

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIA SOCIAL

**Fernández Cabezas, María. Justicia Díaz, M. Dolores.
Alba Corredor, Guadalupe. Justicia Arráez, Ana**

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.607>

*Fecha de recepción: 16 de Diciembre de 2013
Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014*

ABSTRACT

This study tries to make a review of the programs which train in social competence in children. Different national and international sources were consulted and a record of coding was designed to classify the results based on methodological characteristics of the research, the general characteristics of the programs, methodological thereof, the timing of programs and extrinsic characteristics of the studies, that is, the results obtained. Subsequently, the results obtained were analyzed using SPSS 22. The results demonstrate the existence of such programs mainly in North American countries.

Keywords: systematic review, programs, social competence, antisocial behavior.

RESUMEN

Este estudio pretende hacer una revisión de los programas existentes que trabajan la competencia social en la infancia. Para ello se consultaron diferentes fuentes nacionales e internacionales y se diseñó un registro de codificación para clasificar los resultados obtenidos en la búsqueda en función de las características metodológicas de la investigación, las características generales de los programas, las metodológicas de las mismas, la temporalización de los programas y las características extrínsecas de los estudios, es decir, los resultados obtenidos. Posteriormente se analizaron los resultados obtenidos con el spss 22. Los resultados ponen de manifiesto la existencia de este tipo de programas mayoritariamente en países norteamericanos.

Palabras clave: revisión sistemática, programas, competencia social, comportamiento antisocial.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los problemas emocionales y de conducta que se han arraigado en la sociedad y estos no se originan súbitamente. Muchos autores defienden que la existencia de esos problemas en la infancia puede llegar a desarrollar comportamientos problemáticos más o menos estables en la adolescencia tardía y en la edad adulta (Fergusson, Horwood y Ridder, 2005). De ahí, que erradicar o disminuir la conducta antisocial sea el objetivo de diferentes estudios e investigaciones. Por lo tanto, si se parte de la base de que los niños pueden adquirir determinados comportamientos no adaptativos, es evidente que podrán, por otra parte, aprender conductas socialmente adaptadas. De esta forma, se ve la necesidad de trabajar tempranamente aquellos aspectos que puedan influir en el desarrollo de estas competencias.

Un factor de protección para los problemas de conducta son las habilidades sociales. De acuerdo con Del Prette y Del Prette (2005), habilidades sociales son comportamientos sociales aprendidos que tienen alta probabilidad de maximizar los reforzadores y reducir la estimulación aversiva, de modo que cuando son presentados en interacción contribuyen en el desempeño social. Por otra parte, el término competencia social tiene un sentido evaluativo y está relacionado con la cualidad y efectividad del desempeño de la persona en una tarea social (Gresham, 2009).

La adquisición de la competencia social desde la primera infancia se muestra como una necesidad prioritaria para la adquisición de habilidades básicas que permiten la correcta integración y el desarrollo integral del menor, tales como ajuste psicológico, adecuada integración escolar, rendimiento escolar positivo, buenas relaciones de amistad, etc. En ese sentido, la socialización desde edades tempranas se torna en una prioridad para el completo desarrollo de la competencia social, puesto que garantiza la existencia de oportunidades adecuadas de socialización, y que a su misma vez favorecen el desarrollo de la competencia social, al mismo tiempo que previenen sobre los problemas de conducta. En muchos países se están llevando a cabo intervenciones en esta línea.

Un contexto muy propicio para ello es el escolar (Sugai y Horner, 2002; Walker et al., 1996; Cowen, 1985). Utilizar la escolarización como agente de cambio en los niños supondría garantizar, de una forma sistemática, el aprendizaje de la competencia social. Así, se puede afirmar, que introducir estos programas en los niveles educativos obligatorios iniciales, esto es, en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) tiene una serie de consecuencias positivas, de las cuales destacaría el ser garante para la población general del aprendizaje en una serie de habilidades. Como atestigua el profesor Rodríguez Espinar (1993) la educación debe tener un enfoque esencialmente proactivo, es decir, se debe actuar antes de que aparezca el problema y para ello es necesario observar la realidad, analizarla y des-cubrir las necesidades que presenta, en definitiva apostar por la prevención.

Los programas de prevención están siendo llevados a cabo en muchos países como Estados Unidos, España, Alemania, Luxemburgo y los resultados son muy efectivos. Sin embargo no parece haber los mismos esfuerzos en países de la América Latina. Murta (2007) destacó que la producción en Brasil sobre programas de prevención es muy pequeña todavía. Los países en desarrollo podrían beneficiarse de eso tipo de iniciativas porque, como afirman Benítez, Justicia, Fernández de Haro y Justicia-Arráez (2011), la prevención primaria es más eficaz, menos costosa y menos compleja. En este mismo sentido, estos mismos países, aprovecharían el bajo coste de la prevención a la vez que minimizaría la aparición de factores más complejos como es el caso de la violencia. Así, investigaciones en programas de prevención primaria o universal en edades tempranas puede ser un camino plausible muy importante para en el inicio de cambios estructurales complejos en la sociedad.

Pero antes, se torna necesario conocer los programas que existen en otros ámbitos y países. Bolsoni-Silva, Ferraz y Marturano (2008) afirman que hay muchos trabajos de evaluación de programas de intervención, pero, son pocos los trabajos que describen los procedimientos de modo claro. Por ello, es necesario no solamente revisar los resultados que obtienen sino también analizar los aspectos metodológicos de dichos programas. Eso puede ser muy relevante en casos en que se busca aprovechar lo conocimiento producido como base para nuevas iniciativas relacionadas.

Teniendo en consideración lo anteriormente expuesto, el presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de los programas existentes que trabajen la competencia social con el alumnado de

Educación Infantil y Primaria; con el fin de conocer tanto las características metodológicas de los programas como las sustantivas y los resultados obtenidos. La información obtenida resulta de interés científico ya que puede ser generalizada a otros contextos.

MÉTODO

Criterios de inclusión de los programas

Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para la selección de programas en esta revisión fueron los siguientes:

El programa objeto de estudio debía estar diseñado para la prevención universal o selectiva. Se excluyen por tanto todos aquellos programas cuya finalidad es la intervención sobre niños que tienen problemas de conducta o trastornos del comportamiento de tipo patológico. Sí se incluirán aquellos programas que intervienen sobre una población general, en la que no se hace ningún tipo de distinción y esos otros que lo hacen con un subgrupo que se encuentra en riesgo social.

Debía centrarse en promover la competencia social, entendiendo ésta como un proceso cognitivo y socioemocional que fomenta una adecuación del comportamiento a un contexto determinado.

Se dirigirá al alumnado de Educación Infantil y Primaria

El idioma utilizado en la búsqueda sería: español, portugués e inglés

El programa se debía haber desarrollado entre 1982 hasta la actualidad. El programa *Problem Solving Skills Training Program* fue pionero en este aspecto, por lo que se considera que no existe ningún programa desarrollado con la calidad investigadora suficiente anterior a éste.

Estrategias de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en las siguientes fuentes:

Consultas con soporte informático en las bases de datos nacionales e internacionales: *CSIC-ISOC, Dialnet, Redalyc, Google Scholar, TESEO, ERIC, MEDLINE, PsychInfo, ProQuest, WOS, UMI (ProQuest Dissertation and Theses)*. Se introdujeron las mismas palabras claves en las distintas bases de datos con diferentes combinaciones, más específicamente:

Para las bases españolas: Competencia social, habilidades sociales, programa, intervención, entrenamiento, prevención, infantil y primaria.

Para las bases portuguesas: Competência social, habilidades sociais, programa, intervenção, formação, prevenção, infantil e primário.

Para las bases internacionales: Social competence, social skills, program, intervention, training, prevention, preschool, preschooler, kindergarten, school, schooler, elementary school.

Revisión directa de revistas españolas, portuguesas e internacionales especializadas, monografías y compilaciones.

Consulta a investigadores expertos en el tema.

Codificación de los datos

Para poder codificar las características de los programas analizados y estructurar de este modo el análisis de los datos, se ha creado una plantilla ad hoc denominada "Manual de codificación", la cual seguía un protocolo de registro, y se presenta a continuación.

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIA SOCIAL

Figura 1. Manual de codificación.

MANUAL DE CODIFICACIÓN

Objetivo 1: Conocer las características de los programas (obl., cont., metodología, temporalización.)
Objetivo 2: Conocer la efectividad de los programas observando los resultados obtenidos

PROTOCOLO DE REVISIÓN

Referencia bibliográfica del artículo revisado: _____
 Fecha de búsqueda: _____ Medio utilizado: _____
 Nombre del programa utilizado: No remenan la intervención

1. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS (referidas a metodología y diseño de estudios)

1. a. Características de la metodología

1.a.1. ¿Se evalúa el programa?	si	no
1.a.2. ¿Qué tipo de instrumentos se utilizan?	observación	cuestionarios
3i. Si, señalar cuales		
1.a.3. ¿Quién lo evalúa?	profesor	padre
	evaluador	
1.a.4. ¿Hay grupo control?	si	no
1.a.5. ¿Hay seguimiento?	si	no
1.a.6. Evaluación coetánea	si	no
	si	No indica

2. CARACTERÍSTICAS SUSTANTIVAS (referidas al objeto propio de estudio)

2. a. Características de tratamiento: sobre modo de definir e implementar programa.

Características generales

2.a.1. Lugar, caso, de desarrollo del programa	universo	selectiva	no indica
2.a.2. Tipo de intervención			
2.a.3. Objetivo del programa			

2.a.4. Etapa educativa en la que se implementa el programa | infantil | primaria | secundaria | está

2.a.5. Contenidos trabajados

Metodología

2.a.6. ¿Dónde se lleva a cabo la intervención?	cola	casa	otros:
	invest.	invest.	maestro
2.a.7. ¿Quién aplica el programa?		maestro	
2.a.8. Grado de involucración de los padres	Como supervisores de tareas de casa	Como participantes en el entrenamiento específico	No participan

2.a.9. Recursos materiales | Manirotas | Vídeos | Imágenes | Materiales escritos | Juegos | Cuentos

2.a.10. Estrategias de aprendizaje | Instrucción | Modelado | Role-playing | Reforzamiento sistemático | Otros: _____

Temporalización

2.a.11. Duración aproximada de las sesiones	15'	30'	45'	60'	otro:
2.a.12. Sesiones por semana	1	2	3	4	5
2.a.13. Número total de sesiones					

1. RESULTADOS OBTENIDOS

3. a. Características extrínsecas:

3.a.1. Resultados obtenidos:	Mejora de habilidades sociales	Reducción de problemas de conducta
------------------------------	--------------------------------	------------------------------------

Fuentes utilizadas para redactar el manual

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Asio Aberto*, 30(2), 33-64.
 Myrton, J., Dinosogeni, C., Gough, D., Taylor, R., Logan, S. (2008). Programas escolares de prevención secundaria de la violencia. *La Biblioteca Cochrane Plus*, 2.

Se dividía en tres bloques incluyendo además de los datos del programa, sus características metodológicas, sustantivas y los principales resultados obtenidos.

RESULTADOS

Características metodológicas

En cuanto a la evaluación de los programas los análisis muestran que un 84.8% de las intervenciones fueron evaluadas frente a un 12.1% que no lo hicieron. De los programas evaluados el 36.4% utilizaron cuestionarios, el 6.1% registros de observación y el 30.3% utilizaron tanto cuestionarios como registros. Por otra parte, los datos ponen de manifiesto una gran variabilidad en la elección de los instrumentos de evaluación. Entre todos los utilizados los únicos que se utilizan en varios estudios son el CBCL (12.12%), el PKBS-2 (9.09%) y el PSQ (6.06%).

En otro sentido y en lo referente a los agentes de evaluación, el 15.2% de los instrumentos fue cumplimentado por evaluadores externos, mientras que el profesorado y los padres presentaron un mismo porcentaje de frecuencia: 12.1%. Métodos mixtos en los que se tuvieron en cuenta la recogida de datos por parte de evaluadores externos y padres, padres y profesores o los mismos niños no llegan al 6%.

En dichas evaluaciones son un 60.6% de los programas los que utilizan grupos controles para comparar los datos obtenidos en el grupo experimental y observar si las mejoras que tienen lugar en los niños y niñas que participan en los programas son debidas al mismo, o al propio desarrollo evolutivo. Es de destacar que solo un 42.4% realizan un seguimiento de los resultados, por lo que el resto no comprueba si los resultados se mantienen a largo plazo perdurando en el tiempo.

Características generales del tratamiento

En cuanto a los objetivos que persiguen los programas destacan:

- Mejorar la competencia social (24.24%)
- Desarrollar las competencias social y emocional (27.27%)
- Mejorar la competencia emocional (15.15%)

- Promover la cooperación, independencia y obediencia a las normas (3.03%)
 - Aumentar la competencia social y disminuir los problemas de conducta (9.09%)
 - Aumentar la competencia social y disminuir los problemas de conducta y aumentar la involucración de agentes sociales (3.03%)
 - Aumentar la regulación emocional y disminuir los problemas de conducta (3.03%)
 - Promover las competencias social y emocional y reducir la exteriorización de problemas (3.03%)
- Acerca del lugar de origen de los programas se encontraron que la mayoría provienen de Estados Unidos (véase tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia de procedencia de los programas objetos de estudio

Lugar de procedencia de los programas								
	Alemania	Australia	Brasil	Canadá	España	Estados Unidos	Luxemburgo	Rumanía
N(%)	1 (3)	1(3)	4(12.1)	1(3)	2(6.1)	16(48.5)	1 (3)	1(3)

Por otra parte, más de la mitad de los programas estudiados ofrecen una prevención universal (66.7%) y en torno a un tercio están destinados a trabajar con población en riesgo (27.3%). Relacionado con este tipo de prevención universal se encuentra la población a la que van dirigidos, el 69.7% de los programas se destinan a Educación Infantil, el 21.2% a Educación Infantil y Primaria, el 6.1% trabaja además con la etapa de Educación Secundaria y el 3% lo hace exclusivamente en este último nivel educativo.

Aunque la edad de los sujetos a los que van dirigidos los programas de prevención varía, lo cierto es que el mayor número de ellos están destinados a niños y niñas de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria.

En relación a las características sustantivas del tratamiento, los resultados muestran cierta diversidad respecto de los contenidos trabajados en cada programa. La frecuencia de uso de contenidos es la siguiente: solución de problemas, 60.61%; reconocimiento y expresión de emociones, 51.51%; autorregulación emocional, 42.42%; empatía y habilidades de comunicación, 39.41%; amistad, 33.33%; habilidades sociales, 18.18%; compartir, 15.15%; normas, autoconcepto, diferencias individuales y toma de perspectiva, 9.09%; respeto, 6.06%; conocimiento social, escucha y afrontamiento, 3.03%.

Características metodológicas del tratamiento

En relación al lugar en el que se llevan a cabo las intervenciones, el 78.8% de los programas se implementan en el colegio, y un 9.1% generalizan lo aprendido y trabajado en la escuela también en la casa. En los programas en los que participan los padres un 39.4% lo hace siguiendo un tratamiento e instrucciones específicas para su formación. En un 48.5% son los maestros los que aplican directamente las sesiones, aunque en un 36.4% lo hacen los investigadores. En la siguiente tabla se observan los porcentajes de las metodologías utilizadas:

Tabla 2.

Metodología utilizada en porcentajes

	Instrucción	Modelado	Role playing	Reforzamiento sistemático
Sí	45.5	36.4	54.5	45.5
No	45.5	54.5	36.4	45.5

Un 3% además utiliza tareas para casa, otro 3% técnicas de refuerzo y castigo, un 6.1% trabaja mediante la resolución de problemas y un 9.1% utiliza técnicas de relajación como la de la tortuga. Hay que tener en cuenta que en la aplicación de los programas de intervención no se utiliza solamente un tipo de metodología, sino la unión de varias, para reforzar de esta forma el aprendizaje de los diferentes contenidos. De esta forma el porcentaje de los materiales que en mayor medida se utilizan se observan en la tabla 3.

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIA SOCIAL

Tabla 3.

Porcentaje de los materiales utilizados en las diferentes metodologías

	Juegos	Cuentos	Marionetas	Videos	Imágenes	Materiales escritos
Sí	48.5	21.2	45.5	30.3	45.5	51.5
No	39.4	66.7	42.4	57.6	42.4	36.4

Los cuentos y los vídeos son los recursos menos utilizados, en un 21.2 y 30.3% respectivamente. Las marionetas (45.5%) y los juegos (48.5%) ayudan a que las metodologías empleadas se hagan de manera lúdica y dinámica, de forma que se adapte a la edad de los niños y niñas, apoyándose en la mayoría de las ocasiones de materiales escritos (51.5%) acompañados de imágenes (45.5%).

Características sobre la temporalización del tratamiento

Normalmente el número total de sesiones suele ser de 10 a 30, a razón de una (33.3%) o dos (15.2%) por semana. La duración de las mismas en un 12.1% es de media hora, en un 3% de quince minutos, en un 6.1% 45 minutos y de una hora en un 9.1%.

Características extrínsecas (resultados obtenidos)

En cuanto al apartado referente a la efectividad de los programas en el aumento de la competencia social y la disminución de los problemas de conducta, mencionar que 25 de los 33 programas hacen referencia a que se haya obtenido algún resultado. De estos, el 45.45% afirma que tras la implementación del programa se encontraron diferencias significativas en el aumento de la competencia social de los participantes, el 15.15% sostiene que los programas mejoran la resolución de problemas y un 9.09% encontraron que la mejora de la competencia social se mantiene durante un tiempo una vez que dejan el entrenamiento. Sin embargo, un 12.12% no encontraron efectos significativos relacionados con el aumento de la competencia social después de trabajar el programa con los participantes. Por otra parte, con relación en los problemas de conducta el 30.30% de los programas reducen los problemas de conducta de manera significativa, mientras que el 9.09% afirma que los programas reducen la exteriorización e interiorización de problemas de manera más específica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Son muchos los autores que señalan que al mejorar la competencia social de los niños, sus problemas de conducta disminuyen (Feis y Simons, 1985; Grossman et al., 1997; Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008; Rooney, Poe, Drescher y Frantz, 1993; Shure, 1993; Shure y Spivack, 1979, 1982) pero cuando estos resultados se observan desde una perspectiva global y no individual de cada programa los resultados no son tan rotundos. Aproximadamente la mitad de los programas que entrenan en competencia social encuentran resultados significativos en la mejora de dichas habilidades, y si tenemos en cuenta la reducción de problemas de conducta se observa que los efectos son menores en esta variable.

En este sentido, estos resultados son consecuencia de una evaluación de la eficacia del programa. Los resultados de la revisión sistemática ponen de manifiesto el cambio que se ha producido a lo largo de los últimos años en materia metodológica y evaluativa, si bien anteriormente muchos de los programas no explicitaban el tipo de evaluación ni el procedimiento a seguir (Bolsoni-Silva, Ferraz y Marturano, 2008).

En lo referente a los objetivos de los programas la mayoría se decanta por desarrollar competencias tanto sociales como emocionales, mientras que el desarrollo de competencias exclusivamente sociales se sitúa en un segundo nivel. Este hecho confirma la importancia y la necesidad de no desligar ambos contenidos, pues los dos actúan de manera sinérgica.

Por otra parte, los resultados relativos a la procedencia de los programas, más del 50% implementados en países de América del Norte, denotan cierta necesidad de ampliar este tipo de trabajos a otros países. Los resultados muestran que además de Estados Unidos y Canadá existen otros países de la Unión Europea que se han hecho conscientes de la necesidad de llevar a cabo intervenciones de este tipo. No obstante, son pocos los paí-

ses en el resto de América que implementan programas de esta temática, siendo este hecho de vital importancia por la situación de violencia que atraviesan muchos de esos países.

En cuanto a las características sustantivas del tratamiento la revisión sistemática sobre los programas de competencia social como base en la prevención de problemas de conducta pone de manifiesto la importancia de trabajar 14 bloques principales: solución de problemas, reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos, autorregulación emocional, empatía y habilidades de comunicación, amistad, habilidades sociales, compartir, normas, autoconcepto, diferencias individuales y toma de perspectiva, respeto, conocimiento social, escucha y afrontamiento. Estos contenidos se trabajan principalmente a través de la instrucción, el role-playing, el modelado y el reforzamiento positivo. Entre los materiales más utilizados destacan los de carácter escrito, los juegos, las marionetas y las imágenes.

Por último, y referido ya a la duración de la intervención, parece no existir consenso en cuál es el tiempo o la duración más adecuada. Los diferentes programas varían en cuanto a la cronología pero se puede establecer que la media se encuentra entre las 10 y las 30 sesiones de entrenamiento a razón de una o dos sesiones por semana.

No obstante, se debe señalar que el presente estudio tiene una serie de limitaciones que hacen que los resultados sean simplemente orientativos ya que para que existiera una generalización de estos, la validez externa debería ser garante de la representatividad muestral, y en este caso podría existir sesgo debido a la publicación, por incluir exclusivamente aquellos programas que tuviesen entrada en las publicaciones de ámbito anglosajón, portugués y español.

A pesar de esto y dada la necesidad existente de seguir investigando en estos temas, sería de gran interés y utilidad estudiar los diferentes diseños de investigación y las variables utilizadas en el estudio de la eficacia de los distintos programas, a la vez que realizar un metanálisis sobre la eficacia de los programas de competencia social para prevenir problemas de conducta en la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldea, S. (2006). Influencia del autoconcepto y de la competencia social en la depresión infantil. *Psicología.com*, 10 (2), 1-5.
- Arce, R.; Seijo, D.; Fariña, F. y Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 127-142.
- Beard, K. y Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29 (4), 396-409.
- Burk, J.D. y Lawton, J.T. (1985). Effects of advance organizer instructions of preschool children's social problems-solving skills. Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 31 de abril.
- Bolsoni-Silva, A., Ferraz, F. y Marturano, E. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10 (2), 125-142.
- Capage, A., y C. Watson (2001). Individual Differences in Theory of Mind, Aggressive Behavior, and Social Skills In Young Children. *Early Education & Development*, 12 (4), 613-628.
- Conner, N. W., y Fraser, M. W. (2011). Preschool social-emotional skills training: a controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work practice*. 21, 699-711.
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A., Graham, A. (2010). Play skills' for shy children: Development of a social skills facilitated play early intervention Program for extremely inhibited Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 223-237.
- Costa, B.; Rodrigues, M. C. (2010). Desenvolvendo as habilidades sociais: uma experiência de estágio na educação infantil. In: III Congresso de psicologia da zona da mata e vertentes, 2010, juiz

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIA SOCIAL

- de fora. III Congresso de psicologia da zona da mata e vertentes.
- Denma, S. y Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4 years old. *Journal of Schools Psychology*, 34 (3), 225-245.
- 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, 67-91.
- Family Research Coalition. (n.d.). *Family support programs and school readiness: overview of families support programs*. Chicago.
- Feis, C. L., y Simons, C. (1985). Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: A replication. *Prevention in Human Services*, 3(4), 59-70.
- Geller, S. *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*. SAMHSA Model Programs.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del deporte*, 12 (1), 67-79.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, R Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., y Rivara, E R (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Guzzo, B. *Second Step: A violence prevention curriculum*. SAMHSA Model Programs.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., y Mostow, A. J. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children, *Early Education & Development*, 15, 407-422.
- Kennedy, D.E. y Kramer, L. (2008). Improving Emotion Regulation and Sibling Relationship Quality: The More Fun With Sisters and Brothers Program. *Family Relations*, 57, 567-578.
- Koglin, U. y Petermann, F. (2013). *Entrenamiento conductual y social*. Göttingen: Hagrefe.
- Larmar, S., Dadds, M. y Shochet, I. (2006). Success and challenges in preventing conduct problems in Australia preschool-aged children through the EI Program. *Behavior Change*, 23 (2), 121-137.
- Laurie Miller Brotman, Kathleen Kiely Gouley, Colleen O'Neal y Rachel G. Klein (2004): *Preschool-Aged Siblings of Adjudicated Youths: Multiple Risk Factors for Conduct Problems*, *Early Education & Development*, 15:4, 387-406.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette y Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas, SP: Alínea.
- McMahon, S. M., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., y Childrey, G. (2000). Violence prevention: program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & preventive psychology*, 9, 271-281.
- Millar-Heyl, J., MacPhee, D. y Fritz, J. (1998). DARE to be you: a family-support early prevention program. *The Journal of Primary Prevention*, 18 (3), 257-285.
- Mize, J. y Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental psychology*, 26, 388-397.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., y Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 15–28.
- Peck, L. et al (1992). *Pasos adelante (steps forward): a resiliency enhancement curriculum for preschoolers and their parents*. volume 1: preschool curriculum. volume 2: parent curriculum. La Frontera Center: Tucson.
- Petermann, F. y Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent anti-social behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29 (5), 606-626.

- Pichardo, M.C., García, T., Justicia, F. y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 441-452.
- Pisarchick, S. E. et al. (1992). *Managing behaviours. project prepare: competency-based personnel preparation in early childhood education modules*. Department of Education: Chicago.
- Pohlman, C. y McWilliam, R.A. (1999). Paper Lion in a Preschool Classroom: Promoting Social Competence. *Early Childhood Education Journal*, 27 (2), 88-94.
- Ribes, R., Bisquerra, R. Agulló, M.J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en Ed. Infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17.
- Richardson, D. L. (2009). *Evaluation of interpersonal problem solving skills program for preschool and Elementary children*. Tesis de doctorado.
- Ridley, C. y Vaughn, S. (1983). The effects of a Preschool Problem Solving Program on Interpersonal Behavior. *Child Care Quarterly*, 12 (3), 222-230.
- Rooney, E. E, Poe, E., Drescher, D., y Frantz, S. C. (1993). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program. *Journal of School Psychology*, 31, 335-339.
- Salvo, C. G., Mazarotto I. H. K., y Löhr S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 15, 46-55.
- Servo, L. (2011). *A behavioral intervention program and its impact on preschool-aged children's social skills*. Tese de doutorado.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development & Care*, 96, 49-64.
- Shure, M. B. (2005). *I Can Problem Solve for Schools and Families*. Persistently safe schools National Conference.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(2), 89-94.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Stefan, C. A. (2012). Social-emotional prevention program for preschool children: an analysis of a high risk sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16, 319-356.
- Torres, T. (2010). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil*. Tesis para optar al grado de doctor por la Universidad Complutense de Madrid.
- Valle, T. G. M., y Garnica, K. R. H. (2009) *Avaliação e treinamento de Habilidades Sociais de Crianças em idade pré-escolar*. In: T. G. M. do Valle. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). 1ed. São Paulo: Cultura acadêmica.
- Vinyamata, E. (2002). Educar para el conflicto. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 115.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., y Stoolmiller (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 49, 471-488.
- Wilson, J. (2000). *The Incredible Years Training Series*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

AGRADECIMIENTOS

Investigación realizada gracias al Proyecto I+D con ref.: EDU2009-11950 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

