



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

EFFECTOS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Justicia Arráez, Ana

Becaria FPU

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: anajus@ugr.es

Alba Corredor, Guadalupe

Becaria FPU

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: guadalupe@ugr.es

Pichardo Martínez, M. Carmen

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: pichardo@ugr.es

Justicia Justicia, Fernando

Catedrático de Universidad

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958243985. E mail: justicia@ugr.es

Quesada Conde, Ana Belén

Becaria Investigación

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: abqc@correo.ugr.es

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

Los orígenes del comportamiento antisocial se sitúan en los problemas de conducta que aparecen en la infancia (Bergman, Andershed y Andershed, 2009; Clakins, 2009; Hill, 2003), ya que la persistencia de éstos determina lo que en la adolescencia se conoce como comportamiento antisocial. La competencia social destaca como uno de los factores de protección a trabajar dentro de la escuela, pues como señala Betina (2010), el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales que conforman la competencia social influyen positivamente en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños y previenen la aparición de comportamientos vinculados a la agresividad y el negativismo.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados obtenidos tras la implementación del programa Aprender a Convivir con niños de 4 años. Se trata de un programa de prevención universal del comportamiento antisocial que trabaja, de forma sistemática, la competencia social del alumna-



EFFECTOS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

do de educación infantil a través de contenidos relacionados con las normas, los sentimientos, las habilidades de comunicación, la ayuda y cooperación y la resolución de conflictos. Los resultados de la investigación llevada a cabo en el curso 2007/08 muestran una reducción de las conductas antisociales y un aumento de la competencia social en los participantes del grupo experimental.

Palabras clave: comportamiento antisocial, competencia social, prevención universal, programa de intervención, educación infantil.

ABSTRACT

The origins of the antisocial behavior are located in the behavior problems shown in childhood (Bergman, Andershed y Andershed, 2009; Clakins, 2009; Hill, 2003), because the persistence of these arise from that in adolescents is known as anti-social behavior. Social competence highlights as one of the protection factors to work in the classroom, as notes Betina (2010), the learning and practice of the social skills that make up the social competence is influencing positively in the development of psychic fortresses in children and prevent the emergence of conduct related to the aggressiveness or negativism.

The aim of this article is to present the results of implementing the Aprender a Convivir program with children of 4 years. This is an antisocial behavior universal prevention program that works of systematic social competence of students in early childhood education through content relating to the rules, feelings and communication skills, help and cooperation and conflict resolution. The results of the research carried out during the academic course 2007/08 show a reduction of the anti-social behavior and an increase in social competence among experimental group participants.

Keywords: antisocial behavior, social competence, universal prevention, intervention program, childhood education.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad crecientemente compleja, una sociedad globalizada en la que progresa la idea del pensamiento único y las tendencias neoliberales. Tal hecho ha provocado la formación de una sociedad dual caracterizada por los procesos de exclusión social, lo que hace problemática la convivencia ciudadana (Bolívar y Pereyra, 2006). De forma contradictoria a esta dualidad, coexisten grupos socialmente heterogéneos debido a los avances tecnológicos y a los fenómenos migratorios (con la consecuente generación de las sociedades multiculturales). Esta dicotomía exclusión-diversidad suscita la aparición de conflictos, tensiones y comportamientos socialmente inadecuados que derivan en la manifestación de actos vandálicos, agresiones, hurtos, asaltos u otros actos delincuentes que van en contra de las normas sociales establecidas. Este tipo de exhibiciones son muestras de lo que se conoce como comportamiento antisocial, definido como la incapacidad del individuo para respetar los derechos de los otros (Gaik, Chong, Elias y Uli, 2010), es decir, conductas que implican el incumplimiento de las normas, el desprecio y la violación de los derechos básicos de otros (Clakins y Keane, 2009; Farrington, 2008; y Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández de Haro, García Barbén y Fernández Cabezas, 2006)

La preocupación por el desarrollo del comportamiento antisocial, durante la infancia y la adolescencia, ha aumentado en los últimos años dado que se percibe como la antesala del comportamiento violento y delictivo posterior (Dodge, 2009). En este sentido, diversos estudios longitudinales han mostrado la existencia de indicadores durante la infancia y la adolescencia que permiten predecir el desarrollo de conductas violentas durante la adultez (Caspi, 2000; Farrington, 2003; Loeber, Green y Lahey, 2003; Welsh y Farrington, 2006). En la misma línea, otras investigaciones exponen



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

la relación entre la aparición temprana de tales indicadores y el alto grado de continuidad del comportamiento antisocial en etapas posteriores (Farrington, 2008; Patterson y Yoerger, 2002; Petermann y Natzke, 2008).

Se ha investigado ampliamente sobre la naturaleza del comportamiento antisocial coincidiendo finalmente en el origen multicausal del mismo. Partiendo de un enfoque socio-cognitivo, se identifican una serie de factores que intervienen en la infancia y que aumentan la probabilidad de aparición y mantenimiento de conductas de carácter antisocial. En esta línea, se establece un modelo explicativo de los factores de riesgo situados en tres ámbitos fundamentales: (a) estilos parentales relativos a prácticas de crianza inadecuadas, como la baja supervisión parental (Webster-Stratton y Taylor, 2001); (b) factores contextuales/familiares, asociados a la pobreza, modelado delictivo o padres tóxico-dependientes (Justicia et al. 2006); y, (c) factores individuales tales como déficits cognitivos, trastornos de oposición-desafiante, pobres habilidades sociales, baja autorregulación o destrezas inapropiadas en el manejo de conflictos (Petermann y Natzke, 2008). No obstante, y admitiendo la complementariedad de dichos factores, las pobres habilidades sociales y la falta de competencia social y emocional resultan catalizadoras de problemas de ajuste escolar y social (Bersch, Houlihan, Lenz y Patte, 2009), de interiorización y exteriorización de problemas (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins y Lange, 2008) y, por ende, del desarrollo del comportamiento antisocial.

La competencia social entendida como el repertorio de habilidades que permite a la persona establecer relaciones interpersonales positivas y facilita un adecuado ajuste social y escolar (Bierman y Welsh, 2000; Mccloughlin, 2009), aparece como un factor de protección frente al desarrollo del comportamiento antisocial. La competencia social juega un papel fundamental en la prevención de problemas de conducta como el maltrato entre compañeros, el aislamiento social, la agresividad, la delincuencia o el consumo de drogas (Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001). El carecer de buenas relaciones sociales contribuye a que exista una mayor probabilidad de que surja algún tipo de desajuste psicológico (Corapci, 2008). Por otra parte, existen relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica posterior (Paula, 2001), por lo que el aprendizaje y práctica de las habilidades sociales que conforman la competencia social favorece la adaptación.

De acuerdo con Justicia, Benítez, Fernández Cabezas, Fernández de Haro y Pichardo (2008), si se garantiza que el niño/a adquiera una buena competencia social, se estará actuando para prevenir el comportamiento antisocial, lo cual evidencia la necesidad de diseñar programas de prevención que promuevan la competencia social y se dirijan a sujetos de edades tempranas.

Sin embargo, a pesar de la evidencia empírica, en España existen pocas experiencias de intervención temprana para la prevención del comportamiento antisocial (Monjas, 2002; Verdugo, 1997). No obstante, en el ámbito internacional, encontramos programas de prevención temprana dirigidos a alumnado de educación infantil y de enseñanza primaria (Nelson, Westhues y MacLeod, 2003; Wilson, Lipsey y Derzon, 2003).

Ejemplos de este tipo de intervenciones en los últimos años son el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (Monjas, 2007); Projet Prima!r (Petermann et al. 2008); The Incredible Years Parents and Child Training Curricula (Webster-Stratton y Reid, 2004; Reid, Webster-Stratton y Hammond, 2007) Second Step for Preschoolers and Kindergartens (Comitee for children, 2002); PATHS Preschool: Promoting Alternative Thinking Strategies (Domitrovich, Greenber, Kusche y Cortés, 2004); Preschool Positive Behaviour Support (Benedict, Horner y Squires, 2007); Early Impact Program (Larmar, Dadde y Shochet, 2006); Programa para la Prevención Temprana de la Violencia (Duque, Orduz, Sandoval, Caicedo y Klevens, 2007); Fast Track Project (Conduct Problems Prevention Research Group, 2004)



EFFECTOS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

En la misma línea que los estudios citados se planifica, diseña, implementa y evalúa el programa Aprender a Convivir dirigido a alumnado de cuatro años. La hipótesis inicial parte de que los comportamientos antisociales se inician, mantienen y diversifican a través de las interacciones del niño con su entorno. Por esta razón, con una intervención temprana será más fácil prevenir y/o cambiar los comportamientos inadecuados. El objetivo general de la intervención es desarrollar la competencia social mediante el aprendizaje de determinadas habilidades sociales, para prevenir el desarrollo de conductas de riesgo. Se pretende que el alumnado reflexione, en la medida que puede a su edad, sobre estos contenidos, y ponga en práctica comportamientos prosociales que faciliten las interacciones personales, prevengan la aparición de conductas antisociales y el desarrollo de una inadecuada adaptación social. En el programa participan profesorado, alumnado y familias, por lo que se establecen objetivos específicos para cada uno de ellos.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 147 alumnos pertenecientes a dos centros, de similares características, situados en Granada capital (España). El grupo control (N=69) estuvo formado por 40 niños y 29 niñas; y el grupo experimental (N=78) por 39 niños y 39 niñas. El alumnado del grupo experimental participó activamente en el programa Aprender a Convivir durante el curso académico anterior, momento en el que comenzó la implementación en el centro al que pertenece. El grupo control, procede de otro centro educativo en el que no se desarrollaban actividades para la mejora de la competencia social de forma sistemática ni estructurada.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Child Behavior Checklist - Teacher Revision Form (CBCL-TRF) de Achenbach (2000). El cuestionario ($r=.801$), cumplimentado por el profesorado, está compuesto por 100 ítems agrupados en siete variables que miden la conducta antisocial: reactividad emocional ($r=.708$), ansioso-depresivo ($r=.713$), quejas somáticas ($r=.495$), timidez ($r=.812$), problemas de atención ($r=.804$), y comportamientos agresivos ($r=.935$)

La Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell (2002): Cumplimentada por el profesorado, el instrumento es una traducción y adaptación de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale (Fernández et al., 2010). La escala consta de 76 ítems agrupados en dos escalas: competencia social y comportamiento antisocial. De un lado, la escala de competencia social se compone de las subescalas de cooperación social ($r=.930$), interacción social ($r=.889$) e independencia social ($r=.839$). Por otro lado, la escala de comportamiento antisocial presenta las subescalas de exteriorización de problemas ($r=.967$) e interiorización de problemas ($r=.892$).

Procedimiento

La investigación se realizó durante el curso académico 2007/2008. Durante el primer trimestre se realizaron en ambos centros la observación de los niños y la posterior cumplimentación de los instrumentos por parte del profesorado (pre-evaluación). Durante el segundo trimestre y parte del tercero, se implementó el programa Aprender a Convivir en el centro experimental. Tras esta fase, se llevó a cabo la post-evaluación. Los últimos meses del curso se destinaron al análisis de datos y evaluación de resultados.

El programa que tiene una duración de 12 semanas se divide en cuatro bloques temáticos, acordes con el desarrollo evolutivo de los participantes, que siguen una línea secuencial que permite la



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

adquisición progresiva de los objetivos propuestos. Estos bloques son: 1) Las normas y su cumplimiento; 2) Sentimientos y emociones; 3) Habilidades de comunicación; y 4) Ayuda y cooperación. Además, en cada uno de estos bloques se trabaja la resolución de conflictos.

Diseño y análisis estadístico

La investigación se corresponde con un diseño cuasiexperimental pre-post, con grupos no equivalentes. En el diseño se considera como variable independiente la participación en el programa y como variables dependientes, la competencia social y el comportamiento antisocial. Los datos se analizaron con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15.0, utilizando pruebas no paramétricas para el análisis de la varianza, siendo éstas la T de Student y el análisis de varianza univariante (Ancova) para cada una de las variables.

RESULTADOS

Competencia Social y Comportamiento antisocial en función de los grupos y fase de evaluación.

A continuación se muestran los resultados logrados en competencia social y comportamiento antisocial tanto en el grupo experimental como en el control. En primer lugar (tabla 1 y 2) aparece el análisis descriptivo y la prueba de diferencia de medias de ambos grupos, resultante de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Observación de Educación Infantil.

Tabla 1.EOEI- Evolución del grupo experimental.

EOEI	Pre interv.		Post interv.		Comparación fases	
	M	DT	M	DT	t	p
Cooperación social	32.64	4.07	34.21	2.93	-3.39	.001
Interacción social	30.03	4.29	31.92	2.03	-3.93	.001
Independencia social	31.04	2.98	31.72	2.44	-1.75	.085
Exteriorización de problemas	12.45	14.69	7.33	9.73	3.44	.001
Interiorización de problemas	4.73	6.34	2.27	2.96	3.06	.003

En el grupo experimental, se observa que las variables de la escala de Competencia Social aumentan la puntuación media en la fase de post intervención, aunque sólo de manera significativa en la Cooperación Social [t(66)=-3.39, p<.001] y la Interacción Social [t(65)=-3.93, p<.001]. En cambio, en la escala de Comportamiento Antisocial se observa una reducción significativa en las variables que la componen: Exteriorización [t(66)=3.44, p<.001] e Interiorización de problemas [t(66)=3.06, p<.005].

En la siguiente tabla se observan los resultados del grupo control.

Tabla 2. EOEI- Evolución del grupo control

EOEI	Pre interv.		Post interv.		Comparación fases	
	M	DT	M	DT	t	p
Cooperación social	31.16	5.76	32.14	5.18	-1.99	.051
Interacción social	27.98	5.92	28.87	4.74	-1.55	.128
Independencia social	29.53	4.42	30.20	3.41	-2.01	.048
Exteriorización de problemas	21.58	18.36	15.57	13.81	3.76	.001
Interiorización de problemas	10.93	8.76	7.93	7.09	3.28	.002



EFFECTOS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el grupo control, se constata que las variables de la escala de Competencia Social aumentan la puntuación media en la fase de post intervención, aunque sólo de forma significativa en la Independencia social [$t(59)=-2.01$, $p<.05$]. Al igual que en el grupo experimental, se observa una disminución significativa en las variables de Exteriorización [$t(52)=3.76$, $p<.001$] e Interiorización de problemas [$t(53)=3.28$, $p<.005$].

En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos en el CBCL-TRF (Tabla 3 y 4) en el grupo experimental y en el control.

Tabla 3. CBCL-TRF- Evolución del grupo experimental.

CBCL-TRF	Pre interv.		Post interv.		Comparación fases	
	M	DT	M	DT	t	p
Reactividad emocional	.31	.80	.15	.63	1.53	.132
Ansiedad-depresión	.96	1.34	.66	.95	1.68	.098
Quejas somáticas	.18	.52	.18	.60	.00	1.000
Timidez	.91	1.55	.52	1.03	2.02	.048
Problemas de atención	1.85	2.45	1.10	1.84	2.73	.008
Comportamiento agresivo	3.16	5.38	1.97	3.33	2.01	.048

En el caso del grupo experimental, disminuye en la post-intervención las puntuaciones medias de todas las variables analizadas: reactividad emocional, ansioso-depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención, y comportamiento agresivo. No obstante, las diferencias sólo son estadísticamente significativas en relación con la timidez [$t(66)=2.02$, $p<.05$], los problemas de atención [$t(66)=2.73$, $p<.01$] y el comportamiento agresivo [$t(66)=2.01$, $p<.05$].

Por otra parte, tal y como se observa en la tabla 4, el grupo control también disminuye sus puntuaciones medias en la post-intervención, siendo significativas las diferencias en el caso de las variables reactividad emocional [$t(61)=2.06$, $p<.05$], ansioso-depresivo [$t(61)=2.22$, $p<.05$], timidez [$t(64)=2.42$, $p<.05$] y comportamiento agresivo [$t(54)=2.60$, $p<.05$].

Tabla 4. CBCL-TRF- Evolución del grupo control.

CBCL-TRF	Pre interv.		Post interv.		Comparación fases	
	M	DT	M	DT	t	P
Reactividad emocional	1.73	2.31	1.29	1.81	2.06	0.44
Ansiedad-depresión	2.53	1.94	1.94	1.93	2.22	0.30
Quejas somáticas	.59	1.14	.48	.96	.71	.477
Timidez	2.28	2.81	1.71	2.32	2.42	.018
Problemas de atención	3.50	3.07	2.84	2.80	1.93	.060
Comportamiento agresivo	5.29	8.31	3.69	8.31	2.60	.012

Comparativa entre los grupos experimental y control

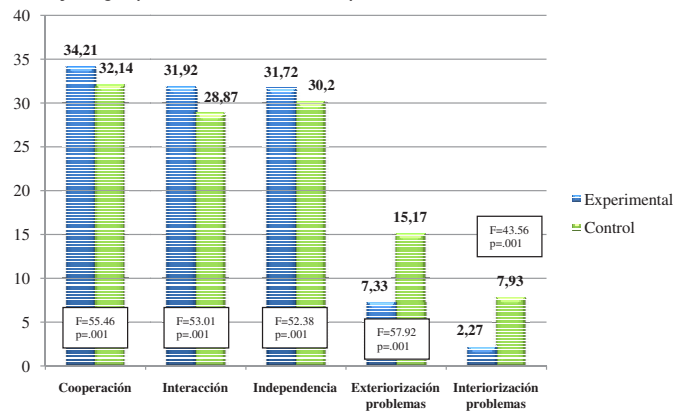
A continuación, se presentan los análisis descriptivos y la prueba de diferencia de medias comparando el grupo experimental y el grupo control en las fases post intervención. Para partir de una situación de igualdad entre ambos grupos se ha restado el efecto de la intervención del año anterior (a los 3 años) entre el alumnado del grupo experimental. Los resultados muestran un aumento en



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

la diferencia de medias tanto en Competencia Social como en Comportamiento Antisocial a favor del grupo experimental.

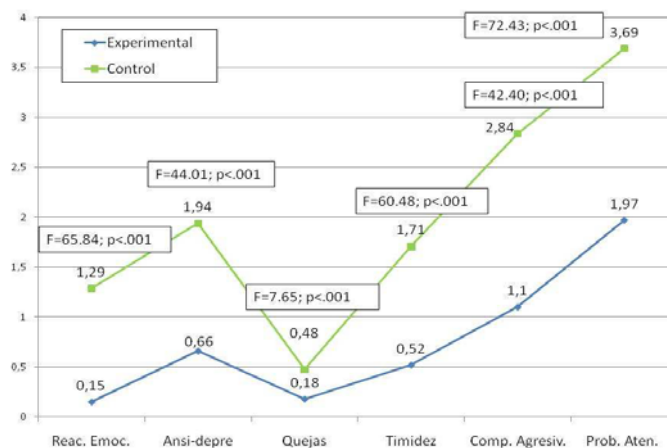
Figura 1. Comparativa de competencia social entre el grupo experimental y el grupo control en la fase post intervención



En el caso de la competencia social, las diferencias son estadísticamente significativas en las cinco variables estudiadas: Cooperación Social ($F(2)=55.46$, $p<.001$), Interacción Social ($F(2)=53.01$, $p<.001$), Independencia Social ($F(2)=52.38$, $p<.001$), Exteriorización de Problemas ($F(2)=57.92$, $p<.001$) e Interiorización de Problemas ($F(2)=43.56$, $p<.001$). Además se comprueba que el tamaño del efecto (Eta cuadrado parcial) es alto dado que todas las variables se sitúan en torno al .50.

Los resultados obtenidos por ambos grupos en el CBCL-TRF indican que los miembros del grupo experimental tienen puntuaciones significativamente más bajas que los participantes del grupo control (Figura 2). De este modo, y tras la implementación del programa, se constata la existencia de una mayor diferencia de medias aunque los niveles de significación se mantienen.

Figura 2. Comparativa entre el grupo experimental y el grupo control en la fase post intervención en el CBCL





EFFECTOS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante los últimos años, el concepto de factor de riesgo ha comenzado a ser objeto de estudio cuando se trabaja en la prevención del comportamiento antisocial. Este interés cobra un sentido especial durante la infancia como etapa en la que las intervenciones se desarrollan de forma temprana. En este sentido, parece evidente la necesidad de incluir programas de prevención -especialmente dirigidos a niños de educación infantil y primaria-, que identifiquen y modifiquen los factores y condiciones que aumentan las probabilidades de que lo menores muestren conductas problemáticas y que impiden un adecuado desarrollo social.

El análisis de los resultados obtenidos tras la evaluación del programa Aprender a Convivir muestra una mejora de la competencia social y una disminución de los comportamientos antisociales entre los sujetos del grupo experimental. Esta evolución se hace patente tanto en la comparación intra-grupos como en la entre-grupos. El alumnado del grupo experimental muestra mayor capacidad para cooperar, compartir, escuchar y respetar a los demás. Del mismo modo, se observan mejoras en las capacidades de pedir ayuda cuando la necesitan, pedir perdón, reconocer los sentimientos de los demás, etc. Los datos permiten afirmar que se adaptan bien socialmente y que son más independientes en la realización de las actividades.

Uno de los efectos del programa se produce con la mejora de competencia social del alumnado participante, tal y como ya apuntan otros estudios similares al presentado (Larmar, et. al, 2006; Petermann et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2004). Por otro lado, y de forma similar a otras investigaciones realizadas (Benedict, et al., 2007; Reid et al., 2007) se observan mejoras significativas en las puntuaciones asociadas a las variables del comportamiento antisocial dada la disminución tanto de la interiorización como de la exteriorización de problemas.

Los resultados del CBCL-TRF muestran que, tras participar en el programa, los niños y niñas del grupo experimental aumentaron su capacidad de reflexión, mejoraron su reactividad emocional, redujeron las agresiones, mejoraron la atención, etc. En este sentido, reaccionaban sin poner mala cara ante lo que no les gustaba; se quejaban menos; no se mostraban tensos, ni nerviosos, ansiosos o tristes sin justificación aparente; demostraban interés y afecto por los demás, sin tener miedo al ridículo, y eran capaces de estar quietos si la situación lo exigía (por ejemplo, cuando explicaba el maestro); se distraían menos; y mostraban menos comportamientos agresivos, tanto físicos como verbales, siendo efectivos para ellos los castigos. Sin embargo, no se observaron diferencias en relación con las quejas somáticas en la comparación entre ambos grupos. No obstante, debemos asumir la dificultad de modificar tal aspecto dado que, como indican Lara y Benito (2007), a esta edad son muy frecuentes en el niño los dolores de barriga, de cabeza o vómitos, debidos a la ansiedad provocada por la separación de sus padres para ir a la escuela o cuando se siente mal por algún motivo. Además, el programa no se ha centrado específicamente en esta cuestión.

Las mejoras observadas entre la población diana del programa justifican la importancia del programa Aprender a Convivir como intervención preventiva destinada a la población de educación infantil. De acuerdo con la hipótesis inicial, se pretende evitar la aparición de comportamientos inadecuados mediante el aprendizaje de habilidades sociales que propician una adecuada competencia social y, por tanto, un adecuado ajuste social. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con la de otros programas que fomentan la competencia social para prevenir el comportamiento antisocial (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Petermann et al. 2008; Reid et al., 2007). Sin embargo, la importancia y especificidad del programa Aprender a Convivir es que está destinado a una población muy determinada, el alumnado de 4 años de educación infantil. La cobertura a este sector de la población escolarizada es de vital importancia para establecer las bases necesarias que prevengan comportamientos inadecuados en el futuro, dotando a los niños y niñas de un amplio repertorio de habilidades sociales que al mismo tiempo favorezcan y faciliten el ajuste social futuro.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. y Rescorla, L. A. (2000). Manual of ASEBA preschool forms and profiles. Burlington: university of Vermont, Department of Psychiatry.
- Benedict, A., Horner, R. y Squires, J. (2007). Assessment and implementation of Positive Behavior Support in Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192.
- Bertsch, K., Houlihan, D., Lenz, M. and Patte, C. (2009) 'Teachers' commands and their role in the preschool education classroom', *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17, 7(1), 133-162.
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- Bierman, W. y Welsh, K. (2000). Assessing Social Dysfunction: The Contributions of Laboratory and Performance-Based Measures. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 29(4), 526 – 539.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En L. Hersh y D. Simone. *Competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Algibe.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Clakins, S. y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Developmental and Psychopathology*, 21, 1095-1109.
- Comitee for children (2002). *Second Step: a violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten*. Seattle, WA: Comitee for Children.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004). The effects of the Fast Track Programme on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 650-661.
- Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 1-16.
- Dodge, K. (2009). Community intervention and public policy in the prevention of antisocial behavior. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (1-2), 194-200.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y Cortes R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.
- Duque, L.F., Orduz, J.F., Sandoval, J.J., Caicedo, B.E., y Klevens, J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 21(1), 21–9.
- Farrington, D. P. (2003). Developmental and life-course criminology: Dey theoretical and empirical issues. *Criminology*, 41, 221-255.
- Farrington, D. (2008). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R. Lerner and L. Steinberg (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd Edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fernández, M^a, Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., Justicia, A. and 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*, 21, 8(3), pp-pp.
- Gaik, L. P., Abdullah, M. C., Elias, H. y Uli, J. (2010). Development of Antisocial Behaviour. *Procedia Social Behaviour Science*, 7 (C), 383-388
- Hill, J. (2003). Early identification of individuals at risk for antisocial personality disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 182, 11-14. Texto recuperado en: <http://bjp.rcpsych.org/cgi/reprint/182/44/s11>



EFECTOS DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 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, vol. 4 (2), 131-150.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M^a., Fernández De Haro, E. Y Pichardo, M^a. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicología*, 32, 37- 47.
- Lara, H. y Benito, E. (2007). Detección de síntomas depresivos en niños y niñas maternas. En *Episteme: Revista académica electrónica*, 10. Retrieved 15/09/2009 from: http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero10-07/reportes/a_detecSR.asp
- 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.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D. y Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124.
- 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.
- Mcloughlin, C. (2009) 'Positive Peer Group Interventions: An Alternative to individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth', *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3): 1131-1156.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (Dir.). (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Editorial CEPE.
- Nelson, G., Westhues, A. y MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, 6, Article 31.
- Patterson, G.R., Capaldi, D.M. y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Ed.), *The Development and Treatment of Chikdhood Agresión*. Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum.
- Patterson, G. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Paula, I. (2001). Competencia social y adaptación social y psicológica. *Aula de Innovación Educativa*, 102, 13-17.
- Petermann, F. y Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behavior in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International* 29(5), 606-626.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate- to high risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de habilidades sociales. Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Salamanca: Amarú.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

- Webster-Stratton, C., Reid, M.J. y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3), 283-302.
- 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 (ages 0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Webster-Stratton, C. y Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children- The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Skills and Problem Solving Curriculum. *Journal of infants and young children*, 17 (2), 89-110.
- 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 and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Welsh, B. y Farrington, D. (2006). *Preventing crime: what works for children, offenders, victims and places*. New York: Springer.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. y Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based interventions programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.



International Journal of Developmental and Educational Psychology
Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el campo de la educación

INFAD, año XXIII
Número 1 (2011 Volumen 3)

© INFAD y sus autores
ISSN 0214-9877