

RELACIONES ENTRE PARES

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

', 'pub_date' => ' Noviembre 2004',),); }

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 promisorio 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 promisoriosa 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, Mandlco BL. The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. In:

- Burluson 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 abuse*. 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.