

APRENDER A CONVIVIR

3

Programa para la adquisición de habilidades sociales en educación infantil



GUÍA DIDÁCTICA DEL PROFESORADO



Fernando Justicia Justicia

(Coordinador)



ÍNDICE

Presentación	10
Agradecimientos	11
I. FUNDAMENTACIÓN, EFICACIA Y DIFUSIÓN DEL PROGRAMA	15
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (Ana Justicia Arráez)	16
EFICACIA Y DIFUSIÓN (Guadalupe Alba Corredor)	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
II. EL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR 3	37
OBJETIVOS	38
CONTENIDOS	40
METODOLOGÍA	45
EVALUACIÓN	49
DESARROLLO DE LOS BLOQUES TEMÁTICOS	59
Bloque 1. Las normas y su cumplimiento	61
Unidad 1. Valoramos y cumplimos las normas referentes al orden, desarrollo de la clase y a las actividades de juego	63
Unidad 2. Participamos en las actividades de clase y de juego, respetando y atendiendo al docente y a los compañeros	73
Unidad 3. Identificamos y solucionamos los problemas que origina el incumplimiento de las normas	82
Bloque 2. Sentimientos y emociones	95
Unidad 1. Mis emociones	97
Unidad 2. Controlando las emociones	105
Unidad 3. Las emociones de los demás	112

Bloque 3. Habilidades de comunicación	127
Unidad 1. Nos expresamos de manera adecuada	128
Unidad 2. Nos comunicamos de manera efectiva	135
Unidad 3. Aprendemos a comunicarnos bien	142
Bloque 4. Ayuda y cooperación	149
Unidad 1. Compartimos y ayudamos	150
Unidad 2. Cooperamos	158
Unidad 3. Trabajamos y jugamos en equipo	167

PRESENTACIÓN

El *Programa Aprender a Convivir* se edita en tres volúmenes correspondientes a cada uno de los años del 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 años). Por tanto, tenemos *Programa Aprender a Convivir 1, 2 y 3*. Los tres volúmenes aparecen además con el subtítulo de *Guía Didáctica del Profesorado*. Así, cada uno de ellos contiene todos los elementos necesarios para poder implementar el programa. Esta *Guía Didáctica* junto con el documento titulado *Recursos para el docente*, (material descargable desde editorialcepe.es), son los instrumentos que el profesorado ha de manejar para aplicar el programa en cada curso. Además, el programa se acompaña con diversos recursos. El más importante de ellos es el *Cuaderno de Trabajo* del alumno. Es la guía personal que tiene el alumnado para realizar las actividades programadas. Por otra parte, mediante descarga digital, también se tiene acceso al siguiente material: *Cuentos, Canciones, Tabla de refuerzos y el Manual de creación de marionetas*.

Cada volumen presenta dos partes. La primera contiene una *Fundamentación Teórica del Programa Aprender a Convivir*, en la que se incluyen dos apartados. El primero de ellos está orientado a justificar el sentido y la necesidad del programa: define la competencia social, las habilidades que la componen, su relación con los problemas de conducta y el comportamiento antisocial. Se analizan los antecedentes del comportamiento antisocial en la infancia y se justifican así la necesidad de la prevención y la intervención temprana.

Eficacia y difusión del Programa. El segundo apartado ofrece, de forma resumida, los resultados de la evaluación del programa con diferentes muestras de niños que participaron en la implementación durante 1, 2 ó 3 años. Diversos estudios empíricos, transversales y longitudinales, muestran la eficacia del programa en lo que concierne a la consecución de los objetivos que se propone, a saber, incrementa de modo significativo la competencia social de los niños participantes y contribuye a una reducción de los problemas de conducta. Igualmente, los registros de observación del programa indican niveles altos de satisfacción del profesorado y las familias, así como una evaluación favorable del ajuste de la programación y los objetivos del programa con el diseño de los contenidos y con el desarrollo de las sesiones.

Este apartado sobre la eficacia del programa concluye con una descripción detallada de la difusión que hasta ahora ha tenido el programa, ya sea mediante la publicación de artículos en revistas científicas nacionales e internacionales de impacto y la participación en congresos, o mediante la presentación en diferentes foros científicos nacionales e internacionales. Para mayor información sobre este apartado se pueden consultar las publicaciones que se citan sobre el programa, al final de esta primera parte. La segunda parte del libro contiene el Programa, propiamente dicho. El programa completo en su formato actual es

el resultado de más de diez años de investigación que finalmente ha dado sus frutos: 4 tesis doctorales, dos decenas de publicaciones científicas y, sobre todo, los tres volúmenes del programa que ahora presentamos.

El *Programa Aprender a Convivir 3* es una propuesta educativa dirigida al alumnado de 5 años (tercer curso del 2º ciclo de Educación Infantil). Se trata de un programa preventivo que intenta dotar al niño, desde edades tempranas, de una competencia social que le capacite para interactuar con sus iguales (y también con los adultos) de manera positiva, no antisocial ni violenta. El principal objetivo del programa es desarrollar habilidades sociales que incrementen la competencia social del niño y prevengan la aparición de problemas de conducta. Los padres también participan en el programa colaborando en casa con algunas de las tareas que se trabajan en la escuela. Se aplica a todo el alumnado de la clase, se hace desde la escuela y lo implementa el profesorado. Dentro del currículo de Educación Infantil debe ser una acción continuada y sistemática, dentro de un horario regular. Resulta innecesario recordar que como cualquier otro contenido a enseñar en estas edades, debe ser cuidadosamente preparado por el profesorado siguiendo para cada sesión las indicaciones y el desarrollo de las actividades tal como aparecen en la segunda parte de esta Guía Didáctica del Profesorado.

El programa trabaja cuatro bloques de contenidos: las normas y su cumplimiento (respetar las normas en clase, en la calle y en casa); sentimientos y emociones (identificar y reconocer emociones secundarias como la envidia, la vergüenza o la culpa); habilidades de comunicación (preguntar; parar, pensar y actuar); habilidades de ayuda y cooperación (cooperar, trabajar en equipo y jugar juntos). En total, son 12 unidades, dos sesiones por semana y media hora de duración cada sesión.

La metodología de trabajo en el aula es global, activa, integrada y adaptada a las características evolutivas del alumnado. Las técnicas que utiliza son la resolución de problemas, los grupos cooperativos, *role-playing*, instrucción verbal, modelado, práctica y refuerzo. Se trabaja con tres personajes de ficción (marionetas o títeres: *Gavi*, *Kike* y *Lupi*) que con la voz del profesor ayudan a presentar los contenidos de las sesiones. Hay numerosos recursos para realizar las actividades que se plantean en cada sesión del programa: cuentos, canciones, figuras de plastilina, dibujos,... Para objetivar y medir los logros del programa se sigue un proceso de evaluación continua del alumnado basado en el refuerzo. Son los propios niños quienes se autoevalúan. También se proporcionan otros instrumentos para evaluar las sesiones, la satisfacción de los usuarios (particularmente las familias) y las conductas adquiridas por el alumnado.

Antes de iniciar la implementación del programa, el profesorado participante de cada centro recibió un curso de formación de 10 horas junto con la Guía Didáctica del Profesorado y los restantes materiales del programa: cuaderno de trabajo del alumno, cuentos, canciones, tareas para la casa, tabla de refuerzos y un tutorial para confeccionar las marionetas del programa. La dinámica de los cursos con el profesorado de Educación Infantil ha resultado altamente positiva por el propio interés que suscita el conocimiento del programa. El programa no es un ente cerrado e inflexible en sí mismo. El diseño que tiene y su aplicación

permiten permanentemente adaptar, incluir, modificar el guión de las marionetas, alargar o acortar las actividades, realizar actividades alternativas, siempre que se cumpla el objetivo básico de cada sesión. En cualquier caso, con independencia de la flexibilidad mencionada y su inclusión en el horario como una parte más del currículo, el programa exige un buen dominio de los contenidos, de los recursos, de la interacción con el alumnado de clase, del manejo de las marionetas... El entrenamiento en habilidades sociales resulta atractivo pero apenas existen iniciativas que los profesionales conozcan y apliquen, de manera sistemática, a edades tan tempranas. De ahí la necesidad del Programa *Aprender a Convivir 3* y su inclusión en el currículo de Educación Infantil.

Sería igualmente importante que en la formación inicial y permanente del profesorado (y también para los padres) se incluyesen actividades formativas que den a conocer estos programas relacionados con la prevención de los problemas de conducta, el comportamiento antisocial y la delincuencia, con el fin de fomentar el compromiso escolar y familiar en pro de una mejora de la convivencia. Para cualquier tipo de sugerencia, aportación, demanda o crítica que ayude a mejorar el programa pueden contactar con: justicia@ugr.es.

Fernando Justicia Justicia

Universidad de Granada

AGRADECIMIENTOS

El programa *Aprender a Convivir 3*

Llegar a la publicación de los tres volúmenes que componen el Programa Aprender a Convivir ha supuesto un gran esfuerzo no sólo de los autores, integrantes del equipo de investigación que lo diseñaron, implementaron y evaluaron, sino también de un buen número de personas e instituciones sin cuyo apoyo y colaboración no hubiéramos podido llevar a cabo este trabajo. A ellos queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento.

A los equipos directivos, al profesorado y al alumnado de los centros de Educación Infantil de Granada que participaron en la investigación, aplicando el Programa Aprender a Convivir, durante varios años consecutivos: Jesús-María Cristo de la Yedra, Regina Mundi, Virgen del Pilar, Arco Iris, Compañía de María, San Agustín, Gaviota, Príncipe, Patosuca y al CEIP Espartidero de Zaragoza. A los centros que lo aplicaron en Tarija (Bolivia): Hermano Felipe Palazón, Teresa de Calcuta, Lourdes, Lidia de Campos, Eulogio Ruiz, Adolfo Kolping; en Jarabacoa y la Vega (República Dominicana); y en Palermo (Sicilia). Todos ellos, sobre todo el profesorado de Educación Infantil, tuvieron la oportunidad de conocer la propuesta inicial, dieron su consentimiento, observaron la implementación e hicieron todo tipo de sugerencias, correcciones, adaptaciones de los contenidos de las sesiones y del tipo de tareas seleccionado, especialmente en la fase experimental y piloto del Programa.

A las personas que crearon y desarrollaron los recursos originales del Programa: a Guadalupe Alba, Ana Justicia, María Fernández y Ana Belén García que escribieron los cuentos, la letra y música de las canciones, y los diálogos de las marionetas con los que se inician las sesiones. A Javier Zamorano que filmó diversos vídeos con sesiones completas del programa y con grabaciones de la actuación de las marionetas que han sido utilizados para difundir y trabajar en los cursos de formación de profesores.

A los profesores de CEIP Espartidero de Zaragoza, Ana M^a Hernández y Sergio Albericio que realizaron un tutorial para que el profesorado pudiera confeccionar sus propias marionetas y a Miriam Romero López por adaptar la versión definitiva; gracias a la Dra. Cristina Frías Herce por su labor de coordinación del proyecto de Innovación Educativa Aprender a Convivir del Gobierno de Aragón, por la implementación y evaluación del Programa en Zaragoza, y por el premio obtenido con el proyecto a las Buenas Prácticas educativas, otorgado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2014).

Al dibujante Álvaro Rodríguez Vallecillos por el diseño gráfico de los dibujos e ilustraciones del Programa. A Canal Sur TV por contribuir a la difusión del Programa.

A las familias del alumnado de los diferentes centros que acogieron la propuesta y aceptaron participar en el programa, con su presencia en las sesiones informativas sobre el mismo y, especialmente, con su compromiso de colaboración en las tareas semanales de casa, cada vez que el programa lo demandaba.

Por último, queremos hacer especial mención de agradecimiento a los patrocinadores que financiaron la investigación y permitieron que el Programa Aprender a Convivir pudiera ver la luz. Destacamos tres proyectos: dos correspondientes a convocatorias nacionales de I+D+i, concedidos por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía y Competitividad. El tercero, fue concedido por el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada junto con la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, representada por el Lic. Nils Puerta, y el Gobierno Autónomo de la ciudad de Tarija (Bolivia). Con este último proyecto llevamos a cabo una adaptación e implementación del programa durante tres años en diversos centros con niños de población de riesgo de la ciudad de Tarija.

Proyectos

Referencia SEJ2005-04644 / EDUC: *Desarrollo de la competencia social en el alumnado de Infantil y Primaria como prevención del desarrollo de conductas de riesgo*. Ministerio de Educación y Ciencia (2005-2008). Investigador Principal. Fernando Justicia Justicia.

Referencia EDU2009-11950: *Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en el desarrollo de la competencia social y la prevención del comportamiento antisocial*. Ministerio de Educación y Ciencia (2010-2013). Investigador Principal. Fernando Justicia Justicia.

Referencia PIO6XI: *El programa Aprender a Convivir como prevención de la violencia y delincuencia de niños y adolescentes en contextos de riesgo*. Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE). Universidad de Granada. Proyectos de Cooperación Universitaria (XI Convocatoria). Tarija (Bolivia) (2012-2015). Investigador Principal. Fernando Justicia Justicia.

Editorial@p.e.es

I
FUNDAMENTACIÓN,
EFICACIA Y DIFUSIÓN DEL
PROGRAMA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (Ana Justicia Arráez)

En esta fundamentación teórica se pretende conceptualizar el término competencia social, señalando los modelos que explican su desarrollo, los componentes y variables que la estructuran así como las habilidades a través de las cuales se manifiesta. Además, se destacará el papel de la competencia social como factor de protección frente a la aparición de problemas de conducta en la infancia y del comportamiento antisocial en una etapa más tardía. Por último, se justificará la importancia de llevar a cabo medidas educativas preventivas que fomenten la competencia social de forma sistemática desde edades muy tempranas, desde la Educación Infantil.

La preocupación por los problemas sociales y de convivencia, el aumento de las conductas de riesgo entre los jóvenes, la pérdida de valores, la transformación de las familias convencionales o el acceso masivo a la información son algunos de los motivos por los que resulta necesario potenciar la competencia social del individuo. En este sentido, las intervenciones de tipo socio-emocional han sido diseñadas con el objetivo de promover la adquisición de habilidades básicas que favorezcan el ajuste social y académico (Denham 2006; Moraru, Stoica, Tomuletiu, Filipisan, 2011), siendo por tanto, esenciales en la formación del alumnado.

La competencia social: definición, componentes, modelos explicativos y clasificación

La competencia social, de forma general, puede entenderse como la efectividad que muestran las personas en las interacciones sociales (Rose-Krasnor, 1997), siendo diversos los modelos que han analizado cómo se desarrolla y se adquiere este tipo de competencia (Dodge, 1985; Rose-Krasnor, 1997; Trianes, 1996). Uno de los modelos explicativos más recientes, define la competencia social como “la capacidad de articular pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos personales y las demandas de la situación y la cultura, generando consecuencias positivas para el individuo y para su relación con las demás personas” (Del Prette y Del Prette, 2011, p. 33). Estos autores consideran que el desempeño social competente depende de una serie de factores situacionales, personales y culturales, y será más o menos adecuado (es decir, más o menos competente) en función de cómo el sujeto articule la influencia de los diferentes factores, pues ha de darse una coherencia entre los sentimientos, los pensamientos y las acciones. En la medida en que el individuo manifiesta comportamientos adecuados, es más competente socialmente (véase figura 1).

Teniendo en cuenta la naturaleza compleja de la competencia social, es importante señalar los componentes internos y externos que forman parte de este concepto. Por un lado, el desarrollo de la competencia social implica la activación de variables internas de tipo cognitivo (percepción del mundo social, la toma de perspectiva social, el conocimiento social, las atribuciones, el autoconcepto...), afectivo (expresión, comprensión y regulación emocionales,

la empatía o algunas características temperamentales) y de conducta, a saber, las habilidades sociales propiamente dichas como son las habilidades de comunicación, asertivas, prosociales, de mediación, de resolución de problemas o las habilidades sociales académicas (Arteaga, Nus, Muñoz Rodríguez y Palomar, 2004; Del Prette y Del Prette, 2011, Monjas, 2012; Ribes Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005). De otra parte, los componentes externos de la competencia social conciernen a las variables externas que inciden en su desarrollo, esto es, los principales agentes de socialización (familia, profesorado, amigos) y otros agentes y factores contextuales como son los medios de comunicación, el vecindario, la comunidad y la cultura.

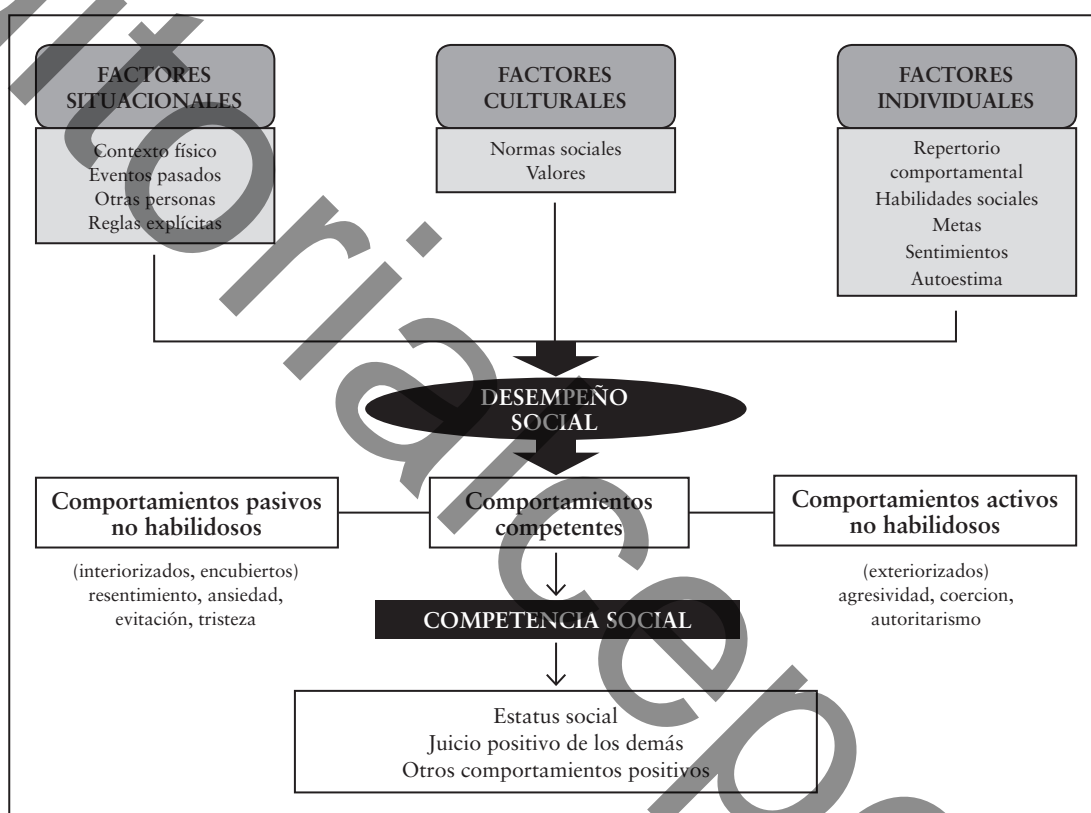


Figura 1: Modelo de competencia social de Del Prette y Del Prette (2011) adaptado por Justicia-Arráez (2014).

Si bien el área de investigación de la competencia social tiene un amplio recorrido y su interés se remonta a varias décadas, son escasos los intentos que tratan de establecer una clasificación de la misma (Justicia-Arráez, 2014). Para el diseño de este programa de intervención (*Aprender a Convivir 3*), se ha tenido en cuenta la taxonomía propuesta por Gimpel y Merrell (1998), quienes establecen que la competencia social incluye: a) el cumplimiento de normas; b) las habilidades interpersonales; y c) los comportamientos prosociales. Ser competente socialmente implica la asunción y el *cumplimiento de las normas* vigentes en la sociedad, las cuales representan la perspectiva y los valores de un determinado grupo social como totalidad (Tomasello, 2010).

La mayoría de comportamientos dirigidos a mantener relaciones sociales adecuadas están mediatizados por la capacidad de la persona para cumplir normas y seguir instrucciones (Kotler, y McMahon, 2002). Igualmente, las *habilidades interpersonales o de interacción* reflejan la capacidad del individuo para relacionarse adecuadamente con los demás. Este tipo de habilidades son aprendidas y se van desarrollando con la edad, ya que vamos iniciando las interacciones en grupos pequeños y vamos aumentando tanto la calidad como la cantidad de las mismas. Finalmente, los *comportamientos prosociales* como ayudar, compartir, consolar, compadecer o cooperar, también forman parte de la competencia social, pues son conductas socialmente positivas, acciones voluntariosas que pretenden beneficiar a una persona o a un grupo de personas (Eisenberg y Mussen, 2009).

La competencia social y su relación con los problemas de conducta

Además de las consideraciones teóricas expuestas en los párrafos anteriores, conviene enfatizar ahora el papel que tiene la competencia social como factor de protección frente al desarrollo de problemas de conducta en la infancia y, también, del comportamiento antisocial que más tarde se puede manifestar en la adolescencia y/o en la adultez.

El desarrollo social en la infancia posee un gran valor debido a que facilita la adaptación al contexto social y ayuda a la prevención de posibles problemas de comportamiento. Somos seres sociales por naturaleza pues tenemos una capacidad innata para relacionarnos con otras personas, necesitamos interactuar con otros a lo largo de la vida para desarrollarnos íntegramente. El carecer de buenas relaciones sociales contribuye a que exista una mayor probabilidad de que surja algún tipo de desajuste psicológico (Corapci, 2008; Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp, 2002).

Existen relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica posterior (Paula, 2001), por lo que el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales que conforman la competencia social, influyen de manera positiva en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños/as (Betina, 2010). Esta misma autora, concluye en su investigación que la presencia de habilidades sociales en los niños/as previene la aparición de comportamientos disruptivos, particularmente los vinculados a la agresividad y al negativismo. Del mismo modo, Monjas (2011) afirma que la falta de competencia social se asocia con una baja aceptación social, problemas escolares, problemas personales, desajustes psicológicos, inadaptación juvenil y problemas futuros de salud mental.

El estudio de la competencia social, concebida como una dimensión del comportamiento adaptativo, ha estado vinculado con la investigación sobre los problemas de conducta que se manifiestan a lo largo del curso evolutivo y así lo demuestran diversas investigaciones que han profundizado en la relación existente entre ambas variables a lo largo del desarrollo infantil y adolescente (p.ej. Bornstein, Hahn y Haynes, 2010). Más adelante se profundizará en dicha relación.

Los problemas de conducta son dificultades que puede presentar el individuo ante determinadas circunstancias y que se manifiestan mediante un comportamiento inadaptado. Ciertos autores los identifican como comportamientos antisociales, disruptivos, rebeldes y problemáticos (Yu, Ziviani, Baxter y Haynes, 2012). Al hablar de este tipo de problemas hemos de centrarnos en dos tipos de manifestaciones: problemas interiorizados y exteriorizados.

De acuerdo con Justicia-Arráez (2014) al hablar de *interiorización de problemas* se hace referencia a conductas que el sujeto expresa y dirige hacia o contra sí mismo, tales como la ansiedad, la depresión, la timidez, el aislamiento social o la somatización. Se trata de conductas que aparecen cuando el sujeto asimila y resuelve de manera interna las dificultades que experimenta. Por otro lado, la *exteriorización de problemas* ha sido objeto de mayor atención quizás debido al hecho de que son problemas más visibles y causan mayores perturbaciones en el entorno. En este caso, hablamos de conductas que se manifiestan hacia fuera o van dirigidas hacia los otros, como pueden ser las conductas agresivas y los problemas de atención e hiperactividad.

La relación entre la competencia social y los problemas de conducta es consistente, existiendo evidencia empírica que muestra el rol predictivo de la primera sobre la segunda. Cada una de las tipologías de problemas de conducta –interiorizados y exteriorizados– se ha relacionado con la competencia social. Estudios transversales y longitudinales han mostrado la conexión existente entre la competencia social y la interiorización de problemas desde la infancia hasta la adolescencia (Alba, 2013; Burt, Obradović, Long y Masten, 2008; Justicia-Arráez, 2014; Obradović, Burt y Masten, 2009).

Burt et al. (2008) en una muestra de 205 sujetos, informaron de la relación existente entre la falta de competencia social en la infancia (7 años) y la manifestación de problemas interiorizados a los 10 años. Igualmente, Bornstein et al. (2010) mostraron en su estudio cómo la competencia social en la infancia temprana se relacionaba de forma negativa a lo largo del tiempo con la exteriorización e interiorización de problemas. Estos autores encontraron que los niños que exhibían baja competencia social a los 4 años, mostraban más problemas de interiorización y exteriorización a los 10 y a los 14 años, constituyéndose la competencia social en una variable predictora de los problemas de comportamiento que aparecen en la infancia tardía y en la adolescencia.

Los problemas de conducta: antecedentes del comportamiento antisocial

Los problemas de conducta que aparecen en la infancia pueden tener un carácter puntual y desaparecer con el tiempo. Pero si persisten es probable que deriven en un trastorno de conducta más severo, como son las manifestaciones de conducta antisocial en la adolescencia o el trastorno antisocial de la personalidad en la edad adulta (López-Ibor y Valdés, 2007). Es por ello que este tipo de problemas han sido señalados como indicadores del comportamiento antisocial temprano (Calkins y Keane, 2009; Dodge, 2009; Macklem, 2014), especialmente los problemas de tipo agresivo y destructivo.

Así pues, los problemas de tipo interiorizado y exteriorizado se convierten en factores de riesgo para el desarrollo del comportamiento antisocial en la adolescencia, el cual ha sido definido como un conjunto de conductas que implican el incumplimiento de las normas, el desprecio, la violación de los derechos básicos y la destrucción de la propiedad de los demás (Calkins y Keane, 2009; Farrington, 2005; Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006). Algunas manifestaciones típicas son la delincuencia, agresiones, hurtos, impulsividad, resistencia a la autoridad y crueldad hacia los animales, entre otras.

Como es de suponer, el comportamiento antisocial en sus diversas manifestaciones es cada vez más un motivo de preocupación educativa y también social (Benítez y Justicia, 2006). Bien es cierto que la mayoría de los niños y niñas, durante la infancia y la adolescencia, van madurando y superando situaciones de una forma adecuada porque han adquirido habilidades adaptativas que le ayudan a hacerlo (Tremblay, 2000). Sin embargo, una minoría se encuentra con determinados problemas (violencia, drogas, maltrato, etc.) ante los que responden de forma inadecuada mediante conductas que pueden perdurar en el tiempo y llegar a convertirse luego en problemas más serios (Campbell, 2002).

En este sentido, datos aportados por la *American Psychiatric Association* (2000) advierten que un 25% de los niños con desórdenes de conducta fueron diagnosticados más tarde con un trastorno antisocial de la personalidad. Igualmente, Frick (2012) en su estudio sobre el desarrollo evolutivo de los desórdenes de conducta, subraya el papel predictivo de estos desórdenes en la infancia con respecto a la presencia de problemas más graves en la adolescencia y en la edad adulta, incluyendo problemas de salud mental, educativos, sociales, ocupacionales y físicos. Realmente son datos significativos pues muestran la relevancia de los problemas de conducta y la necesidad de establecer pautas de intervención temprana.

Importancia de la intervención temprana

Asumir la relación entre la competencia social y los problemas de conducta, así como la concepción de estos últimos como indicadores tempranos de un comportamiento antisocial posterior, hace ineludible la adopción de medidas preventivas al respecto. La infancia es un periodo fundamental para el desarrollo social y emocional de la persona constituyéndose en una etapa donde la adquisición de habilidades socio-emocionales resulta primordial. Este aprendizaje no surge por sí solo con el paso del tiempo, sino que depende del ambiente y la estimulación temprana. Por tanto, y teniendo en cuenta lo argumentado anteriormente, es necesario diseñar programas de prevención con una base educativa y dirigidos a niños de temprana edad, más aún si consideramos que en estos años muchos de ellos se enfrentan a las primeras interacciones con los iguales y a una separación de los padres y del hogar durante buena parte del tiempo de cada jornada (Olweus, Block y Radke-Yarrow, 1986).

No obstante, es justamente en la etapa de la Educación Infantil donde menos esfuerzos se han invertido para diseñar e implementar programas de prevención que aborden la problemática del comportamiento antisocial mediante el desarrollo de la competencia social. Son todavía

pocas las acciones de cierta amplitud y de continuidad en el trabajo con el alumnado, el profesorado o los padres. Y, menores aún son las iniciativas de actuación que se incorporan al currículo formal de la educación en alguna de sus etapas o niveles. El ámbito de la intervención temprana en la competencia social infantil se encuentra en pleno desarrollo, pero todavía no disponemos de muchos programas consistentes que aporten datos empíricos acerca de su eficacia.

Una propuesta de intervención: el programa *Aprender a Convivir*

Así pues los años preescolares son ideales para poner en práctica actuaciones preventivas que fomenten la competencia social de los niños y niñas, siendo la escuela una de las instituciones que puede contribuir a esta tarea. Es aquí donde tiene sentido el diseño del programa *Aprender a Convivir*, presentado en este libro, cuyo objetivo fundamental es desarrollar la competencia social del alumnado de Educación Infantil y prevenir o minimizar la manifestación de problemas de conducta que más tarde puedan derivar en conductas antisociales. En este sentido y en consonancia con el marco teórico presentado, los contenidos del programa van dirigidos a trabajar distintos aspectos de la competencia social, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Gimpel y Merrell (1998): las normas, las habilidades de interacción social (en este caso emocionales, comunicativas y de resolución de problemas), así como las conductas prosociales (compartir, ayudar o cooperar).

El programa *Aprender a Convivir* está fundamentado en el modelo de Aprendizaje Social de Bandura (1977) y en el modelo de Patterson, Capaldi y Bank (1991) sobre el desarrollo de problemas de conducta. Con ambos modelos de base, se puede considerar que la conducta agresiva, y otros problemas de conducta, pueden ser causados por la interacción del niño con los de más y la respuesta que proporcionan las personas más significativas. La conducta es inicialmente aprendida a través de la observación, pero las consecuencias de las conductas son las que mantienen los comportamientos, ya sean socialmente competentes o incompetentes.

Asimismo, el programa de intervención está fundamentado sobre la base teórica de los modelos de factores de riesgo que explican el desarrollo del comportamiento antisocial. Autores como Webster-Stratton y Taylor (2001) o Justicia et al. (2006) han señalado los principales factores de riesgo que inciden en la aparición del comportamiento antisocial durante la etapa infantil, ya fueran factores individuales, familiares, escolares o contextuales.

La presencia combinada de factores puede aumentar el riesgo de forma sinérgica (Webster-Stratton y Taylor, 2001) y el impacto de un factor particular puede depender de la presencia y número de otros factores de riesgo. Además, la influencia de los factores de riesgo cambia con el tiempo y no siempre tienen el mismo peso. En la infancia temprana, los estilos parentales, los factores individuales y los familiares, son los que ejercen mayor influencia. Por otro lado, en la infancia tardía y durante la niñez, son los factores escolares y el grupo de iguales los que ejercen mayor influencia en la aparición de problemas de conducta (Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Uno de los pilares en los que se sustenta el programa de intervención, es la concepción de la competencia social como base de la convivencia escolar y prevención de la violencia y la delincuencia. En este sentido, Trianes, Fernández y Escobar (2013) definen la convivencia escolar como todas aquellas relaciones y transacciones interpersonales que se dan tanto a nivel de interacción entre dos o más personas, o bien a nivel de grupo clase, o incluso a niveles más amplios como puede ser el caso de todas las relaciones que se dan en un centro escolar. Así, el concepto incluye elementos consustanciales como normas; criterios de valoración; instrucciones y valores; roles y papeles diferentes; funciones; derechos y deberes que se utilizan para regular y gobernar esas relaciones.

Por lo tanto, los problemas de convivencia se generarían por la aparición de conflictos en el ámbito de las relaciones interpersonales y estarían determinados por una mala gestión de los mismos, así como por el incumplimiento o un mal ajuste de las normas, los criterios de valoración, las instrucciones y valores, los roles y papeles diferentes, etc. Es necesario garantizar unas buenas relaciones para la adquisición de una convivencia adecuadas, y el factor de protección que permite que las relaciones interpersonales mejoren es, principalmente, la competencia social.

14.1 colección

ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIA SOCIAL

Aprender a Convivir es un programa educativo dirigido al alumnado de Educación Infantil que se edita en tres volúmenes correspondientes a cada uno de los años del 2º ciclo de esta etapa educativa. Esta *Guía didáctica del profesorado* y el material disponible mediante descarga digital (*Recursos para el docente, Cuentos, Canciones, Tabla de refuerzos y Manual de creación de marionetas*) son los instrumentos necesarios que el docente debe manejar para que el programa de intervención se desarrolle en el aula infantil.


Se trata de un programa preventivo que intenta dotar al niño, desde edades tempranas, de una competencia social que lo capacite para interactuar con sus iguales (y también con los adultos) de manera positiva, no antisocial ni violenta. La competencia social implica ser eficaz en la interacción con los demás, ser capaz de desenvolverse en el medio social considerando los objetivos propios así como los de los demás, lo que en último término aporta efectos positivos para ambos. Ser competente socialmente es un factor de protección de cara a la aparición de problemas como la timidez, la ansiedad, la reactividad emocional, la agresividad o la falta de atención. En la actualidad, desde la escuela, se debe promover este tipo de competencia de una forma sistemática y organizada pues ello contribuirá al desarrollo integral del alumnado, a su rendimiento académico, al establecimiento de relaciones sociales y al aprendizaje de pautas de comportamiento adecuadas para vivir en sociedad.

El programa *Aprender a Convivir* se implementa en la escuela siendo los maestros y maestras los que desarrollan esta propuesta dentro de sus aulas, implicando también a las familias con determinadas tareas que complementan el trabajo de clase. A través de la intervención temprana y una metodología innovadora se pretende que los niños y niñas desarrollen normas y habilidades sociales, emocionales, prosociales y de comunicación. De este modo, el alumnado dispondrá de más estrategias para enfrentar las situaciones conflictivas y de riesgo que se le presenten a lo largo de la vida.



Ciencias de la Educación Preescolar y Especial

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid

Telfs.: 91 562 65 24 - 91 564 03 54  717 77 95 95

clientes@editorialcepe.es • editorialcepe.es

ISBN: 978-84-1694-163-6



9 788416 941636