

Estudio longitudinal de los efectos del programa *Aprender a Convivir* en la competencia social infantil

Ana Justicia-Arráz, M.^a Carmen Pichardo, y Fernando Justicia

Universidad de Granada

Resumen

La competencia social es un potente factor de protección frente al desarrollo de los problemas de conducta infantiles pues facilita el ajuste social del sujeto y su bienestar psicológico. El estudio analiza el impacto de un programa de prevención universal sobre tres dimensiones de la competencia social: cooperación, interacción e independencia social. Se trata de un estudio cuasiexperimental de corte longitudinal donde se observa la evolución de 91 niños desde los 3 hasta los 5 años de edad. El análisis de datos se llevó a cabo mediante un ANOVA mixto de medidas repetidas en el que se incluyeron tres factores: tiempo (6 medidas), grupo y el sexo. Los resultados muestran una mejora de los participantes en todas las variables analizadas. El cambio es evidente en el grupo experimental desde el primer año de intervención y se mantiene en los dos años siguientes. Los efectos del programa de intervención son bajos en interacción ($d = 0.20$), moderados en cooperación e independencia ($d = 0.64$ y $d = 0.71$) 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).

Abstract

Social competence is considered one of the fundamental protection factors in the emergence of behavior problems since facilitates the social adjustment of subject and their psychological well-being. The investigation analyze the impact of a universal prevention program on three dimensions of social competence: cooperation, interaction and social independence. This is a quasi-experimental longitudinal study where the evolution of 91 children from 3 to 5 years of age is observed. Data analysis is carried out through a repeated-measures mixed ANOVA, where three factors were included: time (6 measurements), group and gender. Results show participant improvement on all the variables 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. There are small effects from the intervention program on social interaction ($d = 0.20$), 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 ($d = 1.04$).

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

Agradecimientos: El estudio es parte 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 (EDU2009-11950). Además, ha sido financiado con una beca del Ministerio de Ciencia y Educación concedida al primer autor (AP2010-2367). Los autores también dan las gracias a las escuelas participantes.

Correspondencia: Ana Justicia-Arráz, Departamento de Psicología evolutiva y de la educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, España. E-mail: anajus@ugr.es

Introducción

Un modelo teórico reciente define la competencia social como «la capacidad para articular pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos personales y las demandas de la situación y la cultura, generando consecuencias positivas para la persona y para su relación con los demás» (Del Prette y Del Prette, 2011, p. 33). Este constructo psicológico es complejo y según Merrell (2002) está compuesto por comportamientos prosociales, adaptativos y positivos. El carácter adaptativo del comportamiento tiene un sentido evaluativo ya que es necesario el juicio de otros para valorar el nivel de competencia social que una persona muestra ante determinadas tareas sociales. Muchos de los instrumentos elaborados (pruebas sociométricas, escalas de valoración o la nominación de iguales) para medir la competencia social han sido diseñados para ser cumplimentados por personas cercanas al sujeto evaluado, es decir, padres, profesores o compañeros.

Hasta hace pocos años, los procedimientos de evaluación de la competencia social estaban centrados en la población escolar a partir de los 6 años. Sin embargo, el cambio de perspectiva que se ha producido en el estudio del desarrollo socio-emocional tendente hacia un enfoque más educativo y preventivo, ha impulsado la construcción de instrumentos dirigidos a niños de edades más tempranas (Merrell, 2002; Reynolds y Khamphaus, 2004). Igualmente, en

el ámbito de la intervención, en las dos últimas décadas, se están diseñando diversos programas de prevención temprana para población infantil. Algunos ejemplos son el *PATHS-Preschool* (Domitrovich, Greenberg, Kusche, y Cortes, 2004); *Incredible Years: Dina Dinosaur Classroom Curriculum* (Webster-Stratton y Reid, 2003); o el *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices* (Geller, 1999).

La necesidad de evaluar posibles déficits sociales y desarrollar estrategias de intervención que promuevan las potencialidades sociales de la persona desde edades tempranas, se apoya en la evidencia empírica previa que muestra la relación positiva que mantiene la competencia social con el rendimiento académico (Bradshaw, Bottiani, Osher, y Sugai, 2014; Del Prette, Del Prette, De Oliveira, Gresham, y Vance, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011), el autoconcepto (Coehlo, Sousa, y Figueira, 2014), y la inteligencia emocional (Eisenberg, Fabes, Guthrie, y Reiser, 2000; Denham et al., 2003); así como la relación negativa que la vincula a la manifestación de ciertas patologías y comportamientos violentos (Bornstein, Hahn, y Haynes, 2010; Bradshaw, Waasdorp, y Leaf, 2012; Burt, Obradović, Long, y Masten, 2008; Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñse, 2015; Daly, Nicholls, Aggarwal, y Sander, 2014). Niños con baja competencia social suelen ser más proclives a desarrollar problemas de conducta interiorizados y exteriorizados, y son peor valorados por sus iguales (Camodeca,

Caravita, y Coppola, 2014). Por todo ello, la competencia social ha sido considerada como uno de los factores de protección fundamentales para el desarrollo saludable y el bienestar del individuo (Ferrer-Wreder, 2014).

El desarrollo de propuestas de intervención temprana para niños en edad preescolar ha sido más amplio en el ámbito internacional (Cooper, Goodfellow, Muhleim, Paske, y Pearson, 2003; Domitrovich et al., 2004; Geller, 1999; Larmar, Dadde, y Shochet, 2006; Petermann y Natzke, 2008; Shure, 1993). En España se han diseñado diversidad de programas que abordan la competencia social dirigidos al alumnado del Educación Primaria y Secundaria (Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil, 2005; Trianes, 2013; Vallés, Vallés, y Vallés, 2013). Sin embargo, no son muy abundantes los programas en la etapa de Educación Infantil. En esta línea se podría mencionar el programa *Relacionarnos bien* (Segura y Arcas, 2013), el *PAHS —Programa de Asertividad y Habilidades Sociales—* (Monjas, 2011), o *Aprender a Convivir* (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo, y Justicia, 2013), un programa de prevención universal llevado a cabo en la escuela y cuyo objetivo es la promoción de la competencia social del alumnado de 3 a 5 años.

El programa *Aprender a Convivir* está fundamentado en el modelo de Aprendizaje Social de Bandura (1977) y en el modelo de Patterson, Capaldi y Bank (1991) sobre el desarrollo de problemas de conducta. Teniendo en cuenta ambos modelos,

se puede considerar que la conducta agresiva, y otros problemas de conducta, pueden ser causados por la interacción del niño y la respuesta de las personas significativas. La conducta es inicialmente aprendida a través de la observación, pero las consecuencias de las conductas son las que mantienen los comportamientos, ya sean socialmente competentes o incompetentes.

A pesar de que en España el ámbito de la intervención temprana en la competencia social infantil se encuentra en pleno desarrollo, todavía son escasas las investigaciones que aportan datos acerca de la eficacia de las intervenciones. En este sentido, de acuerdo con Ferrer-Wreder (2014), la gran mayoría de programas que han evaluado su efectividad y que aportan criterios de calidad son programas estadounidenses o canadienses, tal y como ha quedado patente en los resultados obtenidos en estudios de revisión meta-analítica publicados recientemente (Beelmann y Lösel, 2006; Durlak et al., 2011), donde al analizar la eficacia de las intervenciones de prevención universal, solo entre un 13-15% de los programas incluidos eran diseñados e implementados fuera de estos países. Estos datos justifican que uno de los objetivos primordiales dentro del ámbito aplicado de la competencia social sea evaluar rigurosamente las propuestas de intervención (independientemente de la edad a la que se dirijan) aportando evidencias que garanticen la eficacia en su aplicación. Tal consideración ha sido la principal razón que ha motivado

esta investigación. Algunos indicios de calidad de las intervenciones son haber sido evaluadas rigurosamente mediante un estudio empírico; incluir medidas de evaluación pretest y posttest durante la implementación; utilizar un grupo de comparación; ofrecer indicadores del tamaño del efecto; o haber sido replicadas mediante la realización de otros estudios.

En la actualidad, aparte de los meta-análisis citados anteriormente, existen algunos estudios que han analizado específicamente la calidad y efectividad de los programas de prevención universal dirigidos a la infancia y que son implementados dentro del ámbito escolar (Joseph y Strain, 2003; CASEL, 2013). La *CASEL Guide (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)* publicada en 2013 proporciona un marco sistemático para evaluar la calidad de los programas que promueven el aprendizaje socio-emocional (*SEL, Social and Emotional Learning*). En ella se incluyen intervenciones de prevención universal, realizadas en Estados Unidos, dirigidas al alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. La realización de este tipo de estudios favorece la difusión de intervenciones escolares de calidad y facilita el hecho de que puedan ser aplicadas por los profesionales dentro del ámbito educativo.

El programa *Aprender a Convivir para Educación Infantil* (3-5 años) ha sido evaluado mediante estudios de corte transversal (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández, y Justicia-Arráez, 2011a; Fernández 2010; Fernández,

Benítez, Fernández, Justicia, y Justicia-Arráez, 2011; Justicia-Arráez, Pichardo, y Justicia, 2015, en prensa) y longitudinal (Alba, Fernández-Cabezas, Justicia, y Pichardo, 2015), en este último caso utilizando grupos controles múltiples. En esta ocasión, el principal objetivo de la investigación es realizar un estudio longitudinal durante tres años para analizar el impacto del programa en la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil (3-5 años), utilizando para ello un instrumento de evaluación externo. Se pretende comprobar si el aprendizaje de contenidos relacionados con la asunción de normas de convivencia, con el reconocimiento y expresión de sentimientos y el dominio de habilidades de comunicación y cooperación, ayudan a mejorar los niveles de cooperación social, interacción social e independencia social de los niños y niñas de esta etapa educativa. Merrell (2002) concibió estas últimas variables —cooperación, interacción e independencia— como dimensiones que conforman la competencia social infantil en el ámbito de las relaciones con los adultos y también con los iguales. Se espera que todos estos aspectos que forman parte de la competencia social de los niños y niñas a estas edades, mejoren tras la implementación del programa *Aprender a Convivir para Educación Infantil*. Además, se analizará la variable de sexo pues determinados estudios han señalado la existencia de diferencias entre los niños y las niñas en diversos comportamientos sociales (Paterski, Golombok, y Hines,

2011; Romer, Ravith, Tom, Merrell, y Wesley, 2011). El objetivo es comprobar si a esta edad se advierten tales diferencias partiendo de la hipótesis de que serán las niñas las que presenten mayores niveles de competencia social.

Método

Participantes

En el estudio longitudinal participaron 102 niños y niñas de 3 años. Por muerte experimental abandonaron 11 participantes. La muestra definitiva del estudio quedó conformada por 91 niños y niñas. El alumnado procedía de tres centros educativos de Granada capital, todos de un nivel socioeconómico medio. La selección de los centros se hizo mediante muestreo de tipo probabilístico incidental. La asignación de los centros a los distintos niveles de tratamiento se realizó aleatoriamente antes de evaluar al alumnado. El grupo experimental quedó conformado por dos aulas de uno de los centros educativos; el grupo control lo compuso un aula de cada uno de los otros dos centros escolares.

En cuanto a la distribución de los participantes según el grupo y el sexo conviene especificar que el grupo experimental estuvo formado por 48 estudiantes ($M_{edad} = 3$ años y 5 meses, $DT = 3.63$) procedentes del mismo centro educativo, de los cuales un 43.7% eran niños y un 56.2% niñas. Por otra parte, el grupo control lo formaron 43 estudiantes ($M_{edad} = 3$ años

y 5 meses, $DT = 3.41$), el 44.1% niños y el 55.9% niñas, procedentes de dos centros educativos diferentes. Todos los participantes fueron escolarizados por primera vez en un centro educativo donde se imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años).

Instrumentos

Los mismos investigadores midieron la competencia social de los participantes a lo largo de los tres años que duró la investigación, empleando la *Escala de observación en Educación Infantil (EOEI)*, versión traducida y adaptada al español (Fernández et al., 2010) de la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers-PKBS-2* (Merrell, 2002). El instrumento original consta de 76 ítems que miden la competencia social y los problemas de conducta en niños de 3 a 6 años. Para el estudio se utilizó únicamente la escala de competencia social conformada por 34 ítems agrupados en tres subescalas: (a) *cooperación social* —12 ítems—; (b) *interacción social* —11 ítems—; e (c) *independencia social* —11 ítems—. Algunos ejemplos de los ítems que componen el instrumento serían «Comparte sus juguetes y otras pertenencias», «Invita a otros niños a jugar», o «Se muestra seguro en situaciones sociales». Se trata de una escala tipo Likert donde los valores de respuesta oscilan entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia). Se trabajó con las puntuaciones medias de cada subescala por lo que el

mínimo y máximo de puntuación coincide con el rango de los valores de respuesta. Los índices de fiabilidad del instrumento original son adecuados (*cooperación social* $\alpha = .94$; *interacción social* $\alpha = .92$; *independencia social* $\alpha = .88$; y *total de competencia social* $\alpha = .96$). La estructura de la escala fue confirmada por Benítez et al. (2011b) en población española a través de un análisis factorial confirmatorio con valores de ajuste y de fiabilidad adecuados. Los coeficientes de consistencia interna a partir de la muestra del presente estudio fueron adecuados en el *total de competencia social* $\alpha = .93$; y en las subescalas de *cooperación social* $\alpha = .84$; *interacción social* $\alpha = .92$; *independencia social* $\alpha = .89$.

Procedimiento

El estudio, de corte longitudinal, se llevó a cabo durante tres cursos académicos consecutivos. Al inicio de la investigación 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 educativos fueron incluidas en la investigación (cuatro clases en total). Cuatro investigadores asignados aleatoriamente a cada clase fueron los encargados de realizar la observación y evaluación del alumnado. Los dos investigadores de los grupos experimentales también se encargaron de implementar el programa *Aprender a Convivir* durante los tres años que duró la intervención.

Durante cada curso académico, se siguieron las siguientes fases: (a) observación y recogida de datos inicial (octubre-diciembre); (b) implementación/no implementación del programa *Aprender a Convivir* (enero-abril); (c) observación y recogida de datos final (mayo-junio); y (d) análisis de los datos (julio). Las fases de observación y la recogida de datos fueron realizadas en cada aula por los mismos investigadores (Tabla 1). La metodología de observación fue la misma en el grupo experimental y en el grupo control. Cada curso académico se realizaban tres sesiones semanales de observación durante 3 meses en la fase pre; y durante 2 meses en la fase post. Las sesiones se planificaron para poder observar en distintos momentos de la jornada escolar. Los investigadores siguieron unos protocolos de observación en los que anotaban la frecuencia de determinados comportamientos sociales. Además de las sesiones de observación, para la cumplimentación de los cuestionarios se contó con la ayuda del profesorado.

Después de 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 en el último año de intervención se aplicó el programa de 5 años. Cada programa de intervención duró 12 semanas a razón de veinticuatro sesiones por año/programa. Cada sesión duró aproximadamente 45 minutos, se llevaba a cabo dentro del horario escolar (generalmente después

Tabla 1

Fases de Evaluación y Recogida de Datos

	Participantes					
	3 años		4 años		5 años	
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
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

del momento de la asamblea) y el profesorado estaba presente interviniendo cuando era necesario.

El programa *Aprender a Convivir para Educación Infantil* se estructura en torno a cuatro bloques. En el primer bloque, «Las normas y su cumplimiento», se trabajan normas de convivencia y relación interpersonal, valores y resolución de problemas asociados al incumplimiento de las normas. El segundo bloque, «Sentimientos y emociones», incide sobre la identificación de sentimientos, la expresión y regulación de emociones, así como la resolución de problemas vinculados al ámbito emocional. El bloque tercero, «Habilidades de comunicación», aborda habilidades básicas para comunicarse adecuadamente (escuchar, pedir la palabra o dar las gracias), así como la resolución de problemas de comunicación. Finalmente, el último bloque «Ayuda y cooperación» promueve ciertos comportamientos prosociales como ayudar, compartir o cooperar. En cuanto a la metodología, el programa se lleva a cabo con la ayuda

de tres personajes representados por marionetas, encargados de transmitir al alumnado los conocimientos que deben adquirir. También se utilizan recursos adaptados al alumnado infantil como cuentos, canciones o juegos. Para más información acerca de los contenidos y la estructura de las sesiones se recomienda consultar Alba et al. (2013) y Fernández (2010). Mientras duraba la fase de intervención en el grupo experimental, en el grupo control no se aplicaba ningún programa. Después de este periodo, los investigadores volvieron a cumplimentar los cuestionarios en la post-evaluación (Tabla 1) para finalmente realizar el análisis de datos.

Análisis estadísticos

Se realizó un estudio longitudinal de tipo *cuasiexperimental* pre-post, con un grupo de *cuasi* control y con seis medidas repetidas. El análisis de datos se ejecutó a través del programa estadístico *IBM SPSS Statistics 20.0.* para Mac.

En primer lugar, se obtuvieron estadísticos 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 $6 \times (2 \times 2)$. Los factores que se incluyeron en el modelo fueron el tiempo (pretest-postest: T_1, T_2, T_3, T_4, T_5 y T_6), el grupo (experimental-control) y el 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. Por otro lado, para obtener datos a nivel intragrupal se llevó a cabo tanto en el grupo experimental como en el control, un ANOVA unifactorial de medidas repetidas, incluyendo como factor el tiempo (T_1, T_2, T_3, T_4, T_5 y T_6).

Finalmente, se estimó el tamaño del efecto (índice d) propuesto por Cohen (1988) que permite cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas entre los grupos a lo largo del tiempo. Se establecen efectos bajos ($.20 \leq d \leq .49$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y altos ($d \geq .80$).

Resultados

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las varia-

bles *cooperación social, interacción social, independencia social* y el *total de competencias social*, incluyendo las puntuaciones medias y desviaciones típicas del grupo experimental y del grupo control en los seis tiempos de evaluación. Como se puede observar, la tabla también incluye los estadísticos F obtenidos del ANOVA mixto de medidas repetidas en el factor tiempo, grupo y la interacción de tiempo*grupo.

Por otra parte, en la Tabla 3 se recogen las medidas y desviaciones típicas de cada una de las variables analizadas, en función del sexo de los participantes. Asimismo, se incluyen en la tabla los estadísticos F de los factores sexo, tiempo*sexo, y grupo*sexo.

Estudio longitudinal de las variables de competencia social

A continuación se exponen los resultados del ANOVA mixto de medidas repetidas $6 \times 2 \times 2$ y del ANOVA intragrupo, realizados con cada variable.

Cooperación social

El análisis de datos indica un efecto principal significativo del factor tiempo ($F_{(1,87)} = 66.41, p < .001$) ya que las puntuaciones medias aumentaron de T_1 a T_2 , de T_3 a T_4 y de T_5 a T_6 . Por otra parte, el ANOVA intragrupal de medidas repetidas llevado a cabo con el grupo experimental señala, un efecto principal del tiempo ($F_{(1,46)} = 54.42, p < .001$), en-

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos y ANOVA Mixto de Medidas Repetidas de las Comparaciones Tiempo y Grupo

		Experimental		Control		Comparación fases <i>F</i> (1,87)		
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Tiempo	Grupo	Tiempo*grupo
Cooperación social	T ₁	2.30	0.44	2.36	0.30	66.41***	5.12*	8.53*
	T ₂	2.72	0.21	2.48	0.34			
	T ₃	2.62	0.28	2.65	0.31			
	T ₄	2.85	0.19	2.63	0.30			
	T ₅	2.78	0.26	2.69	0.27			
	T ₆	2.88	0.14	2.78	0.25			
Interacción social	T ₁	2.21	0.53	1.92	0.61	105.74***	47.98***	9.92***
	T ₂	2.75	0.24	2.09	0.56			
	T ₃	2.61	0.25	2.41	0.36			
	T ₄	2.92	0.11	2.42	0.38			
	T ₅	2.88	0.18	2.54	0.38			
	T ₆	2.95	0.08	2.59	0.34			
Independencia social	T ₁	2.43	0.53	2.38	0.44	59.14***	24.45***	9.82***
	T ₂	2.82	0.22	2.36	0.41			
	T ₃	2.71	0.27	2.62	0.32			
	T ₄	2.93	0.09	2.64	0.29			
	T ₅	2.94	0.10	2.73	0.27			
	T ₆	2.99	0.02	2.74	0.28			
Total competencia social	T ₁	2.31	0.42	2.23	0.38	11.98***	37.92***	13.61***
	T ₂	2.76	0.18	2.31	0.37			
	T ₃	2.65	0.21	2.56	0.25			
	T ₄	2.90	0.10	2.56	0.26			
	T ₅	2.87	0.14	2.65	0.25			
	T ₆	2.94	0.06	2.70	0.25			

Nota. **p* < .05. ***p* < .01. ****p* < .001.

contrándose diferencias significativas de T₁ a T₂ (*p* < .001), de T₂ a T₃ (*p* < .01), de T₃ a T₄ (*p* < .001) y de T₅ a T₆ (*p* < .01). No se encontraron diferencias significativas de T₄ a T₅ (*p* = .055). En el grupo control, también hubo un efecto principal del

tiempo ($F_{(1,46)} = 23.40, p < .001$) pero solo se hallaron diferencias significativas de T₂ a T₃ (*p* < .01) y de T₅ a T₆ (*p* < .01). El cambio global de las puntuaciones de T₁ a T₆ fue significativo en el grupo experimental (*p* < .001) y en el grupo control (*p* < .001).

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos en Función del Sexo y ANOVA Mixto de Medidas Repetidas de las Comparaciones Tiempo, Grupo y Sexo

		Experimental		Control		Comparación fases		
		Niño	Niña	Niño	Niña	Sexo	Tiempo*sexo	Grupo* sexo
		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>F</i> (1,87)	<i>F</i> (1,87)	<i>F</i> (1,87)
Cooperación social	T ₁	2.33 (0.32)	2.28 (0.52)	2.23 (0.34)	2.47 (0.23)	1.31	0.47	4.19*
	T ₂	2.77 (0.18)	2.68 (0.23)	2.40 (0.36)	2.54 (0.32)			
	T ₃	2.65 (0.26)	2.60 (0.30)	2.60 (0.31)	2.69 (0.32)			
	T ₄	2.88 (0.17)	2.83 (0.21)	2.56 (0.34)	2.69 (0.25)			
	T ₅	2.78 (0.22)	2.78 (0.29)	2.61 (0.32)	2.75 (0.22)			
	T ₆	2.88 (0.13)	2.87 (0.16)	2.69 (0.32)	2.85 (0.15)			
Interacción social	T ₁	2.14 (0.52)	2.26 (0.55)	1.65 (0.66)	2.13 (0.50)	8.35**	1.58	7.61**
	T ₂	2.77 (0.23)	2.73 (0.25)	1.89 (0.61)	2.25 (0.47)			
	T ₃	2.65 (0.23)	2.59 (0.26)	2.22 (0.40)	2.56 (0.24)			
	T ₄	2.90 (0.13)	2.93 (0.10)	2.25 (0.44)	2.56 (0.27)			
	T ₅	2.90 (0.13)	2.87 (0.21)	2.39 (0.44)	2.66 (0.29)			
	T ₆	2.94 (0.11)	2.96 (0.06)	2.44 (0.39)	2.70 (0.24)			
Independencia social	T ₁	2.48 (0.46)	2.39 (0.58)	2.19 (0.48)	2.54 (0.35)	3.45	0.25	5.77*
	T ₂	2.82 (0.24)	2.81 (0.21)	2.25 (0.47)	2.44 (0.34)			
	T ₃	2.75 (0.27)	2.68 (0.28)	2.50 (0.37)	2.71 (0.23)			
	T ₄	1.94 (0.08)	2.92 (0.10)	2.53 (0.32)	2.72 (0.22)			
	T ₅	2.93 (0.12)	2.96 (0.07)	2.66 (0.34)	2.78 (0.18)			
	T ₆	2.99 (0.02)	2.99 (0.02)	2.65 (0.36)	2.81 (0.18)			
Total CS	T ₁	2.32 (0.36)	2.31 (0.47)	2.03 (0.41)	2.38 (0.26)	6.61**	0.87	9.42**
	T ₂	2.79 (0.17)	2.74 (0.19)	2.18 (0.42)	2.41 (0.30)			
	T ₃	2.68 (0.19)	2.62 (0.21)	2.44 (0.30)	2.65 (0.18)			
	T ₄	2.90 (0.09)	2.90 (0.11)	2.44 (0.30)	2.66 (0.18)			
	T ₅	2.87 (0.11)	2.87 (0.17)	2.56 (0.31)	2.73 (0.16)			
	T ₆	2.94 (0.07)	2.94 (0.06)	2.59 (0.30)	2.70 (0.15)			

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. CS = competencia social.

También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F_{(1,87)} = 5.12$, $p < .05$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones más elevadas. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores tiempo*grupo ($F_{(1,87)} = 8.53$,

$p < .001$), que junto con la prueba *post hoc* de Bonferroni, revela la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en T₂, T₄ y T₆. La magnitud de las diferencias entre los grupos de T₁ a T₆ fue moderada según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.64$).

No se hallaron efectos principales en sexo ($F_{(1,87)} = 1.31$, $p = .25$),

pero sí hubo un efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,87)} = 4.19, p < .05$). La comparación tiempo*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,87)} = 0.48, p = .710$). Las pruebas *post hoc* de *Bonferroni* señalan diferencias significativas a favor de las niñas únicamente dentro del grupo control, en T_1 ($p < .05$) y T_6 ($p < .05$).

Interacción social

El ANOVA mixto de medidas repetidas muestra un efecto principal del tiempo ($F_{(1,87)} = 105.74, p < .001$), ya que los participantes mejoraron sus puntuaciones a lo largo de los tres años de intervención. Dentro del grupo experimental, el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del tiempo ($F_{(1,46)} = 67.79, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de T_1 a T_2 ($p < .001$), de T_2 a T_3 ($p < .01$), de T_3 a T_4 ($p < .001$) y de T_5 a T_6 ($p < .01$). No se encontraron diferencias significativas de T_4 a T_5 ($p = 1.00$). En el grupo control, también hubo efectos principales del tiempo ($F_{(1,46)} = 49.21, p < .001$). En este caso las pruebas *post hoc* solo mostraron diferencias significativas de T_1 a T_2 ($p < .05$), de T_2 a T_3 ($p < .001$). El cambio global de T_1 a T_6 fue significativo en ambos grupos (experimental $p < .001$; control $p < .001$).

Por otra parte hubo efectos principales del factor grupo ($F_{(1,87)} = 47.98, p < .001$), que evidencia la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental. También fueron hallados efectos de interac-

ción entre los factores tiempo*grupo ($F_{(1,87)} = 9.92, p < .001$), estableciéndose diferencias significativas a favor del grupo experimental en T_1, T_2, T_3, T_4, T_5 y T_6 . Los grupos no partían igualados al inicio de la investigación (T_1), sin embargo, el ANCOVA realizado indica que las diferencias existentes entre los grupos siguen siendo significativas en T_2 ($F_{(1,88)} = 105.85, p < .001$). Estas diferencias aumentaron a lo largo del tiempo, encontrándose mayores distancias en T_2, T_4 , y T_6 . El tamaño del efecto longitudinal al comparar los grupos en esta variable, fue bajo ($d = 0.20$).

En cuanto al sexo las niñas fueron las que obtuvieron puntuaciones más elevadas en esta variable ($F_{(1,87)} = 8.35, p < .01$). Hubo un efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,87)} = 7.61, p < .01$) pero no hubo efecto en la comparación tiempo*grupo*sexo ($F_{(1,87)} = 0.44, p = .699$). Las pruebas *post hoc* muestran que solo hubo diferencias de sexo a favor de las niñas dentro del grupo control, en todos los tiempos de evaluación [T_1 ($p < .01$); T_2 ($p < .01$); T_3 ($p < .001$); T_4 ($p < .001$); T_5 ($p < .01$); y T_6 ($p < .001$)].

Independencia social

En esta variable el análisis del ANOVA mixto realizado evidencia la existencia de efectos principales del factor tiempo ($F_{(1,87)} = 59.14, p < .001$). El análisis intragrupal también señala un efecto principal de este factor en el grupo experimental ($F_{(1,46)} = 36.13, p < .001$), con diferencias significativas de T_1 a T_2

($p < .001$), de T_3 a T_4 ($p < .001$) y de T_5 a T_6 ($p < .001$). No hubo diferencias de T_2 a T_3 ($p = .159$) y de T_4 a T_5 ($p = 1.00$). En el grupo control hubo efecto principal del tiempo ($F_{(1,46)} = 34.17, p < .001$), pero en este caso solo hubo diferencias significativas de T_2 a T_3 ($p < .001$) y de T_4 a T_5 ($p < .05$). El cambio global de T_1 a T_6 fue significativo en ambos grupos en un nivel $p < .001$.

En cuanto al factor grupo, el análisis señala un efecto principal ($F_{(1,87)} = 24.45, p < .001$). Los participantes en ambos grupos mejoraron sus puntuaciones en independencia social, aunque los sujetos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más elevadas, pues se obtuvo un efecto de interacción tiempo*grupo ($F_{(1,87)} = 9.82, p < .001$). Las pruebas *post hoc* evidenciaron la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en T_2, T_4, T_5 y T_6 . El tamaño del efecto al comparar los grupos fue moderado ($d = 0.71$).

No hubo efectos principales del factor sexo ($F_{(1,87)} = 3.45, p = .066$). No obstante, sí hubo un efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,87)} = 5.77, p < .05$). La comparación tiempo*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,87)} = 1.88, p = .143$). Las pruebas *post hoc* señalan que hubo diferencias de sexo a favor de las niñas dentro del grupo control, en T_1 ($p < .05$), T_3 ($p < .05$), T_4 ($p < .01$) y T_6 ($p < .01$).

Total de competencia social

Los resultados obtenidos del ANOVA mixto en el *total de compe-*

tencia social mostraron la existencia de efectos principales de todos los factores incluidos en el modelo de análisis: tiempo ($F_{(1,87)} = 111.98, p < .001$), grupo ($F_{(1,87)} = 37.92, p < .001$) y sexo ($F_{(1,87)} = 6.61, p < .001$).

En relación con el factor tiempo, el análisis intragrupo llevado a cabo con el ANOVA unifactorial de medidas repetidas confirma el efecto principal de este factor tanto en el grupo experimental ($F_{(1,46)} = 73.96, p < .001$) como en el grupo control ($F_{(1,46)} = 52.34, p < .001$). Dentro del grupo experimental las pruebas *post hoc* señalan diferencias de T_1 a T_2 ($p < .001$), de T_2 a T_3 ($p < .001$), de T_3 a T_4 ($p < .001$) y de T_5 a T_6 ($p < .001$). No hubo diferencias de T_4 a T_5 ($p = .564$). Dentro del grupo control, solo hubo diferencias de T_2 a T_3 ($p < .001$) y de T_4 a T_5 ($p < .01$). El cambio global de T_1 a T_6 fue significativo en ambos grupos (experimental $p < .001$; control $p < .001$).

Por otra parte, además del efecto principal del factor grupo, se hallaron efectos de interacción tiempo*grupo ($F_{(1,87)} = 13.61, p < .001$), dado que hubo diferencias significativas a favor del grupo experimental. Las pruebas *post hoc* indican diferencias en T_2, T_3, T_4, T_5 y T_6 . Finalmente, la magnitud del tamaño del efecto en el *total de competencia social* fue alto ($d = 1.04$).

En relación con el sexo, los resultados muestran que son las niñas las que alcanzan valores más elevados en competencia social. Además del efecto principal de este factor, hubo efecto de interacción grupo*sexo

($F_{(1,87)} = 9.42, p < .01$). No hubo efectos de interacción tiempo*grupo*sexo ($F_{(1,87)} = 0.83, p = .465$). Las pruebas *post hoc* evidencian diferencias a favor de las niñas pero únicamente dentro del grupo control, en T_1 ($p < .01$), T_2 ($p < .05$), T_3 ($p < .01$), T_4 ($p < .01$), T_5 ($p < .05$) y T_6 ($p < .05$).

Discusión

Los resultados obtenidos en el estudio longitudinal acerca del efecto del programa *Aprender a Convivir para Educación Infantil* muestran que la intervención realizada contribuye a la mejora de la competencia social del alumnado de 3, 4 y 5 años. Los efectos de la intervención fueron significativos en cada una de las variables analizadas, pues los niños y niñas que participaron en la intervención mejoraron en cooperación social, interacción social, independencia social, y en el total de competencia social. En este sentido, se verifica la hipótesis de partida.

En cuanto a los efectos del programa en la *cooperación social*, ambos grupos partían igualados al inicio de la investigación, sin embargo, tras la participación en el programa (tanto en 3, como en 4 y 5 años) se produjeron diferencias entre ellos. El alumnado que ha participado en el programa *Aprender a Convivir* ha adquirido una mayor habilidad para cooperar con los demás, respetar y seguir normas, compartir, y utilizar adecuadamente el tiempo libre. No obstante, en el tiempo que transcurre desde que

concluye la implementación del programa de un año hasta que se inicia la implementación del siguiente (de T_2 a T_3 y de T_4 a T_5) —periodo que coincide con las vacaciones de verano—, se observa una leve regresión de las puntuaciones a la media. Este descenso en las puntuaciones disminuye después del segundo año de implementación, lo que probablemente refleja una tendencia al mantenimiento de los efectos del programa. Así, el tiempo que dura la intervención resulta un elemento clave que contribuye a la eficacia de la implementación (Ttofi y Farrington, 2011).

Al igual que el programa *Aprender a Convivir*, otros programas de intervención temprana, que también han sido evaluados, han provocado una mejora positiva en el comportamiento prosocial del alumnado (Kramer, Caldarella, Christensen, y Shatzer, 2010; Domitrovich, Cortes, y Greenberg, 2007; Moraru, Stoica, Tomuletiu, y Filpisan, 2011). No obstante, algunos programas que han contribuido también a la mejora de los niños y niñas de 4 años en múltiples variables relacionadas con el comportamiento social, no produjeron efectos significativos sobre la cooperación social, también medida con el PKBS-2, como ocurre en el caso del programa *Al's Pals* (Lynch, Geller, y Schmidt, 2004).

Por otra parte, el indicador moderado del tamaño del efecto estimado en esta variable resulta muy positivo pues evidencia el impacto del programa sobre los comportamientos medidos. *Aprender a Convivir* favorece

el aprendizaje de comportamiento prosociales como compartir, ayudar y cooperar. Además, se pretende que el alumnado sepa trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de convivencia. El desarrollo de estos aspectos ha podido resultar clave para la mejora en la variable de *cooperación social*. Programas como el *PATH-Preschool* también produjeron un impacto positivo sobre la cooperación social a los 3 y 4 años, alcanzando un tamaño del efecto bajo sobre esta variable ($d = 0.32$), aunque en este caso la intervención sólo duró un año y la muestra procedía de un entorno socio-económico bajo (Domitrovich et al., 2007).

Los efectos encontrados en *interacción social* también resultaron positivos aunque el impacto del programa fue menor. El programa favorece el aprendizaje de habilidades de comunicación (pedir la palabra, pedir perdón o formular preguntas) y de aspectos emocionales (identificación, expresión y control de emociones). El desarrollo de estos contenidos se relaciona directamente con la mejora en esta variable, ya que después la intervención los niños y niñas se mostraban más comprensivos con los demás, participaban con frecuencia en las conversaciones de clase, se apoyaban en compañeros y en los adultos, y mostraban afecto hacia otras personas. Las diferencias entre los grupos fueron patentes desde el principio y aumentaron progresivamente a lo largo del tiempo, acrecentándose al final de cada intervención (T_2 , T_4 y T_6). Cuando el alumnado finaliza la

etapa de la escuela infantil, y después de haber participado durante tres años en el programa, alcanza prácticamente la máxima puntuación en esta variable (2.95 sobre 3). Que sea en interacción social donde más ha mejorado el alumnado y, a su vez, donde el efecto del programa ha sido menor, puede deberse a que a partir de los 3 años se incrementa la atención a los iguales y se invierte más tiempo en estas relaciones, especialmente en el contexto escolar (Trianes e Infante, 2007). El efecto socializador que ejerce la escuela sobre la persona es muy potente pues facilita el inicio de las interacciones con los iguales, elemento clave para el desarrollo social (Santrock, 2007).

En la variable de *independencia social* los grupos partían igualados pero las diferencias aparecieron tras la aplicación del programa de 3 años (T_2). Desde entonces, el grupo experimental obtuvo puntuaciones más elevadas que el grupo control siendo significativas las diferencias desde T_4 hasta el final de la intervención en T_6 . Los efectos del programa fueron moderados con respecto a esta variable y tras los resultados obtenidos, se puede afirmar que los sujetos del grupo experimental, después de tres años de intervención, son más autónomos desde un punto de vista social pues cada vez se sienten más seguros en diferentes situaciones, juegan con diferentes niños, tratan de hacer las cosas de forma autónoma, juegan y trabajan de forma independiente, y aceptan separarse de los padres sin problema. El programa *Aprender a Convivir* incide

sobre aspectos que ayudan a mejorar la autonomía social del niño, como por ejemplo, el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, jugar con diferentes niños y niñas, el aprendizaje de pautas para resolver los problemas por uno mismo o el control de las emociones. Estos resultados coinciden con otros estudios en los que también se ha analizado el impacto de un programa en la independencia social en niños de 4 años (Domitrovich et al., 2007). No obstante, aunque no en la misma medida, los niños del grupo control también mejoran su nivel de independencia, entre otros motivos, por el efecto de la propia escolarización, por la influencia de las relaciones con sus iguales y con los adultos, así como por el avance progresivo en su desarrollo social.

A modo de resumen, los resultados obtenidos en la variable total de *competencia social*, muestran los efectos positivos producidos por el programa *Aprender a Convivir*. El alumnado del grupo experimental marcó diferencias tras el primer año de intervención (T_2). Desde entonces hasta el final de la investigación, las diferencias se mantuvieron entre ambos grupos. El programa mostró un efecto alto sobre la competencia social del alumnado a lo largo de los tres años de intervención.

Con respecto a la influencia del sexo en las variables analizadas se confirma parcialmente la hipótesis de partida. Hubo diferencias entre los niños y las niñas en todas las variables analizadas, pero únicamente dentro del grupo control, tal y como evidencian

los efectos de interacción hallados. Por tanto, es conveniente ser cautelosos a la hora de interpretar estos resultados y seguir investigando para poder sacar algunas conclusiones. Estudios llevados a cabo con niños y niñas de la misma edad no encontraron diferencias de sexo en este tipo de variables (Moraru et al., 2011; Ștefan y Miclea, 2013). No obstante, estudios con niños y niñas de más edad sí establecen tales diferencias (Romer et al., 2011).

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

El objetivo fundamental de las intervenciones basadas en la promoción de la competencia social es potenciar los factores de protección y reducir los factores de riesgo asociados con los problemas sociales (Joseph y Strain, 2003). En este sentido, se concluye que el programa *Aprender a Convivir para Educación infantil (3-5)* fomenta uno de los principales factores de protección que contribuyen al desarrollo óptimo de la persona, la competencia social (Burt et al., 2008). El alumnado de 3 años del grupo experimental ha mejorado significativamente sus niveles de competencia social después de tres años de intervención. El programa acelera la aparición de determinados comportamientos que suelen consolidarse más tarde, como es el caso de la independencia social (Erickson, 2009). Estos resultados, unidos a los efectos positivos obtenidos en el estudio longitudinal del programa *Aprender a Convivir* aplicado en el primer ciclo de Educación

Primaria (Alba, 2013) contribuyen a la consolidación de esta propuesta educativa de prevención universal.

El estudio posee algunas limitaciones. Teóricamente la competencia social es un constructo multidimensional que ha de ser evaluado en diversos contextos y por diversos agentes. Aquí la competencia sólo ha sido evaluada por investigadores cualificados en la escuela, con la ayuda del profesorado, pero no se han obtenido otras medidas directas de la competencia del niño ni medidas aportadas por padres. Sería conveniente, en futuras investigaciones, llevar a cabo evaluaciones multi-agente y multi-informe.

Por otra parte, las observaciones y evaluaciones de los investigadores del grupo experimental podría estar sesgadas pues ellos mismos son quienes implementan el programa. No obstante, tanto en el grupo control como experimental, se ha realizado un seguimiento exhaustivo de todos los participantes durante tres años, siendo evaluados en seis momentos distintos; además, los evaluadores del grupo control y experimental son personas diferentes. Por otra parte, investigaciones anteriores de corte transversal en las que se ha aplicado el programa *Aprender a Convivir* y donde la competencia social fue evaluada por el profesorado, obtuvieron resultados positivos (Alba et al., 2015; Benítez et al., 2011a; Fernández, 2010; Fernández et al., 2011; Justicia-Arráez et al., 2015 en prensa).

También sería conveniente seguir profundizando sobre el efecto de la variable sexo en la competencia social. Con este estudio no se pueden extraer

conclusiones pues hubo diferencias iniciales entre los niños y niñas de ambos grupos. En futuras investigaciones sería conveniente partir de una muestra mayor y más homogénea, y analizar si se advierten diferencias de sexo, y de ser así, establecer cuándo aparecen. Igualmente, y dado que dentro del grupo experimental no se encontraron diferencias en ninguno de los tiempos evaluados, se podría estudiar si el programa de intervención ejerce un efecto diferencial sobre esta variable. *Aprender a convivir* no es un programa dirigido a trabajar la coeducación, pero sí trabaja aspectos básicos de la competencia social relacionados con la ayuda mutua, la cooperación, la manifestación de sentimientos, desde una perspectiva de igualdad. Investigar en esta línea sería de gran interés para mejorar el diseño de las propuestas de intervención de competencia social en el ámbito educativo.

Por último, es fundamental estudiar el efecto del programa *Aprender a Convivir* a largo plazo. En la actualidad, se está realizando un seguimiento de diversos grupos de alumnado que participaron en el programa con el objetivo de comprobar en qué medida los efectos del programa se mantienen. Las medidas de seguimiento a largo plazo son un indicador fundamental que contribuye a garantizar la efectividad de un programa de intervención y como tal, es tenido en cuenta como criterio de inclusión en los trabajos de revisión y meta-análisis relacionados con los programas de intervención temprana sobre la competencia social infantil (Durlak et al., 2011).

Referencias

- 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). Granada: Universidad de Granada.
- Alba, G., Fernández-Cabezas, M., Justicia, F., y Pichardo, M. C. (2015). The longitudinal effect of the Aprender a Convivir (learning to live together) programme in childhood: The development of social competence. *Cultura y Educación*, 27(1), 186-220. doi: 10.1080/11356405.2015.1012804
- 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
- Beelmann, A., y Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psychothema*, 18(3), 603-610.
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., y Justicia-Arráez, A. (2011a). 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., y Fernández, E. (2011b). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la «Preschool and Kindergarten Behavior Scale» en población española. *Psychothema*, 23(2), 314-321.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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* (2.^a 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
- 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
- Camodeca, M., Caravita, S. C. S., y Coppola, G. (2014). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*. Avance publicación online. doi: 10.1002/ab.21541
- 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>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arenal, J. J. (2015). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097
- Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., y Pearson, L. (2003). *PALS Social skills program: Playing and learning to socialise*. Borraral: Wingecarribee Community Health Service.
- 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* (2.^a ed., pp. 131-144). New York: Springer.
- Del Prette, Z. A. P., y Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância. Teoria e Prática* (5.^a 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., 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
- 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.
- 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
- 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
- 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, 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.
- Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing child and adolescence well-being through positive youth development and prevention programs. En A. Ben Arieh, F. Casas, I. Frønes, y J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspectives* (Vol. 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.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%202003%20MEC%20Programa%2010-12.pdf
- Geller, S. (1999). *Al's Pals: Kids making healthy choices*. Richmond: Wingspan LLC.
- 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-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2015, en prensa). Efecto longitudinal del programa Aprender a Convivir en la competencia social y los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, x, pp-pp.
- 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
- 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

- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behaviour scales* (2.^a ed.). Austin: Pro-Ed.
- Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Aserividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (3.^a ed.). 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
- Paterski, V., Golombok, S., y Hines, M. (2011). Sex differences in social behavior. En P. K. Smith, y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2.^a ed., pp. 283-412). Chicheser: Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781444390933.ch15
- 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 childhood aggression* (pp. 139-168). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- 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)* (2.^a ed.). Minneapolis: NCS Pearson.
- 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
- Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil* (11.^a ed.). México: McGrawHill.
- 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
- Segura, M., y Arcas, M. (2013). *Relacionarnos bien: Programas de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años* (10.^a ed.). Madrid: Narcea.
- 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.
- Ttofi, M. M., y 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. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., e 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.
- Vallés, A., Vallés, C., y Vallés, A. (2013). *Habilidades sociales y emocionales I*. Valencia: Editorial Promolibro.
- 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

Ana Justicia-Arráez. Ph.D y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Su línea de investigación se centra en el desarrollo de la competencia social y la prevención de problemas de conducta en la infancia. Posee publicaciones recientes en revistas de impacto como en el *School Psychology International*, *Anales de Psicología, Infancia y Aprendizaje* o *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

M.^a Carmen Pichardo. Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación: maltrato entre iguales, habilidades cognitivas, prácticas de crianza, prevención del comportamiento antisocial y competencia social en la infancia. Ha firmado un amplio número de publicaciones en revistas como: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *Psicothema*, *The Spanish Journal of Psychology*, *International Journal of Science Education*, *Revista de Psicodidáctica*, *Anales de Psicología*.

Fernando Justicia. Catedrático de Psicología de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: estrategias de aprendizaje, lectura y escritura, bullying y comportamiento antisocial. Coordina diversos proyectos de investigación y posee una amplia producción científica en revistas como: *Higher Education*, *Reading and Writing*, *Memory*, *Cognitive Development*, *European Journal of Psychology of Education*, *Anxiety Stress and Coping*, *School Psychology International*, *Psicothema*, *The Spanish Journal of Psychology*, *International Journal of Science Education*, *Revista de Psicodidáctica*, *Anales de Psicología*, *Infancia y Aprendizaje*.

Fecha de recepción: 08-01-2015

Fecha de revisión: 04-05-2014

Fecha de aceptación: 05-06-2015

