ENCICLOPEDIA
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia



# Relaciones entre Pares

Actualización Septiembre 2016
**Editor del Tema:**
Michel Boivin, PhD, Université Laval, Canadá

©2004-2026 ABILIO | RELACIONES ENTRE PARES

# Tabla de contenidos


Síntesis 6

El Origen de los Problemas de Relaciones entre Pares en la Primera Infancia y sus Impactos en la Adaptación Psicosocial y el Desarrollo Infantil 11
MICHEL BOIVIN, PHD, TITULAR DE LA CÁTEDRA DE INVESTIGACIÓN DE CANADÁ SOBRE DESARROLLO SOCIAL DE NIÑOS, MARZO 2005

Relaciones tempranas entre pares y sus Impactos en el Desarrollo Infantil 18
DALE F. HAY, PHD, MARZO 2005

Las relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo de los niños 24
NINA HOWE, PHD, HOLLY RECCHIA, PHD, DICIEMBRE 2014

Programas de prevención e intervención para promover relaciones entre pares positivas en la infancia temprana 35
[1]CARLA KALVIN, MS, KAREN L. BIERMAN, PHD, 1STEPHEN A. ERATH, PHD2, ABRIL 2015

Intervenciones Tempranas para Mejorar las Relaciones entre pares/Competencia Social de Niños de Familias con Escasos Recursos 41
PATRICIA H. MANZ, PHD, CHRISTINE M. MCWAYNE, PHD, NOVIEMBRE 2004

Competencia Social de Pares en Niños con Discapacidades 47
SAMUEL L. ODOM, PHD, ENERO 2005

Fomentando las Relaciones de Pares entre Niños Pequeños: Comentarios sobre Odom, Manz y McWayne, y Bierman y Erath 53
MICHAEL J. GURALNICK, PHD, ENERO 2005

Intervención de Habilidades Sociales y Dificultades de la Relación entre Pares en la Primera Infancia: Comentarios sobre Bierman y Erath, Manz y McWayne, y Odom 58
JACQUELYN MIZE, PHD, JULIO 2005

# Tema patrocinado por:




©2004-2026 ABILIO | RELACIONES ENTRE PARES

# Síntesis

**¿Por qué es importante?**

Las relaciones entre pares en la primera infancia son esenciales para la adaptación psicosocial actual y futura. Establecidas durante lasactividades grupales o por amistades díadicas (entre 2 individuos), ellas juegan un papel importante en el desarrollo de los niños, ayudándolos a manejar nuevas habilidades sociales y a acceder a las normas sociales y procesos involucrados en las relaciones interpersonales. Este tema es de particular interés en estos días ya que un número creciente de niños está expuesto a sus pares incluso antes de entrar al colegio, en establecimientos preescolares, y porque la mayoría de ellos interactúan con hermanos de similares edades en el contexto familiar.

A más tardar a los cuatro años, la mayor parte de los niños son capaces de hacer nuevas amistades y saber cuales compañeros les agradan o desagradan. Sin embargo, entre un 5% y un 10% de ellos experimentan dificultades crónicas en las relaciones entre sus pares, como hostilidad y aislamiento. Los primeros problemas con los pares pueden producir un impacto negativo en el desarrollo social y emocional posterior del niño. Sin embargo, las intervenciones enfocadas a superar estos problemas parecen ser especialmente efectivas cuando se realizan a una temprana edada.

**¿Qué sabemos?**

Existe un gran número de habilidades conductuales, cognitivas y emocionales que se desarrollan en los primeros dos años de vida y que ayudan a fomentar las relaciones positivas entre pares. Éstas incluyen el manejo de la atención conjunta, la inhibición de impulsos, la imitación de acciones que realizan sus compañeros, la comprensión de las relaciones de causa – efecto, y el desarrollo de destrezas de lenguaje. Algunos factores externos, como las relaciones de los niños con los miembros de su familia y sus antecedentes culturales o socioeconómicos, y factores culturales como discapacidades conductuales, de desarrollo o intelectuales, también pueden influir en las experiencias entre pares.

*Antecedentes de problemas de relaciones entre pares*

Los infantes con discapacidades, que a menudo presentan varias de las habilidades básicas mencionadas anteriormente, tienden a tener  más dificultades en su socialización que sus pares que tienen un desarrollo normal. En particular, los niños con problemas severos de comunicación, que se aíslan, que poseen limitadas habilidades sociales y/o destrezas motoras tienden a desarrollar  actitudes inadecuadas (agresivas), interactuar menos con sus compañeros, y como resultado, ser menos aceptados por sus pares.

Incluso en niños que no presentan dificultades, uno de los factores claves asociados a los problemas de relaciones con otros niños es la conducta. Aquéllos que son agresivos, hiperactivos o retraídos a menudo enfrentan un mayor rechazo.

La relación entre la conducta agresiva y el rechazo de los pares puede variar según factores como género, etapa de desarrollo y grupo de pares. Por ejemplo, la asociación agresividad – rechazo es más directa en los párvulos o en aquéllos que cursan los primeros años de escuela que en los siguientes años de la infancia. Los niños agresivos también pueden ser más populares cuando pertenecen a un grupo de niños más proclives o neutrales hacia este tipo de conductas y pueden disimular dificultades para hacerse de nuevas amistades entre amigos que presentan rasgos similares de comportamiento.

Sin embargo, la ausencia de una conducta proactiva socialmente, más que la agresividad, puede producir el rechazo de los pares. Los niños tímidos y retraídos también experimentan problemas de relaciones entre sus pares, aunque éstas son mucho más propensas a producirse en los años siguientes al preescolar.

*Impacto de problemas por relaciones entre pares*

A corto y largo plazo, las relaciones problemáticas con los pares están asociadas a los fracasos escolares y al bajo rendimiento académico. Entre otras causas, el conflicto y rechazo de compañeros puede inhibir la motivación de los niños a participar enlas actividades que se desarrollan en el aula. Aquéllos que son amigables y aceptados por sus compañeros, generalmente están más interesados en participar.

A largo plazo, las primeras dificultades de interacciones entre pares se correlacionan con diversos problemas de adaptación en la adolescencia y en el adulto joven, tales como deserción escolar, conducta antisocial y problemas emocionales, que se traducen en aislamiento, depresión

y ansiedad. Pese a que existe limitada evidencia sobre consecuencias posteriores de problemas que enfrentan los preescolares en sus relaciones con sus compañeros, otras causas potenciales (por ejemplo, factores personales o ambientales) no han sido descartadas. Sin embargo, los riesgos de desadaptación en niños con problemas conductuales y emocionales parecen estar exacerbados por el rechazo de sus pares.  En cambio, las primeras amistades y relaciones positivas con el grupo de pares parecen proteger a los niños en riesgo contra futuros problemas psicológicos.

Las relaciones entre hermanos son un tipo especial de relación entre pares, más íntima y propensa a una mayor duración que cualquier otra relación en el curso de la vida de las personas. Ellas proveen un importante contexto para el desarrollo de la comprensión infantil del mundo, las emociones, pensamientos, intenciones y creencias de aquéllos que lo rodean. Asimismo, los frecuentes conflictos con los hermanos durante la infancia están asociados a una posterior desadaptación, incluyendo la aparición de tendencias violentas.

**¿Qué podemos hacer?**

*Programas de prevención*

Dos tipos de programas de prevención diseñados para estimular las competencias de los niños preescolares han demostrado producir impactos positivos: por una parte, los programas universales, los cuales son impartidos  por docentes y dirigidos al conjunto de la clase para fomentar el aprendizaje social y las relaciones positivas con los pares; y los programas específicos, que se enfocan en remediar los déficits de habilidades y reducir los problemas de conducta existentes que puedan crear problemas de relación de algunos niños con sus compañeros.

Los estudios realizados sugieren que la implementación de ambos tipos de intervenciones puede proporcionar un continuo óptimo en los  servicios. Los programas universales también podrían mejorar  la eficacia de los programas específicos, al volver el ambiente del aula más receptivo y positivo hacia las habilidades emergentes de los niños que son el objetivo de los programas específicos.  Sin embargo, se debe considerar los costos y beneficios para la implementación de programas universales.

Todos los preescolares deberían aprender un rango de destrezas asociadas a la aceptación de sus pares y que los proteja contra el rechazo de sus compañeros. En los primeros años, éstos incluyen habilidades de juegos conjuntos, destrezas de lenguaje y comunicación, comprensión y regulación emocional, junto a control de la agresividad y capacidad para la resolución de problemas. Los programas universales se han diseñado para potenciar estas habilidades, y parece que el currículo de educación inicial que incluye lecciones para presentar destrezas (con historias de ejemplos, mascotas y cuadros) y actividades prácticas guiadas (improvisaciones y juegos) para mejorar las destrezas socio-emocionales en las aulas, producen impactos positivos.

Entre los ingredientes claves de los programas específicos efectivos figuran la capacitación de niños pequeños de forma colaborativa y las destrezas de comunicación, así como el proveer de actividades de generalización en el contexto de la sala de clases. Se ha comprobado que estos programas son efectivos en niños que presentan un bajo nivel de aceptación de sus pares o que tienen problemas socio-conductuales y discapacidades evolutivas.

Para fomentar experiencias positivas entre los compañeros, especialmente en niños con discapacidades, los programas inclusivos en un grupo de niños que han desarrollado una adecuada adaptación al grupo debería ser la primera elección educativa. De hecho, los niños discapacitados a menudo requieren de intervenciones programadas, a nivel individual y sistemático, así como de estrategias de enseñanza para estimular la competencia social relacionada a los pares, y un hecho determinante del éxito de estas intervenciones es el acceso a un grupo socialmente competente. Los niños con bajos antecedentes socioeconómicos o procedentes de minorías étnicas también representan poblaciones en riesgo de tener relaciones difíciles con otros niños. En los años preescolares, el juego entre pares es un contexto natural y dinámico para reforzar la adquisición de importantes competencias sociales, y las intervenciones que se realizan en este contexto han aparecido como los medios más efectivos para mejorar las interacciones de estos niños con sus pares. El desarrollo e implementación de estos programas, en alianza con educadores especialistas en la primera infancia y con familiares, aumenta la relevancia en los niños procedentes de diversas culturas y antecedentes socioeconómicos.

Los programas de intervención orientados a las relaciones problemáticas con los hermanos están en sus inicios, pero evidencias recientes sugieren que el entrenamiento de destrezas sociales puede ayudar a reducir los conflictos entre los hermanos pequeños y aumentar sus interacciones prosociales.

Las intervenciones destinadas a los padres se enfocan en capacitarlos para que puedan mediar en los conflictos entre sus hijos más que a decidir por ellos. Al estructurar el proceso de negociación e incluso al dejar la resolución final en las manos de los mismos niños, este tipo de programas no sólo busca mejorar los resultados de los conflictos, sino ayudar a los niños a entenderse mutuamente y a desarrollar formas constructivas para resolver conflictos.

*Desafíos*

Tanto en los Estados Unidos como en Canadá, la educación inicial consiste en un fragmentado mosaico de programas sin una agencia regulatoria a nivel nacional, sin un marco de trabajo organizacional y sin  un sistema coordinado de apoyo. Así, un importante *desafío para las autoridades políticas* consiste en encontrar una forma de difundir la información, capacitar adecuadamente a los padres, al personal de guardería y a los maestros para formular currículos de destrezas sociales disponibles al vasto número de programas vinculados precariamente que atiendan a niños en edad preescolar, y monitoreen la calidad de estos programas.

Además, en la medida en que la literatura especializada ofrezca diferentes prospectos para el diseño y la implementación de la prevención e intervención de programas, se necesitará realizar ensayos aleatorios, especialmente para las intervenciones preventivas con este particular grupo etáreo.

# El Origen de los Problemas de Relaciones entre Pares en la Primera Infancia y sus Impactos en la Adaptación Psicosocial y el Desarrollo Infantil

**Michel Boivin, PhD, Titular de la cátedra de investigación de Canadá sobre Desarrollo Social de Niños**

GRIP, École de psychologie y Université Laval, Canadá

Marzo 2005

## Introducción

Se cree que las relaciones entre pares juegan un papel importante en el desarrollo infantil.[1,2,3] Ellas ofrecen singulares oportunidades para ponerse al corriente de las normas sociales y procesos involucrados en las relaciones interpersonales, y para aprender nuevas destrezas sociales. Asimismo, proveen contextos en los cuales se puede probar y educar en capacidades de auto-control. Durante la infancia, las relaciones entre pares también son multifacéticas: los niños interactúan con otros niños participando en actividades grupales, así como a través de las asociaciones diádicas (entre dos pares) con amigos.[2] Estas diferentes facetas de las experiencias entre pares son vistas como oportunidades evolutivas relacionadas a la edad para la construcción de la personalidad. Las experiencias de grupos depares son importantes progresivamente y culminan en la mediana infancia, antes de ceder el paso a las amistades que constituyen la característica más significativa al final de la infancia y en la adolescencia.[3]

## Problemas

Desgraciadamente, las relaciones entre pares no son siempre positivas para el niño: entre un 5% y un 10% de infantes experimentan problemas crónicos de relaciones con otros niños, tales como rechazo[4] y violencia.[5] En los últimos 20 años, se ha producido una investigación sustancial en la materia, motivada por la comprensión de la naturaleza, sentido e impacto de los problemas de las relaciones entre pares.[3] La mayor parte de esta investigación se ha centrado en niños en edad escolar. Pese a que un progresivo número de ellos está expuesto desde los primeros años a otros niños en la guardería.[6] Así, las relaciones entre pares son temas de política social altamente relevantes y deberían ser objeto de persistente atención.

**Preguntas Clave de Investigación**

Al menos, hay cuatro preguntas básicas de relevancia al estudio de relaciones tempranas entre pares: 1) ¿Cuáles son los hitos evolutivos de las primeras interacciones y relaciones entre pares? 2) ¿A qué edad los niños comienzan a experimentar problemas de relaciones con sus compañeros? 3) ¿Qué conductas sociales pueden causar dificultades en las relaciones entre pares? 4) ¿Cuáles son las consecuencias de experimentar estos problemas?

**Resultados de las Investigaciones**

Los puntos de referencia en las interacciones tempranas y relaciones entre pares: hacia el término del primer año de vida, la mayoría de los niños compartirá actividades con sus pares, principalmente alrededor de determinados objetos. Cerca de los tres años, con la evolución de la capacidad motora y la aparición del lenguaje, los párvulos tendrán la capacidad para coordinar conductas en juegos con compañeros; pueden imitarse mutuamente y comienzan a alternar roles en los juegos.[7,8] Entre los tres y los cinco años, hay un aumento sistemático de conductas prosociales y en los juegos de simulaciones, así como una disminución de las conductas agresivas, lo que refleja un aumento de la capacidad infantil para adoptar la perspectiva de los compañeros de juego.[9,8] Estas destrezas sociales interactivas son los cimientos de las relaciones tempranas con sus pares, las cuales se muestran al comienzo en la preferencia conductual hacia otros niños.[10,8] Estas opciones orientarán gradualmente las amistades preescolares que se basan en intercambios concretos y actividades de juego recíprocas. En las guarderías, estas amistades progresivamente se van separando por el factor género e incrustadas en redes filiativas.[11,12,13] Los grupos de juegos mixtos e informales también se forman en el vecindario.[14,15]

¿A qué edad los niños comienzan a experimentar problemas de relaciones entre pares? Los preescolares gradualmente forman sus percepciones sobre sus amigos y compañeros. Ya desde los cuatro años, ellos identificarán claramente a sus mejores amigos, a los compañeros que les gustan y a aquéllos que les desagradan. La agregación de estas percepciones revela una coherente y consistente organización en el status de pares en el grupo mayor, con algunos niños que son rechazados y percibidos negativamente por el grupo de pares.[16,17,10] Esta forma de rechazo puede conducir a diversas formas de conductas negativas hacia el niño, como control y dominación, burlas excesivas y hostigamiento general o victimización.[18,19] El acoso de los pares se refiere a un niño que ha sido expuesto, reiterada y prolongadamente, a un trato negativo por uno o más niños.[20] Hay información relativa a esta dificultad en infancia mediana, pero existe

evidencia que estas dificultades existen incluso en los años preescolares.[21,22,23]

¿Qué conductas sociales pueden causar dificultades en las relaciones entre pares? La existencia de rasgos físicos anormales, como problemas de habla, torpeza física o discapacidad, pueden producir dificultades en las relaciones entre pares. Sin embargo, las principales causas de estos problemas estarían en el plano conductual. Los niños que experimentan trastornos en las relaciones con sus pares tienden a ser más agresivos, hiperactivos y antagónicos, pero también menos retraídos socialmente y menos sociables.[22,24,25] Estas conductas podrían ser las determinantes proximales, al igual que las consecuencias, de los problemas de relación en la infancia temprana (ver a continuación). Las conductas agresivas son las consecuencias citadas más frecuentemente y los determinantes proximales del rechazo de los pares en las guarderías.[26,27,3] Sin embargo, algunos niños agresivos pueden realmente contar con una alta aceptación social,[28] especialmente si las normas del grupo fomentan o son neutrales a estas actitudes.[29] Éste es el caso más probable entre los niños preescolares por las formas instrumentales y las actitudes agresivas que pueden asociarse a la popularidad.[30] De hecho, niños de esa edad, especialmente hombres,[31] a menudo utilizan medios agresivos para alcanzar un alto estatus en la estructura social. Un fenómeno relacionado al anterior es que los preescolares agresivos también tienden a asociarse proactivamente o a hacerse amigos entre ellos,[32,33] una tendencia que podría reforzar los comportamientos agresivos como medio para alcanzar objetivos sociales.[34,35] Finalmente, los niños tímidos y retraídos también son propensos a experimentar dificultades. Sin embargo, en este último caso, es más posible que se produzcan problemas 36 relacionales en años posteriores porque estas formas de reticencia social son menos sobresalientes y obvias en los preescolares.[37]

¿Cuáles son las consecuencias de los problemas de relaciones tempranas entre pares? En este campo, existe un consenso relativo a que los niños que experimentan dificultades en las relaciones con sus compañeros tienen mayor riesgo de presentar diversos problemas de adaptación posterior, incluyendo deserción escolar, conductas antisociales y trastornos emocionales.[3,38] Sin embargo, los procesos evolutivos que deriven en problemas posteriores aún mantienen las interrogantes abiertas: ¿las dificultades de relación entre los pares en la primera infancia son las causas de los problemas de adaptación o son estos últimos efectos de rasgos duraderos del niño?[39] Se ha descubierto que las dificultades para establecer relaciones de pares perdurables en la infancia son predoctores de problemas internalizados como soledad, depresión y ansiedad, así como trastornos en la salud física y desadaptación escolar.[38,40,3] La evidencia con

preescolares es más limitada, pero apunta en la misma dirección.[21,22,41] Sin embargo, no está claro si estos problemas de relaciones tempranas entre pares tendrán consecuencias permanentes o no. En el jardín infantil, el rechazo a un niño por parte de sus compañeros también puede reforzar conductas agresivas regresivas entre aquéllos que son propensos a presentar conductas agresivas, debido posiblemente a que la experiencia del rechazo de los pares induce y estimula rasgos de hostilidad y expectativas de situaciones sociales.[42] Como se señaló anteriormente, la identificación recíproca de los niños agresivos puede reforzar su comportamiento durante la infancia temprana. En efecto, las interacciones de pares entre niños violentos en los años preescolares pueden, en oportunidades determinadas, dar origen a intercambios coactivos, los cuales a su vez pueden, bajo ciertas circunstancias (por ejemplo, sumisión del niño, tolerancia a la agresión de sus pares y de los adultos), representar una oportunidad para potenciar esta tendencia y ser un campo de entrenamiento para conductas agresivas.[43] Estudios realizados sobre este proceso, denominado “aprendizaje desviado”, han brindado un respaldo empírico sustancial.[44] La evidencia preliminar parece indicar que el tiempo que el niño pasa en las guarderías se asocia a un mayor índice de agresividad,[45,6] y los procesos de aprendizaje desviado podrían en parte ser causantes de esta alteración.[33,46] Finalmente, debería señalarse también que las relaciones de amistad (por ejemplo, la identificación con niños agresivos;34 teniendo un amigo protector[47] ) también pueden jugar un importante papel preventivo con respecto a experiencias negativas entre pares y el impacto de dichas prácticas. Estos procesos también pueden funcionar en el preescolar.

**Conclusiones**

Las vidas sociales de los preescolares son completamente elaboradas y refinadas ya que ellos enfrentan diversas experiencias, positivas y negativas, con sus pares en sus primeros años. Las diferencias individuales en la adaptación a sus compañeros pueden percibirse al momento de formar los grupos. A los cuatro años, por lo menos, una parte significativa de preescolares tendrá relaciones problemáticas con otros niños, como rechazo o acoso por otros niños de su edad, y estas experiencias negativas podrían tener un impacto importante en su adaptación y desarrollo socio emocional. Las dinámicas evolutivas de estas dificultades son multifacéticas e involucran asociaciones recíprocas y diferenciadas a las tendencias conductuales en los párvulos. Entre éstas, los comportamientos sociales inapropiados como las conductas agresivas están claramente comprometidos, pero bajo formas complejas. No sólo son determinantes proximales significativos, sino que también están incrustadas en una matriz social emergente que podría

mantener y fomentar tendencias agresivas. Comenzando en el jardín, las conductas hostiles parecen asociadas, y quizás aumentadas, por el rechazo de los pares. Sin embargo, los párvulos más agresivos no son marginados, sino que más bien tienden a asociarse entre sí en los años preescolares. Lo anterior podría conducir a algunas formas de aprendizaje desviado.

**Implicaciones para Perspectivas de Servicios y Políticas**

No está claro si las relaciones tempranas entre pares producen beneficios o perjuicios a largo plazo. Sin embargo, dada la evidencia aquí revisada, es obvio que esta pregunta debería constituir una preocupación para las autoridades y los proveedores de servicios. Desgraciadamente, muchos problemas de adaptación pueden determinar el origen de los primeros trastornos en las relaciones entre los niños. El desafío para los investigadores es comprender más claramente el origen, desarrollo e impacto de las relaciones saludables o problemáticas entre los niños pequeños. Los estudios prospectivos de desarrollo temprano son cruciales en este esfuerzo. Estas preguntas fundamentales son de la mayor importancia por el creciente número de niños que presentan problemas de socialización con otros niños de su edad en las diferentes modalidades existentes de centros abiertos. Estos servicios también intervienen desde muy temprana edad en las vidas de los niños. Será importante evaluar la forma en que estos establecimientos pueden fomentar o no relaciones saludables entre pares. Estos intentos de investigación también deberían ayudar al diseño y evaluación de programas de prevención eficientes y adecuados. Por ejemplo, actualmente está claro que, para un tratamiento apropiado, no deberíamos agrupar a párvulos con comportamientos agresivos.

**Referencias**


1. Asher SR, Coie JD. *Peer rejection in childhood*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990.
2. Hartup WW. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 1996;67(1):1-13.
3. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. New York, NY: J. Wiley; 1998:619-700. Damon W, ed-in-chief. *Handbook of Child Psychology* ; vol 3.
4. Coie JD, Dodge KA. Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1983;29(3):261-281.
5. Perry DG, Kusel SJ, Perry LC. Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 1988;24(6):807-814.
6. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
7. Ross HS, Lollis SP, Elliot C. Toddler-peer communication. In: Rubin KH, Ross HS, eds. *Peer relationships and social skills in childhood*. New York, NY: Springer-Verlag; 1982:73-98.

8. Strayer FF. Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. In: Schneider BH, Attili G, Nadel J, Weissberg R, eds. *Social competence in developmental perspective*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers; 1989:145-174.
9. Rubin KH, Watson KS, Jambor TW. Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development* 1978;49(2):534-536.
10. Howes C. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(1).
11. Lafrenière PJ, Strayer FF, Gauthier R. The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development* 1984;55(5):1958-1965.
12. Maccoby EE. *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1998.
13. Strayer FF, Santos AJ. Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development* 1996;5(2):117-130.
14. Ellis S, Rogoff B, Cromer CC. Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology* 1981;17(4):399-407.
15. Ladd GW, Golter BS. Parents' management of preschooler's peer relations: Is it related to children's social competence? *Developmental Psychology* 1988;24(1):109-117.
16. Boivin M, Bégin G. Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. Canadian Journal of Behavioural Science 1986;18(2):167-172.
17. Boivin M, Tessier O, Strayer FF. La cohérence des choix sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge pré-scolaire. *Enfance* 1985;329-343. id. 1760.
18. Boivin M, Hymel S. Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. Developmental Psychology 1997;33(1):135-145.
19. BoivinM,Hymel S, Hodges EVE. Toward a process view of peer rejection and harassment. In: Juvonen J, Graham S, eds. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York, NY: Guilford Press; 2001:265-289.
20. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, Mass: Blackwell Publishers; 1993.
21. Alsaker FD, Valkanover S. Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In: Juvonen J, Graham S, eds. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York, NY: Guilford Press; 2001:175-195.
22. Crick NR, Casas JF, Ku HC. Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology* 1999;35(2):376-385.
23. Kochenderfer BJ, Ladd GW. Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development* 1996;67(4):1305-1317.
24. Landau S, Moore LA. Social skill deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review* 1991;20(2):235-251.
25. Newcomb AF, Bukowski WM, Pattee L. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 1993;113(1):99-128.
26. Coie JD, Kupersmidt JB. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development* 1983;54(6):1400-1416.
27. Dodge KA. Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development* 1983;54(6):1386-1399.
28. Rodkin PC, Farmer TW, Pearl R, Van Acker R. Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology* 2000;36(1):14-24.
29. Boivin M, Dodge KA, Coie JD. Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. Journal of Personality and Social Psychology 1995;69(2):269-279.

30. Dodge KA, Coie JD, Pettit GS, Price JM. Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development* 1990;61(5):1289-1309.

31. Hawley PH. The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review* 1999;19(1):97-132.

32. Farver JAM. Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly* 1996;11(3):333-350.

33. Snyder J, Horsch E, Childs J. Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997;26(2):145-156.

34. Boivin M, Vitaro F. The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In: McCord J, ed. *Coercion and punishment in long-term perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press; 1995:183-197.

35. Poulin F, Boivin M. The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology* 2000;36(2):233-240.

36. Boivin M, Hymel S, Bukowski WM. The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology* 1995;7(4):765-785.

37. Younger AJ, Boyko KA. Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development* 1987;58(4):1094-1100.

38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal rejection*. London, England: Oxford University Press; 2001:213-247.

39. Parker JG, Asher SR. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 1987;102(3):357-389.

40. Rigby K. Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *BritishJournal of Educational Psychology* 1999;69(1):95-104.

41. Kochenderfer-Ladd B, Ladd GW. Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In: Juvonen J, Graham S, eds. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York, NY: Guilford Press; 2001:25-48.

42. Dodge KA, Lansford JE, Burks VS, Bates JE, Pettit GS, Fontaine R, Price JM. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development* 2003;74(2):374-393.

43. Patterson GR, Littman RA, Bricker W. Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographsof theSocietyforResearchinChildDevelopment* 1967;32(5):1-43.

44. Dishion TJ, Patterson GR, Griesler PC. Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In: Huesmann LR, ed. *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York, NY: Plenum Press; 1994:61-95.

45. Belsky J. Quantity counts: Amount of child care and children's socioemotional development. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics 2002;23(3):167-170.

46. Fabes RA, Hanish LD, Martin CL. Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development* 2003;74(4):1039-1043.

47. Hodges EVE, Boivin M, Vitaro F, Bukowski WM. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 1999;35(1):94-101.

# Relaciones tempranas entre pares y sus Impactos en el Desarrollo Infantil

**Dale F. Hay, PhD**

Universidad de Cardiff (Cardiff University), Gales

Marzo 2005

## Introducción

Los estudios sobre el desarrollo infantil siempre han prestado atención a la importancia de las relaciones entre pares, especialmente en la adolescencia, cuando los amigos pueden inducir conductas antisociales entre sí. A menudo se ha asumido que los pares son menos importantes en la infancia temprana, cuando las relaciones más influyentes son con los miembros de la familia. Sin embargo, investigaciones recientes muestran claramente que los niños, desde muy pequeños, comparten con sus pares, y que algunos, entre los tres y los cuatro años de edad, ya tienen problemas para ser aceptados por ellos. Las dificultades con compañeros de aula producen consecuencias negativas en el desarrollo social y emocional posterior del niño. Para comprender por qué a algunos les cuesta relacionarse con sus pares, es importante estudiar el desarrollo temprano de este tipo de vínculos.

## Materia

El tema de las relaciones tempranas entre pares es relevante para las autoridades y los proveedores de servicios en los campos de salud mental, servicio social y educacional. En la sociedad occidental, todos los niños virtualmente se educan con sus pares; incluso, en algunos países como el Reino Unido, el derecho a la educación, establecido por la ley, comienza a los cuatro años de edad. Los problemas entre pares pueden producir efectos adversos en la transición escolar, con posteriores consecuencias para el éxito académico. Además, incluso los niños más pequeños y los párvulos a menudo pasan mucho tiempo con compañeros en diferentes tipos de cuidados del niño. Existe gran interés en el impacto del cuidado del niño sobre el desarrollo, a pesar de lo cual no se dispone aun de suficientes estudios que entreguen información relevante sobre la calidad de las relaciones entre pares en el contexto del cuidado infantil. Es particularmente importante el estudiar las relaciones entre niños con necesidades educacionales especiales. Al respecto, el principio de “integración” de niños con necesidades

educacionales especiales está basado en el supuesto de que ellos se benefician al compartir con pares de desarrollo normal; sin embargo, si estas experiencias son muy negativas, pueden interferir en los objetivos educativos.

**Problemas**

En el tema de la relación entre pares, existen diversos problemas, los que pueden clasificarse en las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuándo comienzan los niños a desarrollar capacidades para relacionarse con otros niños de su edad?
2. ¿Qué habilidades fomenta la relación temprana entre pares?
3. ¿Por qué algunos niños pequeños son menos propensos a ser aceptados por sus pares?
4. ¿Se pueden establecer impactos a largo plazo en el desarrollo infantil, que sean producidos por las relaciones tempranas con los pares?

**Contexto de Investigación**

La información disponible proviene de diversas fuentes de investigación. Éstas incluyen estudios observacionales y experimentales de interacción entre párvulos e infantes con sus pares; estudios longitudinales de desarrollo social infantil; estudios psicológicos y educacionales sobre la adaptación infantil en los centros abiertos y en las guarderías; estudios sociales, psicológicos, sociométricos y etológicos de redes sociales sobre primera infancia y relaciones predominantes.

**Hallazgos Recientes que Abordan las Preguntas de Investigación Claves**

1. *¿Cuándo comienzan los niños a desarrollar capacidades para relacionarse con otros niños de su edad?* La mayoría de infantes y párvulos se relacionan normalmente con sus pares y algunos establecen amistades duraderas con compañeros que comienzan desde el nacimiento.[1] Aproximadamente a los seis meses de edad, los infantes se pueden comunicar con otros niños por medio de gestos (sonrisas), caricias y balbuceos. En el segundo año de vida, ellos muestran conductas a la vez prosociales y agresivas hacia sus pares; con algunos de ellos, su comportamiento es claramente más hostil que con otros.[1-4]

2. *¿Qué habilidades fomenta la relación temprana entre pares?* Pese a que muchos investigadores han descrito las relaciones tempranas entre niños de la misma edad, se ha prestado relativamente menos atención a las destrezas emocionales cognitivas y conductuales que subyacen a la capacidad para interactuar armoniosamente entre ellos. He sugerido que las amistades a temprana edad dependen de las siguientes destrezas que se desarrollan durante los primeros dos años de vida: (a) manejo de atención conjunta; (b) regulación emocional; (c) inhibición de impulsos; (d) imitación de acciones de otros; (e) comprensión de procesos causa –efecto; y (f) competencia lingüística.[5] Los déficits en estas destrezas pueden ser compensados por la interacción infantil con adultos competentes, como sus padres o maestros, o con hermanos mayores que sean tolerantes; sin embargo, los pares que también están desarrollando gradualmente estas destrezas pueden ser menos complacientes, y por ello estas relaciones presentan mayores desafíos. Los niños con alteraciones en el desarrollo que no pueden desarrollar habilidades en atención conjunta[6] e imitación[7], así como aquéllos con un vocabulario limitado[2] pueden estar en una situación de mayor riesgo, lo cual a su vez puede explicar algunas interacciones problemáticas en las aulas de los establecimientos preescolares de integración.[8]

3. *¿Por qué algunos niños pequeños son menos propensos a ser aceptados por sus pares?* Una parte considerable de las investigaciones en relaciones entre pares en la primera infancia se ha basado en métodos sociométricos, en los cuales los niños nombran a los pares que les agradan y (en algunas oportunidades) a los que les desagradan. Estos ejercicios muestran que ciertos niños son aceptados por sus pares, en tanto que otros son activamente rechazados o ignorados. En el primer caso, diversos factores presentes en la vida de un niño favorece la aceptación de los otros, tal como las relaciones en el hogar con padres y hermanos, las propias relaciones de los padres y los niveles familiares de apoyo social.[5] No obstante, la variable principal es la propia conducta de los niños. Los estudios demuestran que los niños muy agresivos no son aceptados por sus pares,[9] pero ello puede tener diversas causas, como el sexo de los compañeros.[10] Más aún, es posible que sea la ausencia de conductas prosociales y no la presencia de la agresión, lo que fomente el rechazo de los pares.[10,12] Bajo ciertas circunstancias, las conductas agresivas se asocian positivamente con la competencia social.[13]

   Los niños excesivamente tímidos también experimentan problemas para lograr la aceptación de sus grupos de pares. Se ha asociado este rasgo, presente ya en los primeros años, al temperamento del niño y a las relaciones emocionales más tempranas ante nuevas situaciones y a las relaciones de apego; los preescolares tímidos son más proclives que otros niños a tener madres que sufren fobias sociales.[14-16]

4. *¿Se pueden establecer impactos a largo plazo en el desarrollo infantil, que sean producidos por las relaciones tempranas con los pares?* Existen claros vínculos entre relaciones de pares a muy temprana edad y aquéllas que se establecen posteriormente durante la infancia. Por ejemplo, párvulos que pudieron participar en juegos complejos con pares fueron más competentes para relacionarse con otros niños en la etapa preescolar y en la mediana infancia.[17] La aceptación de los pares en la primera infancia es un predictor de relaciones posteriores. Los niños que no tienen amigos en el jardín infantil continuaron presentando dificultades en su socialización a los 10 años de edad.[18] No obstante, no está claro si los problemas con los pares en la primera infancia realmente causan dificultades posteriores o si ambos son consecuencias de otros factores de riesgo en el hogar y la escuela, al igual que tendencias conductuales y déficit de destrezas que dificultan el logro de la aceptación de los compañeros. Sin embargo, las raíces del rechazo de los pares se encuentran en los primeros años de infancia, y ese rechazo está asociado a fracasos educacionales, incluso al considerar muchas otras influencias causales.[19] En otras palabras, el tener amigos en la primera infancia parece proteger a los niños contra la aparición de problemas psicológicos posteriores durante la niñez.[19]

**Conclusiones**

Los pares juegan un papel importante en las vidas de los niños mucho antes de lo que nos pudiéramos siquiera imaginar. Las experiencias en los dos o tres primeros años de vida tienen implicaciones para la aceptación de ellos por sus compañeros en las guarderías y posteriormente en la escuela primaria. Los niños que son competentes con sus pares a una temprana edad, y aquéllos que muestran conductas prosociales, son especialmente propensos a ser aceptados por sus pares. En cambio, los niños agresivos a menudo son rechazados por los otros, aunque este rasgo no siempre antecede a la aceptación de los pares. Está claro que este tipo de relaciones supone especiales desafíos para los niños con trastornos conductuales y para aquéllos que carecen de habilidades conductuales, cognitivas y emocionales subyacentes en una interacción armónica. Para este tipo de niños, el riesgo aumenta por el rechazo de los pares. A la inversa, las primeras amistades y las relaciones positivas con compañeros parecen proteger contra problemas psicológicos posteriores.

**Implicaciones para autoridades y proveedores de servicios**

La evidencia sólo revisó los desafíos de las creencias tradicionales sobre la importancia de pares en el desarrollo temprano. Si bien hasta hace poco tiempo se creía que las relaciones entre pares

comenzaban a ser importantes en los primeros años de la enseñanza básica y la adolescencia, ahora parece posible que interacciones a muy temprana edad en el hogar y en guarderías podrían originar problemas posteriores. Al mismo tiempo, estos hallazgos sugieren que es necesario actuar precozmente para prevenir futuros problemas. Debido a que la aceptación de los pares está asociada a una mejor adaptación psicológica y a logros educativos, los programas que promueven  la competencia con pares tendrán repercusiones en las políticas educativas y de salud mental. Las conclusiones también plantean preguntas desafiantes sobre las políticas "establecidas" para niños con necesidades educativas especiales. Los problemas que se han detectado en las aulas de los principales centros preescolares pueden derivar de déficits subyacentes que podrían tratarse directamente.  De ahí que sea importante para las autoridades y los proveedores de servicios el considerar formas que estimulen relaciones positivas de niños pequeños con sus pares.

**Referencias**


1. Hay DF, Castle J, Davies L, Demetriou H, Stimson CA. Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1999;40(6):906-916.
2. Dionne G, Tremblay RE, Boivin M, Laplante D, Pérusse D. Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology* 2003;39(2):261-273.
3. Hay DF, Castle J, Davies L. Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor to serious aggression? *Child Development* 2000;71(2):457-467.
4. Rubin KH, Burgess KB, Dwyer KM, Hastings PD. Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity.  *Developmental Psychology* 2003;39(1):164-176.
5. Hay DF, Payne A, Chadwick A. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2004;45(1):84-108.
6. Charman T, Swettenham J, Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Drew A. Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation.  *Developmental Psychology* 1997;33(5):781-789.
7. Rogers SJ, Hepburn SL, Stackhouse T, Wehner E. Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2003;44(5):763-781.
8. Guralnick MJ, Paul-Brown D, Groom JM, Booth CL, Hammond MA, Tupper DB, Gelenter A. Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development* 1998;9(1):49-77.
9. Crick NR, Casas JF, Mosher M. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology* 1997;33(4):579-588.
10. Ostrov JM, Keating CF. Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* 2004;13(2):255-277.
11. Denham SA, McKinley M, Couchoud EA, Holt R. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development* 1990;61(4):1145-1152.

12. Vitaro F, Gagnon C, Tremblay RE. Predicting stable peer rejection from kindergarten to Grade one. *Journal of Clinical Child Psychology* 1990;19(3):257-264.

13. Vaughn BE, Vollenweider M, Bost KK, Azria-Evans MR, Snider JB. Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly* 2003;49(3):245-278.

14. Rubin KH, Burgess KB, Coplan RJ. Social withdrawal and shyness. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, Mass: Blackwell Publishers; 2002:330-352.

15. Cooper PJ, Eke M. Childhood shyness and maternal social phobia: A community study. *British Journal of Psychiatry* 1999;174:439-443.

16. Howes C, Phillipsen L. Continuity in children's relations with peers. *Social Development* 1998;7(3):340-349.

17. Ladd GW, Troop-Gordon W. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development* 2003;74(5):1344-1367.

18. Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(2):191-201.

19. Criss MM, Pettit GS, Bates JE, Dodge KA, Lapp AL. Family adversity, positive peer relationships, and children's externalising behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development* 2002;73(4):1220-1237.

# Las relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo de los niños

**Nina Howe, PhD, Holly Recchia, PhD**

Department of Education and Centre for Research in Human Development, Concordia University, Canadá

Diciembre 2014, Éd. rév.

## Introducción

La mayoría de los niños de todo el mundo tiene al menos un hermano. La relación entre hermanos es probable que dure más tiempo que cualquier otro tipo de relación en la vida de uno y juega un papel integral en la vida de las familias. Sin embargo, en comparación con la gran cantidad de estudios sobre las relaciones entre padres e hijos, relativamente poca atención se ha dedicado al papel de los hermanos y su impacto en el desarrollo mutuo. En las últimas décadas, la investigación se ha centrado en las relaciones entre hermanos en la primera infancia, y el cambio de examinar el papel de las variables estructurales (por ejemplo, la edad, el orden de nacimiento) hacia más variables de proceso (por ejemplo, la comprensión de sus mundos sociales) ha demostrado ser una dirección fructífera. Los hermanos son vistos como un componente integral de los sistemas familiares[1,2] y como un contexto importante para el aprendizaje y el desarrollo,[3] pero hay una serie de desafíos metodológicos y conceptuales para el estudio de los hermanos desde esta perspectiva.

## Materia

En la primera infancia, cuatro características principales de las relaciones entre hermanos son prominentes.[2,4] En primer lugar, las interacciones entre hermanos son relaciones definidas por fuertes emociones, sin inhibiciones de una cualidad positiva, negativa y, a veces ambivalente carga emocional.[4,5,6] En segundo lugar, las relaciones entre hermanos son definidas por la intimidad: cuando son jóvenes gastan grandes cantidades de tiempo jugando juntos, se conocen muy bien. Esta larga historia y un profundo conocimiento se traducen en oportunidades para proporcionar apoyo emocional e instrumental para los unos a los otros,[7,8] con la participación en juegos de simulación,[9,10,11] para el conflicto,[12,13,14] y para entender los puntos de vista de otros.[15-19] En tercer lugar, las relaciones entre hermanos se caracterizan por grandes diferencias

individuales en la calidad de las relaciones de los niños con el uno al otro.[1,2,4,6] En cuarto lugar, la diferencia de edad entre los hermanos a menudo hace que las cuestiones de poder y control,[20,21] así como las rivalidades y los celos,[22,23,24] sean fuentes de contienda para los niños, pero también proporcionan un contexto para tipos más positivos de intercambios complementarios, como enseñar, ayudar[2,25-30] y cuidar.[31-33] A grandes rasgos, las características de las relaciones entre hermanos a veces se hacen difíciles para los padres, debido a la naturaleza potencialmente emocional y altamente cargada de la relación. Una cuestión que surge debido a la diferencia de edad es el tratamiento diferenciado de parte de los padres.[34,35]

**Problemas**

Hay una serie de cuestiones metodológicas que afectan a la literatura sobre las relaciones entre hermanos. El orden de nacimiento y diferencias en la edad son factores de confusión en muchos estudios, por lo que es difícil distinguir entre el papel y las diferencias de desarrollo.[14] El reclutamiento de familias con niños pequeños y la recolección de datos en el país pueden llevar mucho tiempo, sin embargo, proporcionan ricos datos en un entorno natural. Díadas de hermanos de clase media han sido generalmente estudiados y por lo tanto sabemos poco acerca de las familias con más de dos hijos, familias monoparentales,[36] de diferentes grupos socioeconómicos,[3] o de familias no occidentales,[37,38] aunque han habido algunos estudios de familias de origen mexicano.[39,40,41]

**Contexto de la investigación**

Hay una serie de estudios longitudinales que han seguido a los hermanos y familias durante la primera infancia y más allá.[22,42-49] La mayoría de los estudios de los hermanos en la primera infancia han empleado observaciones en el entorno natural de los hermanos que interactúan en casa, por lo general con sus madres, aunque algunos estudios han incluido también a los padres.[12,22,42,50] Los datos de observación a menudo se complementan con entrevistas a hermanos y padres, cuestionarios, escenarios hipotéticos, tareas estructuradas como las negociaciones de conflicto, las tareas de enseñanza, o sesiones de juego y medidas del desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños.

**Preguntas clave de investigación**

La pregunta básica que ha impulsado la investigación sobre las relaciones entre hermanos es por qué algunas diadas parecen llevarse tan bien y actuar como fuentes de apoyo y compañía

emocional e instrumental el uno para el otro, mientras que otros hermanos tienen una relación mucho más problemática y conflictiva.[2,4] A raíz de esta pregunta básica, hay una serie de preguntas clave que se han planteado:

1. ¿Cómo está la calidad y la naturaleza de las relaciones entre hermanos asociados a los resultados sociales y emocionales, la adaptación de los niños, las interacciones posteriores de los niños en otras relaciones, y la comprensión de sus mundos sociales?
2. ¿Cómo deben intervenir los padres en los conflictos de sus hijos? ¿Cuáles son las conexiones entre el tratamiento diferencial de los padres (es decir, cuando un niño se le da un tratamiento preferencial) y las relaciones entre hermanos?
3. ¿Qué rol cumple la edad, el orden de nacimiento y el género en la definición de la naturaleza y la calidad de las relaciones entre hermanos? ¿Cómo se asocian las diferencias individuales de temperamento con calidad de la relación?
4. ¿Cómo la calidad de las relaciones tempranas entre hermanos afectan estas mismas interacciones en el tiempo?

**Resultados recientes de la investigación**

Las relaciones entre hermanos proporcionan un contexto importante para el desarrollo de la comprensión de los niños respecto a sus mundos sociales, emocionales, morales y cognitivos.[10,23] En particular, los hermanos juegan un papel importante en el desarrollo de la comprensión de los niños respecto a la mente de otros, es decir, su comprensión de las emociones, los pensamientos, intenciones y creencias.[2,4] Los hermanos parecen demostrar una comprensión de la mente y las emociones de otros durante las interacciones de la vida real, antes de mostrar este entendimiento en las evaluaciones más formales.[2,4,33,51] En particular, esta comprensión se revela durante los episodios de burlas, juegos de simulación, resolución de conflictos, la enseñanza, y mediante el uso del lenguaje emocional y mental durante las conversaciones. Los hermanos pequeños que se involucran en frecuentes juegos de simulación demuestran una mayor comprensión de las emociones y el pensamiento de los demás, muestran evidencia de la creatividad en sus temas de juego y el uso de objetos, y son más propensos a construir significados compartidos en el juego.[10,52-55] Las diferencias individuales en los juegos de simulación y gestión de conflictos imaginarios predicen la comprensión social de los niños con el tiempo,[33,43,56] las habilidades de resolución de conflictos a los seis años,[57] y adaptación al primer grado.[58]

Un área importante de la investigación está relacionada con los conflictos entre hermanos y las mejores maneras para que los padres intervengan cuando los niños no están de acuerdo. Los conflictos entre hermanos son frecuentes,[12,59] mal resueltos,[60,61] y en ocasiones altamente agresivos,[25] violentos[62] o incluso abusivos.[63] Los conflictos entre hermanos en la infancia se asocian también con una adaptación más deficiente para ambos64 más tarde en la vida. Por ejemplo, los niveles extremos de conflicto entre hermanos en la infancia están relacionados con tendencias violentas más tarde como adultos.[65] Los altos niveles de conflicto pueden ser particularmente problemáticos cuando se acompañan de una ausencia de cariño fraternal.66 Teniendo en cuenta estos resultados, no es sorprendente que los conflictos entre hermanos sean una fuente de preocupación para los padres[67] y que estén preocupados acerca de la mejor manera de intervenir. Por un lado, dar un paso adelante y resolver el problema puede privar a los niños de la oportunidad de desarrollar estrategias de resolución de conflictos por su propia cuenta y de hecho puede empeorar los conflictos.[68-70] Por otra parte, la intervención a veces puede ayudar a hacer que los conflictos sean de menor intensidad y dar lugar a resoluciones más constructivas.[71,72] Aunque la mayoría de los padres intervienen con un juicio sobre la situación,[73] algunas intervenciones recientes han capacitado a los padres para mediar en los conflictos entre sus hijos.[74-77] Al estructurar el proceso de negociación y, sin embargo dejando la resolución final en manos de los propios niños, estas intervenciones sugieren una vía prometedora para mejorar los resultados del problema, mientras que simultáneamente ayudan a los niños a entender el uno al otro y desarrollar estrategias más constructivas de resolución.

Cuando los padres tratan a sus hijos de manera diferente variando directamente las cantidades de afecto positivo, responsabilidad, disciplina e intrusión a los dos hijos, las relaciones entre hermanos son propensas a ser más conflictivas y menos agradables,[1,34,35,42] pero sólo si los niños ven las diferencias como injustas.[78-80] En términos más generales, los celos entre hermanos en la edad preescolar están vinculadas a las relaciones entre hermanos de menor calidad durante la infancia.[22]

Los hermanos primogénitos participan en los roles de liderazgo, enseñanza, cuidado y ayuda, mientras que los segundos hermanos son más propensos a imitar, seguir, ser un aprendiz, obtener la atención y ayuda.[25,29,81-83] Los hermanos más pequeños suelen imitar el lenguaje y las acciones del niño mayor durante el juego, que es una manera de establecer significados compartidos sobre el transcurso de éste.[25,84,85] Los hermanos demuestran la capacidad de enseñar unos a otros durante las tareas semi-estructuradas y también durante las interacciones en curso

mientras juegan juntos en casa,[31,32,83,86-91] teniendo en cuenta el conocimiento y la comprensión del hermano. Durante la primera infancia, los hermanos pueden actuar como fuentes de apoyo durante situaciones de cuidado cuando la madre está ausente por un tiempo corto[8,92] y en la infancia media los hermanos pueden proporcionar apoyo durante experiencias familiares estresantes.[49,93] Las diferencias de poder naturales que resultan de la diferencia de edad entre hermanos significan que dos niños son propensos a tener diferentes experiencias en la familia. Por ejemplo, el segundo hermano tiene la ventaja de aprender de un hermano mayor, lo que a veces los conduce a un desarrollo precoz en algunas áreas.[94]

Aunque las hermanas mayores son más propensas a asumir roles de cuidado y ayuda que los hermanos mayores,[7,29] hay pocas diferencias de género o edad consistentes en las relaciones entre hermanos en la primera infancia. Como los segundos hermanos se vuelven más competentes cognoscitiva, lingüística y socialmente durante los primeros años, comienzan a asumir un papel más activo en las interacciones entre hermanos, por ejemplo mediante el inicio de más juegos.[44] Como tal, el desequilibrio de poder temprano que existe entre hermanos parece hacerse menos relevante con la edad de los niños, y las interacciones se vuelven más equitativas.[6,23,36]

Hay una continuidad en la calidad de las relaciones entre hermanos durante los primeros años y desde la temprana infancia a la infancia media a la adolescencia temprana, particularmente del comportamiento positivo de los hermanos mayores hacia los menores.[39,46,95,96] Sin embargo, grandes diferencias individuales en la calidad de las relaciones entre hermanos se han documentado en muchos estudios citados aquí, que también pueden ser influenciados por otros factores tales como perfiles temperamentales de los niños.[1,4,9]

**Conclusiones**

La relación entre hermanos es un laboratorio natural para que los niños pequeños aprendan sobre su mundo.[3] Es un lugar seguro para aprender cómo interactuar con otros que son compañeros de juego interesantes y atractivos, para aprender cómo manejar los desacuerdos, y aprender cómo regular las emociones tanto positivas como negativas de manera socialmente aceptable.[33] Hay muchas oportunidades para que los niños pequeños desarrollen una comprensión de las relaciones sociales con los miembros de la familia, que pueden ser cercanos y amorosos a veces y desagradables y agresivos en otras ocasiones. Además, hay muchas oportunidades para que los hermanos utilicen sus habilidades cognitivas para convencer a otros de su punto de vista, enseñar o imitar las acciones de su hermano. Los beneficios positivos de

establecer relaciones cálidas y positivas entre hermanos pueden durar toda la vida, mientras que relaciones tempranas más difíciles pueden estar asociadas con pobres resultados de desarrollo. La tarea para los hermanos pequeños es encontrar el equilibrio entre los aspectos positivos y negativos de sus interacciones, mientras ambos niños se desarrollan con el tiempo.

## Implicancias para las políticas y perspectivas de los servicios

La crianza sensible requiere que los adultos empleen estrategias apropiadas para el desarrollo de niños de diferentes edades. Las estrategias parentales para gestionar los conflictos entre hermanos, en particular la promoción de estrategias constructivas (por ejemplo, resoluciones negociadas y justas) versus destructivas (por ejemplo, el uso de la fuerza y agresión), es de vital importancia para el aprendizaje de cómo llevarse bien con los demás. Las implicancias para los servicios y políticas indican que algunos padres pueden necesitar ayuda con estos problemas y que existe la necesidad de desarrollar programas de educación para padres e intervención entre hermanos.[33,97] Ciertamente sabemos por la investigación que las intervenciones para entrenar a los padres para mediar en disputas entre hermanos pueden tener éxito,[74,75] pero la reducción de los conflictos en general, no se ha asociado con un aumento en las interacciones entre hermanos prosociales.[97] La mayoría de los programas se han destinado a ayudar a los padres a desarrollar mejores estrategias de orientación, pero no se han dirigido directamente a los hermanos en sí mismos. Sin embargo, un programa de intervención en habilidades sociales prometedora destinada a aumentar las interacciones pro-sociales entre los niños pequeños fue un éxito en la mejoría de la calidad de relación y regulación de las emociones y habilidades de hermanos.[97,98,99] Es evidente, sin embargo, que el desarrollo de programas de intervención dirigidos a mejorar las relaciones entre hermanos es una futura área para el trabajo de investigación a desarrollar, tanto para los servicios como para las perspectivas de las políticas.

**Referencias**


1. Brody GH. Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology* 1998;49:1-24.
2. Howe N, Ross H, Recchia H. Sibling relations in early childhood. In Hart C, Smith PK, eds. *Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development.* New York, NY: Wiley; 2011:356-372.
3. Howe N, Recchia H. Introduction to special issue on the Sibling Relationship as a Context for Learning and Development. *Early Education and Development* 2014; 25:155-159.
4. Dunn J. Sibling relationships. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, Mass: Blackwell Publishing; 2002:223-237.
5. Dunn J. *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1993.

6. Volling BL. Sibling relationships. In: Bornstein MH, Davidson L, Keyes CLM, Moore KA, eds. *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003:205-220.

7. Garner PW, Jones DC, Miner JL. Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development* 1994;65(2):622-637.

8. Howe N, Rinaldi CM. 'You be the big sister': Maternal-preschooler internal state discourse, perspective-taking, and sibling caretaking. *Infant and Child Development* 2004;13(3):217-234.

9. Youngblade LM, Dunn J. Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development* 1995;66(5):1472-1492.

10. Howe N, Petrakos H, Rinaldi C, LeFebvre R. "This is a bad dog, you know…": Constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development* 2005;76,783-794.

11. Howe N, Abuhatoum S, Chang-Kredl S. “Everything’s upside down. We’ll call it upside down valley!”: Siblings’ creative use of play themes, objects, and language during pretend play. *Early Education and Development* 2014;25:381-398.

12. Ross HS, Filyer RE, Lollis SP, Perlman M, Martin JL. Administering justice in the family. *Journal of Family Psychology* 1994;8(3):254-273.

13. Howe N, Rinaldi CM, Jennings M, Petrakos H. "No! The lambs can stay out because they got cozies!": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development* 2002;73(5):1460-1473.

14. Recchia HE, Howe N. When do siblings compromise? Associations with children’s descriptions of conflict issues, culpability, and emotions. *Social Development* 2010;19:838-857.

15. Carpendale JIM, Lewis C. Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences* 2004;27(1):79-96.

16. Brown JR, Dunn J. Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development* 1992;63(2):336-349.

17. Dunn J. The beginnings of social understanding. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1988.

18. Dunn J, Munn P. Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development* 1985;56(2):480-492.

19. Recchia HE, Howe, N. Family talk about internal states and children’s relative appraisals of self and sibling. *Social Development* 2008;17:776–794.

20. Abuhatoum S, Howe N. Power in sibling conflict during early and middle childhood. *Social Development* 2013;22:738-754.

21. Della Porta S, Howe N. Mothers’ and children’s use of power during hypothetical conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly* 2012;58:507-529.

22. Kolak AM, Volling BL. Sibling jealousy in early childhood: Longitudinal links to sibling relationship quality. *Infant and Child Development* 2011 20, 213–226.

23. Volling BL, Kennedy DE, Jackey LMH. The development of sibling jealousy. In Legerstee M, Hart S, eds. *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches*. Malden, MA: Blackwell Publishers; 2010:387-417.

24. Miller AL, Volling BL, McElwain NL. Sibling jealousy in a triadic context with mothers and fathers. *Social Development* 2000;9:433–457.

25. Abramovitch R, Corter C, Pepler DJ, Stanhope L. Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child Development* 1986;57(1):217-229.

26. Azmitia M, Hesser J. Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child Development* 1993;64(2):430-444.

27. Brody GH, Stoneman Z, MacKinnon CE, MacKinnon R. Role relationships and behavior between preschool-aged and school-aged sibling pairs. *Developmental Psychology* 1985;21(1):124-129.

28. Klein P, Feldman R, Zarur S. Mediation in a sibling context: The relations of older siblings' mediating behavior and younger siblings' task performance. *Infant and Child Development* 2002;11(4):321-333.

29. White N, Ensor R, Marks A, Jacobs L, Hughes C. “It’s mine!” Does sharing with siblings at age 3 predict sharing with siblings, friends, and unfamiliar peers at age 6? *Early Education and Development* 2014;25:185-201.

30. Volling BL, Yu T, Gonzalez R, Kennedy DE, Rosenberg L, Oh W. Children’s responses to mother–infant and father–infant interaction with a baby sibling: Jealousy or joy? *Journal Of Family Psychology* 2014;28(5):634-644.

31. Howe N, Recchia H. Individual differences in sibling teaching. *Early Education and Development* 2009;20:174-197.

32. Howe N, Recchia H, DellaPorta S, Funamoto A. “The driver doesn’t sit, he stands up like the Flintstones!”: Sibling teaching during teacher-directed and self-guided tasks. *Journal of Cognition and Development* 2012;13:208-231.

33. Kramer L. Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development* 2014;25:160-184.

34. Meunier JC, Roskam I, Stievenart M, Van DMG, Browne DT, Wade M. Parental differential treatment, child's externalizing behavior and sibling relationships: Bridging links with child's perception of favoritism and personality, and parents' self-efficacy. *Journal of Social and Personal Relationships* 2012;29:612-638.

35. Volling BL. The family correlates of maternal and paternal perceptions of differential treatment in early childhood. *Family Relations* 1997;46:227-236.

36. Harrist A, Achacoso JA, John A, Pettit GS, Bates JE, Dodge KA. Reciprocal and complementary sibling interactions: Relations with socialization outcomes in the kindergarten classroom. *Education and Development* 2014;25:202-222.

37. Maynard AE. Cultures of teaching in childhood: Formal schooling and Maya sibling teaching at home. *Cognitive Development* 2004;19:517–535.

38. Maynard AE. Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development* 2002;73:969-982.

39. Gamble WC, Yu JJ. Young children’s sibling relationship interactional types: Associations with family characteristics, parenting, and child characteristics. *Education and Development* 2014;25:223-239.

40. Pérez-Granados DR, Callanan MA. Parents and siblings as early resources for young children’s learning in Mexican-descent families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1997;19:3-33.

41. Modry-Mandell KL, Gamble WC, Taylor AR. Family emotional climate and sibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 2007;16:61–73.

42. Volling BL, Belsky J. The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development* 1992;63(5):1209-1222.

43. Corter C, Abramovitch R, Pepler DJ. The role of the mother in sibling interaction. *Child Development* 1983;54(6):1599-1605.

44. Dunn J, Creps C. Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development* 1996;5(3):230-250.

45. Dunn J, Kendrick C. The speech of two-year-olds and three-year-olds to infant siblings: "Baby talk" and the context of communication. *Journal of Child Language* 1982;9(3):579-595.

46. Howe N, Fiorentino LM, Gariepy N. Sibling conflict in middle childhood: Influence of maternal context and mother-sibling interaction over four years. *Merrill Palmer Quarterly* 2003;49(2):183-208.

47. Stewart RB, Mobley LA, Van-Tuyl SS, Salvador MA. The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: A longitudinal assessment. *Child Development* 1987;58(2):341-355.

48. Richmond MK, Stocker CM, Rienks SL. Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment, and children's adjustment. *Journal of Family Psychology* 2005;19:550-559.

49. Gass K, Jenkins J, Dunn J. Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2007;48:167-175.

50. Brody GH, Stoneman Z, McCoy JK. Associations of maternal and paternal direct and differential behavior with sibling relationships: Contemporaneous and longitudinal analyses. *Child Development* 1992;63(1):82-92.

51. Hughes C, Fujisawa KK, Ensor R, Lecce S, Marfleet R. Cooperation and conversations about the mind: A study of individual differences in 2-year-olds and their siblings. *British Journal of Developmental Psychology* 2006;24:53–72.

52. Howe N, Petrakos H, Rinaldi CM. "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, internal state language, and relationship quality. *Child Development* 1998;69(1):182-191.

53. Leach J, Howe N, DeHart G. "An earthquake shocked up the land!": Play with siblings and friends. *Social Development*. In press.

54. Howe N, Bruno A. Sibling pretend play in middle childhood: The role of creativity and maternal context. *Early Education and Development* 2010;21:1-23.

55. Cutting AL, Dunn J. Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology* 2006;24:73-87.

56. Youngblade LM, Dunn J. Social pretend with mother and sibling: Individual differences and social understanding. In: Pellegrini AD, ed. *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York Press; 1995:221-239.

57. Herrera C, Dunn J. Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology* 1997;33(5):869-881.

58. Donelan-McCall N, Dunn J. School work, teachers, and peers: The world of first grade. International *Journal of Behavioral Development* 1997;21(1):155-178.

59. Dunn J, Munn P. Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1986;27(5):583-595.

60. Siddiqui AA, Ross HS. How do sibling conflicts end? *Early Education and Development* 1999;10(3):315-332.

61. Vuchinich S. Starting and stopping spontaneous family conflicts. *Journal of Marriage and the Family* 1987;49(3):591-601.

62. Steinmetz SK. Family violence: Past, present, and future. In: Sussman MB, Steinmetz SK, eds. *Handbook of marriage and the family*. New York, NY: Plenum Press; 1987:725-765.

63. Wiehe VR. *Sibling abuse: Hidden physical, emotional, and sexual trauma*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1997.

64. Buist KL, Dekovic M, Prinzie P. Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 2013;33(1):97-106.

65. Gully KJ, Dengerink HA, Pepping M, Bergstrom DA. Research note: Sibling contribution to violent behavior. *Journal of Marriage and the Family* 1981;43(2):333-337.

66. McGuire S, McHale SM, Updegraff K. Children's perceptions of the sibling relationship in middle childhood: Connections within and between family relationships. *Personal Relationships* 1996;3:229–239.

67. Kramer L, Baron LA. Parental perceptions of children's sibling relationships. *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies* 1995;44(1):95-103.

68. Brody GH, Stoneman Z. Sibling conflict: Contributions of the siblings themselves, the parent-sibling relationship, and the broader family system. *Journal of Children in Contemporary Society* 1987;19(3-4):39-53.

69. Dreikurs R, Gould S, Corsini RJ. *Family council: The Dreikurs Technique for putting an end to war between parents and children (and between children and children)*. Oxford, England: Henry Regnery; 1974.

70. Felson RB. Aggression and violence between siblings. *Social Psychology Quarterly* 1983;46(4):271-285.

71. Perlman M, Ross HS. The benefits of parent intervention in children's disputes: An examination of concurrent changes in children's fighting styles. *Child Development* 1997;68(4):690-700.

72. Recchia HE, Howe N. Sibling relationship quality moderates the associations between parental interventions and siblings' independent conflict strategies and outcomes. *Journal of Family Psychology* 2009;23:551-561.

73. Ross H, Martin J, Perlman M, Smith M, Blackmore E, Hunter J. Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. In: Killen M, ed. *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1996:71-90.

74. Siddiqui A, Ross H. Mediation as a method of parent intervention in children's disputes. *Journal of Family Psychology* 2004;18(1):147-159.

75. Smith J. *Effects of parent mediation on children's socio-cognitive skills and sibling conflict interactions [thesis or dissertation]*. Waterloo, Ontario: Department of Psychology, University of Waterloo; 2004.

76. Ross HS, Lazinski MJ. Parent mediation empowers sibling conflict resolution. *Education and Development* 2014;25:259-275.

77. Ross HS. Parent mediation of sibling conflict: Addressing issues of fairness and morality. In Wainryb C, Recchia H, eds. *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2014:143-167.

78. Kowal A, Kramer L. Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development* 1997;68(1):113-126.

79. Kowal AK, Krull JL, Kramer L. How the differential treatment of siblings is linked with parent-child relationship quality. *Journal of Family Psychology* 2004;18:658-665.

80. Kowal A, Kramer L, Krull JL, Crick NR. Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being. *Journal of Family Psychology* 2002;16:297-306.

81. Azmitia M, Hesser J. Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child Development* 1993;64(2):430-444.

82. Brody GH, Stoneman Z, MacKinnon CE, MacKinnon R. Role relationships and behavior between preschool-aged and school-aged sibling pairs. *Developmental Psychology* 1985;21(1):124-129.

83. Klein P, Feldman R, Zarur S. Mediation in a sibling context: The relations of older siblings' mediating behavior and younger siblings' task performance. *Infant and Child Development* 2002;11(4):321-333.

84. Barr R, Hayne H. It's not what you know, it's who you know: Older siblings facilitate imitation during infancy. *International Journal of Early Years Education* 2003;11:7-21.

85. Dunn J, Kendrick C. *Siblings: Love, envy, and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1982.

86. Howe N, Della Porta S, Recchia H, Funamoto A, Ross H. "This bird can't do it 'cause this bird doesn't swim in water": Sibling teaching during naturalistic home observations in early childhood. *Journal of Cognition and Development.* Online 18 Oct 2013. DOI:10.1080/15248372.2013.848869

87. Howe N, Brody M, Recchia H. Effects of task difficulty on sibling teaching in middle childhood. *Infant and Child Development* 2006;15:455-470.

88. Recchia HE, Howe N, Alexander S. “You didn’t teach me, you showed me”: Variations in children’s approaches to sibling teaching. *Merrill-Palmer Quarterly* 2009;55:55-78.

89. Howe N, Recchia H. Teachers and playmates: Reciprocal and complementary interactions between siblings. *Journal of Family Psychology* 2005;19, 497-502.

90. Pérez-Granados DR, Callanan MA. Parents and siblings as early resources for young children’s learning in Mexican-descent families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1997;19:3-33.

91. Prime H, Perlman M, Tackett JL, Jenkins JM. Cognitive sensitivity in sibling interactions: Development of the construct and comparison of two coding methodologies. *Education and Development* 2014;25:240-258.

92. Stewart RB, Marvin RS. Sibling relations: The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development* 1984;55(4):1322-1332.

93. Jenkins J. Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In: Boer F, Dunn J, eds. *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1992:125-138.

94. Perner J, Ruffman T, Leekam SR. Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development* 1994;65(4):1228-1238.

95. Dunn J, Slomkowski C, Beardsall L. Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology* 1994;30(3):315-324.

96. Stillwell R, Dunn J. Continuities in sibling relationships: Patterns of aggression and friendliness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1985;26(4):627-637.

97. Kramer L. Experimental interventions in sibling relations. In: Conger RD, Lorenz FO, Wickrama KAS, eds. *Continuity and change in family relations: Theory, methods, and empirical findings.* Mahwah, NJ: Erlbaum; 2004:345-380.

98. Kramer L, Radey C. Improving sibling relationships among young children: A social skills training model. *Family Relations* 1997;46(3):237-246.

99. Kramer L. The essential ingredients of successful sibling relationships: An emerging framework for advancing theory and practice. *Child Development Perspectives* 2010;4:80-86.

# Programas de prevención e intervención para promover relaciones entre pares positivas en la infancia temprana

[1]Carla Kalvin, MS, Karen L. Bierman, PhD, 1Stephen A. Erath, PhD2

[1]Pennsylvania State University, EE.UU.; [2]Auburn University, EE.UU.

Abril 2015, Éd. rév.

## Introducción

En óptimas condiciones, los niños aprenden habilidades sociales y emocionales básicas durante los años preescolares que les permiten establecer y mantener sus primeras amistades, llevarse bien como miembros de sus comunidades de pares, y participar de manera efectiva en la escuela. Los niños que tienen retrasos en la adquisición de estas competencias socio-emocionales están en mayor riesgo de problemas de relaciones interpersonales significativas y dificultades de comportamiento cuando entran a la escuela,[1] las que pueden escalar a dificultades emocionales más graves y comportamientos antisociales en adolescencia.[2] Por lo tanto, la promoción del desarrollo social y emocional durante la edad preescolar es una prioridad.

## Materia

La evidencia empírica indica que varios enfoques de intervención promueven eficazmente el desarrollo socio-emocional y mejoran las relaciones positivas entre pares en los años de preescolares.[1,3] Las intervenciones universales (o de nivel 1) son implementadas por los maestros de preescolar y están diseñados para beneficiar a todos los niños en el aula. Las intervenciones selectivas/indicadas (o de nivel 2/3) son implementadas por los profesores o especialistas y se centran en remediar los déficits de habilidades y la reducción de los problemas existentes de niños con retraso socio-emocionales o trastornos del comportamiento. La investigación en prevención sugiere que la anidación coordinada de intervenciones preventivas universales e indicadas, podría proporcionar un "continuo" óptimo de los servicios, por lo que los niveles apropiados de apoyo disponibles para los niños y las familias varían en su nivel de necesidad.[4,5]

## Problemas

©2004-2026 ABILIO | RELACIONES ENTRE PARES

Para promover eficazmente las relaciones positivas entre pares, los programas preescolares deben dirigirse a las habilidades sociales y emocionales que son "correlatos de competencia" - habilidades que están asociadas con la aceptación de sus pares y protegen contra el rechazo de sus compañeros.[5] Durante los años preescolares, estas habilidades incluyen: 1) habilidades de juego cooperativo (por turnos, compartiendo juguetes, colaborando en juegos de simulación y respondiendo positivamente a los compañeros);[6] 2) habilidades de lenguaje y comunicación (conversar con sus pares, sugiriendo y elaborando temas de juego en conjunto, haciendo preguntas y respondiendo a solicitudes de aclaración, invitando a otros a jugar);[7] 3) comprensión y regulación (identificando los sentimientos de uno mismo y del otro, regulando el afecto cuando está excitado o molesto, inhibiendo arrebatos emocionales y haciendo frente a las frustraciones cotidianas) emocional;[8,9] y 4) control de la agresión y habilidades (inhibiendo reacciones agresivas, gestionando los conflictos verbalmente, generando soluciones alternativas a los problemas sociales y negociando con los compañeros) de resolución de problemas.[4,6] Una meta en particular a esta edad es el fortalecimiento de las habilidades de regulación que pueden ayudar a los niños a adaptarse con eficacia a las demandas sociales y de comportamiento en el contexto de la escuela.[10]

**Contexto de la investigación**

La investigación del desarrollo sugiere que las competencias socio-emocionales pueden enseñarse usando estrategias de entrenamiento explícitas que incluyen descripciones de habilidades, demostraciones y actividades de práctica.[11] Los programas pre-escolares de aprendizaje socio afectivo (ASA) proveen a los profesores de lecciones, cuentos, marionetas y actividades que introducen las habilidades sociales y emocionales. Además, las estrategias de gestión de comportamientos positivos (por ejemplo, el uso sistemático de instrucciones, reforzamiento contingente, redirección, y el establecimiento de límites) se han utilizado con eficacia para reducir los problemas de comportamiento social y fomentar las interacciones positivas entre pares. Los ensayos aleatorizados proporcionan evidencia de la efectividad de un puñado de modelos preescolares de ASA y programas de gestión de comportamiento positivo, los que se describen a continuación.

**Preguntas claves de investigación**

En general, se necesitan más ensayos aleatorizados y controlados para identificar programas modelo para apoyar las relaciones positivas entre pares en niños en edad preescolar. Además,

una serie de preguntas de investigación permanecerán en relación con el diseño óptimo y el enfoque de las intervenciones para promover la competencia social de los niños en edad preescolar. ¿Cuáles son los beneficios relativos de las estrategias de intervención tempranas universales y selectivas/indicadas? ¿Cómo podrían los programas indicados ser anidados dentro de los programas universales? ¿Qué estrategias de intervención optimizan la participación y el aprendizaje? ¿Qué arreglos en el ambiente promueven la generalización de habilidades para el contexto en el entorno natural entre pares? ¿Cuál es el valor de la vinculación de los programas de promoción de competencias sociales en la escuela con programas de intervención temprana enfocados en los padres?

**Resultados de investigaciones recientes**

Varios planes de estudio ASA a nivel universal, han demostrado su eficacia en ensayos aleatorios, lo que demuestra que el uso de estrategias de entrenamiento explícitas a nivel del aula de preescolar pueden promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales.[1,3] Los ejemplos incluyen el Programa “I Can Problem Solve” (ICPS) (Yo puedo resolver el problema ICPS)[12] y Al’s Pals.[13] El mejor estudiado es el programa preescolar PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies- Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativo). En un primer ensayo aleatorio, el programa preescolar PATHS aumentó las habilidades emocionales de los niños y promovió habilidades emocionales de los niños y promovió los niveles de competencia social de profesores y padres.[14] En un segundo ensayo independiente, el programa preescolar PATHS combinados con apoyos al desarrollo proporcionados en línea por profesionales, a mejorado las competencias sociales de los infantes (la tolerancia a la frustración, la confianza en sí mismo, la orientación en los objetivos y las habilidades sociales) evaluadas por los cuidadores.[15] En un tercer ensayo, cuando el programa preescolar PATHS se combinó con componentes adicionales de intervención, orientadas a habilidades de lenguaje y alfabetización, en el marco del proyecto “Head Start REDI”, los beneficios sostenidos para los niños de preescolar incluyen la mejoría y un buen compromiso para el aprendizaje y las competencias sociales posteriores a la transición al “kindergarten”.[16]

Los programas que se centran en la estructuración del ambiente preescolar con las estrategias de manejo de comportamiento positivo también muestran una gran promesa. Por ejemplo, en un ensayo aleatorio inicial, el programa de formación de los enseñantes “Incredible Years Teacher Training” (IY) llevó a reducir las conductas agresivas y disruptivas en los centros preescolares que atienden a niños de bajos ingresos.[17] En un estudio posterior (Chicago School Readiness

Project), IY fue complementado con consultas con profesores de salud mental, y redujo los niveles de comportamientos agresivos-disruptivos en la sala de clases así como mejoró el aprendizaje.[18] Un reciente ensayo a larga escala nacional en Estados Unidos contrastó la efectividad de Incredible Years y el programa preescolar PATHS, en los centros preescolares que atienden a niños de bajos ingresos, y encontraron que, en relación a la práctica habitual, ambos programas promueven habilidades para resolver problemas sociales y mejorar la conducta social.[19]

En el nivel selectivo/indicado, los programas de entrenamiento en competencias sociales también han demostrado ser eficaces para los niños en edad preescolar con bajos niveles de aceptación por parte de sus pares, problemas sociales de comportamiento[20] y discapacidades de desarrollo. Por ejemplo, el programa “Resilient Peer Treatment” para niños socialmente retraídos, los niños objetivo y los pares con comportamiento pro-social tienen sesiones de juego guiadas por un entrenador adulto que nivela y refuerza el comportamiento social positivo, aumentando de este modo el juego colaborativo e interactivo.[22] Estos programas sugieren que entrenando a los niños pequeños en juegos cooperativos y habilidades comunicativas (por ejemplo comenzar el juego, hacer preguntas, apoyar a los compañeros) puede tener efectos positivos en sus comportamientos sociales, y sugieren además que las actividades de generalización en el contexto de la sala de clases (refuerzo selectivo e ingeniería ambiental de oportunidades para los juegos entre pares) juegan un papel importante en la promoción de mejoras en la aceptación de sus pares. Además, el programas “Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum” ha sido desarrollado específicamente para niños de preescolar y de primaria con problemas de conductas agresivas-disruptivas y problemas de asociación con sus pares, reduciendo los problemas de comportamiento y promoviendo habilidades para resolver problemas sociales en un ensayo aleatorio.[23] Los programas individualizados de manejo del comportamiento pueden ser particularmente beneficiosos para niños con elevados comportamientos agresivos y disruptivos. Por ejemplo, la intervención BEST in CLASS combina un enfoque a nivel de la sala de clases en el manejo de comportamiento positivo con el manejo individualizado para estudiantes en situación de riesgo, lo que demuestra los efectos positivos preliminares sobre el comportamiento social de los niños y las habilidades sociales.[24]

**Conclusiones**

Los años preescolares son un momento ideal para las intervenciones preventivas y educativas diseñadas para promover el desarrollo socioemocional y las competencias en interacciones entre

pares. Una serie de programas universales y selectivos/indicados han demostrado ser eficaces en la promoción de las competencias socio-emocionales de los niños en edad preescolar, contribuyendo a su aceptación por parte de sus pares y la preparación para la escuela. Estos programas modelo proporcionan evidencia de que la instrucción sistemática y control de la conducta positiva pueden mejorar el desarrollo social y emocional y promover las relaciones positivas con sus pares entre los niños en edad preescolar.

## Implicancias

Los enfoques basados en la evidencia para la promoción de las competencias socio-emocionales y relaciones positivas con sus compañeros necesitan ser difundidos ampliamente en los centros preescolares y jardines infantiles. Se necesita investigación adicional para ampliar y perfeccionar los programas basados en la evidencia disponible, así como para identificar los soportes óptimos para una instauración de alta fidelidad, un uso sostenido y durable y un desarrollo profesional de la fuerza de trabajo. También se necesita investigación adicional para identificar el papel de la formación de los padres en los programas de promoción-competencia social de los niños en edad preescolar.

#### Referencias


1. McCabe PC, Altamura M. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools* 2011;48(5):513-539.
2. Rubin KH, Bukowski W, Laursen B, eds. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford, 2011.
3. Bierman KL, Motamedi M. Social-emotional programs for preschool children. In Durlak J, eissberg R, Gullotta T, eds. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York, NY: Guilford. In press.
4. Webster-Stratton C, Taylor T. Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science* 2001;2(3):165-192.
5. Bierman KL, Domitrovich C, Darling H. Early prevention initiatives. In J. Roopnarine & J. Johnson, eds. *Approaches to early childhood education, 6th Ed*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall; 2012:147–164.
6. Denham SA, Burton R. *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers; 2003.
7. Mendez JL, Fantuzzo J, Cicchetti D. Profiles of social competence among low-income African-American preschool children. *Child Development* 2002;73(4):1085-1100.
8. Izard CE. Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*. 2002;128:796–824.
9. Youngstrom E, Wolpaw JM, Kogos JL, Schoff K, Ackerman B, Izard C. Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*. 2000;29(4):589-602.

10. Ursache A, Blair C, Raver CC. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*. 2012;6:122-128.

11. Bierman KL. *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford; 2004.

12. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*. 1982;10(3):341-356.

13. Lynch KB, Geller SR, Schmidt MG. Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*. 2004;24:335–353.

14. Domitrovich CE, Cortes R, Greenberg MT. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*. 2007;28:67-91.

15. Hamre BK, Pianta RC, Mashburn AJ, Downer J. Promoting young children's social competence through the Preschool PATHS Curriculum and My Teaching Partner professional development resources. *Early Education and Development*. 2012;23:809-832.

16. Bierman KL, Nix RL, Heinrichs BS, Domitrovich CE, Gest SD, Welsh JA, Gill S. Effects of Head Start REDI on children's outcomes one year later in different kindergarten contexts. *Child Development*. 2014;85:140-159.

17. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2001;30:283-302.

18. Raver CC, Jones SM, Li-Grining C, Zhai F, Bub K, Pressler E. CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*. 2011;82:362-378.

19. Morris P, Mattera SK, Castells N, Bangser M, Bierman K, Raver C. Impact Findings from the Head Start CARES Demonstration: National Evaluation of Three Approaches to Improving Preschoolers' Social and Emotional Competence. OPRE Report 2014-44. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2014.

20. Mize J, Ladd GW. Toward the development of successful social skills training for preschool children. In: Asher SR, Coie JD, eds. *Peer rejection in childhood*. Cambridge studies in social and emotional development. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:338-361.

21. Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, Peterson C, Ostrosky M, Chandler LK, Spicuzza RJ, Skellenger A, Creighton M, Favazza PC. Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1999;19(2):75-91.

22. Fantuzzo J, Manz P, Atkins M, Meyers R. Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005;34(2):320-325.

23. Webster-Stratton C, Reid J, Hammond M. Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 2001;42(7):943-952.

24. Vo AK, Sutherland KS, Conroy MA. Best in class: A classroom-based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the Schools*, 2012;49(5),402-415.

# Intervenciones Tempranas para Mejorar las Relaciones entre pares/Competencia Social de Niños de Familias con Escasos Recursos

**Patricia H. Manz, PhD, Christine M. McWayne, PhD**

Lehigh University, EE.UU., New York University, EE.UU.

Noviembre 2004

## Introducción

Se define el concepto de competencia social como las capacidades que poseen los niños para desarrollar relaciones positivas con adultos y otros niños.[1] Es ampliamente aceptado que el desarrollo integral del funcionamiento de los pequeños está influenciado por sus capacidades para establecer y mantener relaciones estrechas, consistentes y positivas con adultos y pares.[2] Los educadores de párvulos e investigadores saben que la competencia social es un área de desarrollo multifacética y compleja e incluye habilidades como la regulación de sus propias emociones, la comunicación efectiva, el ser capaz de ponerse en el lugar del otro, la solución de problemas y resolución de conflictos y el desarrollo de relaciones positivas con los pares.[3]

## Materia

Para niños en edad preescolar, el manejo de relaciones de pares efectivas representa una importante tarea de desarrollo y un indicador fundamental de apresto escolar. El inicio del juego por parte del niño durante la educación inicial brinda un contexto de desarrollo dinámico donde se manifiesta esta competencia.[4] Estudios en la materia han realzado la existencia de importantes asociaciones entre las interacciones del juego entre pares y el desarrollo de otras competencias que muestran el apresto a la escuela, como las primeras habilidades de lectoescritura, los enfoques para el aprendizaje y la auto regulación.[5,6] Por ejemplo, a través de juegos de simulación los niños desarrollan capacidades para contar cuentos, y habilidades de memoria que contribuyen a la aparición de la lectoescritura.[6] Además, la mantención de interacciones efectivas a través del juego con sus iguales, requiere que los niños practiquen el auto control y una cantidad significativa de otras conductas importantes que puedan influir en el aprendizaje escolar, como persistencia, atención y cooperación.[7,4] Los niños que desarrollan relaciones positivas con sus pares durante la etapa preescolar tienen mayores probabilidades de

adaptarse al jardín infantil, así como de lograr resultados académicos y sociales positivos en primaria y secundaria.[8-10]

**Problemas**

A la inversa, las relaciones precarias entre pares en los primeros años están asociadas a consecuencias perjudiciales en períodos posteriores de desarrollo y la vida adulta.[11,12] Se han establecido asociaciones entre los problemas con pares y menor rendimiento académico, repitencia, ausentismo y desajuste emocional.[13-19] Si bien la aceptación de los pares ayuda a motivar a los niños a participar en las actividades del aula , los conflictos con sus iguales y el rechazo de éstos puede inhibir esta predisposición.[20-22] Los niños de familias de escasos recursos son más propensos que aquéllos con mayores ventajas económicas a manifestar problemas al comienzo de la etapa escolar, incluyendo trastornos emocionales y conductuales, así como desempeño escolar precario,[23,24] y por ende tienen mayor riesgo de continuar presentando dificultades en el curso de la vida escolar, como la repetición del año escolar y deserción del colegio.[25]

**Contexto de Investigación**

Hasta ahora, los enfoques más estudiados y ampliamente utilizados para mejorar la competencia social infantil incluyen (a) entrenamiento explícito en habilidades sociales; o (b) enseñar a los niños a solucionar problemas para inventar soluciones prosociales a conflictos interpersonales. En conjunto, las evaluaciones de programas de entrenamiento en habilidades sociales no han demostrado resultados favorables, particularmente a la hora de analizar la generalización del juego infantil en ambientes naturales y la aceptación social.[26,27] Pese a que estas iniciativas pueden ser efectivas para mejorar su conocimiento sobre soluciones alternativas a conflictos interpersonales y reducir problemas de conducta, estos programas no fomentan explícitamente la conducta del juego entre pares.[28] Así, las diversas intervenciones disponibles no abordan suficientemente la principal expresión del desarrollo de la competencia social para la conducta del juego de iguales.

Por otra parte, la literatura de investigación ha brindado escasa atención a la receptividad cultural de intervenciones en competencia social en los niños de familias con escasos recursos.[29] Sólo está disponible un conocimiento limitado de la interfaz cultural original con las conductas de juegos entre pares. Agravando este problema, las intervenciones en competencia social se

desarrollan principalmente por expertos, que no son miembros de los programas en la primera infancia o de comunidades en las cuales se implementa la intervención. Así, las competencias sociales calificadas pueden no ser valoradas en el contexto del niño y su familia.[30] Las intervenciones del desarrollo, realizadas en alianzas establecidas con los participantes (parvularias, familias) son una alternativa promisoria que, además, provee lugares de reunión para establecer programas de intervención sustentables y coherentes culturalmente.[31]

Gracias a la asociación con el programa *Head Start*, Fantuzzo y colegas han avanzado en la implementación de intervenciones de juegos entre pares para preescolares de familias con escasos recursos en programas de educación temprana.[32] Estas intervenciones están arraigadas en los espacios naturales de los niños y en oportunidades cotidianas de juegos, y utilizan pares en vez de adultos como facilitadores de la adquisición de habilidades sociales. Además, la intervención integra preescolares aislados socialmente (*Play Partners*) con niños de desarrollo social normal (*Play Buddies*) durante los recreos en el aula e identifica a una familia de voluntarios (*Play Supporter*) para apoyar las estrategias proactivas del programa. En conjunto, la alianza con el personal de Head Start y las familias en el desarrollo del programa, la dependencia de los contextos naturales para definir y fomentar conductas de juego positivas, y la incorporación de colaboradores locales para llevar a cabo la intervención enriquecen la relevancia de esta intervención en los niños de diversos orígenes culturales y socioeconómicos.

**Preguntas Clave de Investigación**

El principal desafío de los investigadores en la primera infancia es llegar a conocer la interfaz de diversos valores culturales y competencias sociales. Hasta ahora, niños caucásicos de clase media constituyen el principal enfoque de investigación sobre la intervención y a menudo representan estándares de evaluación de conductas sociales adecuadas.[33] En consecuencia, la evaluación y las prácticas de intervención carecen de coherencia y efectividad al ser aplicadas en niños de orígenes socioeconómicos y culturales diversos. Más bien, deben ser analizadas empíricamente para poblaciones específicas, explorando formas culturales receptivas para proveer y desarrollar servicios. Pese a que la intervención *Play Buddy* parece ser un programa efectivo para reforzar las principales conductas de juegos entre niños de familias de escasos recursos, el ámbito para evaluar este programa ha sido en las conductas de juegos de pares en el aula. Las próximas investigaciones deberían ampliar su enfoque para analizar los efectos de la adquisición de conductas de juego prosociales en las relaciones infantiles, y la conducta en la familia y ambientes comunitarios.[34] Además, se requieren evaluaciones longitudinales para

documentar los beneficios a largo plazo de la intervención.

**Resultados de Investigaciones Recientes**

Los enfoques tradicionales para el mejoramiento de la competencia  social no han tratado suficientemente el principal constructor evolutivo y original del juego entre pares para preescolares. Además, los valores culturales particulares inherentes a los preescolares de poblaciones de minorías étnicas y de bajos recursos han sido poco cuidadosos en el desarrollo y evaluación de programas de intervención en competencia social. Sin embargo, mediante un enfoque innovador para desarrollar intervenciones de competencia social en alianza con educadores de párvulos y familias, el *Play Buddy* parece una intervención promisoria para niños de escasos recursos. Los ensayos de tipo aleatorio han demostrado la eficacia de esta intervención, mostrando mejoramientos en niños pequeños por las interacciones de juego entre pares, realizadas en sus ambientes escolares.[34-35] Estas conclusiones subrayan la importancia de realizar intervenciones en los ambientes naturales de los pequeños, en base a la participación de los padres y niños en la implementación del programa de intervención y trabajando en alianzas con ellos para garantizar la relevancia cultural y de desarrollo del enfoque de la misma.

**Conclusiones**

La etapa de educación inicial es crucial para el desarrollo de competencias sociales que aseguren el éxito escolar y en la vida posterior. En este período de desarrollo, el juego entre pares es un contexto dinámico y natural para reforzar la adquisición de importantes competencias sociales en los primeros años. Las intervenciones que están entrelazadas con el contexto significativo del juego aparecen como las técnicas más efectivas para mejorar las interacciones del juego entre niños con problemas de socialización. Además, el desarrollo e implementación de intervenciones conjuntas con educadores de párvulos y sus familiares refuerzan la importancia de las intervenciones específicas, destinadas a niños que pertenecen a diversas culturas y orígenes socioeconómicos.

**Implicaciones**

- Los educadores y las familias deberían participar en el desarrollo, selección e implementación de las intervenciones en competencia social.
- Las próximas investigaciones deberían analizar la interfaz cultural original y la conducta infantil durante el juego, para abordar el desarrollo de prácticas culturales adecuadas.

- El conocimiento sobre la importancia del juego en niños pequeños y contextos para obtener y reforzar el juego entre pares debería ser incluido en las prácticas educacionales de los programas de infancia temprana destinados a niños de bajos ingresos, como el Head Start.

**Referencias**


1. Hart CH, Olsen SF, Robinson CC, Mandleco BL. The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. In: Burleson BR, Kunkel AW, eds. *Communication yearbook 20*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1997:305-373.
2. Sroufe AL, Cooper RG, DeHart GB, Marshall ME, Bronfenbrenner U, eds. *Child development: Its nature and course*. 2nd ed. New York, NY: McGraw-Hill Book Company; 1992.
3. Raver CC, Zigler EF. Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(4):363-385.
4. Bredekamp S, Copple C, eds. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.
5. Fisher EP. The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture* 1992;5(2):159-181.
6. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Pelligrini AD, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):162-175.
8. Creasey GL, Jarvis PA, Berk LE. Play and social competence. In: Saracho ON, Spodek B, eds. *Multiple perspectives on play in early childhood education. SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:116-143.
9. Hampton V. *Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) for urban kindergarten children*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania; 1999. Thèse de doctorat non publiée.
10. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* 1996;67(3):1103-1118.
11. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
12. Denham SA, Holt RW. Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology* 1993;29(2):271-275.
13. DeRosier M, Kupersmidt JB, Patterson CJ. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development* 1994;65(6):1799-1813.
14. Buhs ES, Ladd GW. Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology* 2001;37(4):550-560.
15. Hartup WW, Moore SG. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly* 1990;5(1):1-17.
16. Kupersmidt JB, Coie JD, Dodge KA. The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: Asher SR, Coie JD, eds. *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:274-305.
17. Ladd GW, Coleman CC. Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education & Development* 1997;8(1):51-66.

18. Ialongo NS, Vaden-Kiernan N, Kellam S. Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities* 1998;10(2):199-213.

19. Parker JG, Asher SR. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 1987;102(3):357-389.

20. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.

21. Ladd GW, Buhs ES, Seid M. Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* 2000;46(2):255-279.

22. Wentzel KR. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):76-97.

23. Duncan GJ, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. Economic deprivation and early childhood development. *Child Development* 1994;65(2):296-318.

24. Weiss A, Fantuzzo JW. Multivariate impact of health and caretaking risk factors on the school adjustment of first graders. *Journal of Community Psychology* 2001;29(2):141-160.

25. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. Children in motion: School transfers and elementary school performance. *Journal of Educational Research* 1996;90(1):3-12.

26. Odom SL, McConnell SR. *Play time/social time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Tucson, Ariz: Communication Skill Builders; 1993.

27. Gresham FM, Sugai G, Horner RH. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children* 2001;67(3):331-344.

28. Shure MB. I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care* 1993;96:49-64.

29. Roopnarine JL, Lasker J, Sacks M, Stores M. The cultural contexts of children's play. In: Saracho ON, Spodek B, eds. *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:149-219.

30. Fantuzzo J, Coolahan KC, Weiss A. Resiliency partnership-directed intervention: Enhancing the social competencies of preschool victims of physical abuse by developing peer resources and community strengths. In: Cicchetti D, Toth SL, eds. *Developmental perspectives on trauma: Theory, research, and intervention*. Rochester, NY: University of Rochester Press; 1997:463-489.*Rochester symposium on developmental psychology*; vol. 8.

31. Nastasi BK, Varjas K, Schensul SL, Silva KT, Schensul JJ, Ratnayake P. The Participatory Intervention Model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly* 2000;15(2):207-232.

32. Fantuzzo JW, Atkins MS. *Resilient peer training: A community-based treatment to improve the social effectiveness of maltreating parents and preschool victims of physical abus*. Washington, DC: National Center on Child Abuse and Neglect; 1995. Publication No. 90-CA-147103.

33. Fantuzzo JW, McWayne C, Cohen HL. Peer play in early childhood. In: Fisher CB, Lerner RM, eds. *Applied developmental science: An encyclopedia of research policies and programs*. Thousand Oaks, Calif: Sage; Sous presse.

34. Fantuzzo JW, Manz PH, Atkins M, Meyers R. Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschooler: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Sous presse.

35. Fantuzzo JW, Sutton-Smith B, Atkins M, Meyers R, Stevenson H, Coolahan K, Weiss A, Manz PH. Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1996;64(6):1377-1386.

# Competencia Social de Pares en Niños con Discapacidades

**Samuel L. Odom, PhD**

Indiana University, EE.UU.

Enero 2005

## Introducción

El desarrollo de las relaciones sociales entre pares es el principal logro de los años preescolares. Para algunos niños con discapacidades (retraso de desarrollo, autismo, retardo mental, trastorno conductual/emocional), el adquirir habilidades y conocimientos necesarios para interactuar positiva y satisfactoriamente con sus pares, constituye un desafío.

Los expertos en la materia sugieren que el desarrollo de la competencia social entre pares debería ser un objetivo fundamental de intervención temprana y de programas en primera infancia.[1] Para muchos niños pequeños con dificultades, los profesionales necesitan desarrollar planes educacionales individuales que incluyan objetivos de competencia social.[2] Para lograr estos objetivos individuales y programáticos, se requiere la implementación de estrategias de intervención/enseñanza.

## Materia

Cuando los niños pequeños discapacitados asisten a centros de integración, los padres y maestros informan que muchos niños desarrollan amistades con pares con desarrollo normal.[3] No obstante, para aquellos niños que son socialmente rechazados por sus pares, estas relaciones usualmente no se desarrollan. Las interacciones sociales con pares se basan en la participación competente de los niños en interacciones sociales. Tal competencia social de pares a menudo se define a medida que el niño participa en conductas que satisfacen los objetivos sociales del niño y que son adecuadas para el contexto social.[4] Como grupo, el comportamiento social de niños con trastornos es menos adecuado que el de sus compañeros de aula.[5] Un hallazgo sistemático de la literatura especializada es que estos niños, al ser comparados con niños de la misma edad y con desarrollo normal, interactúan menos frecuentemente con pares y son menos aceptados por éstos.[6] La aceptación social y los índices de competencia social de pares son asociados con el tipo de discapacidad y rasgos de los niños a nivel individual. Aquéllos que, pese a presentar

problemas de comunicación han desarrollado algunas habilidades comunicativas, son más integrados.[7,8,9] En cambio, aquéllos que tienen conductas agresivas poseen muy limitadas habilidades sociales y comunicativas, o carecen de ellas, así como de destrezas motoras son a menudo socialmente rechazados por su grupo de pares.[8,9] Más aún, niños no identificados formalmente como discapacitados, pero que comparten estos rasgos, son considerados en riesgo de rechazo social por sus pares, y son candidatos para intervenciones de habilidades sociales.

**Problemas**

Se requieren programas de instrucciones o de procedimientos de intervenciones destinados específicamente a niños con problemas que sean socialmente rechazados. La mayoría de ellos aprenden habilidades prosociales a través del proceso natural de observación y participación en interacciones sociales con pares socialmente competentes. No obstante, los niños discapacitados que son rechazados socialmente pueden no tener la oportunidad de participar en estas experiencias de aprendizaje, significativas y esenciales. Su acceso a pares competentes socialmente puede estar limitado por a) asistencia a guarderías con pares hostiles (por ejemplo, aulas de educación especial incluyendo sólo otros alumnos con discapacidades); o b) dificultades para adquirir las habilidades necesarias para participar incluso en interacciones sociales sencillas y jugar un papel con pares socialmente competentes.[10] El enfoque de los programas de intervención busca organizar el grupo social y/o entregar las herramientas sociales necesarias para participar en oportunidades de aprendizaje significativas que se producen naturalmente y que existen en la participación social con el grupo de pares.

**Contexto de Investigación**

Los contextos de investigación son metodológicos y a la vez procedimentales. Un hecho clave en la última dimensión de la investigación sobre intervenciones para fomentar las relaciones sociales es la presencia de pares con un desarrollo normal y socialmente competentes. En otras palabras, los efectos de la intervención son mayores cuando los niños con discapacidad asisten a establecimientos que funcionan con el sistema de integración.[11,12] Las limitaciones logísticas y metodológicas (por ejemplo, costos accesibles, baja prevalencia de algún tipo de discapacidad) han limitado el uso de diseños grupales experimentales aleatorios en la investigación sobre intervenciones sociales relativas a pares. En vez de ello, los investigadores han empleado métodos de investigación de una sola materia, los cuales dependen de la documentación de los efectos del tratamiento al interior de las materias y la duplicación a través de los estudios.[13]

Además, los investigadores han usado diseños cuasi experimentales en sus análisis.[14] Tales diseños generan un grado moderado de evidencia para la efectividad de los métodos de intervención, y la fortaleza de la evidencia se construye a través de la duplicación de los estudios.

**Preguntas Clave de Investigación**

Las principales preguntas de investigación se enfocan en la eficacia de los enfoques de intervención individuales para el fomento de la competencia social relativa a los pares de niños pequeños con discapacidades. La orientación de esta pregunta fundamental se complica por la heterogeneidad existente en la población, y por ello se requiere de preguntas de investigación más precisas que ayuden a determinar cual perspectiva de investigación funciona para qué tipos de niños (por ejemplo, niños con problemas de comunicación, autistas, problemas de comportamiento). Las preguntas sobre la eficacia (si los procedimientos de intervención funcionan cuando son  “elevados” para el uso en un amplio rango de espacios naturales) generalmente no han contado con una orientación precisa, debido a que ellas dependen de bases sólidas de investigación sobre eficacia.

**Resultados de Investigaciones Recientes**

Los enfoques de intervención pueden ser agrupados de acuerdo a su grado de intensidad.[10,15] La intensidad se refiere a la cantidad de tiempo necesario para implementar la intervención, adecuaciones a una rutina de aula de clases regular, y el grado de capacitación especializada requerida. Los enfoques de intervención con evidencia de eficacia, en orden ascendente de intensidad, incluyen:

- Asistencia a guarderías con niños con desarrollo normal;[3]
- Procedimientos de intervención amplios en aulas diseñadas para fomentar habilidades prosociales para todos los niños y prevenir problemas de conducta en el caso de que se produzcan;[16,17,18]
- Intervenciones experimentales, tales como las actividades de amistad grupales;[19,20,21]
- Actividades de integración social en las cuales los grupos de juegos de simulación se forman en aulas de clases inclusivas y asistidos por maestros;[21,22]
- Entrenamiento explícito de habilidades en las cuales los niños aprenden destrezas prosociales en grupos pequeños[23] o enfoques mediados por pares  involucran compañeros

de curso como facilitadores.[24,25,26]

## Conclusiones

Los enfoques de intervención recién descritos tienen evidencia de eficacia de moderada a sólida en niños con discapacidad o niños en riesgo de rechazo social. Los resultados de la eficacia a menudo se reflejan en un aumento de la participación en la interacción social entre pares fuera del ambiente de intervención o cuando se termina el tratamiento [24,25,26] en el desarrollo de amistades cuando los niños participan en programas inclusivos; [3,9] por la reducción de la agresión hacia otros, [16] por los cambios positivos de múltiples mediciones de competencia social, [12] y por reducidas referencias a centros de educación especial. [18] Además, algunos estudios han analizado la continuidad de los cambios en la competencia social meses o años después de que los programas de intervención hayan concluido. [12,18,27] A la fecha, existen sólo reducidos estudios longitudinales de cambios en el desarrollo socio emocional que hayan emergido de intervenciones específicas que fomentan cambios inmediatos o a corto plazo en la competencia social de niños discapacitados. La excepción de esta regla general es la investigación sobre prevención de trastornos de conducta y comportamientos antisociales, los cuales han arrojado relativas evidencias respecto a los efectos longitudinales del currículo de prevención temprana. [17,18]

## Implicaciones

Para muchos niños con discapacidades, las intervenciones sistemáticas y programadas a nivel individual o las estrategias educativas son necesarias para fomentar la competencia social y las relaciones sociales con los pares . La documentación obtenida de la  investigación trata los efectos inmediatos y a corto plazo de estos programas en la competencia social infantil. Un hecho clave al respecto que determina el éxito de estos programas es que los programas inclusivos deberían ser el ambiente educativo elegido para niños jóvenes con discapacidad. Existen diversos modelos para proveer experiencia pedagógica de integración. [28] Los enfoques de intervención también varían en intensidad, con niños que tienen las mayores necesidades requieren programas más intensivos. La implicación política y práctica es que, en relación a las intervenciones menos intensivas, intervenciones más intensivas requerirán una mayor cantidad de tiempo, entrenamiento, apoyo administrativo y acomodaciones en las aulas.

#### Referencias


1. Guralnick MJ. A framework for change in early childhood inclusion. In: Guralnick MJ, ed. *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.; 2001:3-35.

2. Odom SL, Zercher C, Marquart J, Li S, Sandall SR, Wolfberg PJ. Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. In: Odom SL, ed. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University; 2001:61-80.

3. Buysse V, Goldman BD, Skinner ML. Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children* 2002;68(4):503-517.

4. Guralnick MJ. A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In: Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, eds. *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing Co.; 1992:37-64.

5. McConnell SR, Odom SL. A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19(2):67-74.

6. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond MA, Gottman JM, Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 1996;100(4):359-377.

7. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond MA, Gottman JM, Kinnish K. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development* 1996;67(2):471-489.

8. Harper LV, McCluskey KS. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17(2):148-166.

9. Odom SL, Zercher C, Li S, Marquart J, Sandall S. *Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes*. Manuscript soumis pour publication.

10. Odom SL, Brown WH. Social interaction skill training for young children with disabilities in integrated settings. In: Peck C, Odom S, Bricker D, eds. *Integrating young children with disabilities into community-based programs: From research to implementation*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing Co.; 1992:39-64.

11. Strain PS. Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* 1983;3(1):23-34.

12. Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, Peterson C, Ostrosky M, Chandler LK, Spicuzza RJ, Skellenger A, Creighton M, Favazza PC. Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19(2):75-91.

13. Horner R, Carr E, Halle J, McGee G, Odom S, Wolery M. The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*. Sous presse.

14. Gersten R, Compton D, Coyne M, Fuchs LS, Greenwood C, Innocenti M. Quality indicators for group experimental and quasi-experimental design. *Exceptional Children*. Sous presse.

15. Brown WH, Odom SL, Conroy MA. An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 2001;21(3):162-175.

16. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology* 2001;30(3):283-302.

17. Kam CM, Greenberg MT, Kusche CA. Sustained effects of PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2004;12(2):66-78.

18. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Vitaro F, Masse LC, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.

19. Brown WH, Ragland EU, Fox JJ. Effects of group socialization procedures on the social interactions of preschool children. *Research in Developmental Disabilities* 1988;9(4):359-376.

20. McEvoy MA, Nordquist VM, Twardosz S, Heckaman KA, Wehby JH, Denny RK. Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1988;21(2):193-200.

21. Frea W, Craig-Unkefer L, Odom SL, Johnson D. Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention* 1999;22(3):230-242.

22. Jenkins JR, Odom SL, Speltz, ML. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children* 1989;55(5):420-428.

23. McConnell SR, Sisson LA, Cort CA, Strain PS. Effects of social skills training and contingency management on reciprocal interaction of preschool children with behavioral handicaps. *Journal of Special Education* 1991;24(4):473-495.

24. Goldstein H, English K, Shafer K, Kaczmarek L. Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1997;40(1):33-48.

25. Odom SL, Chandler LK, Ostrosky M, McConnell SR, Reaney S. Fading teacher prompts in peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1992;25(2):307-317.

26. Strain PS, Shores RE, Timm MA. Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1977;10(2):289-298.

27. Reid MJ, Webster-Stratton C, Hammond M. Follow-up of children who received the Incredible Years Intervention for Oppositional Defiant Disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Sous presse.

28. Odom SL, Horn EM, Marquart J, Hanson MJ, Wolfberg P, Beckman P, Lieber J, Li SM, Schwartz I, Janko S, Sandall S. On the forms of inclusion: Organizational context and individualized service models. *Journal of Early Intervention* 1999;22(3):185-199.

# Fomentando las Relaciones de Pares entre Niños Pequeños: Comentarios sobre Odom, Manz y McWayne, y Bierman y Erath

**Michael J. Guralnick, PhD**

University of Washington, EE.UU.

Enero 2005

## Introducción

El establecer relaciones con pares constituye una de las tareas las más importantes e implica un enorme desafío para la primera infancia. Estos vínculos no sólo contribuyen significativamente al bienestar interpersonal actual y futuro, sino que también fomentan diversos aspectos del desarrollo.[1] Los niños deben recurrir a todos sus recursos evolutivos para establecer procesos de regulación emocional y de información social que les permita funcionar de una forma socialmente competente con sus pares.[2] Sin embargo, esta función evolutiva tiene grandes posibilidades de ser interrumpida. Los trastornos en cualquier campo del desarrollo (cognitivo, afectivo) o las circunstancias familiares problemáticas (pobreza, depresión materna) son propensas a afectar procesos relevantes y a interferir con el propio desarrollo de la competencia social de pares. Junto con ello, a afectar negativamente la calidad de las relaciones con compañeros de aula.[3] En contraste con las interacciones con los padres y otros adultos protectores, el hecho que los pares detecten fácilmente las dificultades de la competencia de un igual y responder en consecuencia (a través del rechazo, ignorándolo o evitándolo) crea potencialmente un ciclo de relaciones difíciles para los niños vulnerables. El desafío en este campo es comprender las diversas fuerzas y complejas que influyen en la competencia social de los pares y utilizar este conocimiento para desarrollar programas de intervención y prevención adecuados.

Cada uno de los autores de los artículos sobre las relaciones entre pares ha brindado importantes perspectivas en el tema. Manz y McWayne se enfocan en los problemas especiales que enfrentan los niños provenientes de familias de escasos recursos; Bierman y Erath nos informan sobre un rango de modelos de programas para fomentar el desarrollo socio emocional de los niños; y Odom considera los problemas particulares de los pequeños con discapacidades. En conjunto, estos artículos constituyen una síntesis seria y actual de las relaciones entre pares

en y refuerzan el campo para abordar este complejo problema.

**Investigación y Conclusiones**

En su artículo sobre intervenciones para mejorar las relaciones entre pares en niños de familias de escasos ingresos,  Manz y McWayne presentan un argumento convincente para otorgarle una alta prioridad a esta área de desarrollo. Los autores también señalan correctamente las fallas de muchas intervenciones, y si existen o no orientaciones más cognitivas o didácticas para producir efectos esperados. A la vez, se realzan las dificultades para lograr la generalización de habilidades en diversos ambientes cotidianos.

Para muchos niños de escasos recursos, Manz y McWayne sugieren que esta situación se puede mejorar mediante intervenciones más sensibles a los antecedentes culturales y objetivos infantiles. Pese a ser un tema importante, ha sido escasamente considerado por los estudios en la materia. También sugieren  una combinación de alianzas entre personas claves (por ejemplo, los padres) para crear estrategias de intervención culturalmente pertinentes para producir enfoques de intervenciones significativas y cuidadosas y utilizar las capacidades de otros niños con más capacidades, puede ser valioso. Su propuesta para promover la participación familiar es crucial, debido especialmente al aumento del conocimiento de los vínculos de pares y familia.[4] Los resultados tempranos apoyan esta posición. Pese a que cuando las intervenciones orientadas a pares con mayores capacidades sociales se desarrollen en ambientes naturales, el cuidado no debe producir una relación irregular entre los niños: en primer lugar, porque no es compatible con el carácter igualitario de las relaciones entre pares.[5,6] Más aún, para complementar este enfoque, es importante considerar las necesidades de los pares en un contexto incluso más amplio a nivel ecológico y evolutivo. Los agrupamientos por similares características familiares pueden aumentar el riesgo de relaciones precarias entre los pares debido a la creación de estresares, perjudiciales para el desarrollo de esta área.[3] Las evaluaciones sensibles pueden identificar estos factores y conducir al desarrollo de intervenciones integrales con el niño, la familia y la comunidad.

El artículo de Bierman y Erath hace pensar ampliamente sobre los programas para promover el desarrollo emocional y social de los niños en edad preescolar. Los autores hacen una importante distinción entre los programas universales, diseñados para promover competencias emocionales y sociales  previstas para todos los niños, y programas diseñados para niños en riesgo o para aquéllos que exhiben problemas en esta área del desarrollo. Los dos primeros tienen un carácter

preventivo, en tanto que los últimos presentan una mejor conceptualización en el contexto de la intervención temprana. Claramente, esta importante sugerencia organizacional implica un mayor desafío para nuestros sistemas de servicios educativos y aquéllos relativos al tema. Los beneficios y costos para la implementación de programas universales deben ser analizados, a la vez de identificar cuidadosamente los factores de riesgo de una forma adecuada cultural y evolutivamente.[7] Como subrayan estos autores, numerosas preguntas de investigación que pueden informar de prácticas clínicas y educativas, siguen sin respuesta. Si bien la investigación relevante sobre las  intervenciones en agresividad y rechazo de pares se ha llevado a cabo,[8] se necesita urgentemente la realización de ensayos clínicos aleatorios adicionales, especialmente para intervenciones preventivas con niños pequeños.[9] Lo anterior es igualmente cierto con respecto a niños cuyos problemas de competencias son menos aparentes, como los preescolares socialmente retraídos. Una vez más, los temas clave se enfocan en la generalización de resultados y la importancia de contar con programas integrales, incluyendo aquéllos que contemplan la participación de los padres.

El artículo de Odom nos orienta cuidadosamente hacia los numerosos problemas que enfrentan los niños con discapacidades para desarrollar habilidades y competencias sociales adecuadas, así como para crear nuevas amistades. Un tema importante, que Odom señala, es cuan importante es para esta área de trabajo el reconocer la enorme diversidad de este grupo de niños con las discapacidades identificadas. Para una mejor comprensión, esta variable requiere atender a programas enfocados en subgrupos de niños cuidadosamente determinados. Pese a que la carencia de ensayos clínicos aleatorios para la mayor parte de los subgrupos de niños discapacitados y de las limitaciones intrínsecas de diseños con una sola materia de investigación producen conclusiones sólidas en relación a la efectividad, difíciles de establecer en este tiempo. Sin embargo, como resalta Odom, existen muchos resultados alentadores. El autor también sugiere que las intervenciones para promover las competencias entre pares y apoyar la creación de nuevas amistades se desarrollan mejor en el contexto de programas inclusivos. Ello es coherente desde una perspectiva filosófica, así como para reflejar el hecho que los niños con desarrollo normal pueden estimular un mayor nivel de interacción social que aquéllos con discapacidades.[10] Sin embargo, a la vez, el mejoramiento de la competencia social de pares entre niños pequeños con problemas (opuestas al aumento de los niveles de interacción social) ha sido más elusivo. De ahí que una orientación ecológica – evolutiva más amplia bien pueda ser necesaria para el sustancial número de niños con trastornos que presentan problemas de competencia con sus pares. Existe una base de conocimiento diseñada desde la ciencia evolutiva

del desarrollo normativa y la ciencia del desarrollo del riesgo y la discapacidad que permite la realización de ensayos clínicos aleatorios para subgrupos de niños con problemas. La evidencia preliminar sugiere el valor y la viabilidad de tal perspectiva.[11]

**Implicaciones para el Desarrollo y los Servicios**

Estos tres artículos sobre las relaciones entre pares han producido un trabajo de maestría que realza la importancia de este campo de desarrollo en las vidas de los niños, los diversos problemas detectados por niños pequeños en el desarrollo de competencias que les permitan establecer relaciones significativas con sus pares, y los prospectos para el diseño y la implementación de programas de prevención e intervención efectivos. Esta preocupación deja en claro que nuestro campo debe dedicar mucho más de sus recursos materiales e intelectuales a este dominio de desarrollo. Los temas de sistemas sustanciales deben ser orientados a diseñar programas comunitarios que sean valiosos desde una perspectiva de la prevención, así como las iniciativas más intensivas para aquéllos que exhiben dificultades en el desarrollo con sus compañeros. A la vez, los aspectos relacionados con la medición, identificación de niños en riesgo o implementación son importantes, así como los diversos problemas de recursos y prácticas que existen en términos de incluir estos programas en el sistema de la primera infancia. Una sensibilización del papel fundamental de las familias presenta un desafío adicional, ya que la versatilidad es un elemento esencial de éxito. Según lo anterior, los sistemas de los servicios bien pueden beneficiar el establecimiento de un marco de desarrollo general que sea aplicable a los niños con y sin discapacidades; uno que reconozca plenamente las amplias influencias ecológicas de las relaciones entre pares y los procesos de información social y regulación emocional que sean relevantes. En este marco, las preguntas de investigación fundamentales deben orientarse utilizando una selección de metodologías que, en última instancia, proporcionarán programas de intervención y prevención efectivos para fomentar las relaciones entre pares.

**Referencias**


1. Rubin KH, Coplan RJ, Nelson LJ, Cheah CSL, Lagace-Seguin DG. Peer relationships in childhood. In: Bornstein MH, Lamb ME, eds. *Developmental psychology: An advanced textbook.*4th ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999:451-501.
2. Guralnick MJ. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews* 1999;5(1):21-29.
3. Guralnick MJ, Neville B. Designing early intervention programs to promote children's social competence. In: Guralnick MJ, ed. *The effectiveness of early intervention.* Baltimore, Md: P.H. Brookes; 1997:579-610.

4. Ladd GW, Pettit GS. Parenting and the development of children's peer relationships. In: Bornstein MH, ed. *Practical issues in parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:269-309. *Handbook of parenting*; vol 5.
5. Hartup WW, Sancilio MF. Children's friendships. In: Schopler E, Mesibov GB, eds. *Social behavior in autism*.New York, NY: Plenum Press; 1986:61-79.
6. Hartup WW. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 1996;67(1):1-13.
7. Bennett KJ, Lipman EL, Racine Y, Offord DR. Do measures of externalising behaviour in normal populations predict later outcome?: Implications for targeted interventions to prevent conduct disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 1998;39(8):1059-1070.
8. Bierman KL. *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press; 2004.
9. Domitrovich CE, Greenberg MT. Preventive interventions with young children: Building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development* 2004;15(4):365-370.
10. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond, M, Gottman JM, Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 1996;100(4):359-377.
11. Guralnick MJ, Connor RT, Neville B, Hammond MA. *Promoting the peer-related social development of young mildly delayed children: Effectiveness of a comprehensive intervention*. Under review

# Intervención de Habilidades Sociales y Dificultades de la Relación entre Pares en la Primera Infancia: Comentarios sobre Bierman y Erath, Manz y McWayne, y Odom

**Jacquelyn Mize, PhD**

Auburn University, EE.UU.

Julio 2005

## Introducción

Es obvio al observar cualquier grupo de preescolares que a la mayoría de ellos les gusta jugar con sus compañeros.[1] Sin embargo, para algunos niños, estos vínculos representan un desafío desagradable, porque son rechazados por sus compañeros. Sin otro niño con quien jugar, los pequeños se ponen tristes, lo que representa un serio problema en sí mismo; pero las dificultades de las relaciones entre pares son también importantes por otra razón: los niños que no establecen relaciones positivas con otros son más propensos a tener problemas en la vida posterior.[2,3] La capacidad predictiva de las relaciones tempranas con los pares parece derivar, al menos en parte, de un sistema social transaccional [4] en el cual las primeras dificultades se exacerban y las competencias tempranas se fortalecen. A comienzos de año, los preescolares que juegan con otros niños son más aceptados a través del tiempo [5] en tanto que aquéllos que presentan conductas aversivas con los pares son rechazados y victimizados posteriormente.[4,6] Los niños tienden a juntarse con pares con los cuales pueden compartir intereses y con los que tienen rasgos de comportamiento comunes, y por ende éstos refuerzan los patrones de conducta mencionados.[7] Así, es lógico ofrecer programas tendientes a mejorar las relaciones entre pares y las habilidades sociales durante los años preescolares.

Existen diversas razones adicionales para iniciar intervenciones que aumenten las habilidades sociales infantiles durante los años preescolares. Muchos modelos de desarrollo sugieren que la intervención temprana, comparada a la de años posteriores, es especialmente prometedora debido a que las trayectorias de desarrollo son más moldeables en los primeros años.[8] Esta cualidad existe tanto en los niños como en las relaciones entre ellos. El ingreso al sistema escolar formal después de pasar por un establecimiento preescolar puede actuar como un punto de

conexión, un tiempo de reorganización con oportunidades para renegociar trayectorias.[9,10] Los niños que no han desarrollado herramientas sociales durante el preescolar pueden llegar a ser más marginados  en el jardín infantil y vincularse con otros marginados, reforzando estos patrones, así como los riesgos de desarrollar problemas más serios en la infancia posterior, agravándose en la adolescencia. Pese a que problemas en dicha etapa de desarrollo pueden parecer muy remotos en los años de la educación inicial, el seguimiento a programas de intervención temprana indica que éstos pueden producir efectos a largo plazo que no se manifiesten hasta la adolescencia.[11] Finalmente, el fomentar la competencia social es una misión fundamental para la educación de la primera infancia.[12] Esta misión se promueve por los educadores de párvulos, quienes identifican más frecuentemente las competencias sociales, más que las destrezas académicas, como elemento central para el apresto escolar.[13] Así, la intervención de las habilidades sociales es congruente con la cultura y objetivos de los establecimientos de educación inicial.[12]

**Investigación y Conclusiones**

Bierman y Erath, Manz y McWayne, y Odom describen tres enfoques validados empíricamente del mejoramiento de las habilidades sociales que pueden integrarse a las aulas de establecimientos preescolares. La perspectiva descrita por Bierman y Erath se basa en supuestos que los niños con relaciones precarias con sus pares carecen de una o más “correlaciones de competencia” y habilidades conductuales, emocionales y cognitivas sociales necesarias para una interacción social exitosa, y que estas destrezas pueden ser concebidas a través de la instrucción directa y la práctica. La correlación de competencia (o, en terminología de investigación y evaluación, objetivos intermedios[14] ) es crucial a la hora de planificar el currículo de habilidades sociales. Estos autores también subrayan los componentes educativos cruciales de las intervenciones, incluyendo la práctica reiterada de nuevas habilidades y apoyo explícito para generalizar las nuevas habilidades al contexto de pares. Los preescolares no transfieren espontáneamente ni siquiera destrezas sencillas aprendidas en un contexto a otro contexto similar.[15] La mayoría de los niños necesitan instrucciones explícitas para intentar nuevas habilidades sociales en un contexto diferente (por ejemplo, el aula). Esto puede requerir de un entrenador adulto o de un compañero de curso competente que se siente cerca del niño en el aula y lo inste al uso de destrezas.[16] También puede requerir de la cooperación de compañeros de curso que estén de acuerdo en aceptar los intentos de los primeros juegos del niño.

Bierman y Erath sugieren que los programas para niños que ya muestran retraso o problemas en las relaciones entre pares (programas indicados), sean jerarquizados al interior de programas orientados a todos los niños (programas universales). La ventaja de este enfoque, como lo sugieren Bierman y Erath, no sólo podría proveer a los niños y sus familiares servicios proporcionales a sus necesidades, sino también la implementación de un programa universal podría cambiar la cultura del aula, fomentando la receptividad de los niños y un apoyo a la aparición de las habilidades sociales y posibilidades de nuevas amistades, señalados en los objetivos del programa indicado.

Manz y McWayne también señalan la importancia del contexto y el desarrollo de habilidades de juego, pero realzan los cambios en los objetivos de las habilidades sociales culturalmente relevantes en programas dirigidosa familias de minorías étnicas o de escasos recursos. El enfoque Play Buddy (también conocido como *Resilient Peer Treatment* o RPT) se ha utilizado con niños maltratados, socialmente apartados.[17,18] Se supone que los preescolares socialmente competentes se inician en la etapa de juegos con objetivos determinados en la intervención, adultos que actúan como voluntarios para impulsar al niño, actuando como entrenadores en los casos necesarios. Las nociones comunitarias de conducta socialmente competente podrían ser incorporadas naturalmente en tales intervenciones. Además, las habilidades de aprendizaje en el aula obvian la necesidad de un reforzamiento explícito para generalizar nuevas conductas en diferentes ambientes. En un ensayo clínico aleatorio, Fantuzzo y colegas [17,18] informan aumentos en iniciativas observadas de juego interactivas con pares y reducción en juegos solitarios para el tratamiento de niños, con mejoras sostenidas hasta los dos meses siguientes. Hay una amplia variedad en los tipos de habilidades o déficits conductuales que presentan los preescolares en los problemas de relación con sus pares, y no está claro cuales grupos podrían beneficiarse del enfoque de la relación de pares. Algunos preescolares con significativos déficits conductuales, emocionales y social-cognitivos pueden requerir de instrucción directa y de práctica guiada, en combinación con juegos entre pares.

Odom argumenta que los niños con necesidades especiales a menudo requieren ayuda y apoyo para desarrollar habilidades sociales en la interacción con sus pares. Los niños con discapacidades a menudo son segregados de los pares con desarrollo normal, ubicándolos en aulas especiales, a través del aislamiento de sus pares, o utilizando ambos métodos. Los dos tipos de marginación privan a los niños con problemas de oportunidades para aprender habilidades de interacción y normas establecidas por el grupo — esenciales para la aceptación de

los otros niños. Según Odom, las intervenciones para niños con trastornos son más eficaces, cuando se desarrollan en grupos de niños con desarrollo normal. En una cultura infantil, en la cual cualquier diferencia es castigada con la burla y exclusión, los niños con discapacidades pueden enfrentar tratos brutales incluso si ellos han desarrollado habilidades sociales adecuadas a su edad. Así, tendría sentido, además de ofrecer intervenciones en habilidades sociales para niños que las requieran, el producir cambios en las aulas y en la cultura escolar que rechazaran más enérgicamente los actos vejatorios y estimularan más decididamente las muestras de buena voluntad. Este enfoque ha sido utilizado en el programa universal de prevención de violencia "PeaceBuilders" [19] y en el currículo "*You Can't Say You Can't Play*" una intervención en el aula para reducir la exclusión entre pares en el jardín infantil.[20]

Las investigaciones revisadas en estos tres artículos brindan una amplia visión general sobre la racionalidad y los enfoques para mejorar las habilidades sociales de los preescolares. Pese a que un número importante de preguntas significativas no se incluyeron en estos documentos, muchas de ellas aun no tienen respuestas claras pero merecen la atención de los investigadores. Entre las más importantes, tanto desde el plano teórico como el práctico, es saber que es lo que cambia cuando los niños establecen mejores relaciones entre pares como resultado de las intervenciones de habilidades sociales. Bierman y Erath, en sus listas de correlaciones de competencia, mencionan un conjunto de posibilidades, que pueden servir tanto como guías para crear programas y planificar la evaluación de objetivos intermedios. Al documentar los cambios en los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que se producen durante las intervenciones y que están correlacionados con mejoramientos en las relaciones entre pares, se pueden realizar intervenciones más eficientes y efectivas. En una evaluación sobre una intervención en habilidades sociales para preescolares, Mize y Ladd concluyeron que el tratamiento grupal infantil mostró aumentos en el conocimiento de estrategias sociales apropiadas tras el entrenamiento, y que los mejoramientos en conocimiento social se correlacionaron con aquéllos producidos en el uso de destrezas sociales en las interacciones en las aulas con los pares.[16] Estas informaciones sugieren que las instrucciones de estrategia social en esta intervención fue efectiva y responsable, al menos en parte, para el cambio de conducta positivo. Las investigaciones que documentan los mecanismos de cambio durante las intervenciones permitirán a los ejecutores de programas enfocarse en los componentes más cruciales para el trabajo futuro.

**Implicaciones para los Servicios**

La mayoría de los educadores de párvulos no se sienten preparados para manejar las conductas desafiantes de muchos niños pequeños.[21] Para los maestros, administradores y otros proveedores de servicios directos a niños pequeños, las preguntas más cruciales, aun no respondidas, corresponden al plano práctico: ¿Cómo se está llevando a cabo una intervención en habilidades sociales, y quién la realizará? Manz y McWayne ofrecen un conjunto de respuestas a estas interrogantes en su descripción del programa *Play-Buddy*: los pares socialmente competentes y los familiares que actúan de voluntarios trabajan con niños seleccionados en un área de un aula normal. Sin embargo, otros modelos de intervenciones requieren de más materiales, planificación y entrenamiento especial. Afortunadamente, existen actualmente programas de habilidades sociales desarrollados o adaptados para preescolares, que se basan en investigaciones empíricas, y que han demostrado eficacia, y son accesibles comercialmente,[22,23,24] o descritos en publicaciones accesibles.[25,26] Estos programas son muy efectivos por el hecho de que los niños pequeños responden a experiencias activas de aprendizaje, utilizando juegos, videos, mascotas y juegos de roles.

Desgraciadamente, incluso con la disponibilidad de productos comerciales, existen obstáculos para proveer programas de habilidades sociales a vastos números de preescolares que pueden beneficiarse de ellos. Tanto en los Estados Unidos como en Canadá, la educación inicial consiste en retazos fragmentados de programas sin una agencia que los regule a nivel nacional, sin un marco de trabajo organizacional y de ni  un sistema de apoyo.[27] La mayoría de los programas carecen de financiamiento adecuado, así como de personal debidamente entrenado, y con remuneraciones adecuadas.[27,28] Esta situación contrasta con el panorama de la educación pública. Las escuelas públicas se coordinan a través de organizaciones gubernamentales provisionales o federales para que la información, el currículo y las políticas puedan difundirse rápidamente a los programas que atienden  grandes cantidades de niños en un área determinada. El llegar a numerosos proveedores de cuidados preescolares con información y capacitación sobre la competencia social en niños pequeños, debería ser una prioridad, más allá de las dificultades que ello supondría. La importancia de la capacitación está ilustrada en las conclusiones de Greenberg y colegas al mostrar que cambios positivos en las conductas infantiles como resultado de la implementación de la intervención de habilidades sociales fueron correlativos a un rango de .3 a .4 en la calidad de implementación del currículo.[29] Así, un importante desafío para las autoridades es sólo difundir información, capacitación y currículo de habilidades sociales en el vasto mosaico de programas precariamente conectados que atienden a preescolares.

**Referencias**

1. Gottman JM. The world of coordinated play: Same- and cross-sex friendship in young children. In: Gottman JM, Parker JG, eds. *Conversations of friends: Speculations on affective development. Studies in emotion and social interaction.* New York, NY: Cambridge University Press; 1986:139-191.
2. Howes C. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(1).
3. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
4. Olson SL. Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20(3):327-350.
5. Ladd GW, Price JM, Hart CH. Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development* 1988;59(4):986-992.
6. Snyder J, Horsch E, Childs J. Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997;26(2):145-156.
7. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ, Gest SD, Gariepy JL. Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology* 1988;24(6):815-823.
8. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press; 2000.
9. Dodge KA, Pettit GS. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology* 2003;39(2):349-371.
10. Lewis MD. Trouble ahead: Predicting antisocial trajectories with dynamic systems concepts and methods. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2004;32(6):665-671.
11. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Vitaro F, Masse LC, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.
12. Hendrick J. *Total learning: Developmental curriculum for the young child.* Columbus, NY: Merrill Pub.; 1990.
13. Lewit EM, Schuurmann-Baker L. School readiness. *The Future of Children* 1995;5(2):128-139. Disponible sur le site: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no2ART9.pdf. Page consultée le 22 septembre 2005.
14. Berk RA, Rossi PH. *Thinking about program evaluation.* 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1999.
15. Flavell JH, Miller PH, Miller SA. *Cognitive development.* 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1993.
16. Mize J, Ladd GW. A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology* 1990;26(3):388-397.
17. Fantuzzo JW, Jurecic L, Stovall A, Hightower AD, Goins C, Schachtel D. Effects of adult and peer social initiations on the social behavior of withdrawn, maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988;56(1):34-39.
18. Fantuzzo J, Sutton-Smith B, Atkins M, Meyers R, Stevenson H, Coolahan K, Weiss A, Manz P. Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1996;64(6):1377-1386.
19. Flannery DJ, Vazsonyi AT, Liau AK, Guo S, Powell KE, Atha H, Vesterdal W, Embry D. Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology* 2003;39(2):292-308.
20. Harrist AW, Bradley KD. "You can't say you can't play:" Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(2):185-205.
21. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology* 2001;30(3):283-302.

22. Webster-Stratton C. The Incredible Years training series. *Juvenile Justice Bulletin* 2000;June. Disponible sur le site: http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/2000_6_3/contents.html. Page consultée le 22 septembre 2005.

23. The PATHS curriculum for preschool. Disponible sur le site: http://www.channing-bete.com/positiveyouth/pages/PATHS/PATHS-preschool.html. Page consultée le 22 septembre 2005.

24. The Incredible Years curriculum for preschool. Disponible sur le site: http://www.incredibleyears.com. Page consultée le 22 septembre 2005.

25. Mize J. Coaching preschool children in social skills: A cognitive-social learning curriculum. In: Cartledge G, Milburn JF, eds. *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches*. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 1995:197-236.

26. Katz LG, McClellan DE. *Fostering children's social competence: the teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.

27. OECD. *Early Childhood Education and Care Policy - Canada - Country Note*. Paris, France: OECD; 2004. Disponible sur le site: http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf. Page consultée le 22 septembre 2005.

28. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services; 2000. Disponible sur le site: http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.htm. Page consultée le 22 septembre 2005.

29. Kam CM, Greenberg MT, Kusché CA. Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2004;12(2):66-78.