Suma Psicológica, Vol. 12 N° 2
Septiembre de 2005, 157-173,
ISSN 0121-4381

REGULACIÓN EMOCIONAL Y ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN PARA NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS[1]

Claudia Caycedo, Claudia Gutiérrez[2]
Viviana Ascencio, Ángela Paola Delgado[3]
Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Colombia

ABSTRACT

An extended review about factors influencing the acquisition of Emotional Regulation and Social Problem Solving abilities in children from five to six years old, and the programs for training them is discussed. The involvement of family and school context through contingency management strategies and other elements to promote the regulatory behaviors especially in the conflict situations is emphasized. Without these components an intervention program will be unlikely to be successful. Implications for further research and applications are discussed.

Key words: *social problem solving, social competence, aggressiveness, adjustment, pro social behavior*

RESUMEN

Este artículo hace una exhaustiva revisión acerca de los factores que influyen en la adquisición de las habilidades de regulación emocional y solución de problemas en niños de cinco a seis años de edad, y se discuten los programas para su entrenamiento. Se enfatiza en el compromiso de la familia y el contexto escolar a través de las estrategias de manejo de contingencias

---

1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación "Programa de prevención de la conducta agresiva y promoción de conducta prosocial en niños y jóvenes de 5, 10 y 15 años de Bogotá, Colombia", financiado por COLCIENCIAS y la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

2 Coinvestigadoras.
3 Auxiliares de investigación.

Correspondencia: profesoras de la facultad de psicología; ccaycedo@yahoo.com; clagu64@hotmail.com; de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, D.C., Colombia.

y otros elementos para promover la regulación conductual en sistuaciones especialmente de conflicto. Sin estos componentes un programa de intervencón será improbable. Se discuten las implicaciones para futuras investigaciones y alicaciones.

***Palabras clave**: prevención, intervención, programas, regulación emocional, solución de problemas, competencia social, agresividad, ajuste y comportamiento pro social.*

INTRODUCCIÓN

Las dificultades de conducta agresiva en niños preescolares se presentan cada vez con mayor frecuencia y a pesar de la importancia que han cobrado los programas de prevención en el ambiente preescolar y la escuela básica primaria, quedan aun muchos retos por enfrentar para los formadores de niños pequeños a quienes corresponde el desarrollo de programas que permitan el desarrollo de competencias pro sociales y un estilo de solución de conflictos centrado en procesos de negociación y conciliación.

El desarrollo de conducta prosocial en la edad preescolar cobra especial importancia debido a la efectividad del desarrollo del conjunto de habilidades consideradas bajo este rotulo para la prevención de conducta violenta, agresividad, desobediencia e impulsividad en niños preescolares y escolares. Por otra parte, la intervención a temprana edad permite disminuir los riesgos relacionados con el mantenimiento de los problemas de conducta, agresividad, desobediencia y conductas impulsivas en la edad escolar (Calkins y Dedmont, 2000), adolescencia y adultez (Phillips y Lochman, 2003) así como los problemas de interacción con iguales asociados con estos (Giles y Herman, 2004). Una gran cantidad de reportes de investigación permiten concluir que el mantenimiento de la conducta agresiva durante la infancia temprana aumenta la probabilidad de presentación de desordenes de conducta en la infancia media y/o adolescencia, (Miller & Olson, 2000), así como el riesgo para desarrollar un patrón de conducta antisocial más adelante en su vida (Cichetti, 1984; Moffitt, 1993; Coy, Speltz, DeKlyen & Jones, 2001).

El desarrollo de la conducta violenta está determinado por múltiples causas, características familiares y del medio escolar (Shaw, Keenan y Vondra, 1994), contingencias que promueven el desarrollo y mantenimiento de conducta agresiva, la exposición a escenas violentas en su entorno social y familiar así como en los medios masivos de comunicación (Rosenkoetter, Rosenkoetter, Ozreitch y Acock, 2005) y variables individuales como el temperamento o predisposición biológica (Rubin, Burgess, Dwyer y Hastings, 2003; Calkins y Dedmont, 2000;: Farver, 1996) y el género (Rappaport y Thomas, 2004; Farver, 1996) que en conjunto facilitan la presentación de una amplia gama de respuestas agresivas en los niños en el contexto preescolar.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En relación con los factores individuales, el temperamento juega un papel central y ha sido estudiado de forma muy extensa (Pullis, 1991; Thomas & Chess, 1984), debido a que incluye dos dimensiones de gran importancia en el desarrollo de la conducta agresiva y en general, de los desórdenes de externalizantes: la emocionalidad y la regulación emocional. La emocionalidad se refiere al componente reactivo de la emoción, las diferencias individuales en los umbrales de reacción, latencia, intensidad y tiempo de recuperación (Rothbart, 1989); esto es, que tan fácil y que tan intensamente las emociones son desencadenadas.

Por otra parte, la regulación emocional se refiere al manejo eficiente de la activación emocional con el fin de tener un funcionamiento social efectivo. (Calkis, 1994). Se define autorregulación emocional como la habilidad para "responder a las demandas del medio con un rango de emociones en una manera socialmente aceptable y lo suficientemente flexible para permitir reacciones espontáneas así como la habilidad para demorar estas reacciones espontáneas cuando sea necesario" (Cole, citado por Hagekull y Bohlin, 2004). Entre más joven sea el niño más dependerá de sus cuidadores para que lo ayuden a regularse y ya, en edad escolar, el niño buscara apoyo en sus pares.

La literatura reporta que en niños de seis a ocho años las diferencias individuales entre emocionalidad y regulación predicen el funcionamiento social. (Mayer & Salovey, 1997). Los niños vistos por sus padres y profesoras como regulados probablemente se comportarán de una forma socialmente apropiada, no agresiva, en el colegio y en la casa. El niño autorregulado usa sus respuestas emocionales como señales para manejar las emociones negativas y para afrontar la situación que las desencadenan (Saarni, 1997).

La combinación de emocionalidad alta y baja regulación está hipotéticamente relacionada con una pobre adaptación (Rydell,Berhlin, Boilin,2003); por esto la regulación resulta ser una habilidad importante para los niños con una reactividad emocional alta ya que está directamente relacionada con la presentación de problemas de comportamiento o de conducta prosocial (Eisenberg, Fabes, Millar, Shell, Shea y May-Plumlee, 1990; Eisenberg, & Fabes, 1998).

Los investigadores han encontrado que el temor y la ansiedad pueden estar asociados con problemas internalizantes y la rabia y la irritabilidad con conducta disruptiva. Estas relaciones han sido explicadas con base en el modelo neuroconductual de Gray (Blair, 2003), en el cual se plantea que el sistema de aproximación conductual (BAS) está asociado con una aproximación positiva al evento y con las emociones de frustración e ira y puede resultar en acciones agresivas; por su parte, el sistema de inhibición comportamental (BIS), esta asociado con el temor; de tal forma que un sistema BIS sobreactivo subyace

a los desórdenes internalizantes mientras que un sistema BAS sobre activo estará relacionado con problemas de conducta externalizantes. En la misma línea, autores como Rydell *et al.*; Shields *et al.*; sugieren que la habilidad de manejar estas emociones tendrá implicaciones para la competencia social ya que, los niveles altos de ira están asociados con bajos niveles de conducta prosocial mientras que una regulación eficiente de esta se asocia con una orientación prosocial alta. (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003). La reactividad negativa (tristeza, ira, irritación y ansiedad) y la capacidad regulatoria de las mismas aparecen en los estudios como las bases emocionales del comportamiento social; altos niveles de emocionalidad negativa y baja regulación están presumiblemente asociados con altos niveles de conducta problema (Eisenberg, Fabes, 2000) y con problemas de conducta como la agresión, violación de normas e hiperactividad. Así mismo, bajos niveles de emocionalidad negativa y altos niveles de regulación se han asociado con competencia social en términos de popularidad entre pares, conducta prosocial y habilidades sociales.

No todos los niños desarrollan sistemas regulatorios eficientes, las diferencias individuales tanto en términos biológicos como en cuanto a la historia de aprendizaje pueden tener efectos debilitadores importantes. Esta vulnerabilidad, es un elemento central a ser considerado al desarrollar programas para prevenir la conducta agresiva y desarrollar habilidades regulatorias en el preescolar.

Entre los 5 y los 7 años, los avances en el desarrollo cognitivo y del lenguaje juegan un papel importante en la adquisición de la autorregulación. Los progresos en el desarrollo conllevan un aumento en las habilidades de procesamiento de información, uso de auto verbalizaciones, habilidad para pensar a través de las situaciones problema, identificación de sentimientos en si mismo y en los demás, desarrollo de la capacidad para calmarse cuando están emocionalmente activados y generación de alternativas de solución a las situaciones que enfrentan. (Greenberg and Snell, 1997).

El conocimiento acerca de la regulación emocional en los niños proviene en parte de estudios en los cuales se pide a los niños que expresen verbalmente cual o cuales serían las alternativas que usarían para enfrentar situaciones difíciles o de conflicto (Salovey & Slutyter, 1997), (Brenner and Salovey, 1997) a partir de las respuestas de los niños, definen las estrategias, usando dos dimensiones, externa-interna y social-solitaria. Los resultados permiten concluir que el uso por parte de los niños de estrategias internas (sustitución de verbalizaciones o pensamientos) aumenta con la edad, así como el uso de estrategias solitarias, en las que no se requiere del apoyo de otros y la capacidad para diferenciar entre estresores controlables e incontrolables.

En un estudio de Altshuler y Ruble (citado por Brenner and Salovey, 1997)

con niños de 5, 8 y 11 años se encontró que los niños de mayor edad, reportaban mayor uso de estrategias cognitivas al enfrentarse a situaciones de frustración; sin embargo, no hallaron diferencias en los niños en relación con el uso de estrategias conductuales (p.ej., hacer otra cosa). En relación con la capacidad de contarle a otros o apoyarse en ellos, tambien se encontró que el uso de esta estrategia disminuye con la edad; así, un niño de siete años se apoyará más en los otros que los niños de diez años (Salovey & Slutyter, 1997).

Zeman y Garber (citados por Zeman y Shipman, 1996) encontraron que dentro de la complejidad de factores que afectan la expresión emocional de un niño están sus expectativas concernientes al grado en el que las figuras con las que interactúan apoyarán su expresión emocional. Este hallazgo resulta central para sostener la importancia que tiene contemplar el contexto escolar y familiar en cualquier programa desarrollado para prevenir la conducta agresiva.

Las emociones y conducta de los niños están coordinadas de forma cada vez más compleja a medida que ellos maduran. Con niños preescolares, se requiere trasladar al niño, del control cerebral límbico, donde arousal y deseo es igual a conducta hacia la coordinación y autorregulación de la emoción, a través de la vía de las capacidades corticales y el lenguaje.

Teniendo en cuenta los hallazgos en investigación según los cuales la Expresividad Emocional y la Capacidad para Solucionar Conflictos son variables predictoras del desajuste social entre los pre escolares (Miller & Olson, 2000). Se referirán algunos elementos centrales del entrenamiento en solución de problemas y la regulación emocional revisados.

FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Aprender estrategias de solución de conflictos basadas en la negociación es una tarea muy importante en la infancia particularmente en los años pre escolares ya que permite el desarrollo y entrenamiento en habilidades tales como identificar un problema, identificar posibles causas y soluciones, ponerse en la perspectiva del otro, buscar y evaluar alternativas, usar el lenguaje en la negociación verbal y habilidades de razonamiento moral; adicionalmente, facilita el desarrollo de la empatia, la simpatía y la comprensión emocional. (Miller *et al.*, 2000).

El ajuste social depende del desarrollo de las habilidades nombradas y de algunos otros comportamientos que pueden ser entrenados desde muy temprana edad y que aumentarán la probabilidad para adaptarse a las demandas ambientales. Una gran cantidad de investigaciones demuestran la relación entre el ajuste social y las habilidades de solucionar problemas (Mott & Krane, 1994). Coie (1990 citado por Webster-Stratton, & Reid, 2003) afirma que la agresión y el control inadecuado de impulsos son, tal vez,

los obstáculos más fuertes para la solución efectiva de problemas y el establecimiento de buenas relaciones interpersonales en niños con problemas de conducta.

Teniendo en cuenta la evidencia empírica, el entrenamiento en solución de problemas sociales resulta una estrategia clave para la prevención y la intervención de conductas agresivas. Este entrenamiento debe abarcar las habilidades mencionadas y debe considerar variables familiares, escolares y sociales así como estilos de solución de problemas (SPS), de forma tal que se posibilite que la población entrenada aplique lo aprendido en diferentes contextos.

El aprendizaje de las habilidades de solución de problemas sociales ayuda a los estudiantes a optimizar sus habilidades para controlar el estrés, (Dubow & Tisak, 1989; Elias & Clabby, 1988 citados por Hoffman, S.F.), manejar situaciones interpersonales, (Elias & Clabby, 1988, citados por Hoffman, S.F.), experimentar mejor ajuste social, mejorar académicamente y mostrar cambios positivos en su comportamiento (Dubow & Tisak, 1989; Gootman, 2001; Nelson y cols., 1996, citados por Hoffman, S.F.); facilita la discriminación y comprensión de las demandas relacionadas con situaciones sociales (Elias & Clabby, 1988, citados por Hoffman, s.f) y aumentan el nivel de auto control sobre el comportamiento (Gootman, 2001, por Hoffman, S.F.).

Para el entrenamiento en estas habilidades se han empleado diferentes metodologías que pueden clasificarse en funcionales o estructurales según su fundamentación teórica (Yeates & Selman, 1989 citado por Bear, 1998). Desde la perspectiva funcional el entrenamiento se basa en enseñar habilidades conductuales específicas de auto control y solución de problemas sociales, bajo la ejecución de una secuencia de pasos específicos en función de situaciones particulares. Por otro lado, la metodología estructural hace hincapié en procesos cognitivos, es decir, plantea que se debe entrenar al niño para que generare diferentes alternativas que guíen la solución de problemas sociales que tenga como resultado un cambio conductual a partir de la modificación en el esquema cognitivo (Bear, 1998). En una descripción más exacta de las técnicas empleadas en estas metodologías, Bear (1998) señala que los métodos funcionales recaen en instrucciones verbales, modelamiento y ensayo para la enseñanza de habilidades específicas de solución de problemas sociales e incluye control de impulsos y manejo de la ira. El método estructural enfatiza en el uso de la estructuración cognitiva mediante discusión, juego de roles, aprendizaje cooperativo y generación de soluciones alternativas.

ESTRATEGÍAS DE ENTRENAMIENTO

Por otra parte, los programas de entrenamiento han sido llevados a cabo principalmente en el contexto escolar de acuerdo con las estrategias guberna-

mentales de promoción y prevención de la conducta violenta. En este contexto los programas de entrenamiento han sido planteadas de dos maneras: como parte integral del currículo o como actividades extraacadémicas no incorporadas en el desarrollo de las asignaturas (Crawford & Bodine, 1996).

Los programas incluidos en el currículo entrenan las habilidades, principios y procesos de solución de problemas y regulación emocional incorporados al desarrollo de las asignaturas y durante todo el año lectivo. La realización de talleres, por otra parte aunque no se desarrolla durante todo el año lectivo, sí debe garantizar que el contexto mantenga los estímulos discriminativos y las condiciones de contingencia para que estas habilidades enseñadas se mantengan (Crawford & Bodine, 1996).

La mayoría de los programas reportados en la literatura son curriculares y han sido clasificados de acuerdo con su nivel de efectividad con base en resultados de investigación realizados en diversos contextos con niños en diversas etapas evolutivas. Para que un programa sea efectivo debe cumplir con los siguientes criterios: a) estar basados en teorías e investigaciones sólidas, b) enseñar a los estudiantes a aplicar habilidades de aprendizaje socio-emocional y valores éticos en la vida diaria, c) establecer conexiones entre los estudiantes y su colegio, d) proporcionar una instrucción adecuada considerando las características evolutivas y culturales de la población, e) ayudar a coordinar y unificar programas, f) mejorar el desempeño escolar dirigiéndose a las dimensiones afectiva y social del aprendizaje académico, g) involucrar a las familias y a la comunidad dentro del proceso, h) establecer apoyos y políticas organizacionales exitosas, i) proporcionar una alta calidad en el desarrollo del personal, y j) realizar evaluaciones y mejoras continuas. (Weissberg, Resnik, Payton, O'Brien; 2003)

Con base en estas características se llevó a cabo una revisión de los programas de mayor efectividad, según lo reportado en la literatura, con el fin de identificar las prácticas efectivas para el entrenamiento en la habilidad para solucionar problemas sociales y en autorregulación emocional en niños preescolares. Esta revisión permitirá analizar la pertinencia de usar estas metodologías con población colombiana de alto riesgo así como identificar aspectos claves para el desarrollo programas de prevención de conducta agresiva en esta población. (véase tabla 1)

Con base en los criterios anteriormente mencionados, se seleccionaron los programas *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*; *Second Step, Dino Dinosaurio* e *ICPS (I Can Problem Solve);* la revisión de estos programas se presentará teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: a) descripción del objetivo, b) metodología de entrenamiento en SPS, c) resultados.

TABLA 1. Descripción de los programas revisados*

Programa	Año	Población	Procedimiento	Objetivos
PATHS *(Promoting Alternative Thinking Strategies)*	1994	Niños y niñas de kinder a 6 grado. También se ha aplicado exitosamente en contextos de educación especial.	Práctica de identificación de un amplio rango de sentimientos y sus sensaciones corporales asociadas, se regulan las emociones mediante técnicas de respiración y enseñando a tener en cuenta la perspectiva de los demás mientras se resuelven problemas interpersonales emplea el modelo de 11 pasos de solución de problemas. Se brindan oportunidades a los estudiantes para aplicar estas competencias más allá de las lecciones. Se emplean estrategias de instrucción creativas incluyendo reuniones para resolver conflictos que surgen durante las clases.	El programa apunta a las habilidades de estudio de los estudiantes y a los hábitos de trabajo tales como, escucha en el salón de clases, habilidades de organización y planeación, extensión de los niveles de atención y establecimiento de metas académicas, también se anima a los estudiantes a aplicar habilidades de solución de problemas en varios contextos académicos.
SECOND STEP	1991, 1997	Niños y niñas de prekinder a noveno grado.	Emplea instrucción en aprendizaje socioemocional que enfatiza en que los niños tomen responsabilidad de sus acciones y sean honestos, reconociendo tanto sus sentimientos como los de los demás, y comunicándose respetuosamente y solucionando problemas de forma asertiva. Los estudiantes también aprenden y practican estrategias para manejar su ira, miedo, estrés, así como técnicas para evitar involucrarse en comportamientos riesgosos. Mediante el uso de publicaciones, los estudiantes registran y analizan eventos en los cuales emplean los conceptos del programa y las habilidades mucho más allá de las lecciones.	El currículo está diseñado para desarrollar habilidades sociales y emocionales de los estudiantes mientras se les enseña a cambiar algunos comportamientos y actitudes que contribuyen a la violencia. El programa se enfoca en enseñar: empatía, manejo de la ira, y control de impulsos, y provee y amplio cubrimiento en prevención de violencia.

continúa

Programa	Año	Población	Procedimiento	Objetivos
DINO DINOSAURIO	1997	Padres, maestros, y niños y niñas de 2 a 10 años.	En este programa los facilitadotes reciben un amplio entrenamiento en el contenido y los métodos utilizados en el programa, utilizan manuales que describen el contenido de cada sesión, los objetivos, muestran videocintas y realizan actividades con grupos pequeños. El tratamiento es monitoreado sesión a sesión a través de los protocolos y listas de chequeo. En algunas sesiones los padres pueden ser partícipes del entrenamiento. Trabaja con títeres como modelos, presenta videocintas para modelar conductas y utiliza juego como uno de sus métodos el juego de roles.	Entrenar a niños con problemas de conducta y dirigir problemas comórbidos como: problemas de atención y rechazo a pares. Adicional a esto integrar los componentes cognitivo, afectivo y conductual para que los niños logren apropiar el aprendizaje.
ICPS (1 Can Problem Solve)	1992	Padres, maestros, y niños y niñas de prekinder a quinto grado.	Enseña habilidades a través del uso de juegos, historias, muñecos y juegos de roles. Igualmente el objetivo es enseñar a los niños como pensar y no qué pensar, desarrollando un estilo de pensamiento para solucionar problemas, que guíe el enfrentamiento de problemas interpersonales típicos del día a día.	Prevenir comportamientos anti-sociales y enseña a los niños a generar soluciones para los problemas del día a día considerar el punto de vista de los otros y posibles consecuencias de un acto, y llegar a soluciones no violentas para el conflicto.

PATHS (Kam, Greenberg, Kusché, 2004; Kam, Greenberg & Walls, 2003).

PATHS. Este programa ha sido desarrollado por Kam y colaboradores.

El currículo está compuesto por 30-45 lecciones por año diseñadas para promover competencia social y emocional, prevenir violencia, agresión y otros problemas de comportamiento, mejorando el pensamiento crítico y el clima escolar. Los participantes tienen oportunidad para practicar la identificación de sentimientos y las sensaciones corporales asociadas, desarrollan el control de la activación emocional mediante técnicas de respiración y tomando la perspectiva de los demás para resolver problemas interpersonales en un modelo de once pasos.

PATHS fue diseñado para ser aplicado por profesores con soporte de personal del programa es enseñado como parte integral del currículo y el entrenamiento se realiza durante el año escolar. Provee una serie de actividades diarias que promuevan la generalización. Las lecciones se enfocan en la identificación de problemas, de sentimientos, la generación de soluciones alternativas, evaluación de consecuencias y elección del mejor plan de acción.

Se emplean dos técnicas centrales de generalización para esta unidad:

1. El profesor mantiene una "caja de problemas" en su escritorio o en una ubicación central, a lo largo del día los estudiantes que experimenten un problema pueden anotarlo y dejarlo en la caja. Una o dos veces por semana se emplean estos problemas como ejemplos para trabajar.

2. Se indica a los profesores que utilicen el modelo de solución de problemas cuando están enseñando otros temas académicos.

El currículo es efectivo cuando se implementa en un ambiente de educación especial. Su uso tiene un impacto significativo en cuanto a las estimaciones de reportes de los maestros respecto a problemas de externalización e internalización y reducciones substanciales en los autorreportes de depresión en niños. La curva de análisis indica que los efectos se mantuvieron a lo largo de 2 años después de la intervención. En un posttest, los estudiantes que recibieron un entrenamiento *PATHS* mostraron una mejor comprensión de emociones y mayor habilidad para identificar claves al reconocer sentimientos en otros. Igualmente, en otras investigaciones, los profesores reportaron menor incremento en los comportamientos problemáticos, entre los estudiantes que participaron en el programa (CASEL, 2003).

SECOND STEP (Karin, Hirschstein, Guzzo 2000; Gutloff, 1999; Baldauf, 1991)

El *Second Step* es un currículo de prevención de violencia creado con el objetivo de reducir el desarrollo de problemas socioemocionales y conductuales, promoviendo el desarrollo de competencias prosociales. Incluye entre 8 y 28 lecciones por año, está

diseñado para desarrollar habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, mientras se les enseña a cambiar comportamientos y actitudes que generan violencia. El programa se enfoca en enseñar empatía, manejo de la ira y control de impulsos. Se instruye a los participantes en el reconocimiento de sus sentimientos y los de los demás, así como en la comunicación respetuosa y formas asertivas de solucionar problemas sociales.

Las lecciones brindan oportunidades estructuradas, en donde los estudiantes ponen en práctica la identificación de problemas usando historias y señales contextuales, presentan posibles soluciones al problema a través de una lluvia de ideas y las evalúan por medio de cuatro valores o normas básicas para la conducta: seguridad, justicia, emociones de la gente y efectividad. Posteriormente, seleccionan y practican conductas de SPS que tengan probabilidad de éxito. Finalmente, en el quinto paso, reflexionan sobre la solución empleada y revisan los pasos previos para evaluar otras posibles soluciones.

Como técnica de generalización proponen la mediación verbal o "autodiálogo" que se emplea como estrategia para recordar que deben controlar sus impulsos, y pensar sobre las consecuencias de sus acciones, como paso final refuerzan su propio comportamiento.

Los resultados de algunas investigaciones reportan que se han observado mejorías en competencia social y decremento de comportamiento antisocial entre los participantes del currículo. Asimismo, la información obtenida de profesores y personal involucrado en la aplicación del programa, indica que el programa es efectivo en la reducción del comportamiento agresivo e impulsivo así como para incrementar el comportamiento prosocial.

DINO DINOSAURIO (Webster-Stratton & Reid, 2003; Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Hartman, Stage & Webster-Stratton, 2003).

El objetivo de este programa es entrenar a niños con edades entre 4 y 8 años que presentan problemas de conducta, de atención y rechazo de pares. Este programa se creó para enseñar habilidades para hacer amigos, estrategias para manejar conflictos, comportamientos de clase exitosos y habilidades de empatía. Adicionalmente, enseña a los niños estrategias cognitivas para manejar las atribuciones negativas (pensamientos hostiles acerca de las intenciones de otros) y situaciones que incitan a la ira. Se trabajan entre 18 y 22 lecciones con una intensidad semanal de 2 horas por lección.

El entrenamiento incluye aspectos como: Identificar problemas y soluciones, evaluar soluciones para problemas hipotéticos, aprender habilidades verbales asertivas, regulación de reacciones impulsivas, entender lo que significa disculparse, pensar en soluciones alternativas para situaciones problemáticas tales como ser molestado o golpeado, aprender que las solu-

ciones tienen diferentes consecuencias y aprender a evaluar críticamente las soluciones (las propias y las de otros).

Algunas investigaciones (Webster-Stratton & Reid, 2003; Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Hartman, Stage & Webster-Stratton, 2003) muestran que los niños que recibieron el entrenamiento en este programa presentaban mejorías en las observaciones de interacción con sus pares. Igualmente, los niños mostraron tener más habilidades sociales y estrategias al manejar un conflicto con sus compañeros en comparación con el grupo control.

ICPS (Shure, 1999; Shure & Spivack, 1979; Shure, 1994; Haugen, M, 1994).

Es un currículo de solución de problemas con 59-83 lecciones por año diseñado para prevenir comportamientos antisociales y enseña a los niños a generar soluciones para los problemas del día a día, considerar el punto de vista de los otros, evaluar las posibles consecuencias de un acto y llegar a soluciones no violentas para el conflicto. Provee una guía práctica para usar las habilidades necesarias para resolver problemas sociales construc-tivamente, mediante el reconocimiento de las emociones propias, la perspectiva de los demás, y generar soluciones alternativas antes de actuar.

Enseña habilidades a través del uso de actividades lúdicas, historias, muñecos y juegos de roles. El objetivo es enseñar a los niños como pensar y no qué pensar, desarrollando un estilo de pensamiento para solucionar problemas, que guíe el enfrentamiento de problemas interpersonales típicos del día a día.

El programa se basa en el entrenamiento de las siguientes habilidades:

1. Vocabulario de solución de problemas*:* se introducen las palabras *ICPS* "antes-después", "por qué – porque", "quizá – tal vez", "si – no".

2. Conciencia emocional y reconocimiento de preferencias*:* una vez se adquiere la habilidad para identificar los sentimientos de las personas se aprende a mostrarse sensibles ante los demás, descifrar los sentimientos de alguien mas: escuchando, observando y preguntando. Reconocen que las personas pueden sentirse de diferente forma ante la misma situación, lo que los conduce a ser sensibles ante las preferencias de los demás, y comprenden qué hace a un amigo feliz y que no.

3. Habilidades en pensamiento de solución de problemas*:* se realizan juegos que requieren de las habilidades aprendidas para pensar en soluciones alternativas, también aprenden a emplear las palabras *ICPS*

Las investigaciones indican que el programa es efectivo para mejorar el comportamiento de los niños evidenciado en reportes de profesores,

aceptación de pares, habilidades de pensamiento consecuente y logros académicos. Los resultados sugieren que el programa es más efectivo en niños que reciben entrenamiento durante dos años.

Estos programas han resultado ser muy efectivos en el entrenamiento de SPS en diversos contextos socio económicos y culturales (Perlmutter, Behrend, Kuo, Muller, 1989), lo que permite la aplicación con diferentes tipos de población; así mismo, se reportan cambios conductuales en los participantes en cuanto a disminución de comportamientos agresivos, apropiación de técnicas de SPS y aumento de la competencia social evidenciada en la relación con sus pares.

Todos los programas revisados emplean el salón de clases como contexto de intervención lo que permite mayor supervisión sobre la ejecución del programa; sin embargo, es importante resaltar que el programa *Second Step* es uno de los únicos que demuestra cambios conductuales en ambientes no estructurados tales como el comedor y el patio de juego.

En cuanto a las debilidades de los programas revisados, se encuentra que no existe mayor información respecto a diferencias de efectividad en niños y niñas, aspecto que debe considerarse debido a las diferencias en conducta agresiva en niños y niñas. Por último, no se encuentran estudios longitudinales que brinden información respecto a los resultados a largo plazo de los entrenamientos (Leff, Power, Manz, Costigan & Nabors, 2001).

DISCUSIÓN

En los programas revisados es evidente que las habilidades de regulación emocional y solución de problemas son habilidades esenciales en el desarrollo socio emocional de los niños y que promueven el desarrollo cognitivo y del lenguaje, por lo que se confirma la necesidad de incluirlas como objetivos a formar en cualquier programa para disminuir la conducta agresiva.

En cuanto a programas de entrenamiento revisados, se observa que la mayoría de éstos apuntan a un entrenamiento basado en el seguimiento de pasos secuénciales que, si son bien empleados, llevarán a la solución efectiva de la situación problemática. Sin embargo, tales procedimientos no tienen en cuenta la complejidad de las situaciones y del procesamiento de información de los niños de esta edad. Por esta razón, proponer en los programas de prevención e intervención entrenar la habilidad de solucionar problemas sociales, nos obliga a contemplar diferentes estrategias a seguir para dicho entrenamiento, las cuales ser ajustadas al tipo de población con la cual se está trabajando (edad, condición socioeconómica, género).

Del análisis de los programas se concluye también que para aumentar la efectividad del entrenamiento en habilidades de regulación emocional y solución de problemas como alternativas a la agresión, resulta útil el uso de claves medioambientales que operen como estímulos discriminati-

vos y contingencias de refuerzo manejadas tanto por la comunidad académica como por la familia.

La literatura señala que los niños que tienen más probabilidad de usar la regulación emocional cuando se enfrentan emociones negativas, tienen ciertas características tales como las reacciones de sus padres a las mismas y el poder usar la emoción negativa como estímulo discriminativo para emitir la respuesta regulada. Es importante anotar que está respuesta regulatoria produce efectos sobre la conducta prosocial y es indispensable mantener las condiciones de refuerzo para que se continué fortaleciendo la conducta y se pueda observar la generalización en otros contextos.

Por otra parte, dada la relación que se encuentra entre el control parental, las habilidades de los padres para la solución de problemas sociales y la adquisición de esta habilidad en los preescolares, es importante entrenar a los padres en SPS y en estrategias para modelar y moldear esta habilidad en el niño. Así mismo, se propone desarrollar un programa que involucre a los niños como promotores de comportamientos prosociales entre sus pares. De otro lado, los profesores o instructores deben ser capacitados para facilitar en los niños el desarrollo y mantenimiento de estos comportamientos por medio de contingencias de refuerzo diferencial, pero también como modelos que ejercen una influencia fundamental en los niños. Esta capacitación se propone en la mayoría de los programas revisados y parece ser un tópico fundamental en el éxito del programa de prevención.

Por último, se sugiere realizar investigaciones longitudinales que evalúen el impacto del entrenamiento de las SPS desde la niñez temprana hasta la adolescencia, en la interacción social de los niños y jóvenes, así como observar el mantenimiento, generalización y consecuencias de estas habilidades. Asimismo, se propone realizar estudios que identifiquen el impacto de las técnicas de entrenamiento en el nivel de desarrollo de la habilidad de SPS en niños de diferentes estratos socioeconómicos, con el fin de identificar la real influencia estos factores en la habilidad y seleccionar las estrategias más pertinentes y efectivas en beneficio de esta población.

REFERENCIAS

Álvarez, J.; Cotler, S.; & Jason, L. (1984). Developing a problem- solving program in an elementary school setting. *Education*, 104, 3, 281 - 286.

Baldauf, S. (1991). Programs to prevent violcence befor it starts. *Christian science monitor*, 91, 105, 3.

Bear, G. (1998). School discipline in the United States: prevention, correction, and long-term social development. *School psychology review,* 27, 1, 724 - 742.

Blair, C. (2003). Behavioral Inhibition and Behavioral Activation in Young Children: Relations With Self-Regulation and Adaptation to Preschool in Children Attending Head Start. En: Developmental Psychobiology, Volume 42, Issue 3 (p 301-311)

Bourne, L. (1980). Psicología del pensamiento. México: Trillas.

Campbell, S.B. (1995) Behavior problems in Preschool children: A review of recent research . *Journal of Child Psychology and Psyquiatry.* 36,113-149

Brenner, E., Salovey P., (1997). Emotion Regulation during Childhood: Developmental, Interpersonal, and Individual Considerations. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence,* (pp. 168-179) New York: Basic Books.

CASEL. (2003). Safe and Sound. Program Descriptions. http//:www.casel.org

Caballo, V. (1998). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Cicchetti, D. & Schneider-Rosen, (1984). Consideraciones empíricas y teóricas en la investigación de la relación entre afecto y cognición en poblaciones atípicas de niños: Contribución a la formulación de una teoría integrativa del desarrollo (C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emoción, Cognición y Conducta* (pp. 366 - 408). New York: Cambridge University Press).

Crawford, D.; Bodine, R.; (1996). Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools, youth serving organizations, and community and juvenile justice settings.

Crawford, P.; (1992). Teaching the thinking process that occurs during problems solving. *Journal of instructional psychology,* 19, 1, 29 - 41.

Dinkmeyer, D. & McKay G. (1989). The Parent´s Handbook, American Guidance Service: United Status of America.

Dodge, K. (1980). Social cognition in children's aggressive behavior. C*hild development,* 51, 162 - 170.

D´Zurilla, T.; Chang, E.; (1995). The relationship between social problem solving and coping. *Cognitive therapy and research,* 19, 5, 547 - 562.

Eisenberg, N., Fabes, R., Miller, P. A., Shell, R., Shea, C., y May-Plumlee, T. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merill-Palmer Quarterly, 36,* 507-529.

Eisenberg, N., Fabes, R., Losoya, S. (1997). Emotional Responding: Regulation, Social Correlatos, and Socialization. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence,* (pp.129 - 140) New York: Basic Books.

Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-779). New York: John Wiley & Sons.

Fagot, B. (1998). Social problem solving: effect of context and parent sex. *International journal of behavioral development,* 22, 2, 389 - 401.

Fagot, B.; Gauvain, M. (1997). Mother - child problem solving continuity through the early childhood years. *Developmental psychology,* 33, 3, 480 - 488.

Fliegel, S.; Wolfgangm, G.; Rainer, K.; Dietzmart, S.; (1989). Métodos estándar de la terapia del comportamiento. Bogotá: Unión Gráfica editores.

Freund, L. (1990). Maternal regulation of children´s problem solving behavior and it´s mpact of children´s performance. *Child development,* 61, 113 – 126.

Frey, K.; Hirschstein, M.; Guzzo, B.; (2000). *Second Step*: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotion and Behavioral Disorders*, 8, 102 - 113.

Gauvain, M.; Fagot, B.; Leve, C.; Kavanagh, K. ; (2002). Instruction by mothers and fathers during problem solving with their young children. *Journal of family psychology,* 16, 1, 81 – 90.

Gutloff, K. (1999). Anger in the halls. *NEA today,* 18, 2, 8 – 10.

Hartman, R.; Stage, S.; Webster-Stratton, C. (2003). A growth curve analysis of parenttraining outcomes: examining the influence of child risk factors (inattention, impulsivity, and hyperactivity problems), parental and family risk factors. *Journal of psychology and psychiatry & allied disciplines,* 44, 3, 388 - 399.

Haugen, M.; (1994). Programs that teach, review, and reinforce basic life skills. *Intervention in school & clinic,* 29, 3, 184 - 188.

Hoffman, C. (S.F.). Teaching social problem solving to students, http://www.odu.edu/educ/sped/student/socialproblemsolving.pdf.

Hagekull, B., y Bohlin, G. (2004) Predictors of Middle Childhood Psychosomatic Problems: An Emotion Regulation Approach. *Infant and Child Development.* 13: 389 - 405.

Program description a campanion to safe and sound an educational leader‘s guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. (2003) http://www.casel.org/downloads/SafeandSound/1B_Descrptions.pdf

Kam, Ch.; Greenberg, M.; Kusché, C.; (2004). Sustained effects of the *PATHS* curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 12, 2, 66 - 78.

Kam, Ch.; Greenberg, M.; Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the *PATHS* curriculum. *Prevention Science,* 4, 1, 55 - 63.

Karin, F.; Hirschstein, M.; Guzzo, B. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of emotional and behavior disorders,* 8, 2, 102 - 113

Keltikangas-Jävinen, L.; Pakaslahti, L. (1999). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive behavior*:* A 7-year follow-up from childhood to late adolescence. *Aggressive Behavior*, 25, 269 - 280.

Kendall, P.; Draswell, L. (1993). Cognitive behavioral therapy for impulsive children. (2da ed.) New York: The guildord press.

Kerig, P. (1996). Assessing the links between interparental conflict and child adjustment: The conflicts and problem solving scales. *Journal of family psychology,* 10, 4, 454 - 473.

Krasnor, L.; Rubin, K.; Booth, C. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International journal of behavioral development,* 19, 2, 309 - 325.

Leff, S.; Power, T.; Manz, P.; Costigan, T.; Nabors, L.; (2001). School based aggression prevention programs for young children: current status and implication for violence prevention. *School psychology review,* 30, 3, 344 - 363.

Lochman, E.; Curry, J.; (1986). Effects of social problem-solving training and self-instruction training with aggressive boys. *Journal of clinical psychology,* 15, 2, 159 - 164.

Maydeu-Olivares, A.; D´Zurilla, T. (1996). A factor-analytic of the social problem solving inventory: an integration of theory and data. *Cognitive therapy and research,* 20, 2, 115 - 133.Childhood: Stability, Change, and Associations with Social Competence. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 2, 153 - 174.

Miller, A., & Olson, S., (2000) Emotional Expresiveness during Peer Conflicts: A Predictor of Social Maladjustment among High Risk Preschoolers. J*ournal of Abnormal Clinical Child Psychology,* 28,4, 339-352

Mize, J.; Cox, R. (1990). Social knowledge and compentence: number and quantity of strategies as predictors of peer behavior. *Journal of genetic psychology,* 151, 1 117 - 127.

Mott, P.; Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem solving and childhood social competence. *Cognitive therapy and research,* 18, 2, 127 - 141.

Papalia, D.; Olds, S. (1998). Principales características del desarrollo durante la niñez y adolescencia. Desarrollo humano. (7ma ed.). Mexico: Mc Graw-Hill.

Philip, E. (1994). Social problem solving, social behavior and children´s peer popularity. *Journal of psychology,* 128, 3, 299 - 307.

Perlmutter, M.; Behrend, S.; Kuo, F.; Muller, A.; (1989). Social Influences on children´s problem solving. *Developmental psychology,* 25, 5, 744 - 754.

Price, R.; Cowen, E.; Lorion, R.; & Ramos, J. 14 Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners 2003. American Psychological Association.

Rappaport, N. Y Thomas, C. (2004). Recent Research Findings on Aggressive and Violent Behavior in Youth: Implications for Clinical Assessment and Intervention. *Journal of Adolescent Health* ;35:260 - 277

Rydell, A., Berlin, L., Bohlin, G., (2003). Emocionalidad, Regulación Emocional y Adaptación entre los niños de 5 a 8 años. *Emotion*, 3,1, 30 - 47

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigaciones del temperamento de los niños de Ttres a siete años. *Child Development,*1,1139-1143.

Rosenkoetter. L., Rosenkoetter, S., Ozretich, R., Y Acock, A. (2004). Mitigating the Harmful Effects Of Violent Television. *Applied Developmental Psychology* 25 (2004) 25 - 47

Rubin, K., Burgess, K., Dwyer, K., Y Hastings, P. (2003). Predicting Preschoolers' Externalizing Behaviors From Toddler Temperament, Conflict, and Maternal Negativity. *Developmental Psychology,* Vol. 39, 1.

Rueter, M.; Conger, R. (1995). Interaction Style And Problem Solving Behavior And Family Problem Solving Effectiveness. *Child Development,* 66, 98 - 115.

Saarni C. (1997). Emotional Competente And Self Regulation In Childhood: In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence,* (Pp. 35 - 39) New York: Basic Books.

Rydell,A., Berlin,L. & Bohlin,G., (2003). Emotionality, Emotion Regulation and adaptation among 5 To 8 Year old children. *Emotion ,* Vol. 3, 1, 30 - 47

Shure, M.; (1999). Preventing violence the problem solving way. *Juvenile justice bulletin.*

Shure, M.; Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: programming for preschool and kindergarten children. *Journal of clinical child psychology,* 8, 2, 89 - 94

Shure, M. (1994). Very young children can learn how to think - not what to think. *Brown university and adolescent behavior letter,* 10, 10, 1 - 3.

Siddiqui, A.; Ross, H.; (2004). Mediation as method of parent intervention in children´s disputes. *Journal of family psichology,* 18, 1, 147 - 159.

Slaughter, V.; Dennis, M.; Pritchard, M.; (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology,* 20, 545 - 564.

Webster-Stratton, C.; Reid, J. (2003). Treting conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children. *Journal of emotional and behavioral disorders,* 11, 3, 130 - 143.

Webster-Stratton, C.; Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children the foundation for early school readiness and success. *Infants and young children,* 17, 2, 96 - 113.

Webster-Stratton, C.; Reid, J.; Hammond, M.; (2001). Social skill and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal child psychology and psychiatry,* 42, 7, 943 - 952.

Webster-Stratton, C. (2000). The Incredible Years Training Series. *Juvenile justice bulletin.*

Weissberg, R.; Resnik, H.; Payton, J.; O'Brien, M. (2003). Coordinated social and emotional learning programs provide the framework for creating caring schools. *Educational leader,* 60, 6 46 - 51.

Youngstrom, E.; Meltzer, W.; Kogos, J.; Schoff, K.; Ackerman, B.; & Izard, C. (2000). Interpersonal Problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal Of Clinical Child Psychology,* 29, 4, 589 - 602.

Yu, P.; Harris, G.; Solovitz, B.; Franklin, J. (1986). A social problem intervention for children at high risk for later psychopathology. *Journal of clinical child psychology,* 15, 1, 30 - 40.

Zeman, J., Shipman, K., (1996). Children´S expresión of negative affect reasons and methods. *developmental psychology,* 32, 842 - 849.

Recibido el 18 de abril de 2005 y aceptado el 26 de julio de 2005