



AFRONTAMIENTO PSICOLOGICO EN EL SIGLO XXI

EFFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Guadalupe Alba Corredor, M. Carmen Pichardo Martínez, Ana Justicia Arráez,
Juan Luis Benítez Muñoz**

Profesores del Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
guadalupe@ugr.es

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

La competencia social es uno de los factores de protección frente a los problemas de conducta. Es por ello que existen numerosos programas que entrenan esta competencia. Este trabajo presenta los resultados del programa de prevención universal *Aprender a Convivir* basado en el entrenamiento de la competencia social con el alumnado del primer ciclo de Ed. Primaria. 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=67) recibieron la formación del programa durante dos años consecutivos. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la *School Social Behavior Scale* (SSBS) (Merrell, 2003). El análisis de datos, realizado mediante los paquetes estadísticos SPSS 17, muestra mejoras significativas en las variables de la competencia social así como en las puntuaciones relativas a la competencia social en su conjunto.

Palabras clave: Educación primaria, conducta antisocial, competencia social, habilidades sociales, prevención.

ABSTRACT

Social competence is one of the protective factors against behavior problems. Due to this, there are many programs those coach in this competence. This paper presents the results of universal prevention training social competence program *Aprender a Convivir* with students in their first and second grades of Primary Education. The objective therefore is to develop social competence in children to prevent future antisocial behavior and the negative consequences they entail. The research is framed within a single group longitudinal design. Subjects in the experimental group (N = 67) received training program for two consecutive years. The instrument used for data collection was the School Social Behavior Scale (SSBS) (Merrell, 2003). Data analysis, performed using the statistical packages SPSS 17 shows significant improvements in social competence variables as well as scores on total social competence.

Key words: Primary education, antisocial behaviour, social competence social skills, prevention.



EFFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL...

INTRODUCCIÓN

La importancia de educación socioafectiva se ha ido incrementando desde hace unas décadas hasta ahora. El auge por el desarrollo afectivo vino dado por Salovey y Mayer cuando en 1990 propusieron un nuevo término, el de inteligencia emocional. Años después Gardner desarrolló su teoría sobre las inteligencias múltiples de las cuales, y por el sentido que aquí tienen, cabrían destacar dos de ellas principalmente: la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Posteriormente Goleman en 1995 acuña el término inteligencia emocional que abarca las dos inteligencias propuestas por Gardner.

Aunque la delimitación del concepto de *competencia social* pueda dar espacio a cierta ambigüedad, resulta necesario un acercamiento al constructo. Siguiendo a Chen y French (2008), Jiménez (2000) y Rothwell, Piatt y Mattingly (2006) hemos de considerar que la competencia social implica una adecuada adaptación a cada situación.

La competencia social es un factor clave para una buena convivencia así como para el establecimiento y mantenimiento de las relaciones personales. No se puede obviar el hecho de que lo largo de nuestra vida, interaccionamos con muchas personas y cómo lo hagamos determinará no sólo nuestro comportamiento sino también el de los demás.

Para aprender a relacionarnos de manera adecuada se necesita desarrollar una apropiada competencia social. En relación a los niños y niñas, esto supone una ayuda en lo referente a su crecimiento personal, a una adecuada integración escolar, así como un rendimiento escolar positivo. La adquisición de la competencia social desde la primera infancia se muestra como una necesidad prioritaria para la adquisición de habilidades básicas que permitan la correcta integración y el desarrollo integral del menor.

El desarrollo de las habilidades sociales, que incluye esta competencia a la que estamos haciendo mención, requiere la adecuación coherente a la situación interpersonal en la que se halla el niño en cada momento y encierra aspectos importantes tales como la asimilación de la información externa, el procesamiento de ésta, la búsqueda de soluciones, la resolución del conflicto y la autorregulación.

Entre los aspectos más destacados de las habilidades sociales en estas edades hemos de destacar como prioritarios aquellos que están en relación con uno mismo (habilidades de automanejo), con los demás (habilidades interpersonales) y con la escuela (habilidades académicas). Siguiendo a Díaz Aguado, Royo García y Martínez Arias (1995) hemos de señalar que "los estudios realizados sobre la adquisición de estrategias sociales ponen de manifiesto que las más sofisticadas, como cooperar, negociar e intercambiar, se desarrollan principalmente en el contexto de la interacción con los compañeros" (p. 113). En este sentido, estas capacidades se tornan en precisas y fundamentales, dado que su adquisición general logrará una fuerte consolidación de las relaciones interpersonales y de la capacidad para afrontarlas con acierto.

En las últimas décadas la preocupación sobre el incremento de problemas de conducta en la sociedad ha aumentado sobremanera. Esto ha conllevado la inversión de grandes esfuerzos en estudiar la etiología del fenómeno para poder tomar decisiones encaminadas al desarrollo de la erradicación del conflicto.

Como consecuencia de estos estudios, se extraen conclusiones acerca de la naturaleza de los factores de riesgo que incrementan la probabilidad de que un comportamiento no adaptado se produzca. Así, los factores que más influyen en la aparición y consolidación de conductas antisociales están en relación tanto con las características del niño como con el contexto familiar, social y escolar. En relación con esto, Webster-Stratton y Taylor (2001) sostienen que la presencia combinada de factores puede aumentar el riesgo de forma sinérgica. Ahí surgen los factores de protección, agentes que ayudan a que esos factores de riesgo se vean mitigados por la acción de su fuerza. Entre algunos de los aspectos que los conforman se encuentran las habilidades sociales como competencia básica a destacar.



AFRONTAMIENTO PSICOLÓGICO EN EL SIGLO XXI

Según los datos que ofrecen otras investigaciones, los programas que entrenan habilidades sociales desde edades muy tempranas favorecen las relaciones interpersonales, el ajuste social al medio, la resolución pacífica de conflictos, un comportamiento adecuado, etc., lo que se traduce en una disminución de los problemas de conducta (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) y en un beneficio del éxito futuro de los niños (Chandler, Lubeck y Fowler, 1992; Greshman, 1994; Mathur y Rutherford, 1996; Walker, Severson y Feil, 1995). Es más no sólo suponen una reducción a estas edades, sino que como muestran estudios recientes los efectos se mantienen a lo largo de la etapa de educación infantil llegando a niveles más altos como primaria (Bullis, Walker y Sprague, 2001; Smith y Daunic, 2004; Storey y Danko, 1994). Por otra parte también existen datos consistentes que demuestran que este tipo de programas reduce en gran medida el fracaso y la violencia escolar (Calkins y Keane, 2009; Dishion y Patterson, 2006; Moffitt, 1993a; Snyder, 2001).

En este sentido y aunque existen en nuestro país programas como *Educación y competencia social. Un programa en el aula* (Trianes, 1996), *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)* de Monjas (2002), *Las habilidades sociales en el aula* (Vaello, 2005) o el propuesto por Manuel Segura en 2004 *Relacionarnos bien* que trabajan esta competencia en Educación Primaria son pocos los que pueden avalar su eficacia. De ahí la importancia de este estudio, que intenta mostrar los resultados obtenidos una vez se ha implementado un programa específico, el programa *Aprender a Convivir. Aprender a Convivir* es un programa de prevención universal que está dirigido al alumnado del segundo ciclo de Ed. Infantil y primer ciclo de Ed. Primaria.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo

El objetivo principal de este artículo es establecer el efecto que el programa Aprender a Convivir tiene sobre la competencia social en el alumnado que se ha beneficiado de él durante el primer ciclo de Educación Primaria.

2.2. Diseño

El tipo de diseño de la investigación responde al arquetipo presentado por Cook y Campbell (1979), preexperimental pretest-posttest de un sólo grupo longitudinal. Viene representado por la nomenclatura siguiente: $O_1 \times O_2$.

El tipo de muestro realizado para la obtención de los participantes es un muestreo probabilístico incidental.

2.3. Participantes

La muestra inicial fue de 75 estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria de un centro de Granada capital. Debido a la mortalidad experimental y a la eliminación de aquellos sujetos que presentaban algún tipo de patología relacionada con las habilidades sociales, se produjo una pérdida de 8 sujetos de la muestra participante ($N = 67$). Los estudiantes correspondientes a este período tenían una edad de 6 años en 1º de E. P. y 7 años en 2º de E. P.

En cuanto al centro educativo, mencionar que es un centro de integración y que se encuentra situado en una zona socio económica media.

**EFFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL...**

Tabla 1. Frecuencia de los participantes distribuidos en función del sexo

	Participantes		
	N	%	
Niños	35	52.2	
Niñas	32	47.8	
Total	67	100	

2.4. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para evaluar la competencia social es la escala de competencia social *School Social Behavior Scales* (Merrell, 2003). Es una escala de observación directa tipo likert de 32 ítems con puntuaciones que oscilan entre 0 y 5, siendo 0 nunca y 5 frecuentemente.

El autor divide esta escala en tres subescalas que intentan conformar el constructo de competencia social en torno a tres habilidades: interpersonales, de automanejo y habilidades académicas. En el cuestionario vienen definidas por 1) Relaciones con sus iguales, con 14 ítems que describen habilidades importantes para establecer relaciones positivas y conseguir aceptación social de los compañeros; 2) Autogestión/Obediencia, con 10 ítems que se refieren a cooperación y aceptación de las demandas, reglas y expectativas de la escuela; y 3) Comportamiento académico, con 8 ítems relativos al rendimiento competente y la implicación en tareas académicas.

La fiabilidad interna de la escala viene determinada por el coeficiente alfa de cronbach que tanto para las subescalas como para la escala total es uniforme y excepcionalmente fuerte. Las puntuaciones se sitúan en .95 para la primera variable, relaciones con los iguales; .96 para las habilidades de automanejo, .94 para comportamiento académico y .97 para el total de competencia social.

2.5. Procedimiento

A nivel procedimental la investigación se llevó a cabo durante dos años consecutivos, entre los años 2009 y 2011. El desarrollo del programa Aprender a Convivir tuvo lugar durante los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011. En el primer curso académico el alumnado cursaba 1º de Ed. Primaria y al curso siguiente se produjo la promoción del alumnado al 2º curso de la misma etapa.

En el primer curso académico, tras solicitar el consentimiento del centro y de los padres en la participación en el proyecto durante el mes de septiembre, se procedió a evaluar la competencia social del alumnado. Para ello hubo un período de observación y otro de recogida de datos en los que se plasmaban dichas observaciones en la escala SSBS, mencionada anteriormente, en los dos meses siguientes. Esta pre evaluación fue llevada a cabo por una investigadora que previamente recibió la formación pertinente para la realización de su trabajo.

Después de este período se implementó el programa *Aprender a Convivir* en el centro por parte de una investigadora. Esta fase comprendió los meses de enero a abril. Y para finalizar en los últimos meses de curso se llevó a cabo la post evaluación.

Durante el segundo curso los pasos a seguir fueron los mismos salvo por una excepción a nivel burocrático, en la que durante el primer mes simplemente se estableció el contacto con el centro y se les recordó a los padres la implicación y continuación de la intervención.

Al final del último año se realizaron los análisis pertinentes para establecer el efecto que el programa tenía sobre el cambio en la competencia social del alumnado.



AFRONTAMIENTO PSICOLOGICO EN EL SIGLO XXI

Cuadro 1. Fases del desarrollo del programa *Aprender a Convivir*

Curso académico	Septiembre	Octubre- Diciembre	Enero-Abril	Mayo-Junio	Julio
2009/10	Solicitar permisos	Observar. Completar SSBS	Implementar <i>Aprender a Convivir</i>	Observar. Completar SSBS	
2010/11	Contactar centro	Observar. Completar SSBS	Implementar <i>Aprender a Convivir</i>	Observar. Completar SSBS	Analizar datos. Obtener resultados

2.6. Análisis de datos

Para los diferentes análisis realizados se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en su versión *Statistics 17.0* para Windows. Los análisis se estructuraron como se detallan a continuación:

1. Estudio descriptivo de la muestra participante.
2. Estudio de las diferencias intragupo. Para ello se realizó un análisis de la prueba T para muestras relacionadas para las comparaciones entre los diferentes momentos de comparación y el análisis de la *d de Cohen* para estimar el tamaño del efecto.

3. RESULTADOS

A fin de evaluar el efecto diferencial que produjo el programa durante estos dos años se empleó un análisis de pruebas t en las variables que miden la competencia social. Por lo tanto, los momentos de medidas tenidos en cuenta fueron la pre evaluación que se hizo en 1º de Ed. Primaria y la post evaluación en 2º de Ed. Primaria.

Tabla 2. Comparación de los niveles de competencia social

Competencia social	Pre interv. 1º E. P.		Post interv. 2º E. P.		Comparación fases		
	M	DT	M	DT	t	p	d
	Relaciones con los pares	4.73	0.48	4.85	0.29	-2.02	.048*
Autogestión/Obediencia	4.83	0.48	4.90	0.26	-1.48	.144	0.27
Comportamiento académico	4.82	0.31	4.90	0.27	-2.13	.037*	0.30
Total de Competencia Social	4.79	0.35	4.88	0.21	-2.32	.023*	0.43

Nota: * nivel de significación $p < .05$.

Los resultados que muestran los estadísticos descriptivos (tabla 2) indican que después de dos años consecutivos de intervención con el programa *Aprender a Convivir* la competencia social aumenta de forma significativa más de 2 puntos [$t = 2.32, p = .023$]. Por otra parte el tamaño del efecto determinado por la *d* de cohen muestra una valoración de .30.

En cuanto a la tríada de variables que conforman la competencia social las habilidades interpersonales sufren un aumento significativo, hay que tener en cuenta que antes de beneficiarse del programa, el alumnado obtuvo una puntuación media de 4.73 (0.48) mientras una vez lo realizan pasan a puntuar de media 4.85 (0.29). En la misma medida se ve afectado el comportamiento académico



EFFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL...

con un incremento significativo de su media sobrepasando los 2 puntos ($t = 2.13$, $p = .037$). Por último la variable autogestión/obediencia no evoluciona de la misma manera que las demás. Aunque los análisis muestran que existe una diferencia de medias entre la pre evaluación y la post evaluación, ésta no es significativa.

En cuanto al tamaño del efecto, mencionar que las variables han obtenido una puntuación mayor al .40, tan sólo las habilidades de automanejo y académicas se encuentran en torno a .30 puntos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos muestran que la puntuación media del alumnado en competencia social aumenta después de dos años en 0.09, lo que nos permite afirmar que el alumnado que participa en el programa *Aprender a Convivir* durante dos años consecutivos mejora su competencia social significativamente. Además atendiendo a los parámetros del tamaño del efecto ($d = .43$) que propuso Cohen en 1988, nos encontramos que la magnitud del cambio producido es pequeña, *Aprender a Convivir* explicaría el 43% de probabilidad de que la mejora que se produce fuese debida al programa en sí. Sin embargo, este mismo autor, apoyado en investigaciones previas y secundado por estudios posteriores, manifiesta que la mayoría de efectos buscados en investigaciones sobre personalidad, clínico-psicológicas y sociales son pequeños (Bono y Arnau, 1995; Cohen, 1988; Cooper, 1981; Cooper y Findley, 1982; Stevens, 1986). En esta misma línea Valentine y Cooper (2003) y Borg, Gall, y Gall (1993) establecen que en Educación valores en torno a .30 se consideran ya relevantes.

Por lo tanto se puede garantizar que el programa por sí mismo es capaz de favorecer el desarrollo de la competencia social. Es más, si comparamos la puntuación directa de competencia social que los niños obtienen al finalizar el segundo año de intervención ($PD = 156.1$) con los niveles de funcionamiento de esa variable en la población general propuesta en los baremos del manual del instrumento (Merrell, 2003) observamos que estos niños poseen el nivel más alto de funcionamiento, situándose entre el percentil 97 ($PD = 155-156$) y 99 ($PD = 157-160$). Esto significa que, aproximadamente, un 98% de la población se sitúa por debajo de los valores que muestra nuestro alumnado en competencia social.

Otro aspecto importante que aparece cuando observamos los datos es que las relaciones interpersonales también se ven afectadas positivamente ($M_{pre\ interv. de 1^{\circ}EP} = 4.73$, $DT = 0.48$; $M_{post\ interv. de 2^{\circ}EP} = 4.85$, $DT = 0.29$). Así, los estudiantes que se benefician del programa aprenden a relacionarse más y mejor con sus compañeros. Tienen un mayor ajuste social, esto es, desarrollan relaciones positivas estables y son más aceptados socialmente por sus iguales lo que a la larga se traduce en menor probabilidad de aparición de problemas de interiorización tales como depresión, ansiedad o aislamiento social (Loeber, Keenan, Lahey, Green, y Thomas, 1993; Merrell, 2002).

Si contrastamos los resultados que el alumnado obtiene ($PD = 68$) en relación con la población general observamos que aquellos presentan unas habilidades interpersonales excelentes, se sitúan en el rango percentil 97, es decir, sólo un 3% de la población entre 7 y 12 años supera esta estimación.

Por otra parte, como se asignó en un principio, la competencia social está asociada al éxito escolar. Pero cuando Merrell (2003) establece el comportamiento académico como una variable intrínseca a la competencia social no camina en esa dirección. Más bien, lo que intenta configurar es la conducta que el alumnado mantiene hacia lo académico, cómo interacciona con el profesorado y cómo afronta lo escolar.

En este sentido como se desprende de los datos obtenidos en el segundo año se produce un incremento significativo de las conductas relacionadas con esta variable. En este caso, la tabla 2 muestra los resultados para el comportamiento académico a lo largo de este período, si la observamos podemos comprobar que el crecimiento que se produce es significativo ($p = .037$) y si exami-



AFRONTAMIENTO PSICOLOGICO EN EL SIGLO XXI

namos la desviación típica percibimos que los valores se mantienen en torno a la media en ambos casos, sin que ésta varíe en demasía, por lo que se deduce que la mayoría del alumnado desarrolla esta capacidad en la misma medida.

Por otra parte, analizando las puntuaciones máximas que podría obtener el alumnado a lo largo de la Educación Primaria, esto es una PD = 40, se advierte que ya en 2º de Ed. Primaria, estos niños y niñas llegan a conseguir cerca de la máxima puntuación (PD = 39.2). Este dato sitúa al alumnado en un rango percentil mayor de 90, lo que indica que los estudiantes después de participar en el programa atienden mejor a las explicaciones del profesorado, escuchan y cumplen sus directrices de forma sistemática. Además, también son más independientes en la realización de las actividades y el resultado de éstas es más satisfactorio. Y toda esta mejora no se produce sólo en relación con ellos mismos si no que también lo hace en comparación con la población general.

Y ya por último la variable referida a la autogestión/obediencia, es la única en la que las diferencias encontradas no han sido significativas, esto se puede deber a que se haya producido un efecto techo. Teniendo en cuenta que la puntuación media de la que parte el alumnado es de 48.3 y la media máxima a alcanzar es de 50, es posible que el rendimiento alcanzado por este grupo sea tal que no exista margen de mejora.

En términos generales, podemos concluir que, en lo relativo a la efectividad del programa *Aprender a Convivir*, éste resulta beneficioso cuando se lleva cabo en el primer ciclo de Ed. Primaria. Después de entrenarse durante dos años consecutivos, los estudiantes experimentan una mejora sustancial de la competencia social.

Una de las principales fortalezas de esta investigación radica precisamente en el carácter longitudinal, ya que resulta realmente difícil realizar un seguimiento de los niños a través del tiempo. No obstante, esta fortaleza conlleva limitaciones que se derivan principalmente del propio diseño de la investigación.

Hubiese sido de gran relevancia el haber utilizado un grupo control longitudinal con el que haber podido comparar al grupo experimental, ya que de esta forma los resultados obtenidos podrían haber sido generalizados a la población. Pero las dificultades que manifiestan los centros a la hora de trabajar con ellos, en este aspecto, es un hecho.

Por otra parte y como prospectiva investigadora, sería interesante evaluar el efecto que esta competencia social produce sobre los problemas de conducta en esta edad así como la relación que tiene con el éxito académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Bono, R. y Arnau, J. (1995). Consideraciones generales en torno a los estudios de potencia. *Anales de Psicología*, 11(2), 193-202.
- Borg, W. R., Gall, J. O., y Gall, M. D. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. (3rd ed.) New York: Longman.
- Bullis, M., Walker, H. M. y Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 91 (1 y 2), 67-90.
- Calkins, S.D. y Keane, S.P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and Psychopathology* 21, 1095-1109.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chandler, L. K.; Lubeck, C. y Fowler, S. A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 415-428.

**EFFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL...**

- Chen, X. y French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology, 59*, 591-616.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation Design and Analysis Issues for Fields Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cooper, H.M. (1981). On the significance of effects and the effects of significance. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 1013-1018.
- Cooper, H.M y Findley, M. (1982). Expected effect sizes: estimates for statistical power analysis in social psychology. *Personality and social psychology Bulletin, 8*, 168-173.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dishion, T., y Patterson, G. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 503-541). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Greshman, F. M. (1994). Generalization of social skills: Risk of choosing form over function. *School Psychology Quarterly, 9*(2), 142-144.
- 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.
- Jiménez, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Málaga: Aljibe.
- Loeber, R. Keenan, K., Lahey, B.B., Green, S.M. y Thomas, C. (1993). Evidence for developmentally based diagnoses of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 377-410.
- Mathur, S. R. y Rutherford, R. B. (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs. *Behavioral Disorders, 22*(1), 21-28.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (Second Edition)*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Merrell, K.W. (2003). *School Social Behavior Scales: User's guide. (Second Edition)*. Eugene, Oregon: Assessment Intervention Resources.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- 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.
- 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.
- Rothwell, E., Piatt, J. y Mattingly, K. (2006). Social Competence: Evaluation of an Outpatient Recreation Therapy Treatment Program for Children with Behavioral Disorders. *Therapeutic Recreation Journal, 40*(2), 241-255.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niños de 4-12 años*. Madrid: Narcea.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development & Care, 96*, 49-64.



AFRONTAMIENTO PSICOLOGICO EN EL SIGLO XXI

- 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.
- Smith, S. W., y Daunic, A. P. (2004). Research on preventive behavior problems using a cognitive-behavioral intervention: Preliminary findings, challenges and future directions. *Behavioral Disorders*, 30(1), 72-76.
- Snyder, H. (2001). Epidemiology of official offending. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs* (pp.25-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Erlbaum.
- Storey, K. y Danko, C. D. (1994). Generalization of social skills intervention for preschoolers with social delays. *Education and Treatment of Children*, 17(1), 29-52.
- Trianes, V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana.
- Valentine, J. y Cooper, H. (2003). *Effect Size Substantive Interpretation Guidelines: Issues in the Interpretation of Effect Sizes*. Washington, D.C.: What Works Clearing House.
- Walker, H. M.; Severson, H. H. y Feil, E. G. (1995). *Early screening project: A proven child find process*. Longmont: Sopris, West.
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescent through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.