

Joana Maria Mas Mestre
 joanamariam@blanquerna.url.edu

Ignasi Ivern Pascual
 ignasiip@blanquerna.url.edu

Natasha Baqués Aguiar.
 natashaBA@blanquerna.url.edu

Climent Giné Giné
 climentgg@blanquerna.url.edu

Elisabeth Alomar Kurz.
 elisabethak@blanquerna.url.edu

Anna Balcells-Balcells
 annabb0@blanquerna.url.edu

Facultat de Psicologia
 Ciències de l'Educació i l'Esport
 Blanquerna. Universidad Ramon Llull
 C/Císter, 34, 08022 - Barcelona, España.
 Tfno. 93 253 30 00.

Margarita Cañadas Pérez.
 margarita.canadas@ucv.es
 Universidad Católica de Valencia
 Carrer de Quevedo, 2
 46001 - València. España
 Tfno. 96 363 74 12.

Agradecimientos

Queremos mostrar nuestro agradecimiento a las familias que han participado en este estudio por el tiempo y el esfuerzo que le han dedicado y por compartir con nosotros todo su conocimiento. También queremos agradecer a los maestros y directores de las escuelas infantiles su implicación en el estudio.

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto I+D+I Retos 2014 (EDU2014-58452-R) subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Anuario de Psicología
 N.º 51 | 2021 | págs. 8-18

Enviado: 29 de junio de 2019
 Aceptado: 5 de febrero de 2020

DOI: 10.1344/ANPSIC2021.51.2

ISSN: 0066-5126 | © 2021 Universitat de Barcelona. All rights reserved.

La perspectiva de los padres acerca del impacto del programa *Play Time/Social Time* para el desarrollo de la competencia social en niños y niñas con DID

Joana Maria Mas Mestre, Ignasi Ivern Pascual, Natasha Baqués Aguiar, Climent Giné Giné, Elisabeth Alomar Kurz, Anna Balcells-Balcells, Margarita Cañadas Pérez

Resumen

La calidad de la interacción del niño con sus iguales es el mejor indicador de competencia social (CS) y viene determinada por el uso de estrategias sociales efectivas y adecuadas. Sin embargo, los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) muestran dificultades significativas en la adquisición de la CS y, por tanto, en su aceptación y plena inclusión. El objetivo de este estudio es presentar la valoración que las familias hacen de la aplicación del programa *Play Time/Social Time* para la promoción de estrategias sociales eficaces tanto en casa como en la escuela. Han participado un total de nueve familias, con hijos de entre 3 y 5 años con DID escolarizados en parvularios ordinarios de tres comunidades autónomas diferentes. Los instrumentos usados han sido grupos focales, un cuestionario para evaluar la validez social del programa y diarios de campo elaborados por las propias familias. Los resultados se analizan y discuten en términos tanto de aportaciones del programa a la CS del niño y a las competencias parentales como también de propuestas de mejora.

Palabras clave

Interacción entre iguales, *Play Time/Social Time*, discapacidad intelectual y del desarrollo, contexto familiar y contexto escolar.

The perspective of families on the effectiveness of the *Play Time/Social Time* program for the development of social competence in children with IDD.

Abstract

The quality of a child's interaction with their peers is the best indicator of social competence and is determined by the use of effective and adequate social strategies. However, children with intellectual development disorder (IDD) show significant difficulties in acquiring social competence

and, therefore, being fully accepted and included. The aim of this study is to present families' evaluations of the use of the *Play Time/Social Time* program for the promotion of effective social strategies both at home and at school. A total of nine families participated, with children between 3 and 5 years old with IDD enrolled in ordinary kindergartens in three different autonomous communities. The study is based on focus groups, a questionnaire to evaluate the social validity of the program, and field diaries kept by the families themselves. The results are analyzed and discussed in terms of both the program's contributions to the child's social competence and parenting skills, as well as proposals for improvement.

Keywords

Peer interaction, *Play Time/Social Time*, intellectual and developmental disability, family context and school context

INTRODUCCIÓN

Hace ya unos años Gresham y Elliot (1990) definieron el constructo «competencia social» como aquellas conductas aprendidas y socialmente aceptables que permiten a la persona interactuar de forma positiva y efectiva con los demás. Para que la interacción social del niño o la niña, con adultos o con iguales, sea exitosa, la selección de las estrategias conductuales debe ajustarse al contexto social y de desarrollo y servirle como medio para lograr sus objetivos comunicativos (Odom, McConnell, & Brown, 2008).

La competencia en el uso de estrategias sociales efectivas y adecuadas, como nos recuerda Ladd (2005), es el factor más determinante de la interacción social del niño o de la niña con sus iguales, siendo las relaciones con los iguales el mejor indicador de competencia social (Odom et al. 2006; Reddy, 2012; Ross & Roberts-Pacchione, 2011; Szumski, Smogorzewska, & Karwowski, 2016). Sin embargo, los niños y las niñas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) tienen un riesgo más elevado de mostrar dificultades significativas en la adquisición de la competencia social y, en particular, en la capacidad de establecer relaciones con sus iguales y hacer amistades (Guralnick, 1997; Odom, McConnell, & McEvoy, 1992) y, por tanto, en su aceptación y plena inclusión en la comunidad (William & Asher, 1992).

Algunos autores como Guralnick y Neville (1997) y Brown, Odom y Conroy (2001) ponen de manifiesto que además de los niños y las niñas con DID, una buena parte de la población infantil también está en riesgo de tener problemas de interacción por diversas causas asociadas a la pobreza, la marginación, las competencias parentales, las situaciones familiares poco favorables, el maltrato, etc., que pueden comprometer la adquisición de las competencias sociales en el futuro.

La importancia e interés en promover las relaciones sociales entre semejantes en edades tempranas se muestra crítica para el desarrollo de todos los niños y las niñas y se basa en dos importantes hallazgos: las interacciones

positivas con los iguales son un camino importante para estimular el desarrollo y la existencia de dificultades en la interacción con los iguales es un predictor primario de problemas futuros en la competencia social de los niños y las niñas (Brown, Odom, & Conroy, 2001; Brown, Odom, McConnell, & Rathel, 2008).

Por otro lado, como ya nos recordaba Rogoff (1993), los niños y las niñas desarrollan sus habilidades y competencias como resultado de las relaciones con los adultos y semejantes en contextos naturales. Los primeros contextos y oportunidades ofrecidos por la familia influyen significativamente en la comprensión de las interacciones sociales y, en consecuencia, en la relación de los niños y las niñas con sus iguales (Dunst, 2001; Guralnick, & Neville, 1997).

En este sentido Sheridan, Knoche y Marvin (2008) afirman que, a través de la interacción con los padres, los niños y las niñas parecen desarrollar una habilidad empática y socioemocional que sirve de fundamento para interpretar las situaciones sociales y para responder de forma prosocial a sus semejantes y a los adultos. En palabras de Trevarthen (1986), los padres favorecen el desarrollo de la intersubjetividad; es decir, la compenetración interpersonal basada en el entendimiento mutuo y el acceso a los estados mentales entre interlocutores, que es una condición indispensable para comunicarse. Dado, pues, que la mayor parte de los aprendizajes en los primeros años ocurren en las rutinas diarias y, por tanto, reconociendo el rol crucial que desempeñan los padres, merece la pena estimular su participación activa para promover la competencia social y la interacción entre iguales en casa y en los contextos naturales vitales.

Por todo ello resulta necesario fomentar la competencia social de los niños y las niñas en situaciones de riesgo y, en particular, aquellos con DID, en el contexto familiar a partir del diseño y la implementación de programas de intervención que tengan por objetivo la mejora de las interacciones entre iguales.

Hay que tener presente, como nos recuerdan McCollum y Ostrosky (2008), que la relación entre los padres y sus hijos e hijas se ve influenciada por múltiples variables y por diferentes situaciones, entre las que se encuentran el clima emocional, el género, la edad, el bienestar psicológico y, en el caso de un hijo o una hija con DID, las ideas y creencias de los padres (Harkness & Super, 1995). McCollum y Ostrosky (2008) describen tres vías distintas en la relación de los padres con sus hijos e hijas para promover la relación entre iguales: influencias implícitas, no intencionales; la supervisión y el control familiar, que incluye la enseñanza explícita de habilidades; y las oportunidades proporcionadas por las familias para que los niños y las niñas participen en interacciones con sus iguales.

En este sentido se ha diseñado y llevado a cabo una propuesta de intervención en centros de educación infantil y primaria y en familias de niños con DID, a partir de las rutinas diarias en entornos significativos, basada en el programa *Play Time/Social Time* (PT/ST) de Odom et al. (1997), cuya eficacia ha sido avalada por Smogorzewska y Szumski (2018) y Szumski, Smogorzewska y Karwowski (2016).

En síntesis, consiste en cuatro fases a lo largo de dieciséis semanas en las que se trabajan, a través de distintos materiales (juguetes, pictogramas, etc.), seis habilidades explícitamente durante unos minutos al día en la escuela y en casa: (1) compartir, es decir, ofrecer juguetes para iniciar la interacción; (2) persistir o esforzarse en mantener la interacción con el igual; (3) pedir objetos o juguetes a los demás con el fin de iniciar la interacción; (4) organizar el juego; (5) responder al intento de interacción de los iguales, y (6) ayudar o pedir ayuda a los iguales. Las habilidades descritas se trabajan mediante estrategias de modelado, de organización del contexto y diseñando espacios y eligiendo juguetes que promuevan tanto la cantidad como la calidad de las interacciones entre los niños o las niñas. A tal efecto, se diseñaron unas pautas para cada familia con el fin de guiar su participación en la adaptación de las seis habilidades a las características, necesidades e intereses del niño o de la niña y su contexto familiar, y se acordaron reuniones con los padres con una periodicidad mensual y la calendarización para trabajar las habilidades mencionadas.

Este artículo se centra en la valoración que las familias participantes en el estudio han hecho de la aplicación del programa PT/ST y en su impacto en la competencia social de sus hijos e hijas planteando los siguientes objetivos:

1. Conocer si el proceso de evaluación e intervención ha sido apropiado para la enseñanza-aprendizaje de estrategias, con el fin de promover la interacción entre iguales.
2. Examinar la percepción que los padres tienen del progreso en la competencia social de sus hijos e hijas como consecuencia de la participación en el programa PT/ST.

3. Identificar qué aspectos del programa son susceptibles de mejora según la percepción de las familias.

MÉTODO

Diseño del estudio

Dado que nuestro objetivo era conocer el funcionamiento del programa de intervención desde la perspectiva de los padres, nos pareció que la aproximación cualitativa se revelaba como la más idónea para los objetivos de nuestro estudio. Existe evidencia de los beneficios de esta metodología para comprender mejor a las personas con discapacidad, sus familias y los profesionales que trabajan con ellas (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005).

La recogida de datos se llevó a cabo fundamentalmente a través de grupos focales donde los investigadores se reunieron con las familias para identificar las valoraciones y percepciones que tenían los padres sobre la implementación y funcionamiento del programa PT/ST tanto en el contexto familiar como en el escolar.

Participantes

La muestra con la que hemos trabajado ha sido intencional. Las nueve familias (nueve padres y nueve madres) con hijos e hijas con DID que participaron en la validación social del programa (tres de Barcelona, Valencia y Madrid, respectivamente) pertenecían a seis centros ordinarios de educación infantil y primaria con los que el grupo de investigación ha venido colaborando en los últimos años y que tenían un alto grado de compromiso con la introducción de mejoras e innovaciones relativas a la inclusión educativa.

La media de edad de los padres era de 43.7 (rango 34-56) y la de las madres 41.2 (rango 34-54). En relación con los niveles de estudio, cuatro progenitores tenían estudios primarios (dos madres y dos padres), ocho, estudios secundarios (cuatro padres y cuatro madres) y seis, estudios superiores (tres padres y tres madres). De las nueve familias, cinco tenían otros hijos e hijas de edades comprendidas entre 2 y 21 años.

Por lo que respecta a los niños y las niñas con DID (siete niños y dos niñas), la media de edad era 4.4 (rango 4-5). El diagnóstico principal con que contaba el centro había sido emitido por el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de la correspondiente comunidad autónoma y ofrecía los siguientes resultados: retraso global del desarrollo ($n = 5$), trastorno del espectro autista ($n = 2$), síndrome de Down ($n = 1$), y síndrome de Pierre-Garnin ($n = 1$). Los niños y las niñas fueron seleccionados de acuerdo con los criterios siguientes: (a) tener una edad entre los 3 y los 5 años, (b) tener un diagnóstico de DID (con diferentes grados de funcionamiento), (c)

que a nivel de lenguaje se situaran en la etapa verbal de modo que pudieran producir como mínimo estructuras de dos palabras y (d) que los padres y los maestros aceptaran libremente participar en el estudio a través de la firma del correspondiente consentimiento informado.

Instrumentos

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se recogió información a través de tres grupos focales (GF) y un cuestionario *ad hoc* para evaluar la validez social del programa. Ambos instrumentos se aplicaron al final del estudio.

Grupo focal. Como sugiere Morgan (1988), esta técnica posibilita el contraste de perspectivas y experiencias distintas de las personas ante una situación o una temática concreta. En este sentido, se consideró que era la metodología más apropiada para conocer y comprender mejor la experiencia de las familias participantes y poner en común su valoración acerca del programa de intervención. El desarrollo del GF se estructuró en torno a los tres objetivos de la presente investigación.

Cuestionario para evaluar la validez social. Se trata de un cuestionario *ad hoc* dirigido a las familias, que constaba de nueve preguntas, seis de ellas tipo likert donde los padres respondían en una escala de 1 a 4 (1 = «nada de acuerdo» y 4 = «muy de acuerdo») a cuestiones relacionadas con la adecuación del tiempo y el esfuerzo dedicado, la enseñanza de las habilidades, el aprendizaje por parte de los padres y la fidelización y transferencia de la intervención. Las otras tres preguntas eran abiertas y se centraban en puntos fuertes del programa, puntos de mejora e inquietudes o comentarios finales. Estas últimas preguntas son las que se han utilizado para este estudio.

Además, se pidió a los padres que recogieran en un diario de campo su experiencia de aplicación del programa con los niños y las niñas en casa.

Procedimiento

Para que los resultados se puedan comprender en el marco del proyecto de investigación, cabe decir que en primer lugar se llevó a cabo una evaluación inicial orientada a conocer cómo el niño o la niña interactuaba con sus iguales en el marco de las rutinas diarias de la familia a través de una entrevista semiestructurada *ad hoc*. Los resultados confirmaron las limitaciones en la competencia social por parte de los niños y las niñas participantes. El seguimiento de la aplicación del programa se hizo a través de reuniones mensuales en las que se introducían las nuevas habilidades en las que trabajar. En ellas se revisaban también los diarios de campo y se resolvían las posibles dudas que pudiera haber.

La evaluación final —que es la parte central de este estudio— dirigida a conocer la percepción que tenían las familias de la utilidad del programa y del progreso en la competencia social de los hijos y las hijas se llevó a cabo a nivel

individual y grupal. A nivel individual se evaluó la validez social (Wolf, 1978) a través de un cuestionario creado a tal efecto. Inicialmente se invitó a participar en un GF a todas las familias integrantes del estudio (cuatro de Valencia, seis de Madrid y cinco de Barcelona). Finalmente accedieron a participar un total de nueve familias, tres de cada comunidad autónoma. Las sesiones de cada GF se realizaron en las distintas ciudades en las que se aplicó el programa y en todas se siguió el mismo procedimiento, siendo dirigidas por cuatro personas del grupo de investigación (un sénior que actuaba de facilitador, un cofacilitador, más dos miembros del equipo que actuaban como observadores externos). El facilitador, en un primer momento, presentó los objetivos del GF y los roles de cada uno de los investigadores durante la sesión. Para fomentar la participación de todas las familias, el facilitador y el cofacilitador les invitaban a añadir, si lo consideraban oportuno, alguna información adicional antes de finalizar el GF. La duración de cada uno de los GF fue de aproximadamente 90 minutos. Los datos fueron grabados en una cámara digital con audio y transcritos para su posterior análisis. Al finalizar la investigación se aplicó el cuestionario para evaluar la validez social.

Análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos cualitativos se llevó a cabo un análisis temático siguiendo los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006). En primer lugar, un investigador de forma independiente después de leer el material transcrito hizo un análisis de temas creando códigos iniciales y categorías generales siguiendo un procedimiento inductivo. A continuación, los códigos iniciales fueron agrupados en categorías más grandes basadas en tendencias y temas más representativos de los GF. En tercer lugar, los temas de cada categoría se definieron y se identificaron las frases más representativas de cada uno de ellos. Con el fin de aumentar la fiabilidad y validez del estudio se llevaron a cabo distintas acciones. Los códigos iniciales fueron creados por un único investigador que después compartía y discutía con un segundo investigador. Durante el proceso, los dos investigadores reconsideraban los códigos iniciales que generaban dudas hasta llegar a un consenso. Finalmente, se llevó a cabo un acuerdo *inter-observador*, con un tercer investigador, quien debía codificar un 20% de las transcripciones. La coincidencia inicial fue del 74%, y después de un proceso de discusión y análisis se llegó a un acuerdo del 95% respecto a los temas. A partir del 70% se considera un nivel aceptable de acuerdo (Boyatzis, 1998).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos de la investigación. En relación con el primer objetivo: «conocer si el proceso de evaluación e intervención ha sido apropiado para la enseñanza-apren-

dizaje de estrategias con el fin de promover la interacción entre iguales», las familias se refirieron a dos momentos clave de la implementación del programa: (a) *evaluación inicial* y (b) *seguimiento de la aplicación del programa*.

Por lo que respecta a la evaluación inicial llevada a cabo antes de aplicar el programa, las familias explicaban que los instrumentos empleados en el proceso de recogida de información confirmaron el nivel de interacción social de sus hijos e hijas, pero también sirvieron para reflexionar sobre cómo se comportan en determinadas situaciones sociales. En este sentido, algunos padres señalaban que la observación sistemática inicial les permitió, por un lado, darse cuenta de las necesidades de sus hijos e hijas en relación con el uso de distintas habilidades sociales que tienen lugar durante la interacción comunicativa y, por otro, ampliar sus conocimientos en torno a las habilidades que forman parte de la competencia social. Existía unanimidad de opiniones entre las familias participantes en valorar muy positivamente el informe de devolución inicial. Consideraban que la información aportada sobre el comportamiento social de sus hijos e hijas fue relevante, concreta y detallada.

En cuanto al seguimiento a lo largo de la implementación del programa, los padres señalaron que los contenidos de las sesiones y los materiales facilitados aportaron información clara y precisa para su aplicación. Uno de los materiales más útiles fueron los pictogramas, los cuales les han servido como guía para enseñar las seis habilidades del PT/ST y extenderlos a distintas actividades diarias. Asimismo, los padres señalaron que la introducción de estos materiales ha tenido un impacto positivo en los hijos y las hijas, potenciando el desarrollo de la comunicación, la expresión oral y la autonomía.

Las familias destacaron que el tipo y frecuencia de las reuniones mensuales y la calendarización de las actividades les permitían implementar el programa y resolver las dudas que surgían durante la aplicación. Reconocieron, además, que las reuniones fueron muy útiles para establecer una rutina y unas pautas para aplicar las habilidades referidas al programa y para anticipar situaciones sociales venideras.

En relación con el procedimiento y las estrategias utilizadas, el uso de anotaciones y las fichas de cada actividad, algunos padres coincidían en destacar que tuvieron dudas iniciales en cómo evaluar los progresos de sus hijos e hijas durante la aplicación del programa en casa. Al principio no sabían cómo debían ser sus anotaciones. Las dudas iniciales se fueron disipando a medida que transcurría la investigación e iban ganando confianza y seguridad gracias a las habilidades introducidas, la rutina, la calendarización de las actividades y el trabajo en paralelo con los docentes de la escuela.

En cuanto al *apoyo percibido* durante el seguimiento, las familias expresaron que se sintieron informadas gracias al trato recibido por parte de los investigadores y las maestras. Cabe señalar que se han encontrado diferencias en función del contexto en el que se ha aplicado el programa y los distintos estilos de colaboración que se establecía entre las familias y las escuelas. En esa cuestión, las familias que tuvieron mayor contacto con las maestras manifestaron que se sintieron plenamente informadas y acompañadas durante el proceso.

En la [tabla 1](#) podemos leer un extracto de las opiniones de los padres en referencia al primer objetivo.

En relación con el segundo objetivo del estudio, que se centraba en «examinar la percepción que los padres

Tabla 1. Categorías y ejemplos sobre el proceso de evaluación e intervención (objetivo 1)

Categorías	Ejemplos
Valoración de la evaluación inicial	A mí me confirmó la situación muy real de la niña. Salieron muchos aspectos para los que no hacía falta pasar un papel... que se veía en el día a día de la escuela y en casa. Aquello sirvió para confirmarlo y para ver, quizás, más detalles y cosas más concretas (GF 1).
Valoración de la aplicación del programa PT/ST	Yo pienso que nos ha ido muy bien como para marcarnos unas pautas de cara a nosotros. Para que nos ayude a continuar haciendo todo esto y lo que venga, ¿no? Otros obstáculos y otras cosas que vengan el próximo año o más adelante (GF 1). Quizás la primera reunión que tuvimos, las primeras pautas, las primeras dos semanas y tal, yo iba un poco en plan «a ver qué tenemos que hacer, a ver cómo saldrá esto», pero después ya viendo la rutina, viendo las otras habilidades a trabajar y viendo que todo también coincidía mucho con el seguimiento que se hacía en la escuela y que íbamos un poco a la par y tal... (GF 1). En reuniones con la tutora e investigadora se me ha dado toda la información que he necesitado y he recibido mucha orientación sobre su comportamiento con los niños y niñas en el aula. Hemos hablado de cómo ellas refuerzan la relación con los iguales en el aula. Destaco la sinceridad, positividad y el trabajo concreto realizado para las necesidades de mi hijo. Considero que recibo toda la información que necesito y solicito (GF 3).

Nota: GF 1 = Grupo focal Barcelona; GF 3= Grupo focal Valencia

tienen del progreso en la competencia social de sus hijos e hijas como consecuencia de la participación en el programa PT/ST», todas las familias identificaron avances y resultados positivos en: (a) *la competencia social de los hijos y las hijas*, (b) *la comprensión de la discapacidad por parte de otros niños y otras niñas* y (c) *sus propias capacidades y competencias como padres*.

Se reconoce que ha habido progresos en las habilidades sociales de los hijos y las hijas, sobre todo, las que tienen que ver con el propio programa. *Compartir, pedir y ayudar / pedir ayuda*, han sido las habilidades que han ido adquiriendo y utilizando sus hijos e hijas con mayor frecuencia. Los padres señalan que antes de aplicar el programa sus hijos e hijas tenían dificultades en el dominio de las normas sociales como, por ejemplo, «pedir permiso» antes de coger las cosas o controlar el uso de la fuerza para conseguirlas. Sin embargo, uno de los resultados más relevantes es que ahora son capaces de utilizar estas habilidades no solo durante el desarrollo del juego, sino en distintas situaciones sociales con personas próximas a su entorno y con personas desconocidas.

Asimismo, algunos padres relataban que sus hijos e hijas han aprendido a afrontar oportunamente situaciones en las que necesitan ayuda e, incluso, son capaces de ayudar a otras niñas o niños más pequeños que ellos. A pesar de estas valoraciones, necesitan apoyo verbal, a modo de recordatorio, y la orientación del adulto para que empleen las habilidades aprendidas. También señalan que algunas habilidades del programa como *organizar el juego* son más complejas de aprender y aplicar.

Del mismo modo, en el ámbito familiar, algunos padres señalaron que sus hijos e hijas habían interiorizado de forma rígida las normas y consignas de algunas habilidades del programa, lo que había generado algunos conflictos en las interacciones entre iguales. Esto se daba, en concreto, cuando algunos de sus compañeros no respondían según lo aprendido en el programa o no cumplían con las expectativas que tenían sus hijos o hijas. Como consecuencia, los padres señalaban que sus hijos e hijas podían reaccionar enérgicamente, por ejemplo, arrebatando un juguete cuando lo pedían y no se lo daban, o bien manifestando tristeza y frustración.

Además de la mejora en algunas de las habilidades propias del programa, las familias también valoraron positivamente otros progresos, como en la expresión oral, la iniciativa para jugar y la calidad de la interacción social. Por lo general, todos coincidían en que los niños y las niñas utilizaban menos gestos para comunicarse y más lenguaje verbal, con una destacada ampliación del vocabulario. Del mismo modo se constató que había aumentado la frecuencia del uso de normas de cortesía, como decir «por favor», «gracias», «perdón», etc., y en general, habían mejorado las habilidades pragmáticas.

A nivel conductual, las familias coincidían en señalar que el hecho de ampliar los recursos comunicativos favorecía su comportamiento en general y disminuía la

impulsividad. Asimismo, los padres señalaban que los hijos y las hijas se habían vuelto más observadores en las conversaciones y que habían desarrollado juegos más complejos. El hecho de que el hijo o la hija participe activamente en una conversación contribuye a un aumento de su satisfacción y su bienestar, y a una mayor autoestima. En este sentido, algunas familias reconocieron que había sido clave el trabajo conjunto entre familia y escuela.

Otro aspecto que hay que destacar fue el aumento de la autonomía e iniciativa en el juego. Si bien antes los padres debían promover la interacción con los demás niños y niñas o iniciar el juego por ellos, ahora percibían que sus hijos e hijas eran quienes invitaban a jugar a los otros niños y las otras niñas en diferentes contextos, como el parque o el colegio, o a los mismos padres en el entorno familiar. Todo ello contribuye a mayores oportunidades de relación con los otros niños y las otras niñas y a un aumento de los intereses y de las interacciones sociales, no solo con los iguales, sino también con los adultos.

Por lo que respecta a la comprensión de la discapacidad, los padres mencionaron que otro de los resultados positivos del programa era una mayor aceptación de sus hijos e hijas por parte de los compañeros de la escuela. El hecho de haber aplicado el programa también en el aula ha contribuido a un mayor acercamiento y comprensión de la discapacidad y ha dotado al resto de niños y niñas de nuevas estrategias para incluir a sus hijos e hijas en el juego. Asimismo, algunos padres apreciaban una mayor sensibilidad por parte del entorno escolar y cambios significativos en la percepción de otros padres y familiares en relación con los progresos de sus hijos e hijas. Todo ello estaría contribuyendo a una mayor participación de los niños y las niñas en el momento del juego, una mejor convivencia sobre todo en la escuela y, en definitiva, una mayor inclusión social. Los padres reconocían que había sido clave el papel y la implicación de la maestra como facilitadora de las relaciones entre iguales en el contexto escolar.

Sin embargo, a pesar de estas experiencias positivas, sobre todo en la escuela, los padres referían que, en el ámbito comunitario, se siguen encontrando con situaciones sociales complicadas, de rechazo y discriminación, que generan fuertes sentimientos de tristeza y frustración.

Finalmente, referente a las propias competencias como padres, las familias explicaron que habían ido incorporando algunas de las pautas y materiales del programa en sus actividades diarias, como, por ejemplo, el uso de los pictogramas. Todos coincidían en destacar que a raíz de la participación en el programa están ampliando las oportunidades para promover las relaciones e interacciones sociales con otros niños y otras niñas en distintos contextos fuera de la escuela. En definitiva, para las familias participar en el programa representaba una mejora en las competencias parentales y un incremento en la actitud activa en el desarrollo de las competencias

sociales de los hijos y de las hijas. En la **tabla 2** aparece un extracto de las opiniones de los padres en referencia al segundo objetivo.

En cuanto al tercer y último objetivo: «identificar qué aspectos del programa son susceptibles de mejora según la percepción de las familias», algunos de los aspectos que se pusieron de relieve son: (a) *más comunicación e información* sobre los progresos de los hijos y las hijas en la escuela, (b) *más información sobre el programa a otras familias*, (c) *mayor tiempo de aplicación* del programa y (d)

extender el programa a todos los alumnos de la escuela, con o sin necesidades especiales.

Las familias valoraban positivamente el trabajo realizado por los docentes, pero consideraban que hubiera sido necesario recibir más información de lo que sucedía en el aula para entender mejor el comportamiento de sus hijos e hijas en casa, y una mayor orientación sobre cómo aplicar algunos contenidos del programa a través de la libreta u organizando reuniones extraordinarias. Por lo que respecta a la finalización del programa, coincidían en

Tabla 2. Categorías y ejemplos sobre la percepción de los padres en relación con el progreso en la competencia social de sus hijos e hijas (objetivo 2)

Categorías	Ejemplos
Progresos en la competencia social de los hijos y las hijas	<p>A menudo utiliza la fórmula «¿quieres jugar? tanto en el parque con niños que no conoce como en casas de familiares con primos, abuelos, etc. [...] En diferentes momentos de juego, usa: «Me das», «dame», «toma» y hace el gesto de dar y, efectivamente, da (DC).</p> <p>Porque ella a veces coge y dice, con las manos juntas: «Hola, niño o hola, Octavio o hola, Marta» o como se llame el otro niño y dice: «Por favor, por favor, ¿me puedes dejar la pala?», y el otro le dice: «¡No!» y ene tonces va y la coge. Quiriendo decir: yo ya he hecho todo lo que tocaba [...]. Se frustra mucho cuando ve que ella lo da (el objeto) y que no lo recibe cuando ella lo pide a los otros, ¿no? El columpio o lo que sea... Porque yo me he de estar aquí esperando, cogida del columpio para subir al tobogán o para columpiarme y en cambio a mí no me dejan, y yo sí que lo he cedido a otros niños, ¿no? Esto no lo entiende (GF 1).</p> <p>Nos damos cuenta de que la mejora del desarrollo del lenguaje, sobre todo la expresión oral, parece que ayuda en todo su comportamiento. La estrategia que nos comentaron en la reunión de tutoría de la escuela de darle en alguna ocasión dos opciones de respuesta está ayudando a ampliar el vocabulario. La satisfacción de participar en la conversación aumenta su autoestima y entendemos que mejora su bienestar y su conducta hacia los objetos y los otros (DC).</p> <p>Ha avanzado mucho porque en el parque, para iniciar un juego, aquí en el cole y fuera, tenía que ir yo con él. Le daba como vergüenza o miedo. Eso lo ha dejado. Ahora va con los coches y dice: ¿Podemos jugar? Y les da un juego o un juguete. O a la prima, cuando está en la hamaca, le dice: «Te empujo», «pero ahora me toca, ahora me toca a mí». O le dice: «Vamos a jugar a las construcciones». Y le insiste, insiste y eso no lo hacía. Dice a su papá: «Venga, papá, vamos a jugar a los coches». Antes no decía nada, teníamos que ir nosotros a iniciar el juego y ahora va él y dice: «Venga, papá», y si su padre está cansado dice: «Venga, papá, vamos a jugar a los coches». Con las pautas que nos dieron, eso se le ha quedado y comparte los juegos. Se pone a jugar y se le nota muchísimo (GF 2).</p>
Comprensión de la discapacidad por parte de otros niños y de otras niñas	<p>En el caso de X, él siempre ha sido muy cercano, lo que faltaba más era que los otros niños entendieran a X. Lo que yo noto más es en los otros niños hacia X. Como que no sabían muy bien qué hacer... Más que en X hacia los otros niños, en los otros niños hacia X. No se frustra tanto. Antes se acercaba y como no sabía qué hacer, si el otro niño no le hacía caso, se aburría y se iba. Ahora los otros niños al tener más interés también, al saber más técnicas, juegan más (GF 2).</p> <p>De vez en cuando se dan situaciones complicadas y difíciles de gestionar, y que quisiéramos que ningún niño las viviera. El desprecio, un mal gesto, las palabras «no quiero estar contigo», o «no quiero jugar contigo» o «no soy tu amiga», o «déjame, no me toques», o «no me hables». Con mucha rabia y con todo el dolor de una madre que escucha estas frases... parece que no sea posible que un niño de 5 años las pueda pensar y decir, pero las dicen. Esta última semana, con mucha tristeza, P y yo hemos escuchado eso que una niña de 5 años nos decía. Y la frustración ¡fue terrible! (DC).</p>
Resultados positivos en los padres	<p>Me he sentido bastante implicada y mi rol ha sido activo además de aprender a cómo ayudar a mi hijo con la ayuda y orientación del equipo (GF 3).</p>

Nota: GF 1 = Grupo focal Barcelona; GF 2 = Grupo focal Madrid; GF 3= Grupo focal Valencia; DC = Diario de campo

que hubiera sido necesaria una reunión de cierre con la escuela para hacer una valoración, si bien reconocían que al final de curso hay mucho trabajo y poco tiempo para atender a todas las familias.

Los padres coincidían en destacar que sería interesante comunicar mejor los beneficios del programa a otras familias. Aunque las maestras informaron sobre la implementación del programa, la creencia general era que solo era beneficioso para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. Los padres consideraban que la falta de información había podido generar algunos malentendidos.

Otra cuestión que se puso de relieve fue la necesidad de ampliar el tiempo de aplicación del programa para incorporar más pautas de intervención y orientaciones para resolver aquellas situaciones difíciles de gestionar. Las familias señalaron que hubiera sido necesario plantear el programa para todo el alumnado, como medida universal, en el que participasen todos los alumnos y los padres de la clase. De este modo se favorecería la comprensión de la discapacidad, la convivencia escolar y el logro de una mayor inclusión. En la **tabla 3** se recoge una síntesis de las opiniones de los padres en cuanto al tercer objetivo.

DISCUSIÓN

Los resultados sugieren que para promover la competencia social de los niños y las niñas es necesario fortalecer la participación activa de los padres a lo largo de todo el proceso, tanto en la recogida de datos durante la eva-

luación como en la disposición de oportunidades en el contexto de las rutinas familiares. Es importante ayudar y orientar a los padres para que, ante posibles dudas sobre si su hijo o hija se relaciona adecuadamente con sus iguales, aprendan a observarlos y a obtener información valiosa para introducir cambios en sus rutinas y, en su caso, compartir la situación con los profesionales y así poder tomar conjuntamente decisiones en la buena dirección. En este sentido Sheridan et al. (2008) afirman que tomar decisiones en base a los datos recogidos enriquece la colaboración con los padres, lo cual contribuye a que se sientan progresivamente más capaces y confiados en lo que hacen.

Coincidimos con Rogoff (1993) y Guralnick (2001) cuando afirman que los niños y las niñas desarrollan competencias sociales como resultado de las relaciones con los padres, de modo que la mayor parte del aprendizaje se da en contextos naturales, más que en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje. En opinión de Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards y Marvin (2011) cuando los padres están comprometidos en las interacciones en el seno de la familia, el desarrollo del lenguaje y la comunicación de sus hijos e hijas mejoran significativamente. Según Dunst (2001), una de las estrategias clave para promover la competencia social en los niños y las niñas pequeños es la participación guiada de los padres, afirmación que apoya el trabajo de seguimiento que se ha llevado a cabo con las familias a lo largo de la investigación.

En este sentido, las familias han valorado muy positivamente el progreso en el lenguaje verbal y el incremento de la iniciativa en la interacción social. Por ejemplo, los

Tabla 3. Categorías y ejemplos sobre los aspectos de mejora del programa (objetivo 3)

Categorías	Ejemplos
Más comunicación e información sobre los progresos de los hijos y las hijas en la escuela	Yo os seré sincera. A mí me ha faltado un poco la información y el seguimiento que hacía la profesora con la niña. Yo muchas veces intuía que en clase se trabajaba de una manera o de otra por las reacciones de la niña, cómo contestaba, lo que hacía, gestos o lo que fuera. En mi caso no ha habido un <i>feedback</i> , una comunicación con la maestra, con la escuela con relación a esto (GF 1).
Más información sobre el programa a otras familias	En nuestra clase se comentó desde el principio a todo el grupo. Pero sí que es verdad que se ha enfocado como una actividad para los niños con necesidades educativas especiales y que aporta a todo el grupo. Pero creo que ese no es el enfoque [...]. Lo han enfocado como que es una actividad para niños con necesidades educativas especiales y que los otros están haciendo el favor de tal... Y ha dejado más expuestos a los niños con necesidades educativas especiales, quiénes son, qué necesidades tienen... Y para mí eso ha perjudicado a los niños (GF 2).
Mayor tiempo de aplicación del programa	Un poco más de tiempo o más sesiones para tener/obtener más pautas ante situaciones que muchas veces no sabemos gestionar (VS).
Extender el programa a todos los alumnos de la escuela, con o sin necesidades educativas especiales	Desde el principio plantearlo como una actividad grupal. No se trata de que solo P salga con J. Si todos rotan, todos participan es una actividad de grupo. Más que sacarlos se debe plantear como una actividad grupal (GF 2).

Nota: GF 1 = Grupo focal Barcelona; GF 2 = Grupo focal Madrid; VS = Cuestionario de validación social

niños y las niñas utilizan menos gestos para comunicarse y más la expresión oral, ampliando su vocabulario y utilizando con mayor frecuencia las normas de cortesía. Estos datos coinciden ampliamente con los hallazgos de Sheridan et al. (2008) y Sheridan et al. (2011) que concluyen que a través de las interacciones sociales pueden mejorarse las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas vulnerables.

Cuando el desarrollo transcurre con normalidad y el niño o la niña conoce y domina cada vez más el entorno social aprende a utilizar todos los recursos comunicativos a su alcance para relacionarse con los demás, de manera que se produce un efecto multiplicador, cuanto más comunica —y con más gente—, mejor lo hace. Sin embargo, cuando existen problemas de lenguaje, conversar puede llegar a ser tedioso porque es necesario un sobreesfuerzo por parte de todos los interlocutores. La comunicación puede volverse confusa y frustrante. En este sentido, una de las repercusiones más habituales en los niños y las niñas es la carencia de iniciativa. A menudo, la persona con algún tipo de discapacidad se mantiene callada ante un interlocutor más competente a nivel lingüístico. Este, a su vez, no da suficiente tiempo para que la persona con discapacidad intervenga. Cuando el interlocutor es otro niño u otra niña lo más frecuente es que renuncie a conversar, o bien que no atiende a su interlocutor. A los 3-4 años los niños y las niñas se muestran sensibles a la presencia de dificultades de lenguaje en sus iguales. De modo que prefieren interactuar con aquellos que tienen una expresión de acuerdo con su edad cronológica (Rice, Sell, & Hadley, 1991). Y cuando el interlocutor «competente» es un adulto, la conversación puede convertirse en un interrogatorio.

De ahí la importancia de proporcionar recursos para estimular la iniciativa en la interacción. Ya sea a través de la instrucción de habilidades conversacionales que permitan un mejor dominio de la alternancia de turnos, como del aprendizaje de reglas de cortesía y otras reglas de uso del habla determinadas culturalmente. El objetivo final es conseguir que el niño o la niña sea un agente activo en la comunicación. Que adquiera los conocimientos pragmáticos necesarios para el uso apropiado, eficaz y regulado del discurso en situaciones interpersonales de manera que entienda, se haga entender y aumente la motivación para comunicarse y, en consecuencia, relacionarse.

Los padres también identificaron una mayor autonomía e iniciativa en el momento de iniciar un juego. Efectivamente, Ladd y Hark (1992) y Sheridan et al. (2008) señalan que el hecho de que los padres promuevan que sus hijos e hijas jueguen y planifiquen actividades lúdicas influye positivamente en el dominio de habilidades para iniciar juegos, invitar a otros niños y a otras niñas, etc. También evidenciaron una participación más activa en las conversaciones, lo cual contribuye a un aumento de la satisfacción, el bienestar y la autoestima de los niños y de las niñas. En este sentido destaca la importancia del papel

que jugaron las maestras por el apoyo recibido y por las oportunidades de relación que propiciaron a los niños y a las niñas. Dunst, Trivette y Hamby (2006) y Dunst, Trivette y Hamby (2007) en sendos metaanálisis refieren que la investigación es consistente en asociar el trabajo de los profesionales con las familias con sentimientos de autoeficacia. En esta línea, McCollum, y Ostrosky (2008) señalan que las creencias de los padres tienen un claro impacto en las expectativas y objetivos relacionados con la competencia social de sus hijos e hijas.

Por otro lado, los padres señalan que la participación en el programa ha tenido consecuencias en otros ámbitos, como la disminución de la impulsividad y la mejora del comportamiento en general coincidiendo con las aportaciones de Sheridan et al. (2008), Ladd y Hark (1992) y Smogorzewska y Szumsky (2018).

Las familias consideran que ha sido clave en el progreso de sus hijos e hijas el trabajo conjunto entre familia y escuela como también reconocen Kim, Sheridan, Kwon y Koziol (2013). La aplicación del programa ha favorecido una mayor aceptación por parte de los compañeros de la escuela y ha contribuido a una mejora en la percepción del progreso de sus hijos e hijas por parte de otros padres y familiares. Según Brown, Odom, McConnell y Rathel (2008) las intervenciones universales en el aula y los grupos «amistosos» se revelan exitosos para mejorar la percepción que tienen los alumnos de sus compañeros con alguna discapacidad y para crear oportunidades de enseñanza y aprendizaje de la competencia social. También Odom et al. (2006) afirman que las relaciones positivas pueden jugar un papel mediador en la aceptación social de los alumnos con discapacidad. Parece esperable, pues, que tanto el trabajo en el aula como en pequeño grupo de los alumnos con discapacidad con sus compañeros, que contempla el programa, contribuya a un mejor conocimiento mutuo y relaciones de amistad.

En definitiva, nuestros resultados se alinean con Sheridan et al. (2008) cuando afirman que los niños y las niñas alcanzan mayores niveles de competencia social y aceptación por parte de sus compañeros, así como progresos en otras áreas, si los padres se comprometen en proveer oportunidades y momentos de juego con amigos fuera de la escuela y, en particular, en el hogar.

Finalmente, las familias han identificado algunos aspectos que a su juicio mejorarían el programa. En síntesis, proponen disponer de más comunicación e información sobre los progresos de sus hijos e hijas en la escuela y la necesidad de extender al resto de las familias del aula la información sobre el contenido y el desarrollo del programa, así como también a todo el alumnado del centro, con o sin necesidades especiales de apoyo. En su opinión, las medidas universales beneficiarían a todos los alumnos y la participación de todas las familias generaría redes de colaboración que mejorarían la convivencia en la escuela. Estas cuestiones, junto con la demanda de una mayor cultura inclusiva en la escuela al considerar que «los pa

dres no es que deban participar en la escuela, sino formar parte de ella», guardan una enorme relación con la necesidad de repensar el papel que se otorga a los padres en los centros educativos y a explorar formas más imaginativas, tal como proponen Simón, Giné y Echeita (2016) para promover la inclusión en el aula y en la escuela.

Los padres señalan también la importancia de recibir *feedback* como un componente de aprendizaje que les ayude a profundizar en el tema de la competencia social. Las familias demandan «oportunidades reales de interacción con los maestros» para hablar de estos temas aprovechando tanto las reuniones como los contactos informales. Ciertamente son amplias las coincidencias de estas propuestas con los componentes que Dunst y Trivette (2009) contemplan con relación a cómo aprenden los adultos (*Participatory Adult Learning Strategy – PALS*) y que proponen como método de trabajo con los padres en la primera infancia.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente trabajo nos permiten concluir, en primer lugar, que para promover la competencia social de los niños y las niñas es necesario asegurar la participación activa de los padres tanto en la recogida de datos como en la disposición de oportunidades en el contexto de las rutinas familiares. En segundo lugar, los padres consideran que la observación sistemática, los contenidos, los materiales, las estrategias y sobre todo el acompañamiento se han mostrado eficaces para promover la interacción de sus hijos e hijas entre iguales. En tercer lugar, los padres reconocen una clara mejora en la competencia social de sus hijos e hijas como consecuencia de la participación en el programa PT/ST. En cuarto lugar, las familias también valoraron positivamente otros progresos de sus hijos e hijas, como en la expresión oral, la iniciativa para jugar y la calidad de la interacción social. En quinto lugar, los padres evidenciaron que el hecho de que el hijo o la hija pueda participar en juegos o en una conversación con otros niños u otras niñas contribuye a un aumento de su satisfacción y bienestar, una mejora de sus competencias y una mayor autoestima. Finalmente, los padres señalaron algunos aspectos que se deben tener en cuenta en futuras aplicaciones del programa para optimizar los resultados relativos tanto a la interacción social de sus hijos e hijas como a la autoconfianza de los padres.

A pesar de que las familias hablan de cambios positivos en los hijos derivados de la participación en el programa, los resultados del estudio deben tomarse con cautela y la evaluación de su impacto debe completarse con otras acciones. En este sentido y de cara a futuros trabajos, se propone realizar un seguimiento con las familias para dotar de sostenibilidad las acciones educativas y realizar un estudio de casos múltiples con todos los grupos de interés, maestros y familias, especialmente, que nos

permita triangular la información sobre la incidencia del programa. Asimismo, sería necesario ampliar el número de familias beneficiarias y escuelas participantes para que los resultados puedan ser transferibles a otros contextos y sus beneficios a la población general. Por otro lado, es necesario remarcar que el programa no debería ser la única contribución al desarrollo de la competencia social de los niños y las niñas ni un pretexto para mejorar las relaciones entre escuelas y familias. Como aspiran las familias de este estudio, es necesario el uso de medidas universales que involucren a toda la comunidad educativa para promover en todos los niños y niñas la mejora de sus habilidades sociales, una auténtica cultura de inclusión educativa y unas fuertes relaciones entre familias y escuelas.

Agradecimientos

Queremos mostrar nuestro agradecimiento a las familias que han participado en este estudio por el tiempo y esfuerzo que le han dedicado y por compartir con nosotros todo su conocimiento. También queremos agradecer a los maestros y directores de las escuelas infantiles su implicación en el estudio.

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto I+D+I Retos 2014 (EDU2014-58452-R) subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Londres: Sage.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children, 71*(2), 195-207.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting preschool children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 90-134.
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008). Peer interaction interventions for preschool children with developmental disabilities. En W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: risk, disability and intervention* (pp. 141-169). Baltimore MD: Brookes.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). *Family support program quality and parent, family and child benefits*. Asheville, NC: Winterberry Press.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*, 370-378.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let's Be PALS. An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children, 22*(3), 164-176.
- Dunst, D. L. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. En M. J. Gural-

- nick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 307-333). Baltimore MD: Brookes.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guralnick, M. J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-22). Baltimore MD: Brookes.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. En M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore MD: Brookes.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: need for alternative approaches. En M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 481-502). Baltimore MD: Brookes.
- Harkness, S., & Super, C. (1995). Culture and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 2: biology and ecology of parenting* (pp. 211- 234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: the mediating role of parent-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*, 175-185. doi:10.1016/j.jsp.2013.01.003
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Hark, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology, 28*, 1179-1187. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1179
- McCullum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. En W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: risk, disability and intervention* (pp. 31-59). Baltimore MD: Brookes.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children. Conceptualization, assessment and influences. En W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: risk, disability and intervention*, (pp. 3-29). Baltimore MD: Brookes.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., Ostrosky, M. M., Peterson, C. A., Skellenger, A., Spicuzza, R., Chandler, R., & McEvoy, M. A. (1997). *Play time/social time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Minneapolis: Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: a mixed-method analysis. *Journal of Education Psychology, 98*(4), 807-823. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. En S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention* (pp. 3-35). Baltimore MD: Brookes.
- Reddy, L. (2012). *Group play interventions for children. Strategies for teaching prosocial skills*. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/13093-000
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech and language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1299-1307.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ross, R. H., & Roberts-Pacchione, B. (2011). *Making friends, preK-3: a social skills program for inclusive settings*. Thousand Oaks, CA: Corwin-SAGE.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: the Getting Ready intervention. *Journal of School Psychology, 49*, 361-383. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.001
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., & Marvin, C. A. (2008). Competent families, competent children. family-based interventions to promote social competence in young children. En W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: risk, disability and intervention* (pp. 301-319). Baltimore MD: Brookes.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 10*(1), 25-42.
- Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2018). Developing preschoolers' social skills: the effectiveness of two educational methods. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*(3), 318-340. doi:10.1080/1034912X.2017.1368461
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? The effects of 'Play Time/Social Time' programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities, 62*, 41-50. doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000002
- Trevarthen, C. (1986). Los motivos primordiales para entenderse y cooperar. En A. Perinat (Ed.), *La comunicación preverbal* (pp. 182-207). Barcelona: Avesta.
- William, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 96*, 373-385.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), 203-214.