



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Juan Luis Benítez Muñoz

Profesor contratado doctor en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.

Ana Justicia-Arráez

Becaria FPU del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.

M^a Carmen Pichardo Martínez

Catedrático de Universidad. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada

Guadalupe Alba Corredor

Becaria FPU del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada.

Fecha de recepción: 8 de enero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

El comportamiento antisocial del alumnado es un tema de creciente interés en los últimos años. Así, existe una especial sensibilidad hacia el establecimiento de programas de intervención para enfrentarlo de forma eficaz y efectiva. En este trabajo se presentan los resultados de un programa de prevención del comportamiento antisocial en alumnado entre los 3 y los 6 años de edad. El programa se basa en la promoción de la competencia social como factor de protección frente a la aparición y desarrollo de comportamientos antisociales. El objetivo, por tanto, es desarrollar la competencia social de los niños para evitar futuras conductas antisociales y las consecuencias negativas que éstas conllevan. La investigación se enmarca dentro de un diseño longitudinal de grupo único. Los sujetos del grupo experimental (N=197) recibieron la formación del programa durante tres años. Los datos fueron recogidos mediante la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale - Reviewed* (PKBS-2). El análisis de datos, realizado mediante los paquetes estadísticos *SPSS 15.0* y *EQS 6.1*, muestra avances significativos entre los beneficiarios del programa en las sub-áreas de la escala así como en las puntuaciones relativas a la competencia social en su conjunto.

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

ABSTRACT

Students' antisocial behavior is a tending topic in the last years. Thus there is a special sensitivity towards the establishment of effective intervention programs for facing it. In this work, the results



MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

of an antisocial behavior prevention program for children from 3 to 6 years aged are showed. The program persecutes the social competence promotion as a protective factor towards the origin and development of antisocial behavior. So, the main goal is to improve the students' social competence for avoiding future antisocial behaviors and the negative consequences of them. The research is based into a longitudinal design with an experimental group. The participants (N=197) were trained during three years. The data were collected using the *Preschool and Kindergarten Behavior Scale - Reviewed* (PKBS-2). The analysis was done using the *SPSS 15.0* and *EQS 6.1*. The results show significant progress among participants in all scale's sub-areas and in the social competence scores as well.

Keywords: social competence, intervention program, early childhood education, prevention.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo emocional del niño y su desarrollo social son elementos de gran interés tanto en el ámbito social como en el de la investigación científica. En este sentido, el correcto desarrollo de las habilidades sociales y, por ende, de la competencia social del niño resultan vitales para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y para prevenir la aparición de conductas de riesgo y comportamientos antisociales (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010). Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) señalan la relevancia que la competencia social tiene en el proceso de construcción personal debido a que supone una forma de aprender a ser y a vivir en el entorno socio-cultural que rodea al individuo. Por otra parte, la competencia social se relaciona con el desarrollo cognitivo, social y moral que irá adquiriéndose de forma progresiva y se convertirá en una estructura crucial para un funcionamiento psicológico saludable que permitirá la consecución de comportamientos adaptados en detrimento de comportamientos no adecuados.

Si fijamos nuestra atención en los constructos de habilidad social y competencia social observamos que no existe una única definición aceptada de manera generalizada. No obstante, la mayor parte de las definiciones señalan la competencia social como una conducta social positiva con unos resultados y consecuencias igualmente positivos (Merrell, 1995). En esta línea, Monjas (2002) señala que las habilidades sociales se refieren a un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás, en tanto que la competencia social la define como el mantenimiento de la conducta adecuada en un contexto social. Por su parte, López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008: p. 23) afirman que *"la competencia social es un concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos socio-cognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores"*. En resumen, la mayoría de expertos en el campo coinciden en que son conceptos independientes aunque relacionados dado que las habilidades sociales son conductas específicas que un individuo debe manifestar para desenvolverse competentemente en una tarea determinada, mientras que la competencia social es un término de evaluación basado en las conclusiones o valoraciones que hace una persona y que se apoyan en las opiniones de los demás o en comparaciones con algunos criterios explícitos o con referencia a algún grupo normativo. Desde esta perspectiva, la promoción de la competencia social favorece una conducta prosocial, facilita el manejo y resolución de los problemas interpersonales de forma adecuada debido al desarrollo de habilidades sociales específicas tales como la atención, la escucha activa, la empatía, el autocontrol, el respeto por la ideas de los demás limitando la aparición de comportamientos delictivos y conductas agresivas (Frey, Hirschstein y Guzo, 2000).



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

Un correcto desarrollo de la competencia social durante la infancia tiene su continuidad en la adolescencia y adultez actuando como protección frente al desarrollo de comportamientos de riesgo (Benedict, Horner y Squires, 2007). En este sentido, el correcto desarrollo de las habilidades sociales permitirá establecer relaciones interpersonales positivas que facilitan el ajuste social y escolar (Monjas y González, 1998; McLoughlin, 2009). Si bien la mayor parte de los estudios sobre el desarrollo de las habilidades sociales en niños se han centrado en edades de sujetos escolarizados en educación primaria existe la convicción de que el aprendizaje de estas habilidades se ha de iniciar desde la etapa de educación infantil por las implicaciones que tiene para el ajuste de la conducta futura (Monjas, 2002).

La competencia social está formada por cuatro componentes que han de considerarse cuando se establece una intervención para su promoción: habilidades o rutinas que forman parte de una estrategia más amplia; objetivos sociales entendidos como metas que se persiguen en las interacciones sociales; estrategias o planes de acción que se dirigen al logro de un objetivo; y tareas en las que el sujeto está implicado en cualquier situación social (Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999). En situaciones sociales, la competencia social incluye el respeto por las normas y convenciones sociales, habilidades de comunicación, el reconocimiento y la expresión adecuada de las emociones, habilidades de ayuda para establecer interacciones sociales positivas y cooperativas, etc. (Trianes et al., 1999). Ante las demandas de una situación, los niños con elevada competencia social entienden y responden correctamente a las emociones de los otros niños, a la vez que saben controlar sus propias emociones.

En relación con lo anterior, la actuación preventiva puede generar aplicaciones de relevancia en el contexto educativo que permitan el desarrollo de un comportamiento infantil competente. Partiendo de esta idea, se diseña el programa *Aprender a Convivir* dirigido al alumnado de tres a seis años de edad en Educación Infantil. El objetivo general del programa es dotar al niño de una competencia social suficiente con la que poder abordar y solucionar situaciones de conflicto desde edades tempranas. La intervención persigue garantizar la adquisición de una competencia social que ayude a prevenir el comportamiento antisocial.

Si bien existe evidencia empírica sobre la importancia de trabajar la competencia social lo más temprano posible, existen pocas experiencias de intervención en el contexto español que trabajen la competencia social como vía de prevención del comportamiento antisocial en edades tempranas (Monjas, 2002). Además, se debe considerar el impacto y las características de la intervención temprana. Tal nivel de prevención permite conseguir efectos más duraderos tanto a corto como a medio y largo plazo, son menos costosas y menos complejas (Benedict, Horner y Squires, 2007; Webster-Stratton Reid y Hammond, 2004).

El programa *Aprender a Convivir* sustenta la idea de que el comportamiento antisocial se inicia, mantiene y diversifica a través de la interacción entre el contexto y el niño. Por esta razón, una intervención temprana podrá más fácilmente prevenir y/o modificar comportamientos inadecuados.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de este estudio es analizar los efectos del programa *Aprender a Convivir* en el desarrollo de la competencia social del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). El programa fomenta la competencia social a través de la adquisición de habilidades sociales que permiten al niño/a un adecuado ajuste social, mayor capacidad para resolver sus problemas y autorregular sus emociones, mayor disposición para ayudar y cooperar con los demás o para comunicarse adecuadamente con las personas que le rodean. Para conocer el impacto del programa, en



MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Lo que al desarrollo de la competencia social del alumnado se refiere, se establece un estudio de corte longitudinal de tres años de duración. La primera evaluación de la competencia social se lleva a cabo antes de comenzar el programa de intervención cuando los niños cuentan con 3 años de edad mientras que los resultados de post-intervención se recogen cuando el alumnado cuenta con 5 años de edad y tras tres años de intervención.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 197 alumnos/as (47.2% niños y 52.8% niñas) pertenecientes a tres centros educativos de Granada capital. Uno de los centros abarca enseñanzas desde Educación Infantil hasta la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y está situado en un contexto socioeconómico medio; el segundo centro, exclusivamente de Educación Infantil, se sitúa en un contexto deprimido con un nivel socioeconómico más bajo; y por último, el tercer centro comprende niveles educativos desde Educación Infantil hasta Bachillerato y se sitúa en un contexto socioeconómico medio.

Tabla 1. Alumnado participante en el estudio agrupado por centros educativos.

	Participantes	
	N	Porcentaje
C1	95	48.3%
C2	71	36%
C3	31	25.7%
Total	197	100.0%

Instrumento

Para el análisis de la competencia social del alumnado de Educación Infantil se utiliza la escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers – PKBS-2* (Merrell, 2002) traducida y adaptada al español (Fernández, et al., 2010). El instrumento consta de dos subescalas, una de *competencia social* y otra de *comportamiento antisocial*, que permiten la evaluación de ambos constructos en niños entre los 3 y los 6 años de edad, tanto por parte de los docentes como de otros cuidadores del niño. De forma específica, la subescala de *competencia social* está formada por 34 ítems, valorados mediante una escala de tipo Likert de 4 puntos que oscila entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia). La subescala de *competencia social* comprende tres subescalas: *cooperación social* (12 ítems) que evalúa el ajuste social del niño en las relaciones con los adultos y los iguales, *interacción social* (11 ítems) que mide conductas y características para la adquisición y mantenimiento de la aceptación y la amistad de los otros, e *independencia social* (11 ítems) que valora comportamientos y características para la independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales. La escala de *competencia social* presenta un modelo estructural con índices de ajuste adecuado y una elevada consistencia interna. Del mismo modo sucede con las subescalas que la componen. Todas ellas presentan índices de ajuste adecuado y valores elevados de consistencia interna (Tabla 2).



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

Tabla 2. *Escala de Competencia Social, subescalas, índices de ajuste y fiabilidad*

Subescala	χ^2	gl	AIC	NFI	CFI	GFI	AGFI	RMSR	RMSEA	α
Cooperación Social	434.815*	51	332.815	.959	.964	.952	.927	.031	.071	.925
Interacción Social	425.260*	40	345.260	.950	.954	.947	.912	.043	.079	.907
Independencia Social	194.321*	23	148.321	.969	.973	.972	.945	.039	.070	.878
Competencia Social	1029,729*	20	629.729	.919	.933	-	-	.027	.052	.940

* $p < .001$

Procedimiento

Al tratarse de un estudio de corte longitudinal se ha realizado un seguimiento del alumnado que ha participado en el programa de intervención *Aprender a Convivir* a lo largo de tres años (3-6 años). No todos los grupos de alumnos/as de cada uno de los centros participantes iniciaron la intervención en el mismo año, con lo que la investigación en los primeros centros comenzó en el curso 2006-07 y la colaboración con los últimos centros concluyó en el curso 2010-11.

A pesar de ello, el procedimiento seguido en cada uno de los centros ha sido el mismo. Una vez se ha contactado con el centro educativo y habiendo aceptado la colaboración, se inicia en el mes de octubre el periodo de observación, hasta el mes de diciembre cuando el profesorado realiza la pre evaluación del alumnado cumplimentando el PKBS-2. Posteriormente, desde enero hasta abril se implementa el programa de intervención, para así poder realizar en junio la post evaluación y comprobar si hay mejoras o no en la disminución de los problemas de conducta. En el mes de septiembre del curso siguiente se entrega, previo análisis de los datos, un informe de resultados de cada alumno/a al centro.

Figura 1. Cronograma de la investigación.



Respecto al procedimiento seguido durante la aplicación del programa *Aprender a Convivir*, clarificar que este programa se divide en cuatro bloques temáticos: 1) Las normas y su cumplimiento; 2) Sentimientos y emociones; 3) Habilidades de comunicación; y 4) Ayuda y cooperación, cuyos contenidos siguen la lógica del desarrollo evolutivo del alumnado con estas edades. Las actividades del programa se llevaban a cabo dos veces en semana en sesiones de 45 minutos. En primer lugar



MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

se le utilizan marionetas con todo el grupo para realizar un teatro en el que se conversa sobre los principales objetivos de la sesión. Posteriormente, de forma individual, en pequeños grupos o gran grupo (según corresponda), se realizan actividades dirigidas relacionadas con el objetivo de la sesión. Además, todas las semanas el alumno/a llevará a casa unas tareas para trabajar con los padres contenidos similares a los trabajados en el colegio generalizando de esta manera los aprendizajes y fomentando así la participación de las familias en la tarea educativa de sus hijos/as.

RESULTADOS

El análisis de los datos se realiza atendiendo a las puntuaciones obtenidas por los participantes en las diferentes subescalas que componen la escala de *competencia social-cooperación social, interacción social e independencia social*— así como a la puntuación total obtenida en dicha escala. La finalidad de los análisis es valorar la diferencia de las medias mediante la prueba *t de Student* para muestras relacionadas en la fase pre-intervención a la edad de tres años —antes de iniciar la participación en el programa— y la fase post-intervención a la edad de cinco años —una vez finalizado el programa tras tres años de intervención— así como la significatividad estadística de dichas diferencias. No obstante, si bien la prueba *t* ofrece información sobre las diferencias obtenidas con relación a las esperadas, también llevan asociados medidas de error y de interpretación que hacen que no sea suficiente conocer sólo el nivel de significación obtenido para poder afirmar si un programa es efectivo o no. Para evitar obtener conclusiones equivocadas, o cuando menos para minimizar errores de interpretación, utilizaremos el *tamaño de efecto* —notado como *d* en la Tabla 3— para poder valorar el efecto asociado al programa sobre las variables dependientes analizadas en el estudio (Cohen, 1988). Es decir, saber cuánto de la variable dependiente se podría predecir o explicar mediante la variable independiente. Cohen (1988) establece efectos pequeños cuando *d* se sitúa alrededor de 0.20, medianos si está próximo a 0.50 y altos cuando se sitúa en torno a 0.80

Por otra parte, y partiendo de la distribución normal de los datos, el tamaño del efecto puede valorarse en función de la posición percentil —notado como *PP* en la Tabla 3— comparando la media de las puntuaciones obtenidas en la fase post-intervención en relación con los percentiles en la situación pre-intervención. Así, por ejemplo un valor *d*=0.0 indicaría que la media del grupo experimental en la fase post-intervención se situaría en el percentil 50 en la situación pre-intervención, indicando la ausencia de efecto. Del mismo modo, un valor *d*=1.5 indicaría que el sujeto medio del grupo en la fase post-intervención superaría al 93.3% de los sujetos en la fase pre-intervención (Cohen, 1988).

Por último, el tamaño del efecto también puede interpretarse en términos de porcentaje de no solapamiento —notado como *%NS* en la tabla— entre las distribuciones de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las evaluaciones realizadas (Cohen, 1988). Así por ejemplo, un tamaño del efecto igual a 0.0 mostraría que la distribución de las puntuaciones en la medida post-intervención coincidiría completamente con la distribución de las puntuaciones en la fase pre-intervención, por lo que no habría efecto dado que el porcentaje de no solapamiento sería del 0%. Siguiendo con el ejemplo, un tamaño del efecto igual a 1.5 indicaría la no coincidencia de la distribución de las puntuaciones y se correspondería con un porcentaje de no solapamiento del 70.7%

Teniendo en consideración todo lo anterior, los resultados obtenidos mediante los análisis realizados para determinar las diferencias pre intervención (3 años) y post intervención (5 años) permiten afirmar que la *competencia social* del alumnado participante mejora de forma significativa tras tres años de intervención. Del mismo modo, se observan diferencias significativas entre las puntuaciones en cada una de las subescalas analizadas. Finalmente, se puede generalizar y señalar que los tamaños de los efectos son altos (Tabla 3).



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

Tabla 3. Evolución del alumnado en las variables de problemas de conducta tras tres años de intervención.

	Pre 3 años		Post 5 años		Comparación fases				
	\bar{x}	dt	\bar{x}	dt	T	P	d	PP	$\%NS$
Cooperación Social	2.230	0.564	2.767	0.345	14.279	.000	1.56	93.3	70.7
Interacción Social	2.132	0.558	2.800	0.355	15.664	.000	1.88	96.4	77.4
Independencia Social	2.351	0.499	2.801	0.341	12.167	.000	1.32	90.0	65.3
Competencia Social	2.238	0.478	2.789	0.325	15.626	.000	1.70	95.5	75.4

Un análisis más detenido de las puntuaciones obtenidas permite establecer los siguientes resultados finales. En primer lugar, que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en relación con la *cooperación social* siendo las puntuaciones más altas en la fase post-intervención [$t_{(196)}=14.279$; $p<.000$]. El tamaño de efecto ($d=1.56$) en esta subescala se considera alto. En este sentido, la media de puntuaciones obtenida en la fase post-intervención superaría a las puntuaciones obtenidas en la fase pre-intervención por el 93.3% de los participantes y muestra una diferencia entre las distribuciones de las puntuaciones del 70.7%.

En segundo lugar, y en relación con la *interacción social* se encuentran diferencias estadísticamente significativas a favor de las puntuaciones obtenidas en la fase post-intervención [$t_{(196)}=15.664$; $p<.000$]. Al igual que en el caso anterior el tamaño del efecto se considera alto ($d=1.88$) e indica que la puntuación media en la fase post-intervención superaría al 96,4% de las puntuaciones obtenidas en la fase pre-intervención y establece unas diferencias del 77.4% entre ambas distribuciones.

Tercero, las puntuaciones obtenidas en la escala de *independencia social* en la fase post-intervención son significativamente mejores que las obtenidas en la fase pre-intervención [$t_{(196)}=12.167$; $p<.000$]. El tamaño del efecto se considera alto ($d=1.32$) y refleja una puntuación media superior a la obtenida por el 90.0% de los participantes en la fase inicial y una diferencia entre ambas distribuciones del 65.3%.

Por último, y respecto a la puntuación total en *competencia social*, señalar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los participantes siendo mayores las obtenidas en la fase post-intervención [$t_{(196)}=14.279$; $p<.000$]. El tamaño del efecto es alto ($d=1.70$) que se traduce en que la puntuación media obtenida en la fase post-intervención supera al 95.5% de las puntuaciones obtenidas en la fase pre-intervención y estableciendo una diferencia entre las distribuciones de ambas puntuaciones del 75.4%.

CONCLUSIÓN

El principal objetivo de un programa de intervención es lograr el impacto inicialmente establecido durante la fase de diseño y planificación del mismo. Varios estudios longitudinales han mostrado que la agresión, las conductas disruptivas, las pobres habilidades sociales y los problemas de atención en niños de preescolar pueden predecir el mal ajuste social futuro (Gotzens et al., 2010). Una primera conclusión del trabajo es que la participación en el programa promueve niveles altos de competencia social que pueden funcionar como factores de protección ante situaciones conflictivas evitando comportamientos inadecuados.



MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

En este sentido, no sólo debe considerarse la consecución de los objetivos planteados y la existencia de diferencias estadísticas sino también el tamaño de los cambios producidos por la implementación del programa. En esta línea, y a tenor de los resultados obtenidos, se puede concluir que el programa *Aprender a Convivir* modifica positiva y significativamente la competencia social del alumnado participante en el programa de intervención. Además, el tamaño del efecto creado por el programa es alto e indica una tasa de mejora elevada en relación a la condición inicial de los participantes.

Así, se obtiene que no sólo se mejoran las puntuaciones relativas a la competencia social sino que también se promocionan de forma significativa las habilidades específicas de cooperación social, interacción social e independencia social. Del mismo modo, los tamaños de los efectos encontrados son altos y suponen una fuerte mejora en relación con las puntuaciones obtenidas en la fase de pre-intervención. En todos los casos puede observarse como las puntuaciones medias obtenidas en la post intervención mejoran sustancialmente las puntuaciones obtenidas en la fase inicial y que señalan diferencias mínimas de 0.450 puntos y máximas de 0.668 puntos (sobre una valoración máxima de 3 puntos). También es reseñable el hecho de que el tamaño del efecto encontrado es alto en todas las variables analizadas presentando valores entre 1.32 y 1.88 que muestran el impacto del programa en las variables estudiadas. Tales tamaños permiten establecer que, en todas las variables analizadas, las puntuaciones medias encontradas en la fase post intervención superan siempre, y como mínimo, al 90% de las puntuaciones obtenidas por los participantes en la fase pre intervención indicando de esta forma la mejora producida en el grupo intervención. Considerando los resultados ya expuestos es factible afirmar que se producen cambios en la población y que los cambios producidos se deben a la participación del alumnado en el programa.

En relación con programas orientados al período de educación infantil, observamos que los resultados obtenidos por el programa coinciden con los del *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social – PEHIS* (Monjas, 2002) en el que se observa un incremento de las habilidades sociales de los participantes (Monjas y González, 1998). Del mismo modo, se observa cómo el programa *Aprender a Convivir* tiene efectos positivos sobre la competencia social y la interacción social, tal y como apuntan Bisquerra y Pérez (2007) en relación al programa *Educación Emocional para niños de 3 a 6 años* (López, 2007). También existen similitudes en relación con el programa *The Incredible Years* (Webster-Stratton, Reid y Stoolmiller, 2008) al coincidir ambos en el aumento de la cooperación, de la interacción social y un incremento en la competencia social.

Los resultados obtenidos, a pesar de ser coincidentes con los de otros programas, deben ser acogidos con cautela. En este sentido es necesario llamar la atención hacia dos aspectos: en primer lugar, el tamaño de la muestra participante en el estudio puede considerarse pequeño y, en segundo lugar, la ausencia de un grupo control restringe la generalización de resultados. En nuestro caso, los estadísticos utilizados pueden mitigar la falta de grupo control y la muestra reducida. El tamaño del efecto permite asociar los cambios producidos en la muestra por la intervención no sólo basándose en las diferencias sino en la estimación del parámetro (Cohen, 1988). No obstante, las anteriores limitaciones hacen necesario considerar tales aspectos para optimizar los resultados de futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Benedict, A., Horner, R. y Squires, J. (2007). Assessment and implementation of Positive Behavior Support in Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN UN MUNDO EN CRISIS Y CAMBIO

- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M^a C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A. y Alba, G. (2010). Confirmatory factor analysis and structural model of the PKBS-2 for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22, 8(3), 1229-1252.
- Frey, K., Hirschstein, M. y Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8, 102-112.
- Gotzens, C., Badia, M^a, Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptiva en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20, 8(1), 33-58.
- López, É. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años (3ª Edición)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González Torres, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- 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.
- Merrell, K. W. (1995). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: Construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment* 13, 230-240.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Monjas, I. (2002) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I., y González, B. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo. España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Trianes, M.V., De la Morena, M.L. y Muñoz, A.M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high risk school. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49 (5), 471-488.

