

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v50i2.640>

Programas de gestión de aula centrados en la intervención de problemas conductuales en educación primaria: una revisión sistemática

Classroom Management Programs Focused on Targeting Behavioral Issues in Primary Education: A Systematic Review

Karen Oliva Jara
Universidad de Concepción
Concepción, Chile
karenoliva@udec.cl (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0003-1220-7570>

Consuelo Novoa Rivera
Universidad San Sebastián
Concepción, Chile
consuelo.novoa@uss.cl
<https://orcid.org/0000-0002-6502-8595>

Paulina Rincón González
Universidad de Concepción
Concepción, Chile
princon@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0794-2765>

Pablo Vergara Barra
Universidad del Desarrollo
Concepción, Chile
pablovergara@udd.cl
<https://orcid.org/0000-0002-6998-8753>

Recepción: 27 de febrero de 2025
Aceptado: 13 de enero de 2026

¿Cómo citar este artículo?

Oliva Jara, K., Rincón González, P., Novoa Rivera, C. & Vergara Barra, P. (2026). Programas de gestión de aula centrados en la intervención de problemas conductuales en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista Educación*, 50(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v50i2.640>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El objetivo de la investigación fue describir programas gestión de aula centrados en la intervención de problemas de conducta en el estudiantado de educación primaria. Se realizó una revisión sistemática de 49 artículos publicados entre 2008 y 2023 en Web of Science, Scopus y PsycINFO. Los resultados se organizaron en: (a) características metodológicas de los estudios (objetivos, diseño, muestras e instrumentos) y (b) características de los programas (país, denominación, modalidad de capacitación, número y duración de sesiones). En la producción científica, 2017 concentró la mayor proporción de publicaciones y predominaron los ensayos clínicos aleatorizados. Se observó una alta concentración geográfica en Estados Unidos, con escasa representación de América Latina. A nivel de implementación, el programa más recurrente fue The Incredible Years–Teacher Classroom Management (IY-TCM). Se identificaron disparidades en la caracterización de muestras (tamaños heterogéneos y reportes incompletos) y una elevada variabilidad en los instrumentos para medir la conducta. La evidencia muestra efectos positivos consistentes de los programas en la reducción de conductas problemáticas, el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la mejora de prácticas docentes e interacciones profesor–estudiante, con resultados especialmente sólidos para IY-TCM. No obstante, la heterogeneidad de diseños, variables e instrumentos limita la comparabilidad y las síntesis cuantitativas; además, la escasa descripción de parámetros de implementación dificulta la replicabilidad y la evaluación de costo-efectividad. En conclusión, los programas de gestión de aula constituyen intervenciones pedagógicas y de promoción de salud mental escolar con evidencia prometedora. Se recomienda consensuar conjuntos mínimos de resultados y paquetes de medición con solidez psicométrica, reportar tamaños de efecto y parámetros de implementación, e incorporar diseños multi-informante; además, ampliar la investigación en contextos subrepresentados, fortalecer la formación continua del profesorado y articular estas intervenciones con políticas educativas y de salud mental para favorecer implementaciones efectivas, equitativas y sostenibles.

PALABRAS CLAVE: Gestión de aula, Formación docente, Educación de la primera infancia.

ABSTRACT

This study seeks to depict classroom management programs which address behavioral issues among elementary school students through a systematic review of 49 articles published in 2008 – 2023 and indexed in Web of Science, Scopus and PsycINFO. The results were organized according to (a) methodological features of the study (objectives, methodology/design, participants/sample and instrumentation), and the (b) characteristics of the program (country, name, training model, number and frequency of sessions). In terms of scientific output, there were significantly more studies published in 2017 than in any other year, with randomized control trials being the predominant type of study design. Most of the studies were from the United States with relatively few studies from Latin

American countries. In terms of implementation, the program that was most prevalent was: The Incredible Years – Teacher Classroom Management (IY-TCM). Disparities were identified in the characterisation of samples (heterogeneous sample sizes and incomplete reporting) and high variability in the instruments used to measure behaviour. The evidence shows consistent positive effects of the programmes in reducing problem behaviours, strengthening social-emotional skills and improving teaching practices and teacher–pupil interactions, with particularly robust results for IY-TCM. However, the heterogeneity of designs, variables and instruments limits comparability and quantitative syntheses; furthermore, the lack of detail regarding implementation parameters hinders replicability and the assessment of cost-effectiveness. To conclude, classroom management programmes constitute pedagogical and school mental health programs with promising evidence. It is recommended that a consensus be reached on minimum sets of outcomes and measurement tools with sound psychometric properties, that effect sizes and implementation parameters be reported, and that multi-informant designs be incorporated. Research in under-represented contexts should become more widespread as should continuing professional development. Such programs should be aligned with education and mental health policies to promote effective, equitable and sustainable implementation.

KEYWORDS: Classroom Management, Teacher Training, Early Childhood Education.

INTRODUCCIÓN

El creciente enfoque en la calidad de la educación infantil ha resaltado la importancia del desarrollo socioemocional y el manejo de comportamientos inadecuados, lo cual representa un desafío para el personal docente al requerir estrategias preventivas y de intervención ante problemas conductuales, frecuentes en la infancia (Freeman et al., 2013; Rescorla et al., 2018). La interferencia constante en las dinámicas de aula debilita la calidad de la instrucción y reduce las oportunidades de aprendizaje de los compañeros, generando un clima poco propicio para la adquisición de competencias prosociales (Gage et al., 2018; O'Connor et al., 2011).

En este marco, la calidad se operacionaliza según dimensiones evaluadas (Centro de Políticas Comparadas de Educación [CPCE], 2015): interacciones educador-estudiante, prácticas pedagógicas con estabilidad del cuidado, espacio físico, vínculo familia-escuela, proporción adultos-estudiantes/tamaño de curso y formación del personal (Mathers et al., 2014). Se distingue entre calidad estructural (tamaño de grupo, razón adulto-niño, formación, ambiente físico) y de proceso (calidad de interacciones, pertinencia de experiencias, articulación con familias y gestión), esperando personal capacitado, grupos pequeños y entornos seguros (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017), además de interacciones positivas y gestión efectiva (Doherty et al., 2006; CPCE, 2015).

Dentro de este contexto, la gestión de aula se ha entendido tradicionalmente como el establecimiento del orden y el manejo del comportamiento mediante prácticas docentes orientadas a crear y

mantener un entorno propicio para la instrucción (Bear, 2015). Ello incluye rutinas y expectativas explícitas, actividades para sostener la atención, trabajo cooperativo, promoción del respeto y mantenimiento del orden (Friedman, 2003); uso de refuerzos, reglas y procedimientos, medidas disciplinarias, vínculos afectivos docente-estudiante (Marzano et al., 2003) y experiencias que favorecen la autorregulación del aprendizaje (Stronge et al., 2008).

Además, la gestión de aula permite crear un entorno de aprendizaje adecuado (Marzano et al., 2001), empleando actividades y estrategias que fomenten el desarrollo académico, emocional y social del estudiantado (Brophy, 2013). Esto incluye no solo abordar conductas inadecuadas, sino también aplicar medidas preventivas, promover relaciones positivas, motivar y alentar la participación (Emmer & Sabornie, 2014; Korpershoek et al., 2014, 2016).

Pese a lo anterior, la falta de preparación del profesorado para enfrentar problemas de conducta en el aula es común (Melnick & Meister, 2008) y puede deberse a factores como el tamaño de la clase, la naturaleza de las conductas, la experiencia docente limitada, insuficiente capacitación y apoyo (Evertson & Weinstein, 2013). Para abordar estas carencias, existen programas que brindan al personal docente habilidades en gestión de aula, manejo de comportamiento y desarrollo de competencias socioemocionales en el estudiantado (Breslau et al., 2009).

La evidencia internacional muestra que los entrenamientos docentes en gestión de aula pueden generar cambios sostenidos en trayectorias de conducta disruptiva, reducir prácticas punitivas y aumentar la autoeficacia de los adultos significativos (Weber et al., 2019; Leijten et al., 2019; Kincade et al., 2020). Estas investigaciones coinciden en que establecer límites consistentes, modelar regulación emocional y promover un clima positivo actúa como factor protector (Schneider et al., 2022; Kincade et al., 2020).

Los programas de entrenamiento docente en gestión de aula emplean estrategias independientes, demostrando efectividad en reducir conductas problemáticas u otras dificultades (Theodore et al., 2001; Wilkins et al., 2023), y se basan en enfoques teóricos diversos —conductismo, cognitivo-conductual, aprendizaje social y humanismo, además de sus combinaciones— (Porter, 2009).

Por tanto, estos son claves en la prevención e intervención de problemas conductuales en la infancia, considerando en esta etapa de la vida, sin la debida consideración como prodromo de dificultades tienen importantes grados de continuidad temporal futura, y son un factor de riesgo de fracaso y abandono escolar, de conductas delictuales, abuso y dependencia de sustancias, de conductas suicidas y de otros trastornos psicopatológicos del desarrollo (Vergara-Barra et al., 2020). Desde este paradigma los programas de gestión de aula promueven la realización de actividades que fomentan no solo el desarrollo académico, sino que también el desarrollo emocional y social de los/as estudiantes, buscando mantener un ambiente propicio para el aprendizaje (Wilkins et al., 2023).

Dado el creciente interés en la salud mental infantil (Sezer, 2018), esta se erige como una prioridad global (Kaku et al., 2022). La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió la salud mental infantil y adolescente como la capacidad de lograr y mantener un funcionamiento psicológico y un bienestar óptimos (Herrman et al., 2005). La salud mental infantil, desde este prisma, comprende el bienestar emocional y psicológico de los niños, y no se limita únicamente a la ausencia de trastornos mentales. Incluye la capacidad de los niños para alcanzar sus hitos de desarrollo, aprender habilidades sociales y emocionales, afrontar los acontecimientos normales de la vida, y funcionar en casa, en la comunidad y en la escuela (Centers for Disease Control and Prevention, 2025).

En este sentido, contextos educativos poco estructurados incrementan significativamente el riesgo de conductas oposicionistas y otras conductas desadaptativas (Wakschlag et al., 2018; Shaw & Taraban, 2017). En este marco, los hallazgos de investigaciones en programas de gestión de aula refuerzan la importancia de continuar la investigación para atender las necesidades educativas y crear entornos de aprendizaje inclusivos y adecuados para toda la comunidad estudiantil (Durlak et al., 2011; Korpershoek et al., 2014, 2016; Oliver et al., 2011; Skiba et al., 2016; Whear et al., 2013).

Además, se reconoce la necesidad de programas de entrenamiento docente que articulen sensibilización sobre desarrollo socioemocional, estrategias de manejo conductual positivo y acompañamiento reflexivo de las prácticas docentes (Schneider et al., 2022; Domitrovich et al., 2017).

Las revisiones previas sobre programas de gestión de aula han analizado las intervenciones en clases completas y grupos específicos, abordando variables como el aprendizaje socioemocional, problemas de conducta y rendimiento académico. Los períodos abordados en estas van desde 1950 hasta 2013, generalmente encontrando efectos estadísticamente significativos en las variables investigadas. Sin embargo, presentan limitaciones, por excluir ciertos tipos de estudios y no analizar exhaustivamente los moderadores (Durlak et al., 2011; Korpershoek et al., 2016; Oliver et al., 2011).

En consecuencia, el propósito de esta revisión fue describir programas de manejo y gestión de aula centrados en la intervención de problemas de conducta en estudiantes de educación primaria. Respondiendo a: ¿Cuáles son las tendencias actuales de las investigaciones en programas de gestión de aula, en contextos de educación primaria y su vínculo con los problemas conductuales? Los objetivos específicos fueron: 1) Identificar las características del método de investigación en función del objetivo, diseño de investigación, muestra y nombre del instrumento utilizado en la medición de la variable problema de conducta, y 2) Describir los programas de intervención en los siguientes aspectos: país de participantes, nombre del programa, modalidad, número y tiempo de cada sesión a nivel del profesorado.

Esto es pertinente dado que la evidencia reciente presenta alta heterogeneidad en objetivos y diseños, lo que dificulta comparar hallazgos, sintetizar resultados y realizar meta-análisis; caracterizar el

método y describir sistemáticamente los componentes de los programas favorecerá la replicabilidad, la fidelidad de implementación y la transportabilidad, dimensiones que con frecuencia se omiten en los reportes. Adicionalmente, La revisión de estos programas permite identificar elementos conceptuales y metodológicos, cuyas características ofrecen orientaciones relevantes para la construcción de propuestas contextualizadas en diversos países.

METODOLOGÍA

Diseño y procedimiento

Se realizó una revisión sistemática, siguiendo los lineamientos propuestos en el sistema Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses [PRISMA], las etapas y los procedimientos de investigaciones en el área (Moher et al., 2015; Perestelo-Pérez, 2013).

La inclusión de artículos consideró el cumplimiento de los siguientes criterios: a) Estudios en formato de artículo; b) Idioma: inglés, español o portugués; c) Investigaciones publicadas entre los años 2008 y 2023; d) Diseño de investigación: experimentales, cuasi experimentales (Ato et al., 2013; Carr, 2005; Lazcano-Ponce et al., 2004), incluyéndose estudios con y sin grupo control; e) Mención directa del nombre del programa de intervención, focalizado en un grupo de estudiantes, tanto de carácter universal, como preventivo o interventivo (Saxena et al., 2006). f) Programas de intervención con la variable problemas de conducta, la cual se entendió de forma general como conducta disruptiva, comportamiento negativo o dificultades de comportamiento; g) Muestra explícita de cuerpo docente y estudiantes de hasta 8 años de edad, de establecimientos educativos, urbanos, rurales, privados o públicos; y h) Estudios con al menos un instrumento que medía problemas de conducta, conducta disruptiva, comportamiento negativo o dificultades de comportamiento.

Por otro lado, se excluyeron aquellas publicaciones con estas características: a) Estudios publicados en editoriales, reseñas, tesis, actas. b) Investigaciones con diseño cualitativo, revisiones o reseñas teóricas. c) Estudios sin información específica sobre el programa de intervención. d) Artículos con muestra en población específica, tales como necesidades educativas especiales, trastornos específicos en la infancia. e) Investigaciones con muestras en contextos no escolares, tales como clínicas, centros u otros sistemas afines a la infancia (ver Figura 1).

La búsqueda de información fue realizada en las siguientes bases de datos: Web of Science, Scopus, PsychINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Fuente Académica Plus, Proquest y Cochrane, entre marzo de 2023 y diciembre de 2024.

Se utilizaron los siguiente conceptos y operadores booleanos en la sintaxis: a) Classroom management; b) Teacher training programs; c) Teacher Professional; d) Classroom discipline e) Program*; f) Intervention; g) Preventi* h) Child*; i) Preschool; j) School; k) Conduct problems; l) Disruptive behavior; m) Negative behaviour; n) Disruptions; ñ) Behavioral difficulties.

La búsqueda inicial fue realizada por dos revisores (K.O y C.N) de manera independiente. Posteriormente, tras la identificación de artículos se realizó el tamizaje, a partir de la lectura de título, resumen y palabras clave. Este fue realizado por 4 investigadores del equipo (C.N, K.O, J.M y P.B) mediante una herramienta de cribado. Aquellos que fueron seleccionados en esta etapa, fueron examinados por un otro investigador del equipo (K.O), quien a su vez resolvió decisiones donde se presentaron discrepancias. Luego se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a los textos completos, quedando un total de 49 artículos (ver Figura 1).

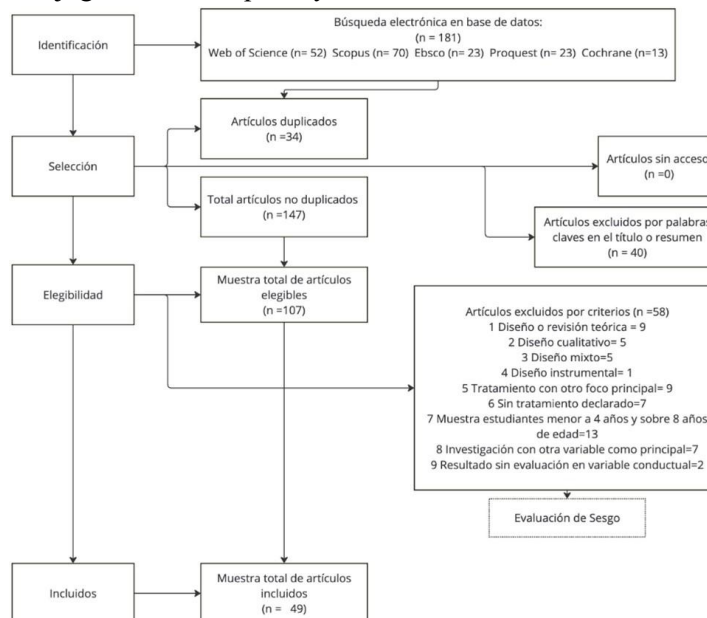
La calidad de los artículos se evaluó siguiendo lineamientos del MMixed Methods Appraisal Tool (MMAT), que resulta útil para la valoración del rigor metodológico en estudios de este carácter. Este proceso fue realizado por dos investigadores de forma independiente, resolviendo discrepancias con el resto del equipo cuando fue necesario.

Para la extracción de datos se utilizó una rejilla Excel diseñada ad hoc, que incluyó aspectos metodológicos y detalles de los programas tales como: autor/a y año; país; contexto y nivel educativo; tamaño y características de la muestra; objetivo del estudio; diseño; nombre del programa; tipo de implementación; modalidad de entrenamiento; componentes nucleares; número de sesiones, duración y frecuencia; instrumentos empleados para la variable problemas de conducta.

El análisis de los datos combinó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para caracterizar los estudios (diseño, objetivos, muestras, instrumentos) y síntesis narrativa para mapear los programas e identificar tendencias y vacíos, por último los hallazgos se organizaron según los objetivos del estudio.

Figura 1.

Flujograma de búsqueda y selección de las fuentes analizadas



Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

De 147 artículos, 49 cumplieron los criterios de selección y se incluyeron en el análisis. Los resultados se organizaron de acuerdo con los objetivos planteados: a) Identificar las características del método de investigación y b) Describir los programas de intervención (Ver [Tabla 1](#)).

Posteriormente se realizó una revisión focalizada del método y resultado para describir las tendencias en investigaciones de programas de gestión de aula, en educación primaria y su vínculo con problemas conductuales.

Tabla 1.

Detalle de la muestra que forma parte de la revisión

Autor (es) (año)	Nombre del Programa de intervención	País
Aasheim, et al. (2019).	Evaluation of the Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management Program (TCM).	Noruega
Aasheim, et al. (2020).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Noruega
Baker-Henningham, et al. (2009).	The Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme (IYTP). The IY Child Training Programme. Y Dina Dinosaur Classroom Curriculum.	Jamaica
Bradshaw, et al. (2018).	The Double Check preventive intervention.	Estados Unidos
Burke, et al. (2011).	The Well-Managed Classroom (WMC).	Estados Unidos
Caldarella, et al. (2015).	Class- Wide Function-Related Intervention teams (CW-FIT).	Estados Unidos
Caldarella, et al. (2018).	Class- Wide Function-Related Intervention teams (CW-FIT).	Estados Unidos
Chuang, et al. (2020).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Estados Unidos
Conklin, et al. (2017).	Class- Wide Function-Related Intervention teams (CW-FIT).	No reporta
Djamnezhad, et al. (2023).	Good Behavior Game (GBG).	Suecia
Fawley, et al. (2019).	Teacher–Child Interaction Training-Universal (TCIT-U).	Estados Unidos
Floress y Jacoby (2017).	The Caterpillar Game.	Estados Unidos.
Foley, et al. (2018).	Good Behavior Game (GBG).	Estados Unidos
Ford, et al. (2018).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Reino Unido

Fossum, et al. (2017).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Noruega
Gaspar, et al. (2023).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Portugal
Gershenson, et al. (2010).	Adaption Parent-Child Interaction Therapy (PTCIT) to preschool Classrooms.	No reporta
Hickey, et al. (2017).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Irlanda.
Hutchings, et al. (2013).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Reino Unido
Kamps, et al. (2011).	School-Wide Positive Behavioral Interventions. Supports (SW-PBIS). Class- Wide Function-Related Intervention teams (CW-FIT).	No reporta
Kirkhaug, et al. (2016).	The Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme (IYTP).	Noruega
Klopfer, et al. (2017).	Errorless Classroom Management (ECM).	No reporta
LaBrot, et al. (2020).	School-Wide Positive Behavioral (SW-PBIS).	Estados Unidos.
Layman, et al. (2023).	Classwide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT).	Georgia
Leflot, et al. (2010).	The Dutch adaptation of Good Behavior Game (GBG).	Bélgica
Lynne, et al. (2017).	Good Behavior Game (GBG). ClassDojo.	Estados Unidos
Mamonto, et al. (2022).	The Caterpillar Game.	Indonesia
McIntosh et al., (2015).	Basic Building positive behavior (BSP). Basic FBA (Functional behavioral assessment).	No reporta
Moore, et al. (2022).	Good Behavior Game (GBG).	Estados Unidos
Murray, et al. (2018).	Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management (TCM).	Estados Unidos
Nahgahgwon, et al. (2010).	Function-Based Intervention Decision Model.	No reporta
Neal, et al. (2020).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	No reporta
Nelen, et al. (2021).	School-Wide Positive Behavioral (SW-PBIS).	Países Bajos (Holanda)

Pas, et al. (2022).	The Double Check preventive intervention	No reporta
Reinke, et al. (2013a).	School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SW-PBIS).	Estados Unidos
	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	
Reinke, et al. (2013b).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Estados Unidos
Reinke, et al. (2014).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Estados Unidos
Reinke, et al. (2021).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Estados Unidos
Robichaux y Gresham (2014).	The Mystery Motivator intervention and the reward condition (student selected or mystery).	No reporta
Tanol, et al. (2010)	Good Behavior Game (GBG-response cost and GBG-reinforcement).	Estados Unidos
Thompson, et al. (2017).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Estados Unidos
	The classroom management workshops focused on. IY Dina Dinosaur Classroom Curriculum.	
Tolan, et al. (2020).	The PAX Good Behavior Game (PAX GBG). TeachingPartner™ (MTP).	No reporta
Treviño y Godoy (2022).	Un Buen Comienzo (UBC program).	1 Chile
Tveit, et al. (2020).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Noruega
Walter, et al. (2011).	Basic Building positive behavior (BSP) model of school.	Estados Unidos
Webster-Stratton, et al. (2008).	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management program (TCM).	Estados Unidos
	IY Dina Dinosaur Classroom Curriculum.	
Wheatley, et al. (2009).	Differential reinforcement of incompatible behavior (DRI).	Estados Unidos
	The Praise Note system.	
Wills, et al. (2023).	Classwide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT).	Estados Unidos
Yoshikawa, et al. (2015).	Un Buen Comienzo (UBC program).	Chile

Fuente: Elaboración propia.

Características del método en investigaciones de programas de gestión de aula

De los 49 artículos revisados, el año con mayor cantidad de publicaciones fue 2017 con un 14,29%. Le siguen los años 2020 y 2018 con 10,20% cada uno, luego 2010, 2022 y 2023 con 8,16%. Los años 2011, 2013, 2015 y 2019 tienen un 6,12% cada uno. Los años 2009, 2014 y 2021 representan un 4,08% y finalmente, los años 2008 y 2016 un 2,04%.

Los diseños de investigación se categorizaron en: diseños experimentales, cuasi experimentales y ensayos clínicos aleatorizados y no reporte de diseño. De los 49 estudios, el 34,69% fueron ensayos clínicos aleatorizados, el 28,57% diseños experimentales, el 20,41% cuasi experimentales y el 16,33% no reportaron diseño. (Ver [Tabla 2](#)).

Los objetivos de las investigaciones se agruparon en siete categorías. La primera, medición de efectividad, impacto o resultado de un programa, con un 61,22%. La segunda, aumento del sustento teórico con un 10,20%. Luego, descripción de la aplicación del programa y comparación de dos intervenciones con un 8,16%. La descripción de diferencias de género o grupo obtuvo un 8,16%. La réplica de programas alcanzó un 6,12%. Dos artículos analizaron la fidelidad de aplicación con un 4,08% y uno no se reportó directamente el objetivo.

En cuanto a la efectividad, la mayoría de los programas mostraron resultados positivos, con mejoras en problemas de conducta ($N = 20$), competencias sociales ($N = 7$), comportamiento hacia la tarea ($N = 7$), relaciones con interpersonales ($N = 4$) y regulación emocional ($N = 2$). En el ámbito docente, se destacó un mayor uso de estrategias de gestión de aula ($N = 11$) y mejor relación con el estudiantado ($N = 7$). Solo dos estudios no evidenciaron impacto en problemas de conducta.

El tamaño de la muestra del personal docente varió de 2 a 1.036. La mayoría se concentró en 1 a 49 del profesorado (38,78%). En el rango de 50 a 100 participantes se agruparon el 12,24% y de 100 a 200 el 8,16%. Un estudio tuvo más de 200 participantes, con un 2,04%. Un 38,78% de los estudios no reportó el tamaño de la muestra.

Para el alumnado de educación primaria, las intervenciones abarcaron de 3 a 1.876 participantes. El 51,02% no reportó el tamaño de la muestra. En el rango de 1 a 49 estudiantes se concentró el 16,3%, seguido de más de 200 estudiantes con un 26,53%. Entre 100 y 199 estudiantes se encontró el 4,08% y de 50 a 99 estudiantes un 2,04%.

Se encontraron 79 instrumentos de medición de problemas conductuales en los 49 estudios. La mayoría utilizó 2 instrumentos (42,86%), luego 1 instrumento (36,73%) y 3 instrumentos (12,24%). Sólo un estudio utilizó 4 instrumentos (8,16%).

Los instrumentos principales fueron cuestionarios o escalas de medición (56%), observación de aula (43%), entrevistas y análisis de documentos secundarios (1%). MOOSES fue la escala más utilizada, seguido por SDQ y SSBD y en menor medida se utilizaron otros instrumentos como SSRS, REDSOCS, SSBD, TRF, TPOT y TCTCE.

Tabla 2.

Diseños de investigación

Diseño	Número de estudios
Ensayo clínico aleatorizado	17
Experimental	14
Cuasi-experimental	10
No reportado	8

Nota. Las categorías se basan en el reporte de los estudios originales. Total de estudios = 49

Fuente: Elaboración propia.

Características de los programas de gestión de aula

Tras revisar 49 estudios, el programa más aplicado fue The Incredible Years® Teacher Classroom Management Program, representando un 38,78%. El siguiente fue Class-Wide Function-Related Intervention Teams con un 10,2%, seguido por Good Behavior Game con un 8,16%. Otros programas fueron: School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (6,12%), The Double Check preventive intervention, The Caterpillar Game y Un Buen Comienzo con un 4,08%. Seis programas fueron usados solo una vez (2,04%), y seis utilizaron dos programas simultáneamente (2,04%).

La mayoría de las intervenciones se realizaron en Estados Unidos (44,9%), seguidos por Noruega (10,2%). Reino Unido y Chile tuvieron un 4,08%. Otros países como Portugal, Suecia, Indonesia, Países Bajos, Bélgica, Irlanda, Georgia y Jamaica 2,04% cada uno. Cabe destacar que 22,45% de las investigaciones no reportaron el país.

La modalidad de entrenamiento de los programas dirigidos al personal docente se clasificó en intervención individual, grupal, mixta y no reportada. De los 49 artículos un 51,02% realizó intervención grupal, seguido por la modalidad mixta con un 14,29%. La modalidad individual tuvo un 4,08% y 15 estudios no reportaron modalidad (30,61%).

La duración de los programas se clasificó en número de sesiones, días u horas y frecuencia entre sesiones. De los 49 estudios, el 38,78% reportaron los tres aspectos, un 24,49% no reportaron los tres datos, un 20,4% omitieron dos de los tres datos, y un 16,33% omitieron solo uno de los tres aspectos. Es importante aclarar que el número de sesiones no refleja el tiempo total de intervención, pues es un dato ausente en muchos artículos. Entre los que lo reportaron, las duraciones oscilaron entre 1 y 49 horas (ver [Tabla 3](#)).

Tabla 3.

Reporte de duración de los programas

Reporte de duración	Número de estudios
Reporta sesiones, horas y frecuencia	19
No reporta ninguno de los tres datos	12

Omities dos de los tres datos	10
Omite uno de los tres datos	8

Nota. Criterios: número de sesiones, horas totales/por sesión y frecuencia entre sesiones

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Se seleccionaron 49 estudios que cumplieron los criterios en las siete bases de datos revisadas; a continuación, los resultados se analizan en función de los objetivos planteados.

El año 2017 concentró el 14,29% de las publicaciones, lo que refleja una continuidad en la investigación sobre programas de gestión de aula desde revisiones sistemáticas previas que abarcaron hasta 2007, 2009 y 2013 (Durlak et al., 2011; Korpershoek et al., 2016; Oliver et al., 2011). Lo cual no necesariamente evidencia una tendencia sostenida del campo, sino posibles fluctuaciones coyunturales (por ejemplo, ciclos de financiamiento, cambios curriculares o mayor indexación de las publicaciones). Dado el bajo el número total de artículos ($n = 7$), las variaciones relativas pueden sobredimensionarse y, además, el sesgo geográfico hacia contextos ingleses y de altos ingresos podría amplificar la visibilidad de ciertas líneas.

No obstante, se destaca la relevancia de prevenir problemas conductuales debido a sus impactos negativos en el entorno escolar, la salud (O'Connor et al., 2011) y sus efectos a largo plazo en prevención de problemas de conducta (Leiva et al., 2015), por tanto, una revisión actualizada debe incorporar estudios desde esa fecha, pues el panorama puede estar afectado por sesgo de publicación y subrepresentación regional. Una actualización rigurosa debe, por tanto, ir más allá de incorporar estudios recientes e incluir meta-regresiones temporales, análisis de sensibilidad por idioma/país y búsquedas de literatura que equilibren y fortalezcan la inferencia.

La mayoría de los estudios utilizaron ensayos clínicos aleatorizados (34,69%), seguidos de diseños experimentales (28,57%), ambos proporcionando evidencia sólida sobre los beneficios de los programas de gestión de aula para reducir problemas conductuales y mejorar el bienestar socioemocional infantil. Este diseño aporta a la evidencia en torno a la salud mental infantil (Durlak et al., 2011). Estos trabajos se centraron en medir la efectividad, impacto y resultados de los programas, mostrando mayoritariamente efectos positivos en la disminución de conductas problemáticas, el desarrollo de competencias sociales, el uso de estrategias de gestión y la relación entre el personal docente y el alumnado, con solo dos estudios. Evaluar los resultados de este tipo de diseños a la hora de ejecutar programas en gestión de aula, favorecen la acumulación de evidencia y da cuenta de datos empíricos de la eficacia de los programas (Moher et al., 2015).

Adicionalmente, los hallazgos de esta revisión sistemática en torno al diseño de investigación dan cuenta de la importancia de trabajar con diseños y mediciones precisas, acordes a los objetivos. Esto,

es contrario a lo encontrado en investigaciones anteriores donde pocos estudios habían utilizado diseños con grupo control pre y post test, para estimar los efectos en el aprendizaje y/o comportamental (Chitiyo et al., 2014; Korpershoek et al., 2014), siendo la mayor cantidad de estudios de diseños de casos únicos y múltiples diseños de línea base (Korpershoek et al., 2014). Sin embargo, estos resultados coexisten con limitaciones: tamaños muestrales modestos o desiguales, aleatorización por conglomerados, seguimiento breve, medidas mayoritariamente autorreportadas por docentes (riesgo de sesgo de expectativa) y heterogeneidad de instrumentos que dificulta la comparabilidad.

El diseño de las investigaciones resalta la importancia del tamaño y las características de las muestras. La mayoría de los estudios capacitó entre 1 y 49 miembros del profesorado, evidenciando la necesidad de ampliar la formación docente para enfrentar el manejo del comportamiento estudiantil, dado que una parte del personal educativo manifiesta no sentirse suficientemente preparado al completar un programa de formación académica (Freeman et al., 2013), por lo que la gestión de aula es uno de los aspectos más desafiantes de la enseñanza actual (Coffee & Kratochwill, 2013). En cuanto al alumnado, el 26,53% de los estudios incluyeron muestras de más de 200 participantes.

La búsqueda incluyó personas estudiantes de entre 4 y 8 años y sus niveles educativos correspondientes. Es importante que futuras investigaciones detallen contexto y características de las muestras, como edad y nivel educativo, ya que la prevalencia de problemas de conducta es aproximadamente entre el 5% y el 10% de los niños, niñas y adolescentes (Rescorla et al., 2018), con mayor incidencia en niños que en niñas (Docking & MacGrath, 2013). Estos problemas, son una causa común de derivación a servicios de salud mental (Sachs, 2019) y persisten en el 50% al 60% de los casos desde la infancia hasta la edad escolar (Feeney-Kettler et al., 2011). Tal información permite obtener conjeturas más adecuadas de las investigaciones en el área.

La revisión revela una disparidad en el tamaño de las muestras, lo que dificulta identificar diferencias entre estudios y los componentes efectivos para reducir conductas problemáticas en el aula (Oliver et al., 2011) y si la eficacia del entrenamiento varía según la edad y el nivel educativo (Whear et al., 2013). La diversidad en objetivos y variables de medición complica determinar qué elementos específicos de los programas son más efectivos para abordar estos problemas.

Adicionalmente, la revisión evidencia disparidades en el tamaño de las muestras, coincidiendo con otras investigaciones que señalan esta limitación al estudio de comparación. Determinar los componentes clave que reducen conductas problemáticas en el aula es importante a la hora de evaluar la eficacia del entrenamiento docente según la edad y nivel educativo del estudiantado (Whear et al., 2013). Por lo cual se necesita contar con esta información para realizar comparaciones más robustas por subgrupos, junto con otros datos asociados a variables contextuales para reconocer qué elementos del entrenamiento docente se asocian a la disminución de problemas de conducta.

Junto con lo anterior, las publicaciones revisadas muestran diversidad en los objetivos y variables de medición, enfocándose principalmente en evaluar la efectividad, impacto o resultados de los programas. Sin embargo, las diferencias en las variables relacionadas con el comportamiento del alumnado o del personal docente dificultan comparar estudios, además, esta variabilidad introduce error de medición y sesgos de informante, impide la síntesis cuantitativa y dificulta aislar qué componentes del programa explican la reducción de problemas de conducta. Los enfoques de gestión del aula más vinculados a la conexión escolar son aquellos que fomentan la autonomía y el empoderamiento de las personas estudiantes, mitigan las jerarquías sociales y las diferencias de poder entre ellos, priorizan el refuerzo positivo del comportamiento y las prácticas disciplinarias restaurativas, y enfatizan la equidad y la justicia (Wilkins et al., 2023).

La mayoría de los 49 estudios revisados empleó dos instrumentos, como cuestionarios y escalas, para evaluar problemas de conducta, en contraste con investigaciones que usan un solo instrumento para todas las variables (Korpershoek et al., 2016). El uso limitado de pruebas estandarizadas y de instrumentos con baja confiabilidad y validez complica la generalización de los resultados (Korpershoek et al., 2014). En línea con esta observación, es importante consensuar un paquete de instrumentos con evidencia psicométrica (fiabilidad, validez, sensibilidad al cambio e invariancia por sexo/edad/contexto), complementados con protocolos de observación estandarizados y diseños multi-informante (docente, familia, observador). Lo anterior, reducirían el sesgo de método y permitirían comparaciones válidas entre estudios y contextos, facilitando metaanálisis más precisos y la identificación de componentes claves en los programas de intervención.

Es fundamental establecer estándares para medir la variable conductual con instrumentos consistentes entre programas. Esto facilitaría un meta-análisis sobre el impacto de los programas en el aula (Whear et al., 2013). Asimismo, se requiere uniformidad en los reportes de resultados para mejorar la comprensión de quienes leen y permitir comparaciones entre estudios, considerando diseños de investigación y teorías a la base de las intervenciones (Rojas-Andrade et al., 2017). Por tanto, se requiere que las investigaciones describan con detalle diseño, marco teórico, protocolos de implementación, fidelidad (adherencia, dosis, calidad), tasas de pérdida y análisis por subgrupos, para mejorar la interpretación de los hallazgos y permitir contrastes entre estudios sustentados en diseños y teorías explícitas.

La mayoría de las intervenciones se realizaron en Estados Unidos (44,9%, $n = 22$), reflejando un interés gubernamental en la salud mental infantil, tendencia común en países de altos ingresos y habla inglesa (Organización mundial de la salud [OMS]. 2011). En contraste, las investigaciones en Latinoamérica y el Caribe que son escasas (Korpershoek et al., 2014, 2016; Mahvar et al., 2018; Oliver et al., 2011; Whear et al., 2013).

Estos hallazgos coinciden con investigaciones que indican una brecha significativa en Latinoamérica respecto a la salud mental infantil y las acciones implementadas, ya que solo el 1% aborda esta temática, pese a que niños, niñas y jóvenes representan un tercio de la población mundial (Macklem, 2014).

El programa más aplicado fue *The Incredible Years® Teacher Classroom Management Program* [IY-TCM], ya sea de forma individual o combinada con otros programas de los mismos autores, mostrando mejoras en problemas de conducta, competencias sociales, estrategias de gestión de aula y mejor interacción entre educadores y personas estudiantes. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que respaldan su efectividad en la capacitación para la gestión de aula (Kirkhaug et al., 2016; Snyder et al., 2011; Webster-Stratton & Reid, 2011). Siendo relevante destacar que este tipo de intervenciones provee formación práctica en técnicas de refuerzo positivo, establecimiento de expectativas claras, redirección conductual y manejo grupal, contribuyendo a generar un clima escolar más positivo y a reducir el estrés laboral docente (Simonsen et al., 2008; Nye et al., 2018).

IY-TCM ha demostrado eficacia y cumple con criterios de eficacia, incluyendo: racionalidad y orientación teórica sólida, intervenciones intensivas y prolongadas, abordaje de condiciones individuales y contextuales, modalidades múltiples de intervención, fidelidad de intervención, desarrollo de competencias, ensayos de técnicas, ejecución en comunidad y en otros contextos informales (Health Of National Institutes [NIH], 2005).

El impacto de estos programas depende en gran medida de la calidad de su implementación y del acompañamiento continuo que reciben los docentes y las familias (Fixsen et al., 2010). Estrategias que incluyen supervisión técnica, retroalimentación periódica y espacios de reflexión conjunta sobre los avances y dificultades del proceso son esenciales para mantener la fidelidad al modelo de intervención y favorecer cambios significativos en el bienestar infantil (Snyder et al., 2015; Shannon et al., 2015; Graves & Bartholomew, 2010).

La mayoría de los estudios emplearon capacitación grupal, pero más de un tercio omitió detalles como número de sesiones, duración y frecuencia, dificultando la comprensión del contexto y replicabilidad de las intervenciones. Esto coincide con otra revisión sistemática previa que destacó la necesidad de describir aspectos como duración, intensidad, frecuencia, entorno y tipo de escuela que pueden influir en la efectividad del programa y su replicabilidad (Korpershoek et al., 2014). Esta falta de información dificulta la replicabilidad de los programas en otros entornos y obstaculiza la construcción de lineamientos prácticos para la política educativa.

Contar con información sobre población, formato y duración del programa es requisito para considerar que se basa en la evidencia. Esto permite conocer los factores que influyen en los cambios esperados y la disseminación (De Paúl et al., 2015). Aunque los programas suelen ser efectivos, es ne-

cesario controlar la implementación, capacitación y supervisión para garantizar la fidelidad, además de analizar su transportabilidad a otros contextos y la eficacia de sus resultados (NIH, 2005).

Es así que la omisión sistemática de estos detalles impide modelar curvas dosis–respuesta, explorar moderadores (por ejemplo: tipo de escuela, nivel socioeconómico, experiencia docente) y comparar programas en términos de eficiencia. Más aún, vuelve frágiles los metaanálisis, al incrementar la heterogeneidad no explicada y el riesgo de sesgo de implementación. Para elevar la calidad acumulativa del campo, es indispensable exigir un paquete de reporte que incluya dosificación, fidelidad, adaptaciones, soporte a la entrega y costos, de modo que los hallazgos puedan trasladarse a contextos reales y alimentar decisiones de política con parámetros reproducibles.

Por otro lado, es importante considerar en la implementación de programas de gestión de aula que la participación activa del cuerpo docente es esencial para la sostenibilidad y efectividad de las intervenciones (Feeney-Kettler et al., 2011). Analizar factores contextuales permite identificar elementos que facilitan o dificultan una implementación adecuada (Whear et al., 2013). Asimismo, evaluar la viabilidad económica y la efectividad del programa es fundamental para respaldar decisiones informadas sobre su ejecución (Domitrovich et al., 2016).

Por tanto, los programas con mayor evidencia de efectividad son aquellos que integran un enfoque multicomponente, combinando estrategias conductuales con el entrenamiento en competencias socioemocionales y habilidades de autorregulación (Domitrovich et al., 2017). Estas aproximaciones resultan especialmente relevantes, dado que, como señalan Jennings y Greenberg (2009), el bienestar emocional del profesorado y la calidad de las relaciones docente-estudiante actúan como mediadores centrales de la eficacia de cualquier programa de manejo conductual.

CONCLUSIONES

Esta revisión reúne evidencia reciente sobre programas de gestión de aula con diseños experimentales, cuasi-experimentales y ECA, seleccionados bajo estándares reconocidos, lo que favorece replicabilidad y decisiones informadas en investigación e intervención. Se concluye que:

Los programas de gestión de aula constituyen no solo estrategias pedagógicas eficaces, sino también intervenciones de promoción de la salud mental infantil. Su aplicación sistemática contribuye al fortalecimiento del clima emocional, la autorregulación y las competencias socioemocionales del alumnado, aspectos que operan como factores protectores frente a la aparición de problemas de conducta y desajustes del desarrollo. Desde esta perspectiva, la gestión de aula efectiva debe comprenderse como un eje transversal en la prevención primaria de dificultades conductuales y en la promoción del bienestar escolar.

Las evidencias reunidas muestran que los programas de gestión de aula, en general, producen efectos positivos sobre la conducta del alumnado, el desarrollo de competencias socioemocionales y

las prácticas docentes. Entre ellos, *The Incredible Years–Teacher Classroom Management* (IY-TCM) concentra los resultados más consistentes, con mejoras reiteradas en interacción profesor–estudiante y estrategias de manejo del comportamiento.

Asimismo, resulta relevante acortar la brecha entre la evidencia científica y la práctica docente, fortaleciendo la formación inicial y continua del profesorado con herramientas de manejo conductual positivo y acompañamiento reflexivo. Esto es particularmente relevante en contextos latinoamericanos, donde la escasez de estudios y la limitada adaptación cultural de los programas reducen su aplicabilidad y sostenibilidad.

Para que esta transferencia sea efectiva y escalable la comparabilidad entre estudios no puede ser limitada por la heterogeneidad en tamaños muestrales, diseños, variables e instrumentos; por ello, es prioritario consensuar medidas estandarizadas para la conducta, detallar con precisión la dosis de intervención (número, duración y frecuencia de sesiones) y fortalecer la validez y confiabilidad de los instrumentos, a fin de posibilitar síntesis cuantitativas más robustas.

En paralelo, la producción de conocimiento está geográficamente concentrada en países de altos ingresos, especialmente Estados Unidos, mientras que los contextos latinoamericanos están subrepresentados. Se requiere ampliar la investigación en estos entornos, evaluando explícitamente la transportabilidad de los programas y su costo-efectividad para la toma de decisiones en sistemas escolares con realidades y recursos distintos.

En conjunto, la evidencia indica que los programas de gestión de aula mejoran la conducta del alumnado, las competencias socioemocionales y las prácticas docentes, con resultados particularmente consistentes en iniciativas como IY-TCM. No obstante, la heterogeneidad de diseños, tamaños muestrales, variables e instrumentos limita la comparabilidad y la generalización.

Pese a lo anterior, se pueden esbozar causas potenciales de éxito o fracaso de los programas de intervención (fidelidad, dosis, formación y acompañamiento docente, apoyo directivo, calidad de medición y contexto) y distinguir explícitamente entre tipos de programas: los conductuales tienden a lograr reducciones más rápidas en problemas de conducta, mientras que los socioemocionales favorecen mejoras sostenidas en competencia social y clima de aula; los universales ofrecen beneficios amplios con efectos pequeños pero generalizables, y los focalizados aportan impactos mayores en el estudiantado con riesgo, aunque requieren más recursos y monitoreo.

De manera complementaria, la efectividad se modula por factores contextuales y estructurales que modulan la efectividad de las intervenciones como el tamaño de curso, el apoyo institucional y la vulnerabilidad social, integrando una mirada de equidad educativa. En esta línea, se propone avanzar hacia la articulación entre las políticas públicas de educación y salud mental, de modo que la gestión de aula basada en la evidencia se convierta en un componente estructural de las estrategias nacionales de bienestar escolar.

Considerando que, entre las limitaciones del estudio, se encuentra que se revisaron siete bases de datos y las publicaciones estaban en inglés, lo que podría inducir un sesgo sociocultural. Por consiguiente, futuras investigaciones deberían ampliar la muestra y emplear diseños mixtos en futuras investigaciones para diversificar características, métodos y resultados.

En consecuencia, se recomienda emplear diseños con grupo control y mediciones pre-post, describir exhaustivamente población, contexto, condiciones de implementación y fidelidad, e incluir resultados a corto y largo plazo. De igual modo, conviene analizar moderadores como edad y nivel educativo, y alinear los reportes a guías que faciliten el metaanálisis.

Así, una gestión de aula basada en evidencia puede mejorar el clima de aprendizaje y la convivencia, con beneficios directos para el bienestar de las personas estudiantes y docentes y para los estándares educativos. Además, sería deseable que se incorporen diseños longitudinales y mixtos, que permitan evaluar la sostenibilidad de los efectos y comprender los mecanismos de cambio subyacentes. Incluir a las familias y otros agentes educativos en las intervenciones fortalecerá su impacto ecológico y comunitario. De igual modo, el bienestar y la autoeficacia del profesorado deben ser considerados como condiciones esenciales para la eficacia y permanencia de cualquier programa de gestión de aula.

En suma, integrar evidencia empírica con la sensibilidad contextual y el cuidado del vínculo humano se consolida como una herramienta central para promover la salud mental infantil y la convivencia escolar, contribuyendo de manera directa a la calidad educativa y al bienestar integral de las comunidades escolares.

Finalmente, se recomienda que las futuras investigaciones acuerden un conjunto mínimo y estandarizado de resultados para conducta y clima de aula, preregistren sus protocolos, y reporten de manera sistemática tamaños de efecto y parámetros de implementación (duración, intensidad, fidelidad y costos), utilizando diseños multi-informante y muestras más diversas que habiliten meta-análisis y favorezcan la transferibilidad de los hallazgos.

Al mismo tiempo, los programas de intervención deberían priorizar el desarrollo profesional continuo en gestión de aula con enfoque preventivo y socioemocional, monitorear el progreso con instrumentos válidos, y realizar evaluaciones a escala en contextos vulnerables. A nivel de políticas, resulta indispensable integrar la salud mental escolar en el currículo y en las normativas de convivencia. Solo mediante investigación rigurosa, formación sostenida y políticas públicas basadas en evidencia será posible alcanzar implementaciones efectivas, equitativas y sostenibles en la educación primaria.

REFERENCIAS

- Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B. H., & Martinussen, M. (2020). Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self-and Collective Efficacy,

- and Classroom Climate [Examinando el programa Incredible Years de manejo de aula docente en un contexto escolar noruego regular: prácticas de manejo conductual informadas por docentes, conducta problemática en el aula y el entorno escolar, autoeficacia y eficacia colectiva docente, y clima de aula]. *SAGE Open*, 10(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020927422>
- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W. T. (2019). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management program in a regular Norwegian school setting [Evaluación del programa Incredible Years de manejo de aula docente en un contexto escolar Noruego regular]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899-912. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466357>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baker-Henningham, H., Walker, S. P., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). Preventing behaviour problems through a universal intervention in Jamaican basic schools: a pilot study [Prevención de problemas de conducta mediante una intervención universal en escuelas básicas Jamaicanas: un estudio piloto]. *West Indian Medical Journal*, 58(5), 460-464. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20441066/>
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies [Estrategias preventivas y basadas en el aula]. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15-39). New York, NY: Routledge.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Rosenberg, M. S. (2018). Promoting cultural responsivity and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study [Promoción de la responsividad cultural y la participación estudiantil mediante el acompañamiento "double check" a docentes de aula: un estudio de eficacia]. *School Psychology Review*, 47(2), 118-134. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0119.V47-2>
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, Kipling, V., & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school [El impacto de las alteraciones conductuales tempranas en el rendimiento académico en la educación secundaria]. *Pediatrics*, 123(6), 1472-1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>
- Brophy, J. (2013). History of research on classroom management [Historia de la investigación sobre la gestión del aula]. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.47-181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? [Implementación de un programa de gestión de aula en escuelas primarias urbanas de barrios de bajos ingresos: ¿la fidelidad del programa afecta la conducta estudiantil y los resultados académicos?]. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 201-218. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.585944>

- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D., & Wills, H. (2015). Managing student behavior with class-wide function-related intervention teams: An observational study in early elementary classrooms [Gestión de la conducta estudiantil mediante equipos de intervención funcional a nivel de aula: un estudio observacional en aulas de educación primaria temprana]. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 357-365. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0664-3>
- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wills, H., Kamps, D., & Wehby, J. H. (2018). Effects of CW-FIT on teachers' ratings of elementary school students at risk for emotional and behavioral disorders [Efectos de CW-FIT en las evaluaciones docentes de estudiantes de educación primaria en riesgo de presentar trastornos emocionales y conductuales]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 78-89. <https://doi.org/10.1177/1098300717723353>
- Carr, J. (2005). Recommendations for reporting multiple-baseline designs across participants [Recomendaciones para reportar diseños de línea base múltiple a través de participantes]. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 20(3), 219-224. <https://doi.org/10.1002/bin.191>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *About children's mental health* [Acerca de la salud mental infantil]. <https://www.cdc.gov/children-mental-health/about/index.html>
- Centro de Políticas Comparadas de Educación Universidad Diego Portales (CPCE). (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf
- Chitiyo, M., Chitiyo, G., Chitiyo, J., Oyedele, V., Makoni, R., Fonnah, D., & Chipangure, L. (2014). Understanding the causes and management of problem behaviour in Zimbabwean schools: teacher perceptions [Comprensión de las causas y el manejo de la conducta problemática en escuelas de Zimbabue: percepciones docentes]. *International journal of inclusive education*, 18(11), 1091-1106. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875068>
- Chuang, C. C., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2020). Effects of a universal classroom management teacher training program on elementary children with aggressive behaviors [Efectos de un programa universal de formación docente en gestión de aula en niños de educación primaria con conductas agresivas]. *School psychology*, 35(2), 128-136. <https://doi.org/10.1037/spq0000351>
- Coffee, G., & Kratochwill, T. (2013). Examining teacher use of praise taught during behavioral consultation: Implementation and generalization considerations [Análisis del uso del refuerzo verbal docente enseñado durante la consulta conductual: consideraciones sobre implementación y generalización]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.757150>
- Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2017). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors [Efectos de los equipos de intervención funcional a nivel de aula (CW-FIT) en las conductas prosociales de los estudiantes en el aula]. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 75-100. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9252-5>

- De Paúl, J., Arruabarrena, I., & Indias, S. (2015). Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los Servicios de Protección Infantil de Gipuzkoa (España). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 105–120. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.07.001>
- Djamnezhad, D., Bergström, M., Andrén, P., & Hofvander, B. (2023). Good behavior game—study protocol for a randomized controlled trial of a preventive behavior management program in a Swedish school context [Good Behavior Game: protocolo de estudio para un ensayo controlado aleatorizado de un programa preventivo de gestión conductual en un contexto escolar Sueco]. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1256714. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1256714>
- Docking, J., & MacGrath, M. (2013). *Managing behaviour in the primary school* [Gestión de la conducta en la escuela primaria]. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203823569>
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. & LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care [Predictores de la calidad en el cuidado infantil familiar]. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296–312.
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Berg, J., Pas, E., Becker, K., Embry, D., & Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program [¿Cómo impactan los programas de prevención escolar en los docentes? Hallazgos de un ensayo aleatorizado de un programa integrado de gestión de aula y aprendizaje socioemocional]. *Prevention science*, 17(3), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children [Competencia socioemocional: un factor esencial para promover la adaptación positiva y reducir el riesgo en niños en edad escolar]. *Child development*, 88(2), 408–416.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions [El impacto del fortalecimiento del aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metaanálisis de intervenciones universales basadas en la escuela]. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emmer, E., & Sabornie, E. (2014). Introduction to the second edition [Introducción a la segunda edición]. En E. Emmer & E. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 3–12). <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Evertson, C., & Weinstein, C. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* [Manual de gestión del aula: investigación, práctica y cuestiones contemporáneas]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Fawley, K. D., Stokes, T. F., Raine, C. A., Rossi, J. L., & Budd, K. S. (2019). Universal TCIT improves teacher–child interactions and management of child behavior [La TCIT universal mejora las interacciones docente–niño y la gestión de la conducta infantil]. *Journal of Behavioral Education*, 29, 635–656. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09337-6>

- Feeney-Kettler, K., Kratochwill, T., & Kettler, R. (2011). Identification of preschool children at risk for emotional and behavioral disorders: Development and validation of a universal screening system [Identificación de niños en edad preescolar en riesgo de trastornos emocionales y conductuales: desarrollo y validación de un sistema universal de detección]. *Journal of school psychology, 49*(2), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.02.001>
- Fixsen, D., Blase, K., Duda, M., Naoom, S., y Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence based treatments for children and adolescents. En J. R. Weisz y A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed., pp. 435–450). Guilford Press.
- Floress, M. T., & Jacoby, A. L. (2017). The caterpillar game: A SW-PBIS aligned classroom management system [El juego Caterpillar: un sistema de gestión de aula alineado con SW-PBIS]. *Journal of Applied School Psychology, 33*(1), 16-42. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1229706>
- Foley, E. A., Dozier, C. L., & Lessor, A. L. (2018). Comparison of components of the Good Behavior Game in a preschool classroom [Comparación de los componentes del Good Behavior Game en un aula de educación preescolar]. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*(1), 84-104. <https://doi.org/10.1002/jaba.506>
- Ford, T., Hayes, R., Byford, S., Edwards, V., Fletcher, M., Logan, S., Norwich, B., Pritchard, W., Allen, K., Allowood, M., Ganguli, P., Grimes, K., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Price, A., & Ukoumunne, O. C. (2018). The effectiveness and cost-effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme in primary school children: results of the STARS cluster randomised controlled trial [La efectividad y costo-efectividad del programa Incredible Years® de manejo de aula docente en niños de educación primaria: resultados del ensayo controlado aleatorizado por conglomerados STARS]. *Psychological medicine, 49*(5), 828-842.
- Fossum, S., Handegård, B. H., & Drugli, M. B. (2017). The Incredible Years Teacher Classroom Management programme in kindergartens: Effects of a universal preventive effort [El programa Incredible Years de manejo de aula docente en jardines infantiles: efectos de un esfuerzo preventivo universal]. *Journal of Child and Family Studies, 26*(8), 2215-2223.
- Friedman, I. A. (2003). Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy [Autoeficacia y agotamiento en la docencia: la importancia de la eficacia en las relaciones interpersonales]. *Social Psychology of Education, 6*(3), 191–215.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D., & MacSuga-Gage, A. (2013). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs [Formación inicial docente en gestión de aula: revisión de las políticas estatales de acreditación y de los programas de formación del profesorado]. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A. F., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V., & Seabra-Santos, M. (2023). Effects of a Teacher Classroom Management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families [Efectos de un

- programa de manejo de aula docente en las prácticas y factores psicológicos de educadoras de párvulos: un ensayo aleatorizado con docentes de niños de familias económicamente desfavorecidas]. *Early Education and Development*, 34(3), 626-647. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school [La relación entre la implementación docente de prácticas de gestión de aula y la conducta del estudiantado en la educación primaria]. *Behavioral disorders*, 43(2), 302-315.
- Gershenson, R. A., Lyon, A. R., & Budd, K. S. (2010). Promoting positive interactions in the classroom: Adapting parent-child interaction therapy as a universal prevention program [Promoción de interacciones positivas en el aula: adaptación de la terapia de interacción padre-hijo como programa de prevención universal]. *Education and Treatment of Children*, 33(2) 261-287. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0092>
- Graves A., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies [Uso del coaching para mejorar la fidelidad de las prácticas basadas en la evidencia: una revisión de estudios]. *Teacher education and special education*, 33(4), 279-299.
- Health Of National Institutes [NIH]. (2005). *Preventing violence and related health-risking social behaviors in adolescents: An NIH State-of-the-Science Conference statement* [Prevención de la violencia y de conductas sociales de riesgo para la salud relacionadas en adolescentes: declaración de la Conferencia Estado del Conocimiento del NIH]. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16927189/>
- Herrman, H., Saxena, S., & Moodie, R. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice* [Promoción de la salud mental: conceptos, evidencia emergente y práctica]. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9241562943>
- Hickey, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, D., & O'Neill, D. (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis [Exploración de los efectos de un programa universal de formación en gestión de aula sobre la conducta docente e infantil: un ensayo controlado aleatorizado por grupos y análisis de costos]. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 174-194. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579747>
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems [Ensayo controlado aleatorizado sobre el impacto de un programa de gestión de aula docente en la conducta en el aula de niños con y sin problemas de conducta]. *Journal of school psychology*, 51(5), 571-585. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.001>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes [El aula pro-social: la competencia social y emocional docente en relación con los resultados del es-

- tudiantado y del aula]. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kaku, S. M., Sibeoni, J., Basheer, S., Chang, J. P., Dahanayake, D. M. A., Irarrazaval, M., Lachman, J. M., Mapayi, B. M., Mejia, A., Orri, M., Jui-Goh, T., Uddin, M. S., & Vallance, I. (2022). Global child and adolescent mental health perspectives: bringing change locally, while thinking globally [Perspectivas globales en salud mental infantil y adolescente: generar cambios a nivel local, pensando globalmente]. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00512-8>
- Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms [Equipos de intervención funcional a nivel de aula: efectos de programas de contingencia grupal en aulas urbanas]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 154-167. <https://doi.org/10.1177/1098300711398935>
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships [Metaanálisis y elementos comunes de práctica en enfoques universales para mejorar las relaciones estudiante-docente]. *Review of educational research*, 90(5), 710-748.
- Kirkhaug, B., Drugli, M., Handegård, B., Lydersen, S., Åsheim, M., & Fossum, S. (2016). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: a quasi-experimental pre-post study [¿El programa de formación en manejo de aula docente Incredible Years tiene efectos positivos en niños pequeños que presentan problemas externalizantes severos en la escuela? Un estudio cuasiexperimental pre-post]. *BMC psychiatry*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1077-1>
- Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J., & Ducharme, J. (2017). Effect of preservice classroom management training on attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial [Efecto de la formación inicial en gestión de aula sobre las actitudes y habilidades para enseñar a niños con problemas emocionales y conductuales: un ensayo controlado aleatorizado]. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 49-66. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406417735877>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes* [Estrategias eficaces de gestión de aula y programas de manejo del aula para la práctica educativa: un metaanálisis de los efectos de las estrategias y programas de gestión de aula en los resultados académicos, conductuales, emocionales y motivacionales del estudiantado]. RUG/GION. <https://www.nko.nl/sites/nro/files/migrate/411-12-226-010-Effective-classroom-management-strategies-and-classroom-management-programs-for-educational-practice.pdf>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management pro-

- grams on students academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes [Metaanálisis de los efectos de las estrategias y programas de gestión de aula en los resultados académicos, conductuales, emocionales y motivacionales del estudiantado]. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- LaBrot, Z. C., Dufrene, B. A., Whipple, H., McCargo, M., & Pasqua, J. L. (2020). Targeted and intensive consultation for increasing Head Start and elementary teachers' behavior-specific praise [Consultoría focalizada e intensiva para aumentar el elogio específico de la conducta en docentes de Head Start y educación primaria]. *Journal of Behavioral Education*, 29(4), 717-740. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09342-9>
- Layman, L. N., Ray, L. C., Ayres, K. M., & Ringdahl, J. E. (2023). Effects of Tier 1 Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) on On-task Group Behavior in a Preschool Classroom [Efectos de los equipos de intervención funcional a nivel de aula de nivel 1 (CW-FIT) sobre la conducta grupal en tarea en un aula de educación preescolar]. *Behavior Modification*, 47(5), 1015-1041. <https://doi.org/10.1177/01454455221149334>
- Lazcano-Ponce, E., Salazar-Martínez, E., Gutiérrez-Castrellón, P., Angeles-Llerenas, A., Hernández-Garduño, A., & Viramontes, J. (2004). Ensayos clínicos aleatorizados: variantes, métodos de aleatorización, análisis, consideraciones éticas y regulación. *Salud pública de México*, 46(6), 559–584. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342004000600012&lng=es&tlng=es
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., Knerr, W., & Overbeek, G. (2019). Meta-Analyses: Key Parenting Program Components for Disruptive Child Behavior [Metaanálisis: componentes clave de los programas parentales para la conducta disruptiva infantil]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.900>
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B., & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31–41. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-508>
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game [El rol del manejo conductual docente en el desarrollo de conductas disruptivas: un estudio de intervención con el Good Behavior Game]. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 869-882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Lynne, S., Radley, K. C., Dart, E. H., Tingstrom, D. H., Barry, C. T., & Lum, J. D. (2017). Use of a technology-enhanced version of the good behavior game in an elementary school setting [Uso de una versión mejorada con tecnología del Good Behavior Game en un contexto de escuela primaria]. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1049-1063. <https://doi.org/10.1002/pits.22043>
- Macklem, G. (2014). *Preventive mental health at school: evidence-based services for students* [Salud mental preventiva en la escuela: servicios basados en la evidencia para estudiantes]. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8609-1>

- Mahvar, T., Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review Estrategias de manejo del conflicto para afrontar conductas disruptivas del estudiantado en el aula: revisión sistematizada]. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 6(3), 102-114. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6039817/>
- Mamonto, M., Utoyo, S., & Sutisna, I. (2022). The Effect of Caterpillar Game on Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Early Childhood Education [Efecto del Caterpillar Game en las habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS) en la educación infantil]. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.14421/jga.2022.72-04>
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* [La instrucción en el aula que funciona: estrategias basadas en la investigación para aumentar el logro estudiantil]. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher. Association for Supervision and Curriculum Development* [La gestión del aula que funciona: estrategias basadas en la investigación para todo docente]. ASCD.
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. & Ereky-Stevens, K. (2014). *Sound Foundations: A Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children under Three. Implications for Policy and Practice* [Bases sólidas: revisión de la evidencia de investigación sobre la calidad de la educación y el cuidado en la primera infancia para niños menores de tres años. Implicancias para la política y la práctica]. Sutton Trust.
- McIntosh, K., Kim, J., Mercer, S. H., Strickland-Cohen, M. K., & Horner, R. H. (2015). Variables Associated With Enhanced Sustainability of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports [Variables asociadas a una mayor sostenibilidad de las intervenciones y apoyos conductuales positivos a nivel escolar]. *Assessment for Effective Intervention*, 40(3), 184-191. <https://doi.org/10.1177/1534508414556503>
- Melnick, S., & Meister, D. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns [Comparación de las preocupaciones de docentes principiantes y con experiencia]. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & Group, PRISMA-P (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement [Elementos de reporte preferidos para protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis (PRISMA-P): declaración 2015]. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Moore, T. C., Gordon, J. R., Williams, A., & Eshbaugh, J. F. (2022). A positive version of the good behavior game in a self-contained classroom for EBD: Effects on individual student behavior [Una versión positiva del Good Behavior Game en un aula de educación especial para EBD: efectos en la conducta individual del estudiantado]. *Behavioral Disorders*, 47(2), 67-83. <https://doi.org/10.1177/01987429211061125>

- Murray, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y., & Sabet, R. F. (2018). Investigating teacher and student effects of the Incredible Years Classroom Management Program in early elementary school [Análisis de los efectos del programa Incredible Years de manejo de aula en docentes y estudiantes de los primeros años de educación primaria]. *Journal of School Psychology, 67*, 119-133.
- Nahgahgwon, K. N., Umbreit, J., Liaupsin, C. J., & Turton, A. M. (2010). Function-based planning for young children at risk for emotional and behavioral disorders [Planificación basada en funciones para niños pequeños en riesgo de trastornos emocionales y conductuales]. *Education and Treatment of Children, 33*(4), 537-559.
- Neal, S. C., Norwalk, K. E., & Haskett, M. E. (2020). Differential impacts of the Incredible Years-Teacher Classroom Management program based on young children's risk profiles [Impactos diferenciales del programa Incredible Years-Teacher Classroom Management según los perfiles de riesgo de niños pequeños]. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 473-482. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.007>
- Nelen, M. J., Scholte, R. H., Blonk, A. M., van der Veld, W. M., Nelen, W. B., & Denessen, E. (2021). School-wide positive behavioral interventions and supports in Dutch elementary schools: Exploring effects [Intervenciones y apoyos conductuales positivos a nivel escolar en escuelas primarias neerlandesas: exploración de efectos]. *Psychology in the Schools, 58*(6), 992-1006. <https://doi.org/10.1002/pits.22483>
- Nye, E., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F. (2018). Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme [Revisión sistemática de métodos mixtos sobre la efectividad y las experiencias del programa Incredible Years de manejo de aula docente]. *Review of Education, 7*(3), 631-669.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2017). *Education at a glance 2017 OECD indicators* [Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE]. OCDE.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school [Relación docente-niño y trayectorias de problemas de conducta en la escuela primaria]. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Oliver, R., Wehby, J., & Reschly, D. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior [Prácticas docentes de manejo del aula: efectos sobre la conducta disruptiva o agresiva del estudiantado]. *Campbell Systematic Reviews, 7*(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Organización mundial de la salud [OMS]. (2011). *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en el nivel de atención de la salud no especializada*. <https://www.paho.org/es/documentos/guia-intervencion-mhgap-para-trastornos-mentales-neurolgicos-por-consumo-sustancias>
- Pas, E. T., Borden, L., Debnam, K. J., De Lucia, D., & Bradshaw, C. P. (2022). Exploring profiles of coaches' fidelity to Double Check's Motivational Interviewing-embedded coaching: Outcomes associated with fidelity [Exploración de perfiles de fidelidad de los

- coaches al acompañamiento Double Check integrado con entrevista motivacional: resultados asociados a la fidelidad]. *Journal of School Psychology*, 92, 285-298. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.04.003>
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health [Estándares para el desarrollo y la comunicación de revisiones sistemáticas en psicología y salud]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)
- Porter, R. (2009). *The role of learning in psychotherapy* [El rol del aprendizaje en la psicoterapia]. John Wiley & Sons.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013a). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement [Apoyos conductuales positivos a nivel de aula en escuelas que implementan SW-PBIS: identificación de áreas de mejora]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., Newcomer, L., & David, K. (2013b). Illustrating the multiple facets and levels of fidelity of implementation to a teacher classroom management intervention [Ilustración de las múltiples facetas y niveles de fidelidad de implementación de una intervención docente de manejo de aula]. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40(6), 494-506.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions [Uso del coaching para apoyar la implementación docente de intervenciones basadas en el aula]. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150-167.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Dong, N. (2021). The Incredible Years Teacher Classroom Management program: Effects for students receiving special education services [El programa Incredible Years de manejo del aula docente: efectos en estudiantes que reciben servicios de educación especial]. *Remedial and Special Education*, 42(1), 7-17. <https://doi.org/10.1177/0741932520937442>
- Rescorla, L., Blumenfeld, M., Ivanova, M., Achenbach, T., & Consortium, I. (2018). International Comparisons of the Dysregulation Profile Based on Reports by Parents, Adolescents, and Teachers [Comparaciones internacionales del perfil de desregulación a partir de informes de padres, adolescentes y docentes]. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(6), 1-15. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1469090>
- Rojas-Andrade, R., Leiva-Bahamondes, L., Vargas, A., & Squicciarini-Navarro, A. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.12.002>
- Robichaux, N. M., & Gresham, F. M. (2014). Differential effects of the mystery motivator intervention using student-selected and mystery rewards [Efectos diferenciales de la intervención Mystery Motivator utilizando recompensas seleccionadas por los estudiantes y recompensas sorpresa]. *School Psychology Review*, 43(3), 286-298. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087428>

- Sachs, J. (2019). Introduction to the 2019 Global Happiness and Wellbeing Policy Report [Introducción al Informe de Política Global sobre Felicidad y Bienestar 2019]. En *Global Happiness Policy Report 2019* (pp.3-9). Global Happiness and Wellbeing.
- Saxena, S., Jané-Llopis, E., & Hosman, C. (2006). Prevention of mental and behavioural disorders: implications for policy and practice [Prevención de los trastornos mentales y conductuales: implicancias para la política y la práctica]. *World Psychiatry*, 5(1), 5-14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472261/>
- Schneider, M., Falkenberg, I., & Berger, P. (2022). Parent-child play and the emergence of externalizing and internalizing behavior problems in childhood: A systematic review [El juego entre padres e hijos y la emergencia de problemas de conducta externalizante e internalizante en la infancia: una revisión sistemática]. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.822394>
- Sezer, S. (2018). The Effects of Teachers' Classroom Management Attitudes on Students' Development: A Phenomenological Analysis [Efectos de las actitudes docentes hacia la gestión del aula en el desarrollo del estudiantado: un análisis fenomenológico]. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 534-549. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus onsite expert coaching [Percepciones de docentes de educación parvularia sobre el autoentrenamiento en línea versus el coaching presencial experto]. *Professional Development in Education*, 41, 290-309. <https://doi.org/10.1080/019415257.2014.986819>
- Shaw, D. S., & Taraban, L. E. (2017). New directions and challenges in preventing conduct problems in early childhood [Nuevas direcciones y desafíos en la prevención de problemas de conducta en la primera infancia]. *Child Development Perspectives*, 11(2), 85-89.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice [Prácticas basadas en la evidencia en la gestión del aula: consideraciones para la transferencia de la investigación a la práctica]. *Education and treatment of children*, 31 (3), 351-380.
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: Classroom management as behavioral instruction [Enseñanza del currículo social: la gestión del aula como instrucción conductual]. *Theory into practice*, 55(2), 120-128. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2016.1148990>
- Snyder J., Low S., Schultz T., Barner S., Moreno D., Garst M., Leiker R., Swink N., & Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility [Impacto de una formación docente breve en la gestión del aula y la conducta infantil en contextos preescolares de riesgo: mediadores y utilidad del tratamiento]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 336-345.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching [Apoyo a la implementación de prácticas

- basadas en la evidencia mediante coaching basado en la práctica]. *Topics in early childhood special education*, 35(3), 133-143.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study [¿Cuál es la relación entre la calidad docente y el logro estudiantil? Un estudio exploratorio]. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184.
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students [Respuesta a la infracción de normas o al cumplimiento de normas: comparación de dos versiones del Good Behavior Game con estudiantes de kindergarten]. *Journal of School Psychology*, 48(5), 337-355.
- Theodore, L., Bray, M., Kehle, T., & Jenson, W. (2001). Randomization of group contingencies and reinforcers to reduce classroom disruptive behavior [Aleatorización de contingencias grupales y reforzadores para reducir la conducta disruptiva en el aula]. *Journal of School Psychology*, 39(3), 267-277. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00068-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00068-1)
- Thompson, A. M., Herman, K. C., Stormont, M. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2017). Impact of Incredible Years® on teacher perceptions of parental involvement: A latent transition analysis [Impacto de Incredible Years® en las percepciones docentes sobre la participación parental: un análisis de transición latente]. *Journal of school psychology*, 62, 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.003>
- Tolan, P., Elreda, L. M., Bradshaw, C. P., Downer, J. T., & Lalongo, N. (2020). Randomized trial testing the integration of the Good Behavior Game and MyTeachingPartner™: The moderating role of distress among new teachers on student outcomes [Ensayo aleatorizado que evalúa la integración del Good Behavior Game y MyTeachingPartner™: el rol moderador del malestar en docentes novatos sobre los resultados del estudiantado]. *Journal of school psychology*, 78, 75-95. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.002>
- Treviño, E., & Godoy, F. (2022). Adapting early childhood education interventions to contexts: Lessons and challenges of using different evaluation designs [Adaptación de intervenciones en educación de la primera infancia a los contextos: lecciones y desafíos del uso de distintos diseños de evaluación]. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101177. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101177>
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., & Stenseng, F. (2020). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Programme improve child-teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample [¿El programa Incredible Years de manejo del aula docente mejora las relaciones niño-docente en centros de cuidado infantil? Una intervención universal de un año en una muestra comunitaria Noruega]. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 625-636. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01387-5>
- Vergara-Barra, P., Rincón, P., Oliva-Jara, K., Novoa-Rivera, C., & Perez-Huenteo, C. (2020). Programas de fortalecimiento de prácticas parentales: un aporte a la prevención de conductas externalizantes en preescolares. *Andes Pediatrica*, 91(2), 275-280. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v91i2.1207>

- Wakschlag, L. S., Perlman, S. B., Blair, R. J., Leibenluft, E., Briggs-Gowan, M. J., & Pine, D. S. (2018). The neurodevelopmental basis of early childhood disruptive behavior: Irritable and callous phenotypes as exemplars [La base neurodesarrollativa de la conducta disruptiva en la primera infancia: los fenotipos irritable e insensible como ejemplos]. *American Journal of Psychiatry*, 175(2), 114–130. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.17010045>
- Walter, H. J., Gouze, K., Cicchetti, C., Arend, R., Mehta, T., Schmidt, J., y Skvarla, M. (2011). A pilot demonstration of comprehensive mental health services in inner-city public schools [Demostración piloto de servicios integrales de salud mental en escuelas públicas del centro urbano]. *Journal of School Health*, 81(4), 185–193. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00578.x>
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools [Prevención de problemas de conducta y mejora de la preparación escolar: evaluación de los programas Incredible Years de formación docente y de niños en escuelas de alto riesgo]. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2011). The Incredible Years Program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems [El programa Incredible Years para niños desde la infancia hasta la preadolescencia: prevención y tratamiento de problemas de conducta]. En *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117–138).
- Weber, L., Kamp-Becker, I., Christiansen, H., & Mingeback, T. (2019). Treatment of child externalizing behavior problems: A comprehensive review and meta-meta-analysis on effects of parent-based interventions on parental characteristics [Tratamiento de los problemas de conducta externalizante infantil: revisión exhaustiva y meta-metaanálisis sobre los efectos de las intervenciones parentales en las características parentales]. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(8), 1025–1036. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1175-3>
- Whear, R., Thompson-Coon, J., Boddy, K., Ford, T., Racey, D., & Stein, K. (2013). The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: a systematic review [Efecto de las intervenciones lideradas por docentes en la conducta social y emocional de niños de educación primaria: una revisión sistemática]. *British Educational Research Journal*, 39(2), 383–420. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.650680>
- Wheatley, R. K., West, R. P., Charlton, C. T., Sanders, R. B., Smith, T. G., & Taylor, M. J. (2009). Improving behavior through differential reinforcement: A praise note system for elementary school students [Mejora de la conducta mediante reforzamiento diferencial: un sistema de notas de elogio para estudiantes de educación primaria]. *Education and treatment of children*, 32(4), 551–571. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0071>
- Wilkins, N. J., Verlenden, J. M. V., Szucs, L. E., & Johns, M. M. (2023). Classroom Management and Facilitation Approaches That Promote School Connectedness [Enfoques de gestión y facilitación del aula que promueven la vinculación escolar]. *The Journal of school health*, 93(7), 582–593. <https://doi.org/10.1111/josh.13279>



- Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., Fleming, K., & Chen, P. Y. (2023). Middle school classroom management: a randomized control trial of class-wide function-related intervention teams for middle schools (CW-FIT MS) [Gestión del aula en educación secundaria: ensayo controlado aleatorizado de equipos de intervención funcional a nivel de aula para escuelas secundarias (CW-FIT MS)]. *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 189-211. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09455-0>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., Gomez, C., Moreno, L., D'Sa, A., & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes [Impactos experimentales de un programa de desarrollo profesional docente en Chile sobre la calidad del aula preescolar y los resultados en niños]. *Developmental psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>