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

©2005-2026 ABILIO | RELACIONES ENTRE PARES

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.

©2005-2026 ABILIO | RELACIONES ENTRE PARES