.18
T₂	0.11	0.08	0.21	0.16
T₃	0.15	0.11	0.16	0.15
T₄	0.09	0.08	0.17	0.15
T₅	0.08	0.08	0.12	0.11
T₆	0.04	0.05	0.07	0.08

Estudio longitudinal de las variables de problemas de conducta

A continuación, se muestran de forma detallada los resultados del ANOVA mixto de medidas repetidas para cada una de las variables estudiadas.

Interiorización de problemas

Los resultados mostraron un efecto principal del factor tiempo ($F_{(1,87)}=53.15$, $p<.001$) dado que hubo un descenso significativo de las puntuaciones de un tiempo a otro; también se halló un efecto principal del factor grupo ($F_{(1,87)}=6.69$, $p<.05$), siendo el grupo experimental el que obtuvo puntuaciones más bajas en esta variable. No se encontraron efectos principales para el sexo ($F_{(1,87)}=0.94$, $p=.333$).

Por otra parte, sólo se hallaron efectos de interacción para tiempo*grupo ($F_{(1,87)}=4.68$, $p<.01$), indicando las pruebas *post hoc* que los grupos partían igualados, sin diferencias significativas, pero las diferencias aparecieron en T₂ y se mantuvieron a lo largo de T₃, T₄, T₅ y T₆ (figura 1).

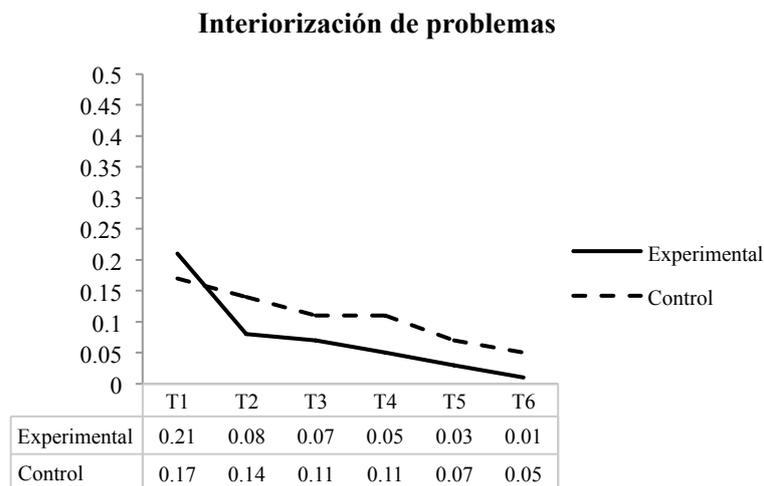


Figura 1. Efecto de interacción entre el tiempo y el grupo, en interiorización de problemas.

El cálculo del estadístico *d* de Cohen indicó la existencia de efectos altos ($d=1.33$) para la variable interiorización de problemas.

Exteriorización de problemas

En esta variable, hubo efectos principales del factor tiempo ($F_{(1,87)}=20.23$, $p<.001$) ya que ambos grupos fueron disminuyendo sus puntuaciones desde T₁ hasta T₆. También hubo efectos principales del factor sexo ($F_{(1,87)}=4.33$, $p<.05$), siendo los niños los que alcanzaron puntuaciones mayores en exteriorización de problemas. No se hallaron efectos principales del factor grupo ($F_{(1,87)}=3.56$, $p=.062$).

Por otra parte, se encontró un efecto de interacción entre tiempo*grupo ($F_{(1,87)}=3.61, p<.05$), que evidenció la existencia de diferencias significativas a favor del grupo experimental dados sus niveles más bajos en exteriorización de problemas en T₂ y T₄ (figura 2). No se encontraron otros efectos de interacción, sin embargo, se rozaron los niveles de significación para grupo*sexo ($F_{(1,87)}=3.81, p=.054$), indicando las pruebas *post hoc* la existencia de diferencias significativas entre los niños de ambos grupos, siendo los niños del grupo control los que alcanzaron puntuaciones más elevadas.

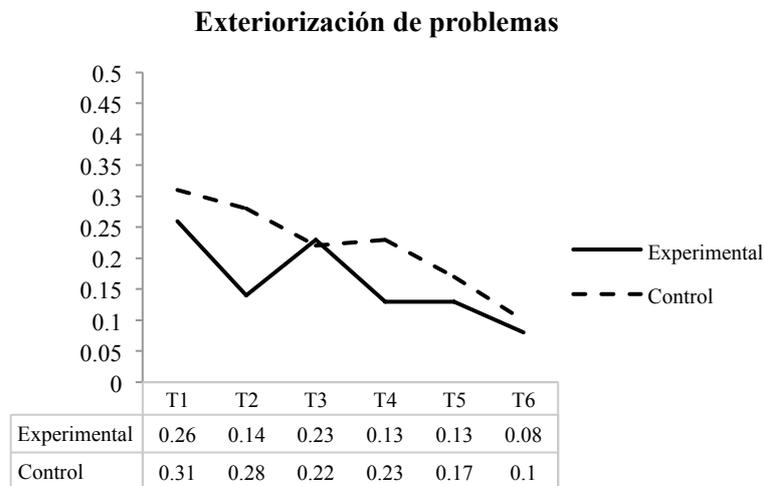


Figura 2. Efecto de interacción entre el tiempo y el grupo, en exteriorización de problemas.

En relación con el tamaño del efecto, los efectos fueron pequeños para la variable de exteriorización de problemas ($d=-0.21$).

Escala total de problemas de conducta

Por último, en la escala global de problemas de conducta se encontraron efectos principales de los tres factores: tiempo ($F_{(1,87)}=44.45, p<.001$), grupo ($F_{(1,87)}=6.37, p<.05$) y sexo ($F_{(1,87)}=4.52, p<.05$). Los resultados muestran un descenso en las puntuaciones globales de problemas de conducta a lo largo del tiempo en los dos grupos, excepto en el paso de T₂ a T₃. Además, el efecto principal del factor grupo señala la diferencia existente entre los dos grupos siendo el experimental el que obtiene puntuaciones más bajas. Con relación al sexo, los niños obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que las niñas.

De otro lado, también fueron hallados efectos de interacción entre los factores tiempo*grupo ($F_{(1,87)}=4.20, p<.01$) y grupo*sexo ($F_{(1,87)}=5.08, p<.05$). Los participantes partieron de puntuaciones similares pero las pruebas *post hoc* señalaron diferencias a favor del grupo experimental en T₂, T₄, T₅ y T₆ (figura 3). Además, en relación con el segundo efecto de interacción (grupo*sexo), hubo diferencias entre los niños de ambos grupos, siendo los niños del grupo control los que obtuvieron puntuaciones más elevadas en esta variable (véase figura 4). Finalmente, hubo efectos pequeños ($d=0.37$) para la escala global de problemas de conducta.

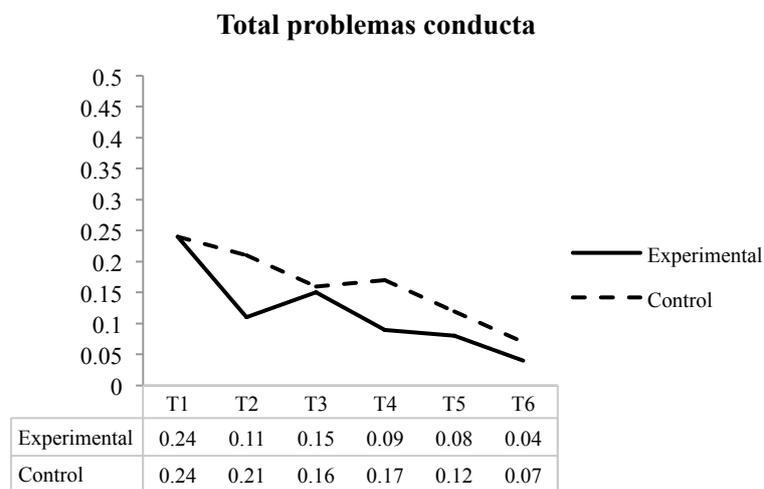


Figura 3. Efecto de interacción entre el tiempo y el grupo, en el total de problemas de conducta.

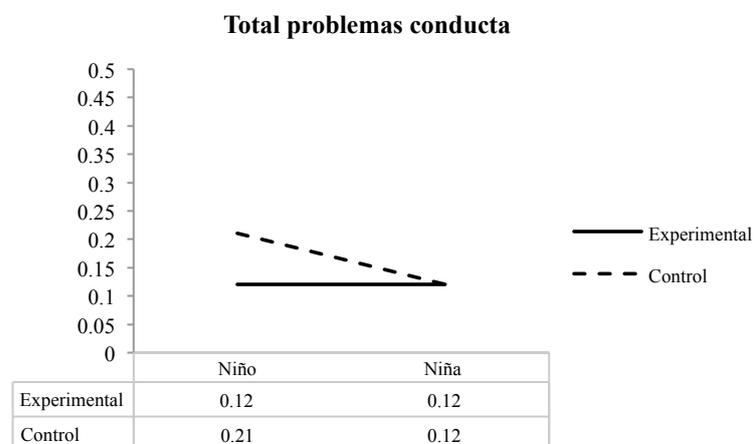


Figura 4. Efecto de interacción entre el grupo y el sexo, en el total de problemas de conducta.

Discusión

Tras la realización de este estudio longitudinal se confirma que el programa *Aprender a Convivir* produce un efecto positivo en la reducción de problemas de conducta del alumnado de los 3 a los 5 años. Así pues, se ha constatado que, después de tres años de participación en el programa, el alumnado manifiesta menos comportamientos de tipo interiorizado como timidez, ansiedad o quejas somáticas; y menos problemas de tipo exteriorizado como son las conductas agresivas o la falta de atención. Por tanto, de este modo y a la luz de los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis de partida.

Los resultados aquí obtenidos también se encuentran en otras investigaciones que analizaron el impacto de intervenciones basadas en competencia social sobre los problemas de comportamiento en población clínica infantil (Denham y Burton, 1996; Domitrovich, Cortes y Greenberg, 2007; Lynch et al., 2004; Webster-Stratton y Reid, 2003; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2004) y también en población normalizada (Alba, 2013; Gunter, Caldarella, Korth y Young, 2012; Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer, 2010; Koglin y Petermann, 2011; Ştefan y Miclea, 2013).

Interiorización de problemas

El impacto del programa sobre la interiorización de problemas fue alto ($d=1.33$). Este dato significativo refleja el efecto que produce el desarrollo de la competencia social sobre aspectos como la timidez, la ansiedad o la reactividad emocional. Después de participar en el programa de intervención, el alumnado del grupo experimental mejoró significativamente en la manifestación de este tipo de problemas ya que, en comparación con el grupo control, redujo sus puntuaciones en esta variable. Los grupos partían igualados al inicio del estudio pero después del primer año de intervención las diferencias se mantuvieron hasta el final de la investigación, es decir, desde T₂ hasta T₆. Esto significa que los niños y niñas que han participado en el programa *Aprender a Convivir* han mejorado en diversos aspectos de su comportamiento ya que se muestran más autónomos, no somatizan tanto las situaciones que les preocupan, se muestran tranquilos, participan en actividades con más compañeros, se relacionan con los demás, muestran afecto, se interesan por las cosas, etc. Los niños y niñas del grupo control también mejoran, aunque no en la misma medida. Los resultados muestran que la

incidencia sobre aspectos relacionados con las normas, las habilidades de comunicación, la expresión adecuada de emociones o la resolución de problemas, ayuda a disminuir los problemas interiorizados. Aprender a reconocer cómo nos sentimos, cómo se sienten los demás, cómo debemos comunicarnos o qué tenemos que hacer ante un problema, son aspectos que favorecen la gestión saludable de los problemas.

Resultados similares se han obtenido tras la aplicación de otros programas como el *Al's Pals*, que tuvo un efecto positivo sobre la timidez, la ansiedad y los síntomas de somatización en niños/as de 4 años (Lynch et al., 2004); o el programa *Strong Start Pre-K* que tuvo un efecto moderado ($d=0.59$) sobre la interiorización de problemas en 84 niños/as de 3-5 años (Gunter et al., 2012) y un efecto pequeño ($d=.44$) en un grupo de 67 alumnos/as de 5-6 años (Kramer et al., 2010); o el programa *PATH-Preschool* que tuvo efectos reducidos sobre la timidez en niños/as de 3-4 años en situación de riesgo (Domitrovich et al., 2007).

En esta variable, el sexo no marcó diferencias significativas ya que no hubo diferencias entre los niños y las niñas en interiorización de problemas. Durante la infancia, la prevalencia de este tipo de problemas es similar en ambos sexos y existen todavía pocas evidencias que hayan mostrado la existencia de diferencias claras entre los niños y niñas en variables como la timidez (Rubin, Coplan y Bowker, 2009). No obstante, las consecuencias de la timidez son más negativas para los niños que para las niñas, ya que los niños tímidos suelen ser rechazados por sus iguales en mayor proporción que las niñas tímidas (Coplan y Arbeau, 2008) En años posteriores, sobre todo en la adolescencia, los problemas de tipo interiorizado sí suelen ser más comunes entre las chicas (Angold y Rutter, 1992; Macklem, 2014; Romer, Ravitch, Tom y Merrell, 2008; Rutter, Caspi y Moffit, 2003).

Exteriorización de problemas

Los efectos del programa de intervención sobre la exteriorización de problemas fueron positivos aunque menores que los que se produjeron en interiorización de problemas ($d=-0.21$). Todos los participantes del estudio redujeron sus puntuaciones a lo largo del tiempo, habiendo diferencias significativas en favor del grupo experimental sólo después del primer y segundo año de intervención (T₂ y T₄). Dentro del grupo experimental se produjo una disminución muy evidente después del primer año de

intervención (de T₁ a T₂). Sin embargo, después se produjo una regresión a la media ya que las puntuaciones aumentaron. No obstante, a partir del segundo año de participación en el programa la tendencia decreciente en las puntuaciones se consolida hasta el final de la investigación (de T₄ a T₆).

Aunque se produjeron diferencias significativas entre los grupos después de la aplicación del programa de 3 años (T₂) y de 4 años (T₄), las puntuaciones son similares en ambos al final de la etapa infantil (T₆). Esto puede deberse a que se haya producido un efecto suelo en las puntuaciones de ambos grupos, que son mínimas al final de la investigación (0.09). También puede deberse a que según Hill, Degnam, Calkins y Keane (2006), los problemas de tipo exteriorizado tienden a disminuir con el paso del tiempo hasta que el sujeto alcanza los 5 años. No obstante, este es un resultado común en los programas de prevención universal ya que la intervención no es tan intensa y no incide de modo directo en los problemas de conducta (Bierman y Welsh, 1997) sino que su objetivo es el desarrollo de la competencia social. Igualmente, otros programas tampoco han sido determinantes en la reducción de problemas exteriorizados en niños de 3-4 años (Domitrovich et al., 2007).

En esta ocasión, el sexo marcó diferencias siendo los niños los que obtienen puntuaciones más elevadas que las niñas, a saber, los niños tienden a exteriorizar más sus problemas a través de comportamientos agresivos o manifestando falta de atención. No obstante, las pruebas *post hoc* indicaron que tales diferencias eran observables dentro del grupo control, pues, dentro del grupo experimental no hubo diferencias entre los niños y las niñas en ninguno de los tiempos de evaluación. Dentro del grupo control, hubo diferencias significativas de sexo entre niños y niñas en T₁, T₂, T₅ y T₆. Puede que el efecto de la intervención haya frenado la aparición de diferencias de sexo ya que alrededor de los 4 años los niños tienen más probabilidad de manifestar problemas de conducta que las niñas (Moffit et al., 2001).

La evidencia previa relativa a las diferencias de sexo en estas edades es aún inconsistente ya que parece difícil detectar diferencias sistemáticas antes de los 4 ó 5 años (Shaw, Gilliom, Ingoldsby y Nagin, 2003). De manera general, la prevalencia del comportamiento antisocial es más elevado en niños (American Psychiatric Association, 2013; Moffit et al., 2001), aunque algunos estudios señalan que las diferencias entre ambos sexos pueden diferir según el tipo de conducta evaluada y la edad del sujeto.

Investigaciones meta-analíticas han confirmado que los niños usan más la agresión física que las niñas tanto en la infancia temprana como en la niñez (Archer, 2004; Card, Stucki, Sawalani y Little, 2008). Aparte de razones biológicas, estas diferencias pueden deberse a que los niños y las niñas son socializados de manera diferente en relación con la agresividad (Coyne, Nelson y Underwood, 2011). Por otro lado, a nivel teórico se ha hipotetizado que las niñas muestran mayores niveles de agresión relacional/encubierta que los niños, pero los resultados son confusos (Coyne et al., 2011). No obstante, Archer y Coyne (2005) señalan que es más probable que las niñas utilicen la agresión relacional que otras formas físicas de agresión.

Problemas de conducta

En problemas de conducta, se pueden resumir los resultados observados en interiorización y exteriorización, ya que se trata de la suma de las dos dimensiones anteriores. Por lo tanto, se puede afirmar que los efectos del programa han sido pequeños ($d=0.37$). Este dato es similar al efecto que produjo el programa *Projet Primar* en niños de 3 a 6 años ($d=0.36$; Koglin y Petermann, 2011). Los alumnos que participaron en el programa disminuyeron considerablemente sus puntuaciones en problemas de conducta, habiendo marcado diferencias significativas con respecto al grupo control después de la aplicación del programa de 3 años (T_2), y desde la finalización del programa de 4 años hasta que concluye la investigación (de T_4 a T_6).

En general, la tendencia en ambos grupos fue decreciente, dato que resulta lógico ya que los problemas de conducta suelen reducirse con el paso del tiempo si media algún tipo de intervención. La escolarización ejerce un efecto positivo y ayuda a que este tipo de conductas problemáticas desaparezcan. Las normas que rigen el ámbito escolar, el trabajo dirigido que se lleva a cabo en la escuela o las oportunidades que ofrece este entorno para establecer relaciones con los iguales, favorecen la regulación del comportamiento del sujeto. Sin embargo, se aprecia que el grupo experimental alcanza antes niveles mínimos en esta variable. Esta aceleración puede deberse al efecto provocado por el programa de intervención.

Por último, mencionar que en la variable global de problemas de conducta se encontraron diferencias entre los niños y las niñas, aunque sólo dentro del grupo

control. En este grupo, los niños mostraron más problemas en T₄, T₅ y T₆. En el grupo experimental no hubo diferencias de sexo en ninguno de los tiempos.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Se ha comprobado que los programas que promueven competencia social tienen efectos positivos sobre las habilidades sociales, los comportamientos sociales y también sobre los problemas de conducta (Payton et al., 2008). Con los resultados obtenidos en este estudio, se puede afirmar que el programa *Aprender a Convivir* no sólo repercute en la mejora de la competencia social del alumnado de 3, 4 y 5 años, sino que también tiene efectos positivos en la reducción de problemas de conducta a estas edades. Así pues, este programa de intervención se consolida como programa de prevención universal y los resultados hallados coinciden con el resto de estudios que han evaluado el impacto de este programa (Alba, 2013; Benítez et al., 2011; Fernández et al., 2011).

Igualmente, los resultados encontrados, realzan el papel que tiene la competencia social como factor de protección. Se ha comprobado que el hecho de incidir sobre aspectos relacionados con el desarrollo social del sujeto, contribuye a la adaptación del mismo y le ayuda a reducir las conductas problemáticas. Evidentemente, los efectos del programa *Aprender a Convivir* sobre las variables relacionadas con los problemas de conducta son menores que los efectos que se alcanzaron en el estudio anterior en relación con las variables de competencia social. Esto se debe a que el programa trabaja aspectos relacionados con la competencia social –lo cual influye indirectamente en la reducción de los problemas de comportamiento–, pero no se trata de una intervención dirigida específicamente a minimizar este tipo de conductas. Así pues, este estudio aporta indicios de la calidad y la eficacia de este programa de intervención, ya que la evaluación del impacto de un programa en diversos aspectos es uno de los criterios que muestran si un programa es efectivo o no (CASEL, 2013).

Por otro lado, es importante destacar el efecto tan elevado que ha tenido el programa *Aprender a Convivir* sobre la interiorización de problemas, es decir, sobre la reactividad emocional, la timidez, la ansiedad y las quejas somáticas, sobre todo en comparación con otros programas de intervención que suelen mostrar efectos pequeños o como mucho moderados (Gunter et al., 2012; Kramer et al., 2010; Stefan y Miclea, 2013). Los efectos en exteriorización no han sido tan elevados porque se trabaja con una

población normalizada y no con una población clínica (Wilson, Lipsey y Derzon, 2003). En este sentido, considerando la influencia que la competencia social tiene en la interiorización y exteriorización de problemas, la intervención temprana resulta esencial, y el programa *Aprender a Convivir* puede ayudar a frenar la aparición de comportamientos de este tipo.

No obstante, el estudio tiene ciertas limitaciones que deben ser subrayadas. Los resultados relativos a las diferencias de sexo deben ser interpretados cautelosamente ya que sólo hubo diferencias entre los niños y niñas del grupo control en momentos determinados, por lo que no son generalizables dichas diferencias. Por otro lado, los niños de ambos grupos no partieron igualados en exteriorización de problemas y, en este sentido, los posibles efectos diferenciales del programa *Aprender a Convivir* según el sexo, deberían de ser estudiados en profundidad en investigaciones posteriores. Otra serie de limitaciones viene determinada por el propio diseño de investigación y la falta de aleatorización en la selección del muestra. Dado que se utilizaron las clases de alumnos/as como grupos naturales, no se pudo alterar la composición ni aleatorizar los niveles de tratamiento. Asimismo, la generalización de los resultados está limitada, pues el grupo de población que participó en la investigación procede de un entorno urbano con un nivel socio-económico medio. Por otra parte, al igual que ocurría en el estudio anterior, las valoraciones emitidas por los investigadores podrían estar sesgadas al ser ellos los encargados de observar, evaluar y aplicar el programa de intervención (esto último solo en el caso del grupo experimental). No obstante se realizó un seguimiento exhaustivo del alumnado a lo largo de tres años, realizando evaluaciones en seis momentos distintos y cada una de las clases que participó en esta investigación estuvo a cargo de una persona diferente.

En cuanto a la prospectiva investigadora sería conveniente estudiar, tal y como se ha mencionado anteriormente, los efectos del programa *Aprender a Convivir* en función del sexo. Por otro lado, sería necesario analizar el impacto a largo plazo de este programa sobre los problemas de conducta. En Educación Primaria, el efecto del programa también resultó ser muy positivo en la reducción de problemas de comportamiento (Alba, 2013), pero se debería analizar en qué medida los efectos permanecen y si éstos dependen del tiempo de participación en el programa. Este tipo

de investigaciones permitirían la consolidación definitiva de este programa de intervención como un programa de prevención universal para Educación Infantil.

Referencias

- Achenbach, T. M., y Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: ASEBA.
- Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 843-904. doi: 10.14204/ejrep.31.13105
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5*. (5th ed.) Washington: American Psychiatric Publishing.
- Angold, A., y Rutter, M. (1992). Effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample. *Development and Psychopathology*, 4(1), 5-28. doi:10.1017/S0954579400005538
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322. doi:10.1037/1089-2680.8.4.291
- Archer, J., y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230. doi:10.1207/s15327957pspr0903_2
- Bayer, J. K., Hiscock, H., Morton-Allen, E., Ukoumunne, O. C., y Wake, M. (2007). Prevention of mental health problems: rationale for a universal approach. *Archives of Disease in Childhood*, 92(1), 34-38. doi:10.1136/adc.2006.100776

- Beelmann, A., y Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., y Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 32(1), 3-19. doi: 10.1177/0143034310396804
- Benedict, E. A., Horner, R. H., y Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. doi: 10.1177/02711214070270030801
- Bergman, L. R., Andershed, H., y Andershed, A. K. (2009). Types and continua in developmental psychopathology: Problem behaviors in school and their relationship to later antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21(03), 975. doi:10.1017/S0954579409000522
- Berkout, O. V., Young, J. N., y Gross, A. M. (2011). Mean girls and bad boys: Recent research on gender differences in conduct disorder. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 503-511. doi:10.1016/j.avb.2011.06.001
- Bierman, K. L., y Welsh, J. A. (1997). Social relationship deficits. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.), *Assessment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 328-365). New York: Guilford Press.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717. doi: 10.1017/S0954579410000416
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x

- Calkins, S. D., y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1095-1109. doi:10.1017/S095457940999006X
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (8ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- CASEL [Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning] (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado de: <http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comer, J. S., Chow, C., Chan, P. T., Cooper-Vince, C., y Wilson, L. A. S. (2013). Psychosocial treatment efficacy for disruptive behavior problems in very young children: A meta-analytic examination. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(1), 26-36. doi:10.1016/j.jaac.2012.10.001.
- Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., y Pearson, L. (2003). *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise: Resource book*. Inscript Publishing.
- Coplan, R. J., y Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. doi:10.1080/02568540809594634
- Cosgrove, V. E., Rhee, S. H., Gelhorn, H. L., Boeldt, D., Corley, R. C.,...Hewit, J. K. (2011). Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing

disorders in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(1), 109-123.
doi:10.1007/s10802-010-9444-8

Coyne, S. M., Nelson, D. A., y Underwood, M. (2011). Aggression in Children. En P. K. Smith y C. H. Hart, *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, (2ª ed., pp. 493-509). Chichester (UK): Wiley Blackwell.
doi:10.1002/9781444390933.ch26

Daly, B. P., Nicholls, E., Aggarwal, R. y Sander, M. (2014). Promoting Social Competence and Reducing Behavior Problems in At-Risk Students: Implementation and Efficacy of Universal and Selective Prevention Programs in Schools. En M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw y J. S. Owens (Eds.), *Handbook of School Mental Health. Research, Training, Practice and Policy*, (2ª ed., pp. 131-144). New York: Springer.

Denham, S. A. y Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of Scholl Psychology*, 34(3), 225-245.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. INJUVE.

Dodge, K. A. (2009). Community intervention and public policy in the prevention of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 194-200. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01985.x

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., y Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0

Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y Cortes R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-

analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.

Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190. doi:10.1002/cpp.448

Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de: digibug.ugr.es/bitstream/10481/4876/1/18656936.pdf

Fernández, M., Benítez, J.L., Fernández de Haro, E., Justicia, F., y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje* 34 (3), 337-347. doi: 10.1174/021037011797238603

Fernández-Parra, A., López-Rubio, S., Mata, S., Calero, M. D., Vives, M. C., Carles, R., y Navarro, E. (2013). Cognitive Abilities, Adjustment and Parenting Practices in Preschoolers with Disruptive Conduct Problems. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 577-602. doi:10.14204/ejrep.31.13056

Frick, P. J. (2012). Developmental Pathways to Conduct Disorder: Implications for Future Directions in Research, Assessment, and Treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 378-389. doi:10.1080/15374416.2012.664815

Gaik, L. P., Abdullah, M. C., Elias, H., y Uli, J. (2010). Development of Antisocial Behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 383-388. doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.052

Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de:
http://www.sc.edu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%20OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf

- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., y Young, K. R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 151-159. doi:10.1007/s10643-012-0507-z
- Hemphill, S. A. (1996). Characteristics of Conduct-Disordered Children and Their Families: A Review. *Australian Psychologist*, 31(2), 109-118. doi:10.1080/00050069608260189
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., y Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913-928. doi:10.1037/0012-1649.42.5.913
- Joseph, G. E., y Strain, P. S. (2003). Comprehensive Evidence-Based Social-Emotional Curricula for Young Children: An Analysis of Efficacious Adoption Potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73. doi:10.1177/02711214030230020201
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, E., Pichardo, M. C., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 131-150.
- Koglin, U., y Petermann, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97-111. doi:10.1080/1350293X.2011.548949
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., y Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. doi:10.1007/s10643-009-0354-8

- Larmar, S., Dadde, M. R. y Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change*, 23(2), 121-137. doi: 10.1375/behc.23.2.121
- Lynch, K. B., Geller, S. R., y Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. doi: 10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive Mental Health at School*. New York: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4614-8609-1
- Mauchly, J. W. (1940). Significance test for sphericity of a normal n-variate distribution. *The Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204-209. doi:10.1214/aoms/1177731915
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., y Silva, P. A. (2001). *Sex Differences in Antisocial Behaviour*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511490057
- Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (3ª ed.). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª ed. Rev.). Madrid: CEPE.
- Montero, I., y León, O., G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Obradović, J., Burt, K. B., y Masten, A. S. (2009). Testing a Dual Cascade Model Linking Competence and Symptoms Over 20 Years from Childhood to Adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 90-102. doi:10.1080/15374410903401120
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Petermann, F., y Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626. doi: 10.1177/0143034308099204
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., y Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958-970. doi:10.1002/pits.20604
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., y Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Rutter, M., Caspi, A., y Moffitt, T. E. (2003). Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1092-1115. doi:10.1111/1469-7610.00194
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., y Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189-200. doi:10.1037/0012-1649.39.2.189
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program*. Ann Arbor, MI: Malloy.
- Sørli, M. A., Hagen, K. A., y Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. doi: 10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x

- Stanger, C., Achenbach, T. M., y McConaughy, S. H. (1993). Three-year course of behavior/emotional problems in a national sample of 4- to 16-year-olds: III. Predictors of signs of disturbance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(5), 839-848. doi:10.1037/0022-006X.61.5.839
- Ștefan, C.A., y Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50, 382-402. doi:10.1002/pits.21683.
- Tremblay, R. E. (2008). Understanding development and prevention of chronic physical aggression: towards experimental epigenetic studies. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1503), 2613-2622. doi:10.1098/rstb.2008.0030
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2014, en prensa). Protective Factors Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems: A Systematic Review of Prospective Longitudinal Studies. *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2013.857345
- Vassallo, S., Edwards, B., Olsson, C. A., y Renda, J. (2013). Bullying in early adolescence and anti-social behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2013.840643
- Vaughn, S. R., Ridley, C. R., y Levine, L. (1986). *PALS: Developing social skills through language*. Chicago: Science Research Associates.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina dinosaur social skills and problem-solving curriculum*. Seattle, WA: Indredible Years.
- Webster-Stratton, C., y Reid, M. J. (2003). *Treating Conduct Problems and*

Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 130-143. doi: 10.1177/10634266030110030101

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2004). Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124. doi:10.1207/S15374424JCCP3301_11

Webster-Stratton, C., y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science*, 2(3), 165-192.

Wilson, S. J., y Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., y Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149. doi:10.1037/0022-006X.71.1.136

Anexo 1

Estudio descriptivo de la muestra en función del sexo.

En la tabla 1, 2 y 3 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los participantes en los seis tiempos de evaluación según el sexo (niño-niña), en las variables de interiorización de problemas, exteriorización de problemas y la escala total de problemas de conducta respectivamente.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de interiorización de problemas, en los seis tiempos de evaluación según el sexo.

		Experimental		Control		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
T₁	Niño	0.20	0.15	0.23	0.16	0.21	0.15
	Niña	0.23	0.18	0.13	0.13	0.18	0.17
T₂	Niño	0.08	0.09	0.16	0.07	0.12	0.09
	Niña	0.08	0.07	0.13	0.12	0.10	0.10
T₃	Niño	0.07	0.06	0.13	0.09	0.10	0.08
	Niña	0.08	0.07	0.10	0.11	0.09	0.09
T₄	Niño	0.04	0.05	0.12	0.09	0.08	0.08
	Niña	0.05	0.05	0.10	0.09	0.07	0.07
T₅	Niño	0.03	0.03	0.08	0.08	0.05	0.06
	Niña	0.03	0.03	0.05	0.06	0.04	0.05
T₆	Niño	0.01	0.01	0.06	0.06	0.03	0.05
	Niña	0.01	0.02	0.04	0.06	0.03	0.05

Tabla 2

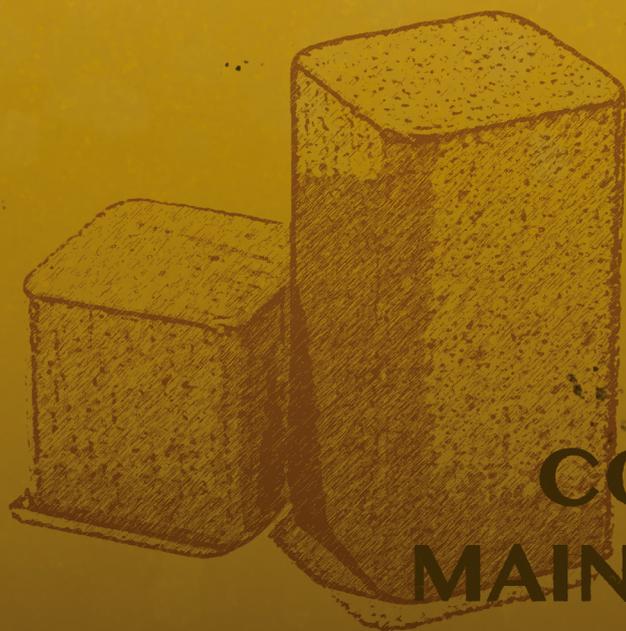
Medias y desviaciones típicas de exteriorización de problemas, en los seis tiempos de evaluación según el sexo.

		Experimental		Control		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
T₁	Niño	0.26	0.23	0.41	0.30	0.33	0.27
	Niña	0.26	0.30	0.22	0.22	0.24	0.27
T₂	Niño	0.14	0.12	0.37	0.27	0.25	0.23
	Niña	0.14	0.15	0.21	0.24	0.18	0.20
T₃	Niño	0.22	0.18	0.29	0.28	0.26	0.23
	Niña	0.23	0.26	0.15	0.19	0.20	0.23
T₄	Niño	0.13	0.15	0.30	0.27	0.21	0.23
	Niña	0.13	0.13	0.18	0.22	0.15	0.18
T₅	Niño	0.14	0.15	0.23	0.21	0.18	0.18
	Niña	0.12	0.14	0.12	0.15	0.12	0.14
T₆	Niño	0.08	0.09	0.16	0.17	0.12	0.14
	Niña	0.08	0.09	0.05	0.09	0.06	0.09

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas de la escala total de problemas de conducta, en los seis tiempos de evaluación según el sexo.

		Experimental		Control		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
T₁	Niño	0.23	0.14	0.32	0.19	0.27	0.17
	Niña	0.24	0.19	0.18	0.14	0.21	0.17
T₂	Niño	0.11	0.07	0.26	0.14	0.18	0.13
	Niña	0.11	0.08	0.17	0.16	0.14	0.13
T₃	Niño	0.15	0.09	0.21	0.14	0.18	0.12
	Niña	0.16	0.13	0.13	0.14	0.14	0.14
T₄	Niño	0.09	0.08	0.21	0.15	0.15	0.13
	Niña	0.09	0.07	0.14	0.14	0.11	0.11
T₅	Niño	0.09	0.08	0.15	0.12	0.12	0.10
	Niña	0.07	0.08	0.09	0.09	0.08	0.09
T₆	Niño	0.04	0.04	0.11	0.10	0.07	0.08
	Niña	0.04	0.05	0.05	0.05	0.04	0.05



CONCLUSIONS AND MAIN CONTRIBUTIONS

CONCLUSIONS AND MAIN CONTRIBUTIONS

The main purpose of the thesis was to analyze the effectiveness of the *Aprender a Convivir* program in Early Childhood Education (3-6 ages). The results obtained in the four empirical studies included in this research, provide quality indicators to ensure the effectiveness of the intervention program with 3, 4 and 5 year-old children.

The development of social competence, from early ages, is essential for the individual's social adaptation while it contributes to the reduction of internalizing and externalizing behavioral problems. Thus, the implementation of programs such as *Aprender a Convivir* produces positive effects which place the child in a positive path development for his or her future.

The implementation of early prevention programs requires a rigorous evaluation that allows you to check their impact on the student' learning. One of the main contributions of the thesis is, precisely, the construction of the three assessment instruments of the *Aprender a Convivir* program. Using these observation scales, various dimensions of social competence are evaluated in 3, 4 and 5-year-old children (rules, identification and expression of feelings, control of emotions, communication skills, prosocial behaviors and solving problems). The instruments display an acceptable psychometric quality that facilitates their applicability to different contexts of the Spanish child population.

On the other hand, the results obtained in study 2, show the direct positive effects that the *Aprender a Convivir* program has on the skills taught. Working systematically content related to rules, feelings, communication, prosocial behaviors or solving problems, have a positive impact upon the child. Therefore, it highlights the importance that involves the implementation of social competence programs, because they encourage all children to acquire a sufficient level of competence that allows them to develop fully.

With studies 3 and 4 results have been obtained which confirm that the program not only has a direct impact on what trains, but which in turn, cause an indirect effect, also positive, in certain dimensions of social competence and behavioral problems. In this sense, it is noted that the *Aprender a Convivir* program contributes to the

improvement of children cooperating, interacting and being independent at these ages. Additionally, the program also has a positive impact on reducing internalizing (anxiety, emotional reactivity, withdrawn and somatic complaints) and externalizing (aggressive behavior and lack of attention) problems.

One of the main strengths of this research is the longitudinal nature of the three studies that evaluate the impact (direct and indirect) of the program on different dimensions of social competence and behavioral problems. Having performed a longitudinal follow-up of all participants for three years, compensates for some of the inherent limitations of the research design.

In the three years that the research lasted, it was the experimental group which had increased to a greater extent their social competence and decreased their behavioral problems, within the classroom. The impact of the program has been high on those behaviors that the program teaches, on the social competence and also, on the internalizing and externalizing problems. Therefore, within the school setting, the *Aprender a Convivir* program is consolidated as an universal prevention program, thus, enhances the social competence (protective factor) and reduces the conduct problems (risk factor) in 3, 4 and 5-year-old students.

It would be convenient in future research, to evaluate the long-term effect of the program to check whether the effects were maintained over time. In addition, it would also be important to analyze in more detail the influence of child's gender in social competence and behavioral problems, since the data obtained in this work are not conclusive.

CONCLUSIONES Y APORTACIONES FUNDAMENTALES

El objetivo fundamental de la tesis fue analizar la eficacia del programa *Aprender a Convivir* en Educación Infantil. Los resultados obtenidos en los cuatro estudios empíricos incluidos en esta investigación, aportan indicios de calidad que garantizan la efectividad del programa de intervención con niños de 3, 4 y 5 años.

El desarrollo de la competencia social, desde edades tempranas, resulta esencial para la adaptación social del individuo a la vez que favorece la reducción de problemas de conducta interiorizados y exteriorizados. Así pues, la implementación de programas como *Aprender a Convivir* producen efectos positivos que sitúan al niño en una trayectoria de desarrollo positiva.

La aplicación de programas de prevención temprana requiere una evaluación rigurosa que permita comprobar su impacto en el aprendizaje del alumnado. Una de las contribuciones principales de la tesis es, precisamente, la construcción de los tres instrumentos de evaluación del programa *Aprender a Convivir*. Mediante estos registros se evalúan diversas dimensiones de la competencia social en niños de 3, 4 y 5 años (normas, identificación y expresión de sentimientos, control de emociones, habilidades de comunicación, comportamientos prosociales y resolución de problemas). Los instrumentos muestran una calidad psicométrica aceptable que facilita su aplicabilidad a diferentes contextos de la población infantil española.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el estudio 2, evidencian los efectos positivos directos que el programa *Aprender a Convivir* tiene sobre las habilidades que enseña. Trabajar sistemáticamente contenidos relacionados con las normas, los sentimientos, la comunicación, los comportamientos prosociales o la resolución de problemas, repercute positivamente en el niño. Así, se pone de manifiesto la importancia que implica la implementación de programas de competencia social, pues favorecen que todos los niños adquieran un nivel suficiente de competencia que les permita desarrollarse íntegramente.

Con los estudios 3 y 4 se han obtenido resultados que confirman que el programa no sólo tiene un impacto directo sobre aquello que entrena, sino que a su vez provocan un efecto indirecto, también positivo, en determinadas dimensiones de la

competencia social y los problemas de conducta. En este sentido, se constata que el programa *Aprender a Convivir* contribuye a la mejora de la cooperación, la interacción y la independencia del los niños a estas edades. Asimismo, tiene un impacto positivo en la reducción de problemas interiorizados (ansiedad, reactividad emocional, timidez y quejas somáticas) y exteriorizados (comportamiento agresivo y problemas de atención).

Una de las principales fortalezas de la investigación es el carácter longitudinal de los tres estudios que evalúan el impacto (directo e indirecto) del programa sobre diferentes dimensiones de la competencia social y los problemas de conducta. El hecho de haber realizado un seguimiento longitudinal de todos los participantes durante tres años, compensa alguna de las limitaciones propias del diseño de investigación.

En los tres años que ha durado la investigación, ha sido el grupo experimental el que ha ido incrementado en mayor medida su competencia social y disminuyendo sus problemas de conducta, dentro del aula. Los efectos del programa han sido altos sobre aquellos comportamientos que enseña, sobre la competencia social y también, sobre los problemas interiorizados y exteriorizados. Por tanto, dentro del ámbito escolar, el programa *Aprender a Convivir* se consolida como un programa de prevención universal, pues, potencia la competencia social (factor de protección) y reduce los problemas de conducta (factor de riesgo) en el alumnado de 3, 4 y 5 años.

Sería conveniente en investigaciones futuras, evaluar el efecto del programa a largo plazo para comprobar si los efectos se mantienen en el tiempo. Además, también sería importante analizar con más detalle la influencia que ejerce el sexo en la competencia social y los problemas de conducta, ya que los datos obtenidos en este trabajo no son concluyentes.

