



Pensamiento Psicológico

ISSN: 1657-8961

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Pichardo Martínez, M. Carmen; Justicia-Arráez, Ana; Alba Corredor, Guadalupe;  
Fernández Cabezas, María  
Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula  
infantil  
Pensamiento Psicológico, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 21-31  
Pontificia Universidad Javeriana  
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80144041002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil<sup>1</sup>

M. Carmen Pichardo Martínez<sup>2</sup>, Ana Justicia-Arráez<sup>3</sup>, Guadalupe Alba Corredor<sup>4</sup>, María Fernández Cabezas<sup>5</sup>  
Universidad de Granada, Granada (España)

Recibido: 15/03/2015

Aceptado: 03/10/2015

### Resumen

**Objetivo.** El propósito del estudio es analizar el efecto longitudinal del programa de prevención universal *Aprender a Convivir* sobre la competencia social y los problemas de conducta infantiles. **Método.** 197 niños de tres años participaron en el programa durante tres años consecutivos y fueron evaluados por sus maestros en distintas variables relacionadas con la competencia social y los problemas de conducta. El análisis de datos se llevó a cabo mediante un ANOVA simple de medidas repetidas, incluyendo como factor intragrupo el momento de evaluación pretest (3 años de edad) y posttest (5 años de edad). **Resultados.** Los resultados mostraron una mejora significativa del grupo experimental, tanto en las variables de competencia social (cooperación social  $d = 1.55$ ; interacción social  $d = 1.91$ ; e independencia social  $d = 1.32$ ) como en las de problemas de conducta (interiorizados  $d = 0.40$ ; y exteriorizados  $d = 0.48$ ) analizadas. **Conclusión.** El programa de intervención *Aprender a Convivir* contribuye al desarrollo de la competencia social del alumnado de Educación Infantil, también tiene un efecto indirecto sobre la reducción de problemas de conducta interiorizados y exteriorizados en niños.

**Palabras clave.** Competencia social, problemas de conducta, prevención primaria, preescolar, estudio longitudinal.

## Social Competence Development and Behavior Problems Prevention in Preschool Classrooms

### Abstract

**Objective.** The purpose of the study is to analyze the longitudinal effect of the universal prevention program, *Aprender a Convivir*, on children's social competence and behavioral problems. **Method.** 197 three-year-old children participated in the program for three consecutive school years and were assessed by their teachers in different variables related to social competence and behavior problems variables. Data analysis was carried

<sup>1</sup> El estudio ha sido desarrollado dentro de un proyecto I+D+I titulado "Aprender a Convivir en Casa y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta" (EDU2013-41054-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. También ha sido financiado con una beca del Ministerio de Ciencia y Educación concedida a la segunda y tercera autora (AP2010-2367 y AP2008-01017, respectivamente). Los autores también desean expresar su agradecimiento a las escuelas y maestros que han participado en el estudio.

<sup>2</sup> Doctora y Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (España). Campus de cartuja s/n 18071. Granada (España). Correo de correspondencia: pichardo@ugr.es

<sup>3</sup> Doctora en Psicología

<sup>4</sup> Doctora en Psicología

<sup>5</sup> Doctora en Psicología

out through a repeated-measures simple ANOVA including as intra-subject factor assessment time—pretest (3-year-old) and posttest (5-year-old). **Results.** A significant improvement was observed in the experimental group both in the variables of social competence (social cooperation  $d = 1.55$ ; social interaction  $d = 1.91$ ; and social independence  $d = 1.32$ ) as in the variables of behavior problems (internalizing  $d = 0.40$ ; and externalizing  $d = 0.48$ ) analyzed. **Conclusion.** The *Aprender a Convivir* prevention program contributes to social competence development of preschool students, and also has an indirect effect on the reduction of internalizing and externalizing behavior problems.

**Keywords.** Social competence, behavior problems, primary prevention, preschool, longitudinal study.

## Desenvolvimento da competência social e prevenção de problemas de conduta na sala de aula infantil

### Resumo

**Escopo.** O propósito do estudo é analisar o efeito longitudinal do programa de prevenção universal *Aprender a Conviver* sobre a competência social e os problemas de conduta infantis. **Metodologia.** 197 crianças de tres anos de idade participaram no programa durante três anos consecutivos e foram avaliados por seus professores em distintas variáveis relacionadas com a competência social e os problemas de conduta. A análise de dados foi realizada mediante um ANOVA simples de medidas repetidas, incluindo como fator intragrupo o momento de avaliação pré-teste (3 anos de idade) e post-teste (5 anos de idade). **Resultados.** Os resultados amostraram uma melhora significativa do grupo experimental tanto nas variáveis de competência social (cooperação social  $d = 1.55$ ; interação social  $d = 1.91$ ; e independência social  $d = 1.32$ ) como nas de problemas de conduta (interiorizados  $d = 0.40$ ; e exteriorizados  $d = 0.48$ ) analisadas. **Conclusão.** O programa de intervenção *Aprender a Conviver* contribui ao desenvolvimento da competência social do alunado de Educação Infantil, também tem um efeito indireto sobre a redução de problemas de conduta interiorizados e exteriorizados em crianças.

**Palavras-chave.** Competência social, problemas de conduta, prevenção primaria, pré-escolar, estudo longitudinal.

### Introducción

La infancia se considera un periodo crucial en el desarrollo de problemas de conducta, ya que su aparición en estas edades se asocia con un comportamiento antisocial posterior (Calkins y Keane, 2009; Farrington, 2005; Justicia et al., 2006). Estos problemas presentan como característica principal la presencia de un patrón de comportamiento que supone la violación de los derechos de otros o la trasgresión de normas sociales apropiadas para la edad de la persona que manifiesta este tipo de conducta (Kazdin, 1995).

A pesar de no estar clara su incidencia, los trastornos de conducta son los que mayor prevalencia tienen en la población clínica infantil y adolescente (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000). Cabe señalar la existencia de datos

que muestran cómo durante la etapa adolescente se produce un incremento sustancial de los problemas de tipo interiorizado y exteriorizado (Inglés et al., 2008), lo que genera gran preocupación en el ámbito educativo, social y también en el campo de la investigación.

Tanto la interiorización como la exteriorización de problemas se relacionan con la aparición, desarrollo y mantenimiento de otros fenómenos de violencia escolar como el *bullying*. Los estudios más recientes realizados en nuestro país se han referido fundamentalmente a la naturaleza de este fenómeno, analizando sus causas principales, la violencia en las aulas o los aspectos emocionales (Gairín, Armengol y Silva, 2013).

El mantenimiento del acoso en los centros educativos tiene graves consecuencias en la persona, puesto que disminuye la autoestima,

aparecen estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Osvaldsson, 2011). Todos estos problemas de interiorización se presentan junto a otros de tipo exteriorizado como problemas de conducta característicos del comportamiento del agresor, como líder de un grupo que participa de las agresiones o que se abstiene guardando silencio pero siendo cómplice.

La extensa literatura existente pone de manifiesto la posibilidad de predicción del comportamiento antisocial adulto que tiene sus bases en la existencia de indicadores y factores de riesgo durante la infancia y la adolescencia (Eron, 1990; Haapasalo y Tremblay, 1994; Loeber, Tremblay, Gagnon y Charlebois, 1989; Olweus, 1979). Por ello, se considera imprescindible e ineludible la educación en materia de prevención. La prevención de estos comportamientos desde edades tempranas es la mejor actuación frente a este fenómeno. La competencia social ha sido señalada como uno de los principales factores de protección del comportamiento antisocial, por ello un adecuado ajuste social y un buen uso de estrategias de interacción social son la base para la creación de relaciones personales estables, positivas y duraderas (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010).

En respuesta a estas cuestiones, algunos autores comenzaron a ver la competencia social como una característica de la conducta que se promulgaba y que podía actuar como factor de protección. Este enfoque, llamado “modelo de habilidades sociales”, asume que algunos comportamientos, como la afirmación, son inherentemente prosociales; mientras que otros son inadecuados, como lo puede ser la agresión (Dodge, 1985; Meichenbaum, Butler y Gruson, 1981; Rose-Krasnor, 1997). Dentro de este marco, los niños que se involucran en conductas apropiadas se consideran socialmente competentes (Ladd, 2005).

Estos resultados indican que una buena competencia social en la edad primaria favorece el desarrollo de la misma en edades posteriores, esto es, en la adolescencia y la edad adulta, actuando como factor de protección frente al desarrollo de comportamientos de riesgo (Benedict, Horner y Squires, 2007). En este sentido, el correcto desarrollo de las habilidades sociales permite establecer relaciones interpersonales positivas que facilitan el ajuste social y escolar (McLoughlin, 2009; Monjas y González, 1998).

Tal y como afirma Monjas (2011), las investigaciones respaldan la importancia de educar en este modelo de competencia social lo más temprano posible, pues la competencia social que se adquiere se mantiene tanto a mediano como a largo plazo. Cabe mencionar que, son pocas las evidencias científicas que muestran resultados de intervenciones preventivas en edades tempranas en el contexto español (Benedict et al., 2007; Benítez, Fernández, Justicia, Fernández y Justicia-Arráez, 2011; Gilliam y Shahar, 2006; Webster-Stratton y Reid, 2004).

Por otra parte, los primeros años de la infancia en los que se están aprendiendo nuevas conductas no dejan de ser decisivos para el futuro desarrollo. Por ello, el sistema educativo debe favorecer y proporcionar una educación de calidad en materia de competencia social, pues los niños al ingresar en las instituciones desde los tres años podrían ir adquiriendo gradualmente las competencias necesarias, desarrollándose íntegramente y promoviendo así un cambio social en materia de violencia.

### **El programa de prevención universal *Aprender a Convivir***

En esta línea preventiva, se ha diseñado el programa *Aprender a Convivir* (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013), dirigido al alumnado de 3-5 años de edad. El objetivo general de este programa es dotar al alumnado de una competencia social suficiente con la que pueda abordar situaciones de riesgo desde edades tempranas. Por tanto, se pretende desarrollar un nivel suficiente de competencia social que ayude a prevenir el comportamiento antisocial. Es un programa diseñado específicamente para trabajarlo dentro de la escuela, a pesar de que comprende diversas actividades que implican la colaboración de las familias.

El programa, a través de una metodología activa y participativa, trabaja contenidos enmarcados dentro cuatro bloques: (a) las normas y su cumplimiento, (b) sentimientos y emociones, (c) habilidades de comunicación y (d) ayuda y cooperación. La elección de los contenidos y de la metodología empleada ha venido determinada por diversos aspectos. En primer lugar, se realizó una revisión de programas de prevención del comportamiento antisocial, tratando de buscar puntos en común y extrayendo contenidos con el fin de poder adaptarlos a las edades de tres a cinco

años. Posteriormente, se estudió cómo abordar el trabajo de la competencia social con el alumnado de educación infantil, ajustando y temporalizando objetivos y contenidos. Finalmente, se tuvo en cuenta la necesidad de que el programa fuera una intervención de tipo universal, es decir, que fuese dirigido a la población en general y no a un grupo en riesgo o vulnerable. Esto ha provocado que se trabaje la competencia social desde una perspectiva global y no centrada en aspectos específicos como puede ocurrir en los programas de adolescentes en riesgo (p. ej. programas sobre el abuso de drogas o programas de bullying).

Se torna necesario el diseño de este tipo de intervenciones, dado que en España son muy escasos los programas de prevención universal que trabajan de forma sistemática con niños de educación infantil. Los programas preventivos del comportamiento antisocial generalmente han sido diseñados para grupos en riesgo y de edades más avanzadas. A pesar de que en los últimos años han ido aumentando el número de intervenciones dirigidas a la infancia con un objetivo de prevención universal (Monjas, 2011), pocos programas han sido evaluados adecuadamente con el fin de poder garantizar su eficacia en la mejora de la competencia social y en la reducción de las conductas de riesgo. Las investigaciones con diseño longitudinal pueden facilitar esta tarea, pero en cualquier caso, de los pocos estudios longitudinales realizados, solo algunos utilizan diseños que aíslan la efectividad del programa de intervención utilizado, permitiendo determinar los efectos que dependen directamente del programa de intervención (Nelson, Westhues y MacLeod, 2003). En este sentido, y dada la relevancia y la potencia de los diseños longitudinales para los investigadores sociales, en esta investigación se apuesta por la realización de un estudio longitudinal. Existen pocos estudios longitudinales, especialmente en educación infantil, que han evaluado la efectividad de un programa de intervención a lo largo del tiempo; algunos resultados como los hallados mediante el programa *Second Step Violence Prevention Program*, han mostrado la mejora en las habilidades sociales y la reducción en los problemas de conducta de los sujetos participantes (Taub, 2001).

Los efectos del programa *Aprender a Convivir* ya han sido validados en investigaciones previas de corte transversal que muestran resultados positivos ya que se hallaron mejoras significativas en el nivel

de competencia social y de problemas de conducta en niños de tres y cuatro años (Benítez, Fernández et al., 2011 y Fernández, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011; Justicia-Arráez, Alba, Pichardo, Justicia y Quesada, 2011; Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015).

Asumiendo de modo teórico la importancia de llevar a cabo acciones preventivas basadas en la promoción de la competencia social, el objetivo del estudio consiste en analizar el impacto del programa de prevención universal *Aprender a Convivir* en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta del alumnado de educación infantil (tres-cinco años). Por lo tanto, se trata de examinar los cambios que los sujetos experimentan tras participar tres años consecutivos en el programa. En este sentido, se espera que el alumnado participante mejore de forma significativa las puntuaciones obtenidas en competencia social (hipótesis 1) y las reduzca, también de manera significativa, en el caso de las puntuaciones referidas a los problemas de conducta (hipótesis 2).

## Método

### Diseño

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de investigación, la metodología de investigación utilizada es de tipo pre-experimental con un solo grupo longitudinal y medidas repetidas de tipo pretest-postest.

### Participantes

En el estudio participaron 197 alumnos/as ( $M_{edad} = 39.68$  meses,  $DT = 4.06$ ), de los cuales un 47.2% eran niños y un 52.8% niñas. El alumnado procedía de tres centros educativos de Granada capital; dos de ellos situados en un entorno socioeconómico medio y un tercer centro ubicado en una zona más deprimida. La selección de los centros se hizo mediante muestreo de tipo probabilístico incidental, determinada por la valoración que se hizo de las escuelas interesadas en participar en la evaluación e implementación del programa. En cuanto a la distribución del alumnado por centro educativo conviene señalar que el 48.2% procedían del centro 1, el 36% del centro 2 y el 15.8% del centro 3.

## Instrumentos

Para medir la competencia social se utilizó la *Escala de Observación de Educación Infantil* (Fernández et al., 2010). Esta versión ha sido adaptada y traducida al español partiendo del instrumento original *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers –PKBS-2* (Merrell, 2002). El instrumento original permite a maestros y otros cuidadores evaluar la competencia social y el comportamiento antisocial de niños de 3 a 6 años. En esta investigación únicamente se utilizó la escala de competencia social que comprende tres subescalas: (a) Cooperación social (12 ítems); (b) Interacción social (11 ítems); e (c) Independencia social (11 ítems). Se trata de una escala tipo Likert con valores de respuesta que oscilan entre 0 (*nunca*) y 3 (*con frecuencia*). La suma de las tres subescalas permite obtener una puntuación total de competencia social. La estructura de la escala fue confirmada por Benítez, Pichardo et al. (2011) en una población española a través de un análisis factorial confirmatorio con valores de ajuste y fiabilidad adecuados. Igualmente, los coeficientes de consistencia interna, realizados con la muestra del presente estudio, también han mostrado adecuados niveles de fiabilidad (para el total de competencia social  $\alpha = 0.96$  y para las subescalas de cooperación social  $\alpha = 0.93$ , interacción social  $\alpha = 0.92$  e independencia social  $\alpha = 0.91$ ).

Por otro lado, para medir los problemas de conducta se ha utilizado el *Child Behavior Checklist-Teacher Report Form* (CBCL-TRF) de Achenbach y Rescorla (2000), en la versión TRF para maestros. Es una escala tipo Likert con tres valores de respuesta (0 = *no es cierto*; 1 = *algo, algunas veces*; 2 = *a menudo, bastante*). El instrumento se divide en dos escalas de las que se derivan siete variables. La primera escala sobre interiorización está conformada por las variables de reactividad emocional, ansiedad-depresión, quejas somáticas y timidez; la escala de exteriorización está conformada por las variables de problemas de atención y comportamiento agresivo. 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 presente estudio han sido adecuados, siendo entonces para la escala total de problemas de conducta  $\alpha = 0.95$ , para la subescala de interiorización de problemas  $\alpha = 0.95$ ; y para la de exteriorización de problemas  $\alpha = 0.91$ .

## Procedimiento

Se hizo un seguimiento del alumnado durante tres años, desde que empezó a participar en el programa de intervención con tres años de edad, hasta que concluyó la investigación con cinco años. No todos los centros participantes iniciaron la intervención el mismo año; a pesar de ello, el procedimiento seguido en cada uno fue el mismo. En cada caso, se contactó con los centros y tras obtener el consentimiento de las familias, todos los alumnos de tres años, de cada uno de los centros participantes, se incluyeron en la investigación (ocho clases en total).

La investigación se realizó por fases, en la primera y durante el primer año de intervención, desde octubre hasta diciembre, se llevó a cabo la observación y recolección de datos inicial por parte del profesorado. Posteriormente, durante cuatro meses (desde enero hasta abril) se implementó el programa *Aprender a Convivir* para niños de tres años. El programa lo llevaron a cabo los docentes e investigadores de manera conjunta. En el segundo año de intervención, los docentes e investigadores implementaron el programa específico para la edad de cuatro años, durante los meses de enero hasta abril. En el tercer año de intervención se aplicó el programa de cinco años, desde enero hasta abril. Posteriormente, se inició la observación y recogida de datos final (mes de junio); el profesorado realizó la posevaluación.

Cada programa de intervención de *Aprender a Convivir* duró 12 semanas a razón de 24 sesiones por año/programa. Los contenidos de *Aprender a Convivir* en los tres programas se estructuraron en los bloques mencionados anteriormente. Las actividades del programa se llevaron a cabo dos veces por semana en sesiones de 45 minutos y siguiendo una misma estructura. El programa inició con una primera actividad en grupo, consistente en una introducción con marionetas situando al alumnado sobre los objetivos a trabajar. Posteriormente, se realizaron actividades dirigidas de forma individual, en pequeños grupos o grandes grupos, según el objetivo de cada sesión. Las actividades consistieron en juegos, cuentos, canciones, fichas, trabajos en equipo, etc. Adicionalmente, todas las semanas el alumno/a llevó a casa tareas con contenidos similares a los trabajados en el colegio para trabajar con los padres.



## Análisis de datos

En un primer momento, se realizó un estudio preliminar de tipo descriptivo a fin de explorar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los participantes en las variables de competencia social y problemas de conductas analizadas. Posteriormente, se llevó a cabo un ANOVA simple de medidas repetidas incluyendo como factor intragrupo el momento de evaluación pretest (tres años) y posttest (cinco años). Se extrajeron los estadísticos  $F$  pertinentes asumiendo el supuesto de esfericidad. También se calculó el tamaño del efecto  $d$  de Cohen para cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas, aportando más información sobre el tamaño del efecto del programa en las variables dependientes analizadas en el estudio. Cohen (1988) establece efectos

pequeños ( $0.20 \leq d \leq 0.49$ ), moderados ( $0.50 \leq d \leq 0.79$ ) y grandes ( $d \geq 0.80$ ). Para el análisis de datos se utilizó la versión 20.0 del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

## Resultados

Los resultados de la investigación se centran en las puntuaciones obtenidas por los participantes del grupo experimental en las diferentes variables de competencia social y problemas de conducta.

Los estadísticos descriptivos para las variables de competencia social, aparecen de forma resumida en la tabla 1, incluyendo las medias y desviaciones típicas del alumnado del grupo experimental en los dos momentos de evaluación.

Tabla 1

*Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social en los dos momentos de evaluación*

Variables	Preevaluación a los 3 años		Posevaluación a los 5 años	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Cooperación social	2.23	0.56	2.76	0.34
Interacción social	2.13	0.55	2.80	0.35
Independencia social	2.35	0.49	2.80	0.34
Total competencia social	2.23	0.47	2.78	0.32

Por otro lado, los resultados obtenidos del ANOVA simple de medidas repetidas mostraron la existencia de efectos principales del factor momento de evaluación en todas las variables de competencia social analizadas: cooperación social ( $F_{(1,196)} = 203.87$ ;  $p < 0.000$ ,  $d = 1.56$ ), interacción social ( $F_{(1,196)} = 245.35$ ,  $p < 0.000$ ,  $d = 1.91$ ), independencia social ( $F_{(1,196)} = 148.02$ ,  $p < 0.000$ ,  $d = 1.32$ ), y total de competencia social ( $F_{(1,196)} = 244.17$ ,  $p < 0.000$ ,  $d = 1.71$ ). Dichos resultados indican que las puntuaciones de los participantes

fueron significativamente más elevadas en la fase posevaluación.

El tamaño del efecto calculado para estimar la magnitud de las diferencias entre los dos momentos de evaluación fue grande para todas las variables analizadas.

Respecto a los problemas de conducta, en la tabla 2 aparecen estadísticos descriptivos obtenidos por el alumnado del grupo experimental en los dos momentos de evaluación (pretest y posttest).

Tabla 2

Descripción de las variables de problemas de conducta en los dos momentos de evaluación

Variables	Preevaluación a los 3 años		Posevaluación a los 5 años	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Interiorización	0.21	0.24	0.13	0.20
Exteriorización	0.32	0.35	0.19	0.27
Total Problemas de conducta	0.27	0.25	0.16	0.23

Los análisis principales llevados a cabo con un ANOVA simple de medidas repetidas señalan efectos principales del factor momento de evaluación en todas las variables analizadas: interiorización de problemas ( $F_{(1,196)} = 16.56$ ,  $p < 0.000$ ,  $d = 0.40$ ), exteriorización de problemas ( $F_{(1,196)} = 25.42$ ,  $p < 0.000$ ,  $d = 0.48$ ), y total de problemas de conducta ( $F_{(1,196)} = 28.00$ ,  $p < 0.000$ ,  $d = 0.47$ ). Estos resultados muestran cómo las puntuaciones de los participantes disminuyen significativamente de la fase pre a la fase de posevaluación.

Los tamaños del efecto fueron pequeños, rozando niveles moderados para las tres variables analizadas. Tal como se observa en las puntuaciones medias y también en el índice  $d$  de Cohen, la reducción más significativa se produce en la variable de exteriorización de problemas, conformada por las variables de problemas de atención y comportamiento agresivo, pues el alumnado disminuyó en 0.13 puntos su puntuación.

## Discusión

En la actualidad y siendo conscientes del elevado número de conductas violentas en los centros escolares, se debe apostar por promover programas de prevención universal (Varela, 2011) tales como *Aprender a Convivir*, destinados a todos los niños, sean cuales sean sus características o el contexto social en el que vivan, aún sin que se haya desarrollado ningún problema. De esta forma, se considera que se reducirá la violencia, al generar un clima positivo en el aula, en el que predomine el diálogo, la reflexión, el juego, el aprendizaje y en definitiva el adecuado desarrollo de los niños en un contexto de convivencia y armonía.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo principal de *Aprender a Convivir* es aumentar la competencia social como factor de protección para disminuir los problemas de conducta (siendo estos un importante factor de riesgo a la hora de promover la convivencia escolar). En el presente artículo, se corroboró que la implementación de *Aprender a Convivir*, va en esa dirección, siendo positivos sus resultados. En este orden de ideas, dicho programa promueve la convivencia, la educación en valores, el diálogo, el cumplimiento de normas, el respeto, la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, aspectos que Viguer y Aviá (2009) señalan como necesarios si se pretende conseguir una convivencia positiva en las escuelas.

En relación con la competencia social, todos los valores evaluados mejoraron significativamente desde que se realizó la preevaluación, cuando los niños tenían tres años, hasta que se volvieron a evaluar, tres cursos académicos después, cuando los mismos niños ya tenían cinco años. La variable que mejoró, en mayor medida, en los niños que participaron en el programa, fue la interacción social. Esto es importante puesto que es desde muy temprana edad cuando los niños inician sus interacciones con iguales (Santrock, 2007); de este primer establecimiento depende la base para que construyan un adecuado ajuste posterior. Además, es en estas interacciones y en su apropiada enseñanza que los niños lograron mejorar su empatía, sus habilidades de comunicación y el cumplimiento de las normas del grupo.

En cuanto a la cooperación social, los niños de cinco años se mostraron más solidarios, ofreciendo su ayuda cuando es necesario, a la vez que son más autónomos y no tan dependientes de los demás. De esta forma, además de mejorar los



niveles de competencia e independencia social, habilidades básicas para el desarrollo de la persona en sociedad (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009), los niños aprendieron a solucionar conflictos de forma adecuada, optando por la alternativa que les reportara más beneficios a ellos y al grupo. Además, los elevados tamaños del efecto obtenidos de la aplicación del programa *Aprender a Convivir* sugiere que este es efectivo, y los resultados no se deben solamente al desarrollo evolutivo de los niños.

Por otro lado, además de mejorar la competencia social, disminuyeron significativamente los problemas de conducta, tras el paso de los alumnos por el programa. Específicamente, los niños aprendieron que la violencia no es un recurso efectivo en la resolución de problemas, ahora saben comunicar sus sentimientos, expresándolos adecuadamente, como en el caso del enfado o la ira. Además, mejoraron los problemas de atención. Ahora bien, el tamaño del efecto en el caso de estas variables es positivo pero menor al obtenido para las variables del programa. Este hecho se explica porque el programa no trabajó directamente sobre este tipo de variables, sino que al desarrollar habilidades sociales y conseguir una mejora de la competencia social, indirectamente disminuyeron los problemas de conducta.

Los resultados presentados concuerdan con los obtenidos por otros programas de intervención similares que favorecen la competencia social para prevenir la aparición de problemas de conducta (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Taub, 2001), a la vez que con otras investigaciones llevadas a cabo con niños y niñas de estas edades (Benítez, Fernández et al., 2011a; Fernández et al., 2011; Justicia, Benítez, Fernández, Fernández y Pichardo, 2008) e igualmente, están en la línea de algunos estudios de carácter longitudinal (McKinney, Montague y Hocutt, 1998; Reid, Webster-Stratton y Hammond, 2007).

*Aprender a Convivir* engloba gran parte de las características necesarias para conseguir una adecuada convivencia, desarrollando la cohesión del grupo, el cumplimiento de las normas (siendo concientes de las consecuencias negativas que conlleva el no cumplirlas), la educación en valores, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la correcta resolución de conflictos.

Este trabajo, por tanto, describe un programa con el que se fomentan las relaciones prosociales positivas entre niños en el aula de clase, así como sus relaciones con maestros y familia (Justicia-

Arráez, Alba y Fernández, 2014), siguiendo la línea del modelo integrador que defiende Torrego (2006). A su vez, se trabaja el currículum oculto de manera estructurada, centrándose en el desarrollo socioemocional de los niños (Gómez, Leigh y Nova, 2012) y disminuyendo la violencia, siendo esta la principal enemiga de una adecuada convivencia (Bisquerra, 2008). Para este programa, el conflicto es una fuente de aprendizaje y el aula deja de ser un mero espacio físico, para convertirse en un lugar en el que se desarrollan relaciones interpersonales y se aprenden habilidades esenciales para la vida (Arias, 2009).

Los resultados obtenidos, a pesar de ser coincidentes con los de otros programas, deben ser acogidos con cautela dadas las limitaciones propias del diseño de investigación. Es necesario llamar la atención acerca de la ausencia de un grupo control y pese a que se ha intentado contrarrestar tal limitación utilizando estadísticos del tamaño del efecto, no se puede obviar la influencia que la propia maduración genera en los niños. En este punto, cabe tener en cuenta estudios previos que han analizado la efectividad del programa *Aprender a Convivir* de forma transversal en niños y niñas de tres y cuatro años y grupo control, y en los que se hallaron resultados similares al presente estudio (Benítez, Fernández et al., 2011; Fernández et al., 2011; Justicia-Arráez et al., 2011; Justicia-Arráez et al., 2011, 2015). Por otro lado, siendo consecuentes con la teoría actual, es necesario considerar que en el origen del comportamiento antisocial influyen multitud de factores de riesgo y protección, habiéndose abordado en este programa de intervención solo uno de ellos, la competencia social. Si bien es cierto que los estudios longitudinales han mostrado el papel predictivo que la competencia social tiene sobre la manifestación de problemas interiorizados y exteriorizados a lo largo de la infancia (Bornstein, Hahn y Haynes, 2010), tales limitaciones señalan la importancia de seguir investigando en esta línea, con el objetivo de profundizar en este ámbito de conocimiento e intentando diseñar intervenciones preventivas de calidad.

## 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.
- Aláez, 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., 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
- Arias, L. (2009). Una mirada del fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista electrón@ Educare*, 13(1), 41-51.
- Benedict, E. A., Horner, R. H. & 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. & Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the *Aprender a Convivir* program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in 4-year-old children. *School Psychology International*, 32(1), 3-19. doi: 10.1177/0143034310396804
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M., Justicia, F. y Fernández, 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.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- 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
- Calkins, S. & Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Developmental and Psychopathology*, 21(4), 1095-1109. doi:10.1017/S095457940999006X
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª edición). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En B. A. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190. doi: 10.1002/cpp.448
- Fernández, M., Benítez, J. L., Fernández, 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.
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. P. (2013). El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), 17-38. doi: 10.5944/educxx1.16.1.715
- Gilliam, W. S. & Shahar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension. *Infants & Young Children*, 19(3), 228-245. doi:10.1097/00001163-200607000-00007
- Gómez, S., Leigh, C. y Nova, Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 3(3), 174-193.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.

- Haapasalo, J. & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from age 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052. doi:10.1037/0022-006x.62.5.1044
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., ... García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461. doi:10.1174/021037008786140968
- Justicia-Arráez, A., Alba, G. y Fernández, M. (2014). Programa educativo dirigido a la mejora de la convivencia en los centros. En A. B. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del Siglo XXI* (pp. 129-138). Murcia: Edit.um.
- Justicia-Arráez, A., Alba, G., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Quesada, A. B. (2011). Efectos del programa Aprender a Convivir en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Revista INFAD de Psicología, 1(3), 39-50.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández, 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, 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*, 4 (9), 131-150.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836. doi: 10.6018/ analesps. 31. 3.185621
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2ª ed.). CA: SAGE Publications.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C. & Charlebois, R. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting in school. *Development and Psychopathology*, 1, 39-50. doi: 10.1017/s0954579400000237
- McKinney, J. D., Montague, M. y Hocutt, A. M. (1998). Systematic screening of children at risk for developing SED: initial results from a prevention project. En D. J. Liberton, K. Kutash y R. M. Friedman (Eds.), *The 10<sup>th</sup> annual research conference proceedings, a system of care for children's mental health: expanding the research base* (pp. 271-276). Tampa: University of South Florida.
- 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*, 7(3): 1131-1156.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-60). New York: Guilford.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin, TX: Pro-ed.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Educación Infantil, Primaria y Secundaria (3ª ed.) Madrid: Editorial 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.
- Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and treatment*, 6, 1-8. doi: 10.1037/1522-3736.6.1.631a
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in male: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-857. doi:10.1037/0033-2909.86.4.852
- Osvaldsson, K. (2011). Bullying in context: Stories of bullying on an internet discussion

- board. *Children & Society*, 25 (4), 317-327. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00383.x
- Pichardo, M. C., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- 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. doi: 10.1080/15374410701662741
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135. doi: 10.1111/1467-9507.00029
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo Infantil*. México: McGraw-Hill.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31 (2), 186-200.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de la mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psyke*, 20(2), 65-78. doi: 10.4067/s0718-22282011000200006
- Viguer, P. y Aviá, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359. doi: 10.1174/113564009789052334
- Webster-Stratton, C. & 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. doi:10.1097/00001163-200404000-00002

---

**Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:** Pichardo Martínez, M. C., Justicia-Arráez, A., Corredor, G. A. y Fernández Cabezas, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.dcsp