

Febrero 2023
Vol. 10, No. 1

revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

e-ISSN: 2409-1553
<https://revie.gob.do>

 **ideice**
Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

DESCRIPCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) es un órgano técnico del Ministerio de Educación de República Dominicana (Minerd), cuya misión es desarrollar procesos de evaluación e investigación, que aporten evidencias sobre la calidad educativa y fomenten la mejora continua del Sistema Educativo Dominicano.

Desde el 2014, el Ideice ha venido entregando semestralmente la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (Revie), revista digital que cumple con el objetivo de divulgar los avances de las investigaciones realizadas por los expertos en el área de educación. Revie es un recurso interactivo y de libre acceso, que sirve para fomentar debates constructivos, que lleven a ideas y propuestas para la mejora del sistema educativo.

DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL IDEICE

Dra. Carmen Caraballo

EQUIPO EDITORIAL

Director

Dr. Julián Álvarez Acosta

Editora

Mtra. Dilcía D. Armesto Núñez

Editores de sección

Mtra. Lidia Moreta

Mtr. Francisco Javier Martínez Cruz

Corrección de estilo

Dr. Roque Santos

M.A. María Rosario

CONSEJO TÉCNICO

Analistas de producción

M.A. Edwin Santana

M.A. Annette Viola

Analista de datos

Lic. Iván Vargas

Soporte de tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

Diseño y maquetación

M.A. Natasha Mercedes Arias

Lic. Yeimy Olivier Salcedo

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Julio Cabero Almenara

Dra. Carmen Llorente Cejudo

Dr. Héctor Valdés

Dra. Verónica Marín

Dr. Julio Ruiz Palmero

Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Dra. Consuelo Prado

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo

Dra. Margarita Carmenate

Dra. Mu-Kien Sang Ben

Dra. Jeanette Chaljub Hasbun

Dr. Alfredo Antonio Gorrochotegui

Dra. Ana María Ortíz

Dr. Daniel Enrique Ariza Gómez

Dr. Daniel Vargas Peña

Dr. Enrique Sánchez Rivas

Dra. Gladys Milena Vargas Beltrán

Dra. Gloria Calvo

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Dr. José Leopoldo Artilles Gil

Dra. Josefina Vijil

Dra. Liliana Montenegro

Lic. Luis Enrique Rodríguez

Dr. Marcos J. Villamán

Dra. Marta J. Lafuente

Dra. Morella Alvarado

Dr. Pablo Mella

M.A. Patricia Carolina Matos Lluberés

M.A. Pavel Corniel

Dr. Ramón Leonardo Díaz

Mag. Renato Operti

Dr. René Jorge Piedra de la Torre

Dr. Rodrigo Moreno Aponte

Dra. Aida Alexandra González Pons

Dra. Sandra Martínez Pérez

Dra. Sor Ana Julia Suriel Sánchez

Dra. Katusca Manzur Herra

Dr. Dustin Muñoz

Dr. Alexander Rubio Álvarez

Dr. Fernando Jafer Bárbara Rodríguez

Dra. Leidy Claret Hernández Flores

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional.



ÍNDICE

04

00. INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ¿OPORTUNIDAD O AMENAZA?

ARTIFICIAL INTELLIGENCE: OPPORTUNITY OR THREAT?

Álvarez Acosta, Julián

06

01. LA TRANSICIÓN DE LA MODALIDAD PRESENCIAL A LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA. CASO DE ESTUDIO: DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

THE TRANSITION FROM FACE TO FACE MODALITY TO EMERGENCY REMOTE TEACHING. CASE STUDY: TEACHERS AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF CHIHUAHUA

Murillo-Díaz, Adriana • Armendáriz-Núñez, Erslem • Ascencio-Baca, Gerardo

28

02. EXTERNAL VALIDITY OF A READING INTERVENTION FOR PRIMARY EDUCATION AS SHOWN IN DOMINICAN SIXTH GRADE STUDENTS PERFORMANCE ON THE NATIONAL DIAGNOSTIC EVALUATION

VALIDEZ EXTERNA DE UNA INTERVENCIÓN DE LECTURA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA MOSTRADA EN EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DOMINICANOS DE SEXTO GRADO EN LA PRUEBA DIAGNÓSTICA NACIONAL

Sánchez-Vincitore, Laura V. • Mencía-Ripley, Aida • Veras, Cledenin • Ruiz-Matuk, Carlos B.

46

03. UNIDAD DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO Y SU CONCIENCIACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

LESSON PLAN TO IMPROVE TEACHING-LEARNING ABOUT CLIMATE CHANGE AND ITS AWARENESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Haché, Jorge • Candelario, Daniela • Tapia, Fernando

69

04. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN INICIAL A PARTIR DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN INITIAL EDUCATION FROM THE "APRENDER A CONVIVIR" PROGRAM

Gutiérrez Valerio, Rosaura • Fernández Cabezas, María • De León Ramírez, Paola

88

05. CARACTERIZACIÓN DEL CURRÍCULO: SU DESARROLLO EVOLUTIVO SEGÚN LOS ENFOQUES CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA DE REPÚBLICA DOMINICANA

CHARACTERIZATION OF THE CURRICULUM: ITS EVOLUTIONARY DEVELOPMENT ACCORDING TO CURRICULAR APPROACHES IN THE CONTEXT OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

Polanco, Juan • Cabrera, Santa • Robles, Víctor

108







06. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA CATEGORÍA DE GÉNERO. UNA MIRADA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE GENDER CATEGORY. THE VIEW OF UNIVERSITY STUDENTS

Dorantes Carrión, Jeysira Jacqueline • Martínez Rámila, Karla Paola • Hernández Durán, Rubén

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN INICIAL A PARTIR DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN INITIAL EDUCATION FROM THE "APRENDER A CONVIVIR" PROGRAM

-   **Gutiérrez Valerio, Rosaura,**
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña
-   **Fernández Cabezas, María,**
Universidad de Granada
-   **De León Ramírez, Paola.**
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

Recibido: 2022/05/30

Aceptado para su publicación: 2022/12/16

Publicado: 2023/02/13

RESUMEN

Aprender a Convivir es un programa que persigue la adquisición de habilidades sociales en niños de Educación Inicial, fue diseñado para la prevención de conductas violentas en contextos educativos. La República Dominicana no posee programas sistemáticos que permitan este tipo de abordaje, lo cual hace más importante la implementación de un programa como este. El objetivo general del presente artículo es verificar la efectividad del programa «Aprender a Convivir» para el desarrollo de habilidades sociales y la prevención del comportamiento antisocial y la aparición de conductas violentas en niños de Educación Inicial de la ciudad de San Juan de la Maguana. En el estudio participaron 3 centros educativos, con una población en total de 48 niños de tres y cuatro años. Para la evaluación de los resultados se utilizaron dos escalas (CBCL-TRF y EOEI) con las cuales se recogieron datos en el pre y en la post intervención. Se aplicó el SPSS para análisis de diferencias de media para muestras emparejadas y Atlas.ti para análisis cualitativos. Los resultados evidencian diferencias significativas pre y post intervención. Los padres señalan que se les da pautas de crianza con sus hijos y cambios conductuales con más disciplina y obediencia.

PALABRAS CLAVE

Educación Inicial, programa de intervención, habilidades sociales, convivencia, conducta antisocial, habilidades blandas.

ABSTRACT

Aprender a Convivir is a program that pursues the acquisition of social skills in children of Initial Education, was designed for the prevention of violent behaviors in educational contexts. The Dominican Republic does not have systematic programs that allow this type of approach, which makes the implementation of a program like this more important. The general objective of this article is to verify the effectiveness of the "Learning to Live Together" program for the development of social skills and the prevention of antisocial behavior and the appearance of violent behaviors in children of initial education in the city of San Juan de la Maguana. The study involved 3 schools, with a total population of 48 children aged three and four. For the evaluation of the results, two scales (CBCL-TRF and EOEI) were used, with which data were collected in the pre and post-intervention. The SPSS was applied for mean difference analysis for paired samples and Atlas.ti for qualitative analyses. The results show significant differences before and after intervention. Parents point out that they are given parenting guidelines with their children and behavioral changes with more discipline and obedience.

KEYWORDS

Antisocial behavior, coexistence, intervention program, Preschool Education, social skills, soft skills.

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de incorporar las habilidades blandas al contexto educativo es un llamado que hoy más que nunca se hace necesario. La primera infancia es una etapa propicia para estos fines, ya que el niño en esa fase etaria asume con mayor facilidad los modelamientos y las enseñanzas de los adultos, en este caso, familia y jardín infantil como contexto de socialización. Por tanto, las experiencias de vida que ocurren durante los primeros años de los niños y las niñas han sido de interés para el estudio de distintas disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía por cuanto en este período se configuran las bases para promover los procesos de aprendizaje requeridos para la vida, "desde una perspectiva de desarrollo humano con sentido de plenitud e integralidad" (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2020, p. 23).

Por ello, es necesario dotar a los niños y niñas de factores de protección, disminuyendo los de riesgo y fomentando de esta forma su resiliencia (Greco et al., 2007; Pichardo et al., 2016). Las personas que evidencian capacidades resilientes presentan una mayor probabilidad de hacer frente a las circunstancias adversas con un menor riesgo para su salud física y mental (Pérez & Filella, 2019). El problema que aparece hoy en día en la situación de pandemia que nos encontramos, es que es más difícil el contacto social, contacto que permite el desarrollo de las emociones y regular la conducta, así como evitar problemas de comportamiento.

Tal y como señala De la Serna (2020), las repercusiones suscitadas por efectos del confinamiento tienen en expectativas varias regiones del mundo por el incremento de los suicidios, depresión, ansiedad y desórdenes de la personalidad en diferentes fases etarias. Sin embargo, se observa poca atención a las respuestas de la primera infancia, por ello la importancia de realizar investigaciones centradas en el desarrollo de la competencia social, la autoestima y la resolución de problemas, teniendo en cuenta el núcleo familiar, eje central de las relaciones de los infantes en el confinamiento.

Es evidente que el programa *Aprender a Convivir* contempla este enfoque y se adapta al nuevo escenario que desde 2020 vivimos. Tributa a lo que se espera en un aprendizaje basado en problemas en el nivel educativo, lo que indudablemente responde a las competencias que la humanidad demanda, no solo a nivel de experiencia laboral, sino más bien a nivel de ciudadanía, lo que contempla el manejo de las habilidades blandas. De esta forma se generalizará lo aprendido a diferentes contextos, generándose un aprendizaje significativo.

Un factor de protección son las habilidades blandas. Estas resultan de la combinación que se produce entre: cualidades, habilidades y rasgos de personalidad, los cuales favorecen el desarrollo profesional y tienen un efecto positivo en el incremento de la eficacia personal para actuar en escenarios donde la

interacción social es imprescindible, tal es el caso de las comunidades estudiantiles (Kolchina et al., 2021). La adquisición de las habilidades blandas, desde edades iniciales, contribuye al desarrollo integral del infante. Organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) resaltan su importancia en los países latinoamericanos y caribeños y las clasifican como habilidades transferibles que conjugan lo cognitivo, social y emocional, las mismas pueden ser desarrolladas durante procesos educativos formales e informales y se demuestran en entornos laborales y sociales. Al respecto plantean: "Estas habilidades son las que permiten que los niños, niñas y adolescentes aprendan con agilidad, se adapten con facilidad y se conviertan en ciudadanos capaces de navegar a través de diversos desafíos personales, académicos, sociales y económicos" (p. 5), de allí puede establecerse la relación directa que dichas habilidades tienen con la convivencia.

En tal sentido, la convivencia escolar es un concepto que reviste gran complejidad, por cuanto se aborda desde distintos enfoques y para profundizar en él se requiere el conocimiento directo de lo que ocurre en el entorno educativo, es decir, en la práctica cotidiana de docentes, estudiantes, lo cual también involucra a otros entes vinculados al entorno escolar como los padres y las comunidades (Fierro-Evans & Carvajal-Padilla, 2019). Esta realidad se articula con un nivel macro que tiene que ver con la cultura y valores nacionales y regionales, así como políticas de Estado que definen la vida en sociedad (Leyton-Leyton, 2020).

Por tanto, alcanzar una adecuada convivencia supone tomar en consideración una red de factores que subyacen en este proceso social, entre las cuales se cuentan habilidades comunicativas, ejercicio de la democracia mediante la creación de acuerdos, mecanismos para favorecer la resolución de conflictos, entre otros que aseguren una relación de intercambio marcada por el respeto y la creación de espacios donde prevalezca la armonía, en oposición a la violencia (Ramírez et al., 2017). De esta manera, "la convivencia busca soluciones aplicables desde el punto de vista de la formación, tanto del profesorado como del alumnado" (Contreras-Rodríguez et al., p.66) y las normas de convivencia generadas por acuerdos contribuyen a un mejor clima escolar (Bringas Molleda et al. 2021). Las interrelaciones positivas entre los niños y niñas se dan en entornos en los que existe seguridad, armonía, solo cuando existe respeto ante las diferencias y se genera ese clima, se comprende a las demás personas, lo que sienten y opinan, entendiéndolos, desarrollando por tanto la empatía (Sánchez, 2017; Suárez-Mendoza & Barcia-Briones, 2022).

La educación debe preparar para la vida, por ello se deben fomentar todas estas habilidades en la infancia, desarrollando una educación integral (Peguero, 2020). Esta necesita apuntar a la generación de ambientes seguros dentro y fuera de los espacios educativos desde los primeros años de escolaridad, debido a que la convivencia se ve alterada cuando las manifestaciones de violencia se conciben como el

único mecanismo para dar respuesta ante las agresiones recibidas, así lo revela el estudio de Pacheco-Salazar & López-Yáñez (2018) en una muestra de más de 600 estudiantes dominicanos de Primaria. Entre una de las causas fundamentales de la aparición de la violencia en las escuelas se encuentra la “imposibilidad de reconocer y regular autónomamente las emociones” (Pacheco-Salazar, 2017, p. 110).

Desde hace algunos años, la violencia escolar ha sido reconocida como un problema que requiere atención urgente por parte de las instancias competentes como el MINERD el cual, conjuntamente con la UNICEF (2018), promueve una Estrategia Nacional de Cultura de Paz para fomentar una convivencia armónica que involucra también el entorno familiar del estudiante y le otorga un peso importante a la autorregulación emocional mediante la inclusión de una guía sobre esta temática, aunque el programa tuvo que ser suspendido durante la pandemia (UNICEF, 2022).

Por tanto, durante las actividades regulares y con mayor énfasis en escenarios que inciden de forma notoria en las emociones es imperativo lograr lo planteado por Pérez & Filella (2019) acerca de promover, difundir y desarrollar la educación emocional, dando respuesta a las necesidades socioeducativas como innovación pedagógica. La educación emocional contribuye con la aparición de capacidades que fomenten la resiliencia (Carretero, 2018), estar motivado, saber afrontar la frustración, poder controlar los impulsos, fomentar la empatía, autogenerarse emociones positivas demorando la gratificación, promueve adecuadas relaciones interpersonales, regula los procesos de aprendizaje, favorece la resolución de problemas, y forma adultos responsables y en equilibrio.

Por otra parte, se ha evidenciado cómo el autoconcepto mantiene una relación contrapuesta con la aparición de trastornos depresivos (Guerra-Sánchez et al., 2016, Chacón-López & López-Justicia, 2016). En consecuencia, la generación de modelos de prevención para el fortalecimiento del autoconcepto se afianza en tres ámbitos fundamentales que incluyen lo personal, lo social y lo familiar. Según los hallazgos de distintos estudios esto podría tener incidencia en la disminución de los niveles de depresión e ideación suicida (Gómez et al., 2020). De ahí la importancia del desarrollo de programas, que además de ser evaluados para fines de investigación permitan generar modelos que puedan ser aplicados no solo en un contexto específico, sino que sean parte de una política institucional encargada de formar a futuros docentes y, a su vez, facilitar herramientas para aplicar en su práctica profesional (Justicia et al., 2015) generalizando lo aprendido a contextos reales de aprendizaje.

Distintas intervenciones han sido llevadas a la práctica desde que la educación emocional adquirió notoriedad en los espacios escolares (Segura & Arcas, 2004). Fernández (2010), en su trabajo doctoral, refiere diferentes investigaciones validadas en Europa y América del Norte, entre las que se cuenta el programa *Incredible Years* (IY) creado para la prevención y tratamiento de los problemas de conducta, inmediatamente a su aparición. Dicho programa abarca desde la primera a la mediana infancia y su

intervención tiene impacto en variadas áreas mediante el entrenamiento que se ofrece a los participantes conformados por padres, profesores y niños o *Second Step Violence Prevention Program* (Taub, 2001).

Otro ejemplo es el programa PAHS, de Monjas (2011), programa que trabaja la competencia social desde la infancia a la educación secundaria abogando también por una intervención inicial, lo más temprana posible. La intervención temprana, como se ha demostrado en los resultados obtenidos de los programas dirigidos a la atención tanto de los niños como de los padres y docentes, ha confirmado su efectividad para prevenir y disminuir los problemas de conducta, además de actuar como un mecanismo para prevenir, a futuro, la aparición de factores de riesgo secundarios que interfieran en el desarrollo socioemocional de los niños (Arruabarrena et al., 2022; Paul et al., 2015; Webster-Stratton, 1998).

Algunas investigaciones muestran que en el seno del grupo familiar se producen situaciones en las cuales los niños con mayores problemas, no solamente de manifestaciones de violencia, concuerdan con las familias con menor disposición a cooperar, además de que no forjan vínculos de relación con la institución educativa a la que asisten sus hijos (Carrillo et al., 2017; Fernández, 1998). Por este motivo es fundamental el trabajo con las familias, como el llevado a cabo por Benavides et al. (2019) en el que de manera concreta se trabajan los contenidos del programa *Aprender a Convivir* centrados en la familia, como complemento a lo estudiado en los centros escolares.

Todos los programas señalados se relacionan con el desarrollo de funciones ejecutivas de orden superior, favorecen la atención, el manejo adecuado de comportamientos disruptivos y por ende a resultados positivos en el aprendizaje. Al referirse a funciones ejecutivas superiores, Romero et al. (2017) destacan que tales funciones, además de ser esenciales para la regulación de los modos de comportamiento en contextos sociales y académicos, contribuyen en la regulación de comportamientos impulsivos, cumplimiento de normas y pautas señaladas por los padres o docentes.

Es fundamental adaptar la metodología a la edad infantil para el adecuado aprendizaje de las habilidades que fomentan los factores de protección, expuestos anteriormente. Solo utilizando actividades variadas que intercalen el trabajo en grupo con la reflexión personal favorecerán su adquisición (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2009). No obstante, para que estos programas tengan una incidencia real en el acompañamiento y modelamiento cognitivo conductual es imperativo su continuidad, tal es el caso de programas como *Aprender a Convivir* que se ejecuta en la República Dominicana, siendo el objetivo de la presente investigación verificar su efectividad para el desarrollo de habilidades sociales y la prevención del comportamiento antisocial y la aparición de conductas violentas en niños de Educación Inicial de la ciudad de San Juan de la Maguana. Desarrollando así una experiencia pionera.

2. METODOLOGÍA

2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Se ubica como un diseño de investigación de corte transversal, cuasiexperimental aplicado mediante un *pretest* y un *posttest* con grupos control y experimental que se utilizó para la evaluación de los grupos participantes. El programa se realizó bajo los principios de la lúdica mediante unas marionetas que representan personajes imaginarios y ejecutan los diálogos establecidos en los diferentes bloques de contenido. La triada que acompaña el proceso sigue la secuencia didáctica del maestro para lograr la aplicación del contenido seleccionado.

2.2. VARIABLES

Las variables dependientes objeto de análisis fueron, para la competencia social; cooperación social, interacción social, independencia social, exteriorización de problemas. En cuanto a las variables de comportamiento social se consideraron: reactividad emocional, ansioso depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención y comportamiento agresivo.

Por otro lado, la variable independiente es el programa de intervención implementado en el curso que recibe el acompañamiento.

2.3. MUESTRA Y MUESTREO

La muestra se escogió de forma aleatoria e intencional según los requerimientos establecidos para la ejecución del proyecto. En la evaluación inicial, el grupo estuvo constituido por 48 niños que asisten a las dos instituciones participantes: Colegio Padre Guido Gildea y Estancia Infantil Amado Juan. Específicamente en la Estancia Infantil, dos salas tenían niños de 3 años, por lo cual se eligió, en igualdad de condiciones, una para que participara en el desarrollo de las actividades previstas y la otra se asignó como grupo control. En la última fase se integró el centro Jardín República del Salvador, ubicado en la ciudad de Santo Domingo. Al concluir esta fase, un total de 50 niños estuvieron matriculados en la ejecución del programa.

TABLA 1.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

CENTROS EDUCATIVOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Amado Juan	15	30.0
Padre Guido Gildea	23	46.0
Jardín República del Salvador	12	24.0
TOTAL	50	100.0

2.4. INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La evaluación de la competencia social se basó en la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell. La revisión y adaptación de este instrumento fue realizada por García et al. (2002, citado en Fernández, 2012). Contiene un total de 34 ítems agrupados en dos escalas: Comportamiento Antisocial y Competencia social. Estas escalas se desglosan en subescalas, como son: en la Escala Competencia Social se subdivide en cooperación social, interacción social e independencia social. Por otra parte, la Escala de Comportamiento Antisocial se divide en las subescalas de Exteriorización e Interiorización de problemas. La estructura de la escala fue confirmada en población española por Benítez et al. (2011), mediante un análisis factorial confirmatorio con valores de ajuste y de fiabilidad adecuados. Los coeficientes de consistencia interna son adecuados: escala de competencia social $\alpha=.94$, y para las subescalas de cooperación social $\alpha=.90$, interacción social $\alpha=.91$ e independencia social $\alpha=.89$.

En relación con la variable de comportamiento antisocial, el instrumento utilizado fue el Child Behaviour Checklist CBCL-TRF de Achenbach (2000) que contiene 99 ítems estandarizados, los cuales fueron cumplimentados por los padres de los estudiantes y los maestros. Esta escala se subdivide en dos subescalas que son: exteriorización de problemas e interiorización de problemas. Los factores que contiene son: reactividad emocional, ansioso-depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención y comportamientos agresivos. La fiabilidad test-retest obtuvo coeficientes de correlación de .89 para la escala de Problemas.

Para el análisis cualitativo se aplicó un formulario *Google forms* que cumplimentaron los padres tras finalizar la implementación del programa.

2.5. TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo comprendió el desarrollo de 4 bloques de contenido que se trabajaron mediante la utilización de las tres marionetas diseñadas para la ejecución del Programa *Aprender a Convivir*. Sus nombres son Kike, Lupi y Gavi, estas reproducen los diálogos del contenido que corresponden a cada unidad. Dichas marionetas fueron manejadas por las estudiantes acompañantes del proyecto que cursan la carrera de Educación Inicial y se encontraban en prácticas docentes. Además de las sesiones planificadas en cada bloque para ejecutarse en el centro escolar, se diseñaron las actividades de seguimiento cuya ejecución debía realizarse en la casa de los estudiantes. De acuerdo con la edad de los niños, el empleo de las marionetas se convierte en un factor motivador que impulsa el aprendizaje porque son percibidos por los estudiantes como amigos y les resulta divertido interactuar con ellos (Pichardo et al., 2011; Sánchez et al., 2012).

Mediante las narraciones de cuentos y el diálogo que representan los personajes, los niños evidencian mayor atención en virtud de la fase de desarrollo en la que se ubican según las teorías psicológicas. A partir de la lúdica y la imaginación, se introducen en las diferentes historias que les cuentan haciéndolas también suyas, promoviendo así un aprendizaje significativo. Por tal motivo, resulta de gran relevancia el hecho que padres y maestros trabajen de forma articulada a fin de mostrar la continuidad de las unidades, esto permite que el niño asuma, de forma natural, que los aprendizajes obtenidos en el centro escolar cobren un significado trascendental para los padres en casa. Recordamos una niña que en casa le dijo a su madre “Kike y Lupi dicen que no se pega ¿es cierto eso mami?” Lo que denota cuán importante es la comunicación familia escuela para crear una educación coherente desde temprana edad.

La familia y la escuela requieren trabajar unidas en pro de alcanzar un mismo fin. El proceso educativo no es exclusivo de la escuela, por tanto, maestros y estudiantes no solamente pueden ser vistos como los actores principales del proceso formativo. No se puede obviar que cada niño posee una vida y las circunstancias varían de un hogar a otro. Por ello, si lo que se desea es alcanzar es una verdadera enseñanza individualizada, se debe luchar para hacerla realidad (Sánchez et al., 2012).

Conjuntamente con el trabajo desarrollado en el aula, la triada era responsable de llevar un sistema de evaluación y refuerzo en donde se le daba seguimiento al avance obtenido por los niños del programa. Los cuatro bloques presentados tomados del mismo programa fueron: 1) Las normas y su cumplimiento; 2) Sentimientos y emociones; 3) Habilidades de comunicación, y 4) Ayuda y cooperación.

Un bloque contiene 3 unidades semanales compuestas dos sesiones cada una. La distribución del tiempo durante la semana fue inicialmente programada para una hora (media hora por sesión), sin embargo, debido a la adaptación al horario de actividades y la rutina de ambos centros educativos, la

implementación fue de dos horas por semana. Cabe resaltar que debido al confinamiento provocado por el Covid-19, la suspensión de la docencia y luego, la modalidad de enseñanza remota a distancia, la ejecución de los bloques se realizó hasta junio, que de acuerdo con cronograma estaba previsto finalizar en abril. Para el desarrollo del proyecto en la virtualidad se utilizó como medio la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp y la mayoría de las veces solo se trabajó una sesión por unidad debido a que la aplicación de las dos sesiones extendería demasiado la ejecución del proyecto.

De manera presencial los bloques trabajados fueron: «Las Normas y su Cumplimiento» y solo la primera sesión del bloque «Sentimientos y Emociones» en la estancia Amado Juan. En el caso de la virtualidad se empezó a trabajar a partir del bloque «Sentimientos y Emociones» y se desarrollaron los bloques: «Habilidades de Comunicación» y «Ayuda y Cooperación».

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS

El análisis de datos cuantitativos se hizo mediante el programa estadístico SPSS (en español, Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) Versión 25. Para la aplicación del programa en su fase inicial con los niños de tres años, los datos fueron depurados y solo se tomaron para el análisis, los que cumplían las características de haber sido completados en su totalidad, tanto por los padres como por las maestras a cargo de los dos grupos participantes. El análisis de las apreciaciones de los padres y las maestras en las conductas relacionadas con la competencia social y comportamiento antisocial presentadas por los niños y niñas se hizo con los datos obtenidos previos al desarrollo del programa y una vez culminado. Para la implementación de los 4 años, solo se evaluaron los padres que completaron el inicio y final de la intervención. Se hizo un análisis de media con muestra emparejadas y se realizaron comparaciones y análisis de acuerdo con los centros y el género.

De igual manera para la apreciación se aplicó un formulario *Google forms* y sus respuestas fueron evaluadas a través del software para el análisis cualitativo de datos ATLAS.ti a partir de la siguiente categorización:

TABLA 2.

CATEGORIZACIÓN EN ATLAS.TI

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Competencia Social	Interacción Social Cooperación Social Independencia
Familia	Participación Convivencia Retos y aprendizajes
Utilidad del proyecto	Utilidad conocimientos Utilidad emociones Utilidad conductas Calificativos

3.2. RESULTADOS

El programa *Aprender a Convivir* se aplicó en el período académico comprendido entre noviembre de 2019 y mayo de 2021. En los primeros meses se realizó la selección, el entrenamiento de la tríada de semilleristas y la aplicación del *pretest*; posteriormente se ejecutó el programa durante los meses de febrero a mayo de 2020 para niños de 3 años. Inicialmente, las actividades fueron de forma presencial y durante el periodo de confinamiento se adoptó la modalidad virtualidad para realizar un adecuado seguimiento. Concluida la implementación del primer material correspondiente a los cuatro bloques y aplicado el *postest* a padres y maestras, se iniciaron en agosto de 2020 los trabajos para incorporar los bloques de 4 años. En enero de 2021 se aplicó de nuevo el *pretest* a nuevos integrantes para el grupo correspondiente a los 4 años. Luego de este proceso se iniciaron los trabajos con la entrega de unidades a finales en la modalidad virtual, con la participación de los padres y niños pertenecientes a los centros Colegio Padre Guido Gildea, Estancia Infantil Amado Juan y Jardín de Infancia República del Salvador. Debido al momento de pandemia no se pudo dar seguimiento al grupo control previsto en el diseño de la investigación.

3.2.1. ANÁLISIS COMPARACIÓN DE MEDIA Y CORRELACIONES

Se detallará a continuación el análisis de diferencias de media sobre las variables a manipular en el proyecto. Las variables asociadas a competencia social son: cooperación, interacción social,

interdependencia social, exteriorización de problemas, interiorización de problemas. Estas variables son agrupadas de los ítems de la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell (2002).

Aplicando el análisis de diferencias de media (Tabla 3), en muestras emparejadas se analizó en el *pretest*, la apreciación de los padres y las maestras en las conductas que presentan los niños y niñas. En los datos de las medias y la desviación estándar, se observa diferencias significativas de medias en las siguientes variables: interacción social pre – maestra e interacción social padres. Maestra $\bar{X} = 25.66$ y los padres $\bar{X} = 22.24$, $p = < .002$.

TABLA 3.

ESTADÍSTICAS DE MUESTRAS EMPAREJADAS PUNTUACIONES PRETEST

VARIABLES	MEDIA	N	DESV. TÍPICA	T	P
Cooperación social maestra	27.83	30	4.928	.926	.362
Cooperación social padres	28.87	30	4.125		
Interacción social maestra	25.66	29	4.879	3.446	.002
Interacción social padres	22.24	29	4.282		
Independencia social maestra	25.52	29	4.256	.941	.355
Independencia social padres	24.55	29	3.214		
Externalización de problemas maestra	52.75	16	6.990	2.926	.010
Externalización de problemas padres	46.31	16	7.273		
Internalización de problemas maestra	31.74	27	5.425	.509	.615
Internalización de problemas padres	31.11	27	5.618		
Egocéntrico/explosivo maestra	19.19	27	3.329	1.214	.236
Egocéntrico/explosivo padres	18.19	27	3.101		
Problemas atención/hiperactividad maestra	17.56	25	2.599	4.871	.000
Problemas atención/hiperactividad padres	14.08	25	2.597		
Antisocial, agresivo maestra	15.70	33	2.128	.684	.499
Antisocial, agresivo padres	15.39	33	1.870		
Ansiedad/quejas somáticas maestra	15.11	28	2.699	-2.063	.049
Ansiedad/quejas somáticas padres	16.39	28	3.436		

Entre los centros participantes, se puede observar que solo las variables Problemas atención/hiperactividad y Aislamiento Social muestran diferencias de media significativas. Para la variable Problemas de atención e hiperactividad, en la Estancia Infantil amado Juan la \bar{X} = 19.44 mientras que en el Centro Padre Guido la \bar{X} = 16.53, $p < .004$. En la variable aislamiento social fue en el Centro Educativo Padre Guido donde la media es ligeramente más alta \bar{X} = 16.86, Estancia Amado Juan \bar{X} = 16.07, $p < .028$. En las demás variables no hubo diferencias significativas. Al realizar el análisis de media tomando el género, en el *pretest*, la variable ansioso-depresivo la diferencia es significativa. Fueron los niños que puntuaron más alto que las niñas $X = 3.16$, niños $X = 3.54$, $p < .018$ en cuanto a comportamiento agresivo de igual manera los niños puntuaron más alto y se observa una tendencia que no llega a ser significativa, $p < .061$. Sin embargo, para la variable de cooperación social en el *posttest*, fueron las niñas que puntuaron más alta y con diferencias significativas. Las niñas $X = 31.18$, niños $X = 29.00$, $p < .008$.

3.2.2. ANÁLISIS CUALITATIVOS

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis del programa ATLAS.ti se presenta la categorización de los datos emitidos en el cuestionario.

En relación con la Competencia social, uno de los aspectos más destacados es el de la cooperación social, pues mejoró la habilidad de seguir normas y, por ende, la convivencia familiar.... «el niño es más cariñoso y compasivo» «Mi niño se relaciona con los demás sin ningún tipo de dificultad, es más aplicado, sociable y colaborativo». También se evidencia cambios en la interacción social, donde en general se plasma más habilidad para socializar con otros de manera positiva: «La comunicación, la capacidad de escucharnos, definir problemas y evaluar soluciones, comunicarnos los sentimientos y las emociones» «Se comunica más con otros y era muy tímido».

Los padres entienden que los beneficios y cambios observados en los niños tendrán una repercusión en la vida: «Este proyecto prepara a los niños para insertarlos en la sociedad». El proyecto creó espacios para conocer más a sus hijos y permite estrechar vínculos afectivos, a la vez que mejorar la convivencia familiar, «Nos sirvió para entender que nuestros niños requieren más atención».

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, el programa muestra que se desarrolló entre los padres la conciencia de que ellos también tienen que obtener más conocimientos y cambiar para enseñar a sus hijos las competencias sociales, «Entender que para guiar a nuestros niños debemos desaprender lo aprendido

para aprender desde el amor y desde ese mismo amor poder enseñarlos a ellos». De igual manera, la participación lograda por la mayoría de las familias no solo estuvo en torno a las actividades del proyecto sino en la cotidianidad de las familias, «Sirve como herramienta para unir más a la familia, además, que nos ha ayudado a saber cómo tratar mejor a nuestra niña».

En cuanto a las habilidades más connotadas fueron la cooperación social, pues mejoró la habilidad de seguir normas y, por ende, la convivencia familiar, así como la interacción social, donde en general se plasma más habilidad para socializar con otros de manera positiva. Aspectos que fueron corroborados por los análisis estadísticos y coherentes durante todo el desarrollo de las postevaluaciones. Por otro lado, es importante destacar que los problemas de atención mejoraron, variable relacionada no solo con la competencia social, sino también con el rendimiento académico, siendo un valor añadido a los beneficios de la intervención desarrollada.

Alguna de las dificultades a enfrentar en la continuidad de la investigación es profundizar con más ahínco la necesidad del llenado correcto de los instrumentos. Es evidente la poca cultura investigativa que impera en nuestro medio, por lo que, tanto para las maestras como para los padres es un peso muy largo llenar 34 ítems o 99, a pesar de que solo es un cotejo para marcar.

En este caso, llama la atención en las maestras, pues sin lugar a duda tienen que llevar unos registros con los indicadores de logros, sin embargo, hacer eso fuera de sus «compromisos laborales» no les resulta estimulante. Es necesario educar más a la población sobre este tipo de investigación-acción más allá de una práctica profesional para completar un plan curricular. Este empoderamiento podría favorecer un mayor número de datos obtenidos. En ese sentido, es importante señalar la importancia de seguir indagando para articular las estrategias que combinen la disponibilidad de padres y maestras para recibir las capacitaciones.

Con relación a los retos, está en cómo continuar el proceso, además de mejorar como padres para así mismo poder apoyar a los hijos en el desarrollo de las competencias sociales. «Los retos son mantener la retroalimentación de las actividades pasadas reforzando los puntos débiles como madre y seguir acompañando a mi hijo en esta hermosa aventura». «Sacar lo mejor de ellos con mucha paciencia y amor». Según los relatos, entre más se involucraron y participaron los padres en el proyecto, más mejoró la convivencia familiar. En general, al calificar el programa las palabras más usadas son «excelente, muy bien, gran aporte, innovador». Los padres resaltan que la metodología empleada fue pertinente, divertida, oportuna y sencilla tanto para ellos como para los niños, «Excelente resultado por la manera fácil, llana y entendible que realizan los vídeos con vivencias del día a día, personificadas en Kike, Lupi y Gavi», solo a una persona no le agradaron los videos utilizados en el proyecto.

No solo son para niños, sino que los beneficios abarcan a toda la familia, y mucho más importante en el marco de la pandemia por Covid, pues tenían actividades divertidas y educativas, que les ayudaron a afrontar la situación. No solamente el programa *Aprender a Convivir* fomentó la competencia social, las interacciones sociales y comunicación en la familia, entre padres e hijos, sino que además lo hizo en momento difícil y donde no cabía lugar para relacionarse como fue la pandemia del Covid.

La familia y la escuela son dos instituciones con amplio impacto para la sociedad que, obligatoriamente, están llamadas a trabajar de forma conjunta para el logro de un propósito común. Dado el impacto obtenido sería de mucha utilidad para República Dominicana la implementación de este programa de manera más expansiva. A largo plazo se observa la necesidad de incluir estos contenidos socioemocionales en el currículum escolar de la primera infancia. Por este motivo se seguirá trabajando en el desarrollo del Programa para analizar datos longitudinales y observar si se mantienen los logros obtenidos a largo plazo.

5. FINANCIACIÓN

Programa de financiamiento del Isfodosu, en el proyecto: Aprender a Convivir, programa para la adquisición de habilidades sociales en la Educación Infantil. Segundo ciclo, nivel inicial (3-6 años de edad) VRI-PI-2019.

REFERENCIAS

- Achenbach, T.M. & Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. ASEBA.
- Arruabarrena, I., Rivas, G. R., Cañas, M., & Paúl, J. D. (2022). The Incredible Years parenting and child treatment programs: a randomized controlled trial in a Child welfare Setting in Spain. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 43-58. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2022a2>
- Benavides, A., Fernández, M., & Pichardo, M. C. (2019). Family and teacher's perception about the effects of Aprender a Convivir en Casa pilot Program. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescents*, 6(3), 88-94. <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/5512/1/1921.1.pdf>
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M., Justicia, F., & Fernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321. <http://hdl.handle.net/11162/4028>
- Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/El-saber-emocional-destreza-ineludible.pdf>
- Bringas, C., Mercedes, J., Álvarez, D., Almonte-Mata, M., & Rodríguez, F. J. (2021). Percepción diferencial de la intervención para la convivencia entre escolares de Santo Domingo, República Dominicana. *Papeles de Población*, 27(108), 233-256. <https://doi.org/10.22185/24487147.2021.108.18>
- Carretero, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía social. Revista Universitaria*, (32), 139-149. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6621677.pdf>
- Carrillo, E., Cívís, M., Blanch, T. A., Longás, E., & Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2 (1). <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201875944>
- Castañeda, E. & Peñacoba, C. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de Neuropsicología /Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11, 113-134. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/303>

- Chacón-López, H. & López-Justicia, M. D. (2016). Relación entre autoconcepto y nivel de depresión en personas con retinosis pigmentaria. *Anales de Psicología* 32(3), 820–827. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.218081>
- Contreras-Rodríguez, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M., & Vergara-Luna, M. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura Educación y Sociedad* 9(3), 63-72. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.0>
- De la Serna, J. M. (2020). *Aspectos psicológicos del Covid-19*. Tektime. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32758>
- Donovan C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37-42.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.
- Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conductas* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. <https://hera.ugr.es/tesisugr/18656936.pdf>
- Fierro-Evans, C. & Carvajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión*. <https://r.issu.edu.do/?l=12625qPv>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020, marzo 08). *MINERD reinicia los esfuerzos para erradicar la violencia en las escuelas con el apoyo de UNICEF*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/comunicados-prensa/minerd-reinicia-los-esfuerzos-para-erradicar-la-violencia-en-las-escuelas-con-unicef>
- Gómez, A. S. Núñez, C., Agudelo, M. P., & Caballo, V. E. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 38(3), 403-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000300403>

- Greco, C., Morelato G. & Ison, M. (2007). Emociones positivas. Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate: Psicología, cultura y sociedad*, 7, 81-94. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.429>
- Guerra-Sánchez, E. F., Carranza Esteban, R. F., & Bartra Alegría, A. F. (2016). Autoconcepto y depresión en estudiantes universitarios de una universidad privada. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, VI (2), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467647511004>
- Hughes J.R. & Gottlieb L.N. (2004). The effects of the Webster-Stratton parenting program on maltreating families: fostering strengths. *Child Abuse Neglect*, 28(10) 1081-109. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.02.004>
- Kolchina, V. V., Lukashenko, D. V., Sergeeva, M. G., & Cherepakhina, R. (2021). Study of The Soft Skills Development in The Framework Of The Activities Of Student Communities. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), 1-8. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1182>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Pro ed.
- Ministerio de Educación República Dominicana, MINERD & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2018). *Estrategia Nacional de Cultura de Paz*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/licitaciones-oai/5VXn-2-estrategias-escuelas-cultura-de-pazpdf.pdf>
- Ministerio de Educación República Dominicana, MINERD. (2020). *Diseño Curricular Nivel Inicial*. <https://es.slideshare.net/holababe80/curriculo-diseno-curricular-nivel-inicial-2014>
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS). Educación infantil, primaria y secundaria* (3ª ed.). CEPE.
- Pacheco-Salazar B. & López-Yáñez J. (2018). "Yo no me quedo dao": el alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1279-1292. <https://doi.org/10.5209/RCED.55306>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

- Paúl, J., Arruabarrena, I. & Indias, S. (2015). Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los Servicios de Protección Infantil de Gipuzkoa (España). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 105-120. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.07.001>
- Peguero, R. (2020). Relevancia de la educación inicial para un desarrollo integral. *Revista de Investigación y evaluación educativa*, 7(2), 5-13. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.1>
- Pérez, N. & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pichardo, M. C., Justicia, F., Alba, G., & Justicia, A. (2011). El programa aprender a convivir como prevención de problemas de conducta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 51-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330004>
- Pichardo, M. C., Justicia-Arráez, A., Alba, G., & Fernández-Cabezas, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80144041002.pdf>
- Ramírez, J., Peña, P. P., Sánchez, J., & Menjura, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 13(1), 129-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136007>
- Romero, M., Benavides, A., Fernández, M., & Pichardo, M. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-262. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.994>
- Sánchez, D. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educando para educar*, 18(34), 73-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186604>
- Sánchez, E., A, G., Justicia, A., & Fernández, M. (2012). El programa aprender a convivir para educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 193-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832340019>
- Suárez-Mendoza, D. M. & Barcia-Briones, M. F. (2022). Habilidad interpersonal en el estado emocional de los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 938-960. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2685>

- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086150>
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent Training with Low-Income Families. In: Lutzker, J.R. (eds) *Handbook of Child Abuse Research and Treatment. Issues in Clinical Child Psychology* (pp. 183-210). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-2909-2_8

CÓMO CITAR:

- Gutiérrez Valerio, R., Fernández Cabezas, M. & De León Ramírez, P. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en Educación Inicial a partir del programa Aprender a Convivir. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 69-87. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp69-87>