



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

**SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON EL EFECTO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL COM-
PORTAMIENTO ANTISOCIAL APRENDER A CONVIVIR PARA NIÑOS DE 3 AÑOS. N DE LOS
PADRES CON EL MISMO.**

Pichardo Martínez, M. Carmen

Profesora Titular de Universidad

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: pichardo@ugr.es

Justicia Justicia, Fernando

Catedrático de Universidad

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958243985. E mail: justicia@ugr.es

Alba Corredor, Guadalupe

Becaria FPU

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: guadalupe@ugr.es

Justicia Arráez, Ana

Becaria FPU

Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n 18071

Teléfono: 958249658. E mail: anajus@ugr.es

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

Los problemas de conducta, especialmente los relacionados con violencia y conductas agresivas, han cobrado una gran importancia en la sociedad actual, debido al incremento que han experimentado en la población infantil. El programa de prevención universal Aprender a Convivir, tiene como principal objetivo dotar a los niños, de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria, de habilidades de competencia social y resolución de conflictos que eviten la aparición de problemas de conducta en el futuro. Para lograr este objetivo es fundamental el trabajo con las familias al tratarse del principal contexto de socialización.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la efectividad del programa Aprender a Convivir en niños de 3 años, así como la satisfacción de los padres con el mismo. Los resultados muestran que los niños participantes reducen significativamente sus problemas de conducta, mejorando su



SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON EL EFECTO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL APRENDER A CONVIVIR PARA NIÑOS DE 3 AÑOS. N DE LOS PADRES CON EL MISMO

competencia social. Por otra parte, un 52% de los padres piensa que la participación en el programa es muy positiva para el desarrollo de sus hijos; y un 90.9% cree que la influencia que ejerce en los niños es notable. El programa no sólo es eficaz para prevenir los problemas de conducta, también fomenta la implicación de las familias dando lugar a una mayor generalización de resultados.

Palabras claves: prevención universal; programa de intervención; competencia social; problemas de conducta; familia.

ABSTRACT

Behavioural problems, especially those related to violence and aggressive behaviour, have become extremely important in today's society. The main objective of the universal prevention program Aprender a Convivir is providing children with social competence and conflict resolution skills to prevent behavior problems in the future. To achieve this goal is essential to work with families because family is the first context of socialization.

The main objectives of this study is to analyze the effectiveness of Aprender a Convivir program to 3 years old children and study the parental satisfaction with the program. Findings suggest that the children significantly reduce problem behaviours and improving social competence. Moreover, 52% of parents think that participation in the program is very positive for the development of their children, and 90.9% believe that their influence on them is remarkable.

Keywords: Universal prevention; Intervention program, Social competence; Behaviour problems; Family.

INTRODUCCIÓN

En cualquier cultura, el niño vive en el contexto de una compleja red social, cuyas relaciones se extienden desde la familia en la que nace y crece hasta la comunidad y la sociedad donde la familia se encuentra encuadrada. Para adaptarse y funcionar en esta red social, el sujeto ha de aprender un conjunto de habilidades personales y sociales. La socialización tiene como misión la integración de los niños en la sociedad y en la cultura que les acoge, lo que supone la interiorización y el respeto por las normas y comportamientos que las sustentan.

La mayoría de los niños van madurando y se convierten en adultos bien socializados y adaptados a la sociedad, pero muchos se encuentran con ciertos problemas conductuales a lo largo de este camino de maduración, que varían en gravedad y que pueden ir desde dificultades ocasionales hasta episodios recurrentes de inadaptación social y personal especialmente graves, que son debidos a múltiples factores como características de personalidad, problemas psicológicos o acontecimientos situacionales. En esta línea, Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo sobre los factores de riesgo asociados a las conductas problema de los niños durante los primeros años de vida y en educación infantil. Los autores señalan tres ámbitos de influencia directa en el comportamiento de los niños: las prácticas de crianza de los padres, los factores individuales y finalmente los factores contextuales.

Entre los factores de protección individuales, la competencia social se considera una de las variables personales más importantes para el adecuado desarrollo de la persona. De forma genérica, se puede definir como la habilidad de enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada. De esta forma, podemos decir que la competencia social es una de las habilidades más importantes para un adecuado desarrollo afectivo, social y académico a la vez que para la salud mental y el ajuste psicológico en la infancia, adolescencia y adultez (Justicia et al., 2006; Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001).



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Las conductas disruptivas tales como la agresión, los comportamientos desafiantes y las rabietas son algunos de los problemas de conducta más comunes que se manifiestan en los niños durante la primera infancia (Beauchaine, Strassberg, Kees, y Drabick, 2002). Tradicionalmente, se pensaba que a medida que los niños iban adquiriendo una serie de habilidades cognitivas, lingüísticas y de autorregulación, éstas le proporcionarían una base para afrontar los continuos cambios en el desarrollo y de esta forma, poder superar los problemas de conducta iniciales (Campbell, 2002; Kopp, 1982).

No obstante, diversos investigadores han encontrado una fuerte correlación positiva entre la agresión mostrada en los primeros años de vida y la agresión exhibida años más tarde (Bergman, Andershed y Andershed, 2009; Loeber, Tremblay, Gagnon, y Charlebois, 1989). De hecho, un estudio longitudinal demostró que la agresión, las conductas disruptivas, pobres habilidades prosociales y la falta de atención en niños de preescolar predecían un mal ajuste social en el futuro (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou, y Vitaro, 1995). Se puede considerar que, aunque los comportamientos agresivos pueden cambiar en la forma de manifestarse a lo largo del desarrollo, muchos niños manifiestan comportamientos agresivos continuados o en progresivo aumento a lo largo de su vida (Kingston y Prior, 1995; Moffitt, Caspi, Dickson, Silva, y Stanton, 1996) lo que hace necesaria una intervención lo más temprana posible.

Tal y como Musitu, Román y Gutiérrez (1996) señalan, entre las funciones de la institución familiar está ayudar a sus miembros a desarrollar una personalidad adecuada y una eficaz adaptación social. La familia establece una serie de mecanismos denominados comúnmente como técnicas disciplinarias o prácticas educativas que permiten el control de la conducta y la socialización de los niños. Por el contrario, las habilidades de crianza ineficaces, los métodos de disciplina coercitiva y punitiva, y la falta de vigilancia se han descrito como los factores clave que contribuyen a los problemas de comportamiento infantil durante los años de preescolar y primaria (Greenberg, Domitrovich y Bumbarger 2001; Patterson, DeGarmo y Forgatch, 2004).

Diferentes autores han mostrado que los programas dirigidos a la reducción de problemas de conducta tienen una mayor eficacia si se incluye en la intervención a las familias. Estos programas, tienen una mayor generalización y los efectos permanecen con mayor probabilidad a lo largo del tiempo. Si en los programas se incluye la participación de padres y profesores habrá más posibilidad de manejar, controlar y dirigir la conducta de los niños en diferentes contextos como la escuela o el hogar, favoreciendo el refuerzo de conductas socialmente competentes y reducir las conductas inadecuadas (Hanisch et al., 2010; Webster-Stratton y Reid, 2003).

En esta línea, diversos meta-análisis concluyen que el entrenamiento de los padres en la gestión del comportamiento de los hijos puede considerarse como una intervención robusta (Dretzke et al, 2005; Eyberg, Nelson y Boggs, 2008; Greenberg et al, 2001; LeMarquand, Tremblay y Vitaro, 2001; Serketich y Dumas, 1996). Algunos autores, llegan incluso a considerar el entrenamiento de los padres como lo fundamental para prevenir el comportamiento antisocial, en este sentido, dudan que los componentes que se añaden a estos programas, como las intervenciones en la escuela y los que actúan de forma directa sobre los niños, puedan ampliar los efectos de la intervención sobre los padres (Lundahl et al, 2006; Serketich y Dumas, 1996). Sin embargo, otros autores indican mayores tamaños del efecto de los programas de prevención de varios componentes (Nelson, y Westhues MacLeod, 2003).

A pesar de los desacuerdos, parece necesario realizar intervenciones dirigidas a la prevención de conductas que integren tanto a los niños, como a los profesores o los padres. La participación de las familias y de los profesores en programas de prevención universal o primaria favorecerá, en mayor medida, la adecuada adaptación social de los niños, al tiempo que reducirá la probabilidad de aparición de conductas antisociales (Hanisch et al., 2010).



SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON EL EFECTO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL APRENDER A CONVIVIR PARA NIÑOS DE 3 AÑOS. N DE LOS PADRES CON EL MISMO

El objetivo de la presente investigación es conocer el efecto del programa Aprender a Convivir en niños de 3 años de edad, en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta, así como la satisfacción de los padres con el programa.

MÉTODO

Participantes

En la investigación participaron 145 niños (43,2%) y niñas (56,8%) de 3 años de edad, alumnos de un centro concertado de la provincia de Granada. Igualmente, participaron 6 maestras y 32 padres y madres del alumnado participante.

Instrumentos

Para evaluar la competencia social de los niños se utilizó la *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2)* de Merrell (2002). Se trata de un escala con 74 ítems para padres y profesores. La escala general se divide en dos escalas más específicas que evalúan habilidades sociales y problemas de conducta, aunque para la presente investigación se ha utilizado únicamente la primera escala. La escala de habilidades sociales ($\alpha=0.96$) contiene 34 ítems organizados en las siguientes subescalas: Cooperación social ($\alpha=0.94$); Interacción social ($\alpha=0.92$); e Independencia social ($\alpha=0.88$).

En la evaluación de problemas de conducta se utilizó la *Child Behavior Checklist- Teacher Report Form (CBCL-TRF)* de Achenbach (2000). Este instrumento, dividido en dos escalas (internalización de problemas y externalización de problemas) permite evaluar los problemas de conducta que presenta el niño. La escala de internalización de problemas está conformada por las variables de Reactividad emocional ($\alpha=.708$), Ansiedad-depresión ($\alpha=.713$), Quejas somáticas ($\alpha=.495$) y Timidez ($\alpha=.812$). De otro lado, la escala de externalización está compuesta por las variables de Problemas de atención ($\alpha=.804$) y Comportamiento agresivo ($\alpha=.935$). Por último, el instrumento presenta el factor Otros problemas, que no se ha utilizado para esta investigación.

Finalmente, para evaluar la satisfacción de los padres/madres se realizó un cuestionario ad hoc de 7 preguntas abiertas a las que las familias de los niños participantes debían contestar. Las preguntas fueron las siguientes: ¿Cuál es su visión sobre el Programa Aprender a Convivir?; ¿Cree que el Programa Aprender a Convivir ha influido en el desarrollo de su hijo/a a lo largo de este curso académico?; ¿Le ha parecido adecuado el método de trabajo con los padres, con referencia a las fichas que se hacían en casa? Indique los aspectos positivos; Describa los aspectos negativos que considere sobre las fichas que han realizado en casa; ¿Considera que habría alguna forma mejor o más apropiada de trabajar con los padres? Indique algunos elementos que nos ayuden a mejorar; ¿Menciona el niño, en la casa, elementos o situaciones que tengan que ver con el programa, las marionetas, canciones, cuentos...? Indique cuáles.

Procedimiento

La investigación se realizó durante los cursos académicos 2009/10 y 2010/11. El primer trimestre se destinó a la observación de los niños, a la formación de los maestros y a la evaluación inicial, mediante la administración de los instrumentos anteriormente mencionados por parte de las maestras. El cuestionario de los padres se hizo llegar por medio de los niños, en un sobre, con una carta al finalizar el programa. No obstante, se realizó una sesión inicial en la que se informó a los padres sobre los objetivos del trabajo, de las distintas dimensiones sobre las que se recogería información, de la importancia de su colaboración y de lo necesario de su sinceridad para que el trabajo tuviese validez. Durante el segundo trimestre y parte del tercero, se implementó el programa Aprender a Convivir, por parte de las maestras. Los últimos meses del curso se destinaron a la evaluación de resultados y su presentación en los centros.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

El programa se divide en 4 bloques temáticos: Las normas y su cumplimiento; Sentimientos y emociones; Habilidades de comunicación; Ayuda y Cooperación. Cada bloque tiene 3 unidades, y cada unidad se desarrolla en una hora y media por semana, dividida en dos sesiones de 45 minutos. La presentación de cada sesión se desarrolla a través de marionetas que hacen llegar a los niños los conocimientos que se han de adquirir, narran y cuentan aventuras, y ejemplifican las conductas. Posteriormente, se realizan tanto actividades individuales (colorear fichas, trabajos con plastilina) como grupales (juegos, canciones, bailes, escenificaciones). Para favorecer la obtención de los objetivos, se utiliza un programa de economía de fichas para que el maestro refuerce los contenidos tratados durante la semana.

Al tratarse de un estudio preliminar, la selección de la muestra se realizó mediante un muestro no probabilístico. En los análisis, comprobada la normalidad de la muestra, se ha utilizado la prueba t de Student mediante el SPSS 17.0.

RESULTADOS

Efectos del programa en la competencia social y problemas de conducta

Tras la participación en el programa, se comprueba que los niños participantes mejoran de manera significativa tanto en la competencia social exhibida como en todas las variables que la conforman. En este sentido, los niños obtienen puntuaciones más elevadas en Cooperación social ($t=-6,15$; $p<.000$); Interacción social ($t=-7,35$; $p<.000$) e Independencia social ($t=-7,15$; $p<.000$). Por otra parte, los tamaños de los efectos son moderados ya que se sitúan entre 0,59 en competencia social general y 0,46 en Cooperación social (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparación en competencia social antes y después de participar en el programa

Variables	M	DT	t	gl	p	TE (d)
Cooperación social pre	29,41	6,88	-6,15	144	.000	0,46
Cooperación social pos	32,20	5,06				
Interacción social pre	25,73	6,91	-7,36	144	.000	0,55
Interacción social pos	29,10	5,13				
Independencia social pre	27,35	5,57	-7,20	144	.000	0,53
Independencia social pos	29,96	4,08				
Total competencia social pre	82,50	17,05	-7,72	144	.000	0,59
Total competencia social pos	91,26	12,51				

Al analizar si la participación en el programa producía reducciones significativas en las puntuaciones sobre problemas de conducta entre los participantes, se comprueba tal y como se puede observar en la tabla 2, que los participantes reducen de forma significativa sus problemas de conducta ($t=4,83$; $p<.000$). Igualmente, existe una reducción significativa, después de participar en el programa, en la mayoría de variables relacionadas con la internalización de problemas como son la Reactividad emocional ($t=3,91$; $p<.000$), Ansiedad-depresión ($t=5,92$; $p<.000$) y Timidez ($t=2,85$; $p<.005$). Únicamente en la variable Quejas somáticas ($t=1,58$; $p<.116$), las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los participantes antes y después de la implementación del programa no son significativas. Al centrarse en la externalización de problemas, se obtienen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los participantes antes de la implementación del programa y después, en las dos variables que componen la subescala: Problemas de atención ($t=4,36$; $p<.000$); y Comportamiento agresivo ($t=3,28$; $p<.001$).



SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON EL EFECTO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL APRENDER A CONVIVIR PARA NIÑOS DE 3 AÑOS. N DE LOS PADRES CON EL MISMO

Tabla 2. Comparación en problemas de conducta antes y después de participar en el programa

Variables	M	DT	t	gl	p	TE (d)
Reactividad emocional pre	1,04	1,84	3,91	139	.000	0.26
Reactividad emocional pos	,62	1,34				
Ansiedad-depresión pre	2,06	2,71	5,92	140	.000	0.40
Ansiedad-depresión pos	1,16	1,70				
Quejas somáticas pre	,35	,86	1,58	142	.116	0.14
Quejas somáticas pos	,24	,68				
Timidez pre	2,18	3,88	2,85	140	.005	0.17
Timidez pos	1,57	3,12				
Problemas de atención pre	3,01	3,64	4,36	142	.000	0.24
Problemas de atención pos	2,19	3,17				
Comportamiento agresivo pre	4,52	6,34	3,28	139	.001	0.22
Comportamiento agresivo pos	3,24	5,44				
Total de problemas de conducta pre	12,25	14,75	4,83	129	.000	0.31
Total de problemas de conducta pos	8,28	10,81				

No obstante, los tamaños de los efectos de la influencia del programa en las diferencias obtenidas señalan tamaños bajos o medios.

Satisfacción de los padres en el programa de intervención

Cuando se le pregunta a los padres sobre cual es la visión sobre el programa Aprender a Convivir, tal y como se puede observar en la tabla 3, un 68,8% tiene una visión muy positiva del programa en el desarrollo social de sus hijos o considera que la participación en el programa es muy importante. Por otra parte, un 9,4% de las familias señala que es importante que el programa trabaje simultáneamente con los padres y los hijos o que es buena la formación en valores que se pone en práctica con el mismo. Sólo un 2% de las familias señalan que el programa es innecesario.

Tabla 3. Respuestas a la pregunta En general, ¿Cuál es la visión sobre el Programa Aprender a Convivir?

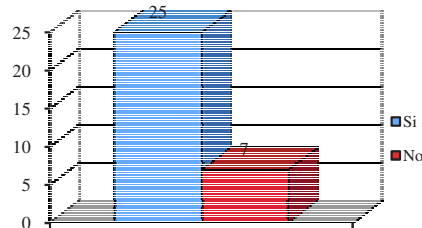
Visión sobre el programa	Frecuencia	Porcentaje
Muy buena	15	45,5
Importancia de aprender a convivir	7	21,2
Trabajar conjuntamente padres e hijos	3	9,1
Formación en valores	3	9,1
Refuerza lo visto en el colegio	2	6,1
Innecesario	2	6,1
NS/NC	1	3%
Total	32	100

Tal y como se puede observar en la Figura 1, 25 padres y madres (75,8%) considera que la participación en el programa Aprender a Convivir ha influido en el desarrollo de su hijo, favoreciendo la competencia social. Por el contrario, 7 padres y madres considera que el programa no ha influido en el desarrollo de sus hijos.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Figura 1. Respuestas a la pregunta ¿Cree que el Programa Aprender a Convivir ha influido en el desarrollo de su hijo/a a lo largo de este curso académico?



Otro aspecto importante para establecer el grado de satisfacción de los padres con el programa es conocer en qué medida consideran que la metodología de trabajo del programa es adecuada para trabajar con sus hijos. Los padres tienen que trabajar con sus hijos a través de una ficha semanal en la que se introducen los contenidos que se van a trabajar en clase mediante el programa. De esta forma, el trabajo de clase se verá reforzado por los padres en el hogar, favoreciendo la transferencia de resultados. El 87,9% de los padres considera que la utilización de fichas, que deben ser realizadas de forma conjunta entre los padres y los hijos es un adecuado método de trabajo. El 9,4% considera que no es adecuado y un 3% no contesta a esa cuestión.

Tabla 4. Respuesta a la pregunta “describa los aspectos positivos que considere sobre las fichas que han realizado en casa”

Aspectos positivos de la metodología	Frecuencia	Porcentaje
Aprender juntos	14	42,4
Comunicarse	9	27,3
Trabajar desde pequeños prestándoles atención	3	9,1
Temática	1	3,0
Dibujos ilustrativos	1	3,0
No ocupa mucho tiempo	1	3,0
NS/NC	4	12,2
Total	32	100

Entre los aspectos positivos que los padres señalan de la utilización de fichas semanales (Tabla 4) se puede destacar la importancia de aprender juntos (42,4%), la posibilidad de comunicarse con los hijos durante la semana y poder ir formándolos en aspectos relacionados con la competencia social (27.3%). Igualmente, un 3% de los padres señala que la participación en el programa no les ocupa mucho tiempo.

Por otra parte, entre los aspectos negativos, a mejorar, que los padres señalan, se pueden mencionar los siguientes: los dibujos no son los demasiado llamativos (21,2%); necesidad de utilizar actividades alternativas (6,1%) y se debería proporcionar más información sobre el programa (12,1%). Un 36,4% de los padres considera que no hay ningún aspecto que se deba mejorar.



SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON EL EFECTO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL APRENDER A CONVIVIR PARA NIÑOS DE 3 AÑOS. N DE LOS PADRES CON EL MISMO

Tabla 5. Respuesta a la pregunta ¿Menciona el niño, en la casa, elementos o situaciones que tengan que ver con el programa? Indique cuáles.

Elementos que los niños mencionan	Frecuencia	Porcentaje
Marionetas	9	27,3
Canciones y cuentos	3	9,1
Fichas	3	6,1
Temática tratada	2	9,1
Duda si es programa o no	1	3,0
NS/NC	13	39,4
Total	32	100

Cuando se les pregunta a los padres si sus hijos mencionan en casa situaciones relacionadas con el programa, los padres señalan en un 62,5% de los casos que los niños sí mencionan diferentes elementos del programa, un 24,2% indica que sus hijos no mencionan nada relacionado con Aprender a Convivir. Los aspectos que señalan se recogen en la tabla 5. Los datos indican que los niños mencionan especialmente las marionetas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los problemas de conducta, en la mayoría de los casos, comienzan a manifestarse en los primeros años de vida, aunque se suelen intensificar con el paso del tiempo si no se lleva a cabo ningún tipo de intervención (Dishion y Patterson, 2006). En un estudio longitudinal se demostró que la agresión, la conducta disruptiva, la falta de habilidades prosociales y la inatención en niños de educación infantil predecía un mal ajuste social futuro (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou, y Vitaro, 1995). La prevención temprana es especialmente importante para niños que demuestran conductas agresivas a estas edades, ya que el comportamiento agresivo es un predictor de serios comportamientos antisociales durante la adolescencia o la adultez (Bergman, Andershed y Andershed, 2009; Loeber, Tremblay, Gagnon, y Charlebois, 1989). En esta línea, si se llevan a cabo programas de prevención de carácter universal en Educación infantil que favorezcan el desarrollo de habilidades de competencia social y de resolución de conflictos desde edades tempranas, estaremos estableciendo la base para contrarrestar la aparición de problemas de conducta posteriores o eliminar algunos problemas que ya se han iniciado.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los sujetos que participan en el programa Aprender a Convivir mejoran significativamente en competencia social, una de las variables de protección personal más importantes para la prevención de problemas de conducta. Los niños siguen con mayor conformidad instrucciones cuando se las realizan los maestros en actividades de clase o los compañeros en actividades de juego y, mejoran significativamente sus comportamientos orientados a mejorar su aceptación y amistad por parte de los demás. Igualmente, aumentan sus habilidades sociales y sus respuestas de asertividad y de confianza ante la separación de los adultos.

Teniendo en cuenta que estas habilidades son básicas para poder solucionar problemas de interacción social de manera eficaz, se puede considerar que los niños participantes en el programa, adquieren un importante factor de protección ante situaciones problemáticas. De hecho, diversas investigaciones sugieren que la habilidad para generar alternativas de solución ante problemas interpersonales y conocer las consecuencias de esas soluciones, es un fuerte predictor de ajuste social y competencia interpersonal (Wester-Stratton y Taylor, 2001).

Por otra parte, la participación en el programa de intervención favorece la reducción de problemas de conducta en los niños. Los datos ponen de manifiesto que los participantes en el programa



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

responden en las interacciones con los demás con menos reactividad emocional, son menos ansiosos y depresivos, menos tímidos, presentan significativamente menos problemas de atención y, ponen en práctica menos comportamientos agresivos. Estos datos sugieren, tal y como ocurre en otras investigaciones, que cuando se entrena a los niños en la mejora de su competencia social y en la solución de problemas de interacción, estas habilidades se convierten en variables de protección que reducen la implicación en conductas problemáticas (Cheney et al., 2009; Van Lier, Vitaro y Eisner, 2007; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001).

Los resultados obtenidos también se ven reflejados en las opiniones de los padres sobre el programa. La mayoría de los padres considera positiva la participación de sus hijos, señalando como importantes los contenidos que trata el programa, el fomento de valores positivos o el refuerzo de lo que se trabaja en la escuela. Como aspectos positivos de su participación como padres, un porcentaje elevado señala que el programa favorece el aprender junto a sus hijos o promover la comunicación en casa.

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos concluir señalando la importancia de poner en práctica, en los centros educativos, programas de prevención universal que enseñen a los niños a enfrentar situaciones conflictivas de manera adecuada. Igualmente, tal y como señalaban diferentes autores (Dretzke et al, 2005; Eyberg, Nelson y Boggs, 2008; Nelson, y Westhues MacLeod, 2003), la participación de los padres en estos programas es fundamental si tenemos como objetivo que los niños generalicen y transfieran lo que aprenden en la escuela a otros contextos en los que viven y se desarrollan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. (2000). *Guide for the Caregiver-Teacher Report Form for Ages 2-5*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Beauchaine, T. P., Strassberg, Z., Kees, M. R., y Drabick, D. A. G. (2002). Cognitive response repertoires to child noncompliance by mothers of aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 89-101.
- Bergman, L.R., Andershed, H., y Andershed, A.K. (2009). Types and continua in developmental psychopathology: Problem behaviors in school and their relationship to later antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21, 975-992
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Cheney, D.A., Stage, S.A., Hawken, L.S., Mielenz, L.C., y Waugh M. (2009). A 2-Year Outcome Study of the Check, Connect, and Expect Intervention for Students At Risk for Severe Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 226-243
- Dishion, T. J., y Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 503-541). New York: Wiley.
- Dretzke, J., Frew, E., Davenport, G., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Sandercock, J., Bayliss, S., Raftery, J., Hyde, C. y Taylor, R. (2005). The effectiveness and cost-effectiveness of parent training/education programmes for the treatment of conduct disorder, including oppositional defiant disorder, in children. *Health Technology Assessment*, 9, 1-253.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. y Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 215-237.



SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON EL EFECTO DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL APRENDER A CONVIVIR PARA NIÑOS DE 3 AÑOS. N DE LOS PADRES CON EL MISMO

- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., y Vitaro, E. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 751-766.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. and Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4, 1-39.
- Hanisch, C., Braier, I.F., Hautmann, C., Jänen, N., Plück, J., Brix, G., Eichelberger, I., y Döpfner, M. (2010). Detecting Effects of the Indicated Prevention Programme for Externalizing Problem Behaviour (PEP) on Child Symptoms, Parenting, and Parental Quality of Life in a Randomized Controlled Trial. *Behavior and Cognitive Psychotherapy*, 38, 95-112.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9, vol. 4 (2), 131-150.
- Kingston, L., y Prior, M. (1995). The development of patterns of stable, transient, and school-age onset aggressive behavior in young children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 348-358.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- LeMarquand, D., Tremblay, R. E. y Vitaro, F. (2001). The prevention of conduct disorder: a review of successful and unsuccessful experiments. En J. Hill and B. Maughan (Eds.), *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (pp. 449-477). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C., y Charelebois, R. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting in school. *Development and Psychopathology*, 1, 39-50.
- Lundahl, B., Risser, H. J. y Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, R. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Musitu, G. Roman, J.M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.
- Nelson, G., Westhues, A. y MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment*, 6, 31-45.
- Serketich, W. J. y Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: a meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27, 171-186.
- Van Lier, P., Vitaro F. y Eisner, N. (2007). Preventing Aggressive and Violent Behavior: Using Prevention Programs to Study the Role of Peer Dynamics in Maladjustment Problems. *European Journal of Criminology and Policy Research*, 13, 277-296.
- Webster-Stratton C. y Reid, M.J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (ages 0-8 years). *Prevention Science*, 2 (3), 165-192.