

Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal

Natalia Sol Aubone,

Paul Franco

Alba Elisabeth Mustaca

Facultad de Psicología y Humanidades

Universidad Abierta Interamericana (UAI)

Centro del Altos Estudios en Ciencias Humanas y de la Salud (CAECIHS)

Resumen:

Las habilidades sociales (HHSS) forman parte del comportamiento adaptativo del individuo. Dado que estas capacidades se desarrollan desde los primeros años de vida a través del aprendizaje social, el objetivo de este trabajo fue comparar las HHSS de niños a los dos meses de asistir al jardín de infantes que previamente habían tenido experiencia en jardines maternales (Grupo CE) con aquellos que no la tuvieron (Grupo SE). Además, se evaluó si había diferencias entre sexos. Se administró la escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil (Marrell, 2003; adaptado por Reyna & Brussino, 2009) a maestras de 35 niños de salas de 3 años de un jardín de infantes público. Se halló que los niños del Grupo CE presentaron puntajes significativamente más altos en la escala administrada que los del Grupo SE. Respecto del género, no se hallaron diferencias significativas.

Summary:

Social skills (HHSS) are part of the individual adaptive behavior. Since these skills are developed during the first years of life through social learning, the aim of this work was to compare the social skills of children who attended kindergarten for two months, after having experienced Day Care centers (CE Group), and children who hasn't have this type of experience (SE Group). In addition, it seeks to evaluate if there are differences between both sex. It was used the scale of Preschool and Kindergarten Behavior (Adapted by Reyna & Brussino, 2009 Marrell, 2003), with teachers in rooms of 35 children of 3 years old, in a public kindergarten. It was found that children in CE Group, showed significantly higher scores on the scale used, than children in SE Group. Furthermore, it was not found any significant differences in relation to sex. This

Estos resultados sugieren que la experiencia en el jardín maternal favorece el aprendizaje de normas sociales y la práctica de conductas socialmente habilidosas, debido probablemente a mecanismos de aprendizaje social.

Palabras clave: habilidades sociales, jardín maternal, aprendizaje

result suggests that, Day Care centers experience encourages social norms learning and practice of socially skilled behavior, probably due to mechanisms of social learning.

Keywords: social skills; day care centers; learning.

Introducción

Los seres humanos están constantemente interactuando con el ambiente social que los rodea, en tanto que se agrupan en familias, comunidades y sociedades, donde comparten costumbres, hábitos, lengua, tradiciones, normas y valores con otras personas. Cuando el sujeto no está preparado para interactuar con sus iguales se generan emociones negativas y frustraciones que interfieren con su bienestar (López, 2008). Por esto se hace necesario desarrollar ciertas habilidades específicas para relacionarse con los otros que le sean útiles en el ámbito laboral, para hacer nuevos amigos, establecer una relación íntima con otra persona, o bien llevarse mejor con los padres, hijos o amigos (Caballo, 2007). El transcurso de la vida de una persona está determinado, al menos parcialmente, por el nivel de HHSS que posee. Estas capacidades constituyen un enlace entre el individuo y su

ambiente. Son consideradas conductas específicas que emplean las personas en situaciones de interacción social, que le permiten expresar de manera adecuada sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y/o derechos, respetando esas conductas en los demás; lo que favorece la resolución de problemas inmediatos y minimizan los futuros (Caballo, 2007). Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) plantean que no es fácil desarrollar una definición consistente de una conducta socialmente habilidosa, porque ésta depende de un contexto cambiante. Una conducta puede ser considerada adecuada en una situación e inadecuada en otra (Caballo, 2007). Por otro lado, el individuo aporta a la situación sus propias actitudes, creencias, valores, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson & Canter, 1982).

Según Caballo (2007), pueden establecerse tres dimensiones básicas de la habilidad social:

conductual (tipo de habilidad), personal (las variables cognitivas) y situacional (el contexto ambiental). Además, para Arkowitz (1981), una conducta socialmente habilidosa es la que considera el contenido (expresión de la conducta: deseos, opiniones, sentimientos) y las consecuencias (refuerzo social). Generalmente de una respuesta socialmente habilidosa se espera un reforzamiento positivo más que un castigo (Caballo, 2007). De esta manera, la definición establecida por Caballo (1986, 2007) es la que ha sido considerada como la más completa, ya que tiene en cuenta lo mencionado:

“...ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 6).

El interés por el desarrollo de las HHSS en niños ha aumentado en las últimas décadas por sus aplicaciones en diferentes áreas de la psicología, como en el campo de la psicopatología y en el estudio del desarrollo normal (Reyna & Brussino, 2009). Desde los años setenta, se ha buscado evidencia sobre la capacidad de promoción de la salud que tiene el trabajo en prevención en esta área, en saber cuáles son los factores que favorecen el desarrollo adecuado

de este tipo de habilidades. En este sentido, hay que tener en cuenta que estas capacidades se desarrollan desde los primeros años de vida, a través del aprendizaje y mediante las interacciones significativas (personales, ambientales y culturales). Bandura (1987) sostiene que “el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales” (p. 19). En especial, las HHSS se adquieren por varios mecanismos básicos de aprendizaje como consecuencias del refuerzo directo, efecto del feedback interpersonal, resultado de experiencias observacionales y el desarrollo de expectativas cognitivas en relación a las situaciones interpersonales (Kelly, 1987). Además, la percepción del contexto de comunicación supone discriminar los distintos ambientes para actuar en consecuencia, tal como lo señala Knap (1992, citado en Castilla, 2004). Por otro lado, la autorregulación facilita un camino por medio del cual se puede también influir en el ambiente, venciendo el control del estímulo ambiental y crear nuevas formas de interacción eficaces (Caballo, 2007).

Bellack y Morrison (1982) señalan que la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987; Bandura & Walters, 1978) brinda la explicación más aceptable del desarrollo de la conducta social a temprana edad, en el cual el “modelado” cumple un papel fundamental. La enseñanza directa es

otra forma de aprendizaje; frases como: “lávate las manos antes de comer”, “di gracias”, “no hables con la boca llena”, etc. modelan la conducta. Por otro lado, las respuestas sociales pueden ser “reforzadas” o “castigadas”, logrando que algunas aumenten y otras disminuyan. Trower, Bryant y Argyle (1978) sostienen que la oportunidad de practicar la conducta en determinadas situaciones también está relacionada a la adquisición de las HHSS. Entonces, desde esta teoría, las HHSS son entendidas como capacidades y conductas aprendidas (Kelly, 1982). En síntesis, la conducta social tiene sus bases en la reciprocidad y la influencia mutua, dado que el sujeto está influido por las respuestas de los demás y, a su vez, crea su ambiente social al influir sobre los otros para que modifiquen su conducta (Eisler & Frederiksen, 1980; Franks, 1982).

Adquirir las HHSS ayuda a mantener con los demás una relación de manera cómoda y adecuada (Mohamed, Mohamed & Seijo, 2005), permite la interacción positiva del niño con sus pares y con las personas adultas, de esta manera, el niño adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás, formando gradualmente el autoconcepto y mejorando la autoestima (Rossin & Buzzella, 2011). A la vez, la incompetencia social está ligada a desajustes y dificultades como la baja aceptación, rechazo, problemas emocionales y escolares, ignorancia y aislamiento, desajustes psicológicos

y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot & Gresham, 1991; Hundert, 1995; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1989; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987; Pelechano, 1996, citados en Rabazo Méndez & Moreno Manso, 2007).

Las HHSS comienzan a adquirirse dentro de la familia, ya que es el primer grupo social donde se originan los intercambios de conductas sociales y afectivas. Además, cumple un papel fundamental en la constitución de la personalidad del niño; es el soporte donde se crean las condiciones propicias para un buen desarrollo infantil (Duro, 2011). Si el niño posee un adecuado repertorio de conductas socialmente habilidosas, puede aprovechar un buen manejo y solución de conflictos, mejores relaciones interpersonales, una adaptación contextual y beneficios escolares y sociales. Por otra parte, durante la escolarización, los niños realizan los primeros procesos de sociabilización fuera del contexto familiar; observan y aprenden nuevos comportamientos y normas sociales. Se ven expuestos a nuevas demandas como dirigir su atención a una actividad particular, cumplir una diversidad de instrucciones e interactuar con otros niños de manera cooperativa mediante un proceso cambiante de tareas y ambientes (McGinnis & Goldstein, 1990). Los niños aprenden de sus pares y de los adultos estilos

de interacción, normas sociales y conductas verbales y no verbales necesarias para sus relaciones interpersonales y, asimismo, para la adquisición de nuevas HHSS. Trianes Torres (1996, citado en Castilla, 2004, p. 91) sostiene que se puede fomentar la adquisición de las HHSS en los alumnos de una clase, a partir de favorecer determinadas situaciones, tales como

- La creación de climas cálidos que contemplen los afectos, la comunicación y el apoyo entre sus pares;
- La construcción de la propia competencia a partir de experiencias de éxito en la toma de decisiones;
- La cooperación entre los miembros de la clase, la coparticipación y corresponsabilidad del grupo;
- El proceso dialéctico entre la actividad práctica y la reflexión sobre la acción, a través de la mediación del profesor.

Como ya hemos establecido, las HHSS son adquiridas mediante el aprendizaje (Ballesteros & Gil, 2002). Por este motivo puede ser necesario crear actividades, sesiones o protocolos para fomentarlas. Los programas de intervención abarcan el entrenamiento de las HHSS, principalmente en jardines infantiles (entre 3 y 6 años), como el programa de McGinnis & Goldstein (1990), diseñado para la enseñanza de

las HHSS en niños de preescolar y jardín infantil (entre 3 y 6 años), dirigido a alumnos retraídos o agresivos, con problemas de aprendizaje o de comportamiento, con desórdenes de comunicación o déficit en las conductas sociales. Otros programas de intervención se enfocan en niñas/os en riesgo de exclusión social (Lacunza, 2009; Rossin & Buzzella, 2011; Delgado, Vega & García, 2012). Estos estudios han encontrado que los menores en riesgo de exclusión son socialmente poco asertivos y que hay dos factores que potencian la poca asertividad en contextos sociales: a) la pertenencia a un determinado grupo social (desfavorecedor) y b) la ausencia de un modelo adecuado a seguir (Delgado, Vega & García, 2012).

Además, se ha mostrado que los niños en situación de pobreza con comportamientos disruptivos presentan menores HHSS, según la percepción parental (Lacunza, 2009). Los resultados de un programa de intervención cognitivo-conductual en HHSS basado en el aprendizaje asociativo y social, mostraron que sujetos con un perfil inicial bastante pobre y desfavorecedor, pueden cambiar sus comportamientos sociales (Delgado, Vega & García, 2012). Por ejemplo, Rossin y Buzzella (2011) implementaron una intervención para atención temprana, detección y prevención de dificultades en niños en situación de riesgo, que asisten a la guardería de una parroquia localizada

en una villa de emergencia del barrio de Flores, en Buenos Aires. Los resultados indicaron que los niños mostraron una mejora en relación al desarrollo del lenguaje (repertorio de palabras, aspectos expresivos y comprensivos del lenguaje) y, en cuanto a las HHSS, se logró que respetaran el turno, escucharan al compañero, cooperaran con el otro, percibieran las emociones propias y ajenas y aplicaran normas básicas de convivencia.

A partir de estos antecedentes podemos entender la importancia de la educación en los niños en el desarrollo de las HHSS desde edades muy tempranas. Establecer un entrenamiento en HHSS tempranamente permite que éstas sean el conocimiento previo y que la conducta adaptativa sea el deseado (Jara Ocampo & Roda Fuentes, 2010).

Sin embargo, no necesariamente los niños pueden aprender HHSS mediante un entrenamiento específico; también pueden desarrollarlas en instituciones cuyo fin principal no sea ese. En este sentido, en los últimos tiempos, el aumento del empleo de madres de hijos muy pequeños ha provocado una dependencia de los servicios de cuidados de niños, desde su nacimiento hasta los cinco años de edad (McCartney, 2010). En esta etapa comenzó a considerarse que la madre trabajadora no podía ocuparse de la crianza y educación de sus hijos, motivo por el cual fue importante y necesario la creación de instituciones como los jardines de

infantes (Diseño Curricular para la Educación Inicial, DGCyE, 2008). Estos cambios de estilos en la crianza, llevan a que los chicos permanezcan un mayor tiempo bajo cuidado no maternal, dejándolos en jardines maternos o guarderías desde los 45 días hasta los dos años de edad. A partir de esto se tiene en cuenta que los padres no son los únicos modelos y fuentes de reforzamiento para adquirir las HHSS, sino también los iguales en la edad temprana, e inclusive en la adolescencia (Bellack & Morrison, 1982).

En la socialización del niño, la interacción con sus pares afecta el desarrollo de su conducta social, permitiendo el aprendizaje de normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. Por otra parte, la amistad coopera en la socialización del niño por su impacto en la formación de la imagen de sí; la pertenencia a un grupo de pares lo beneficia a desarrollar su propia identidad e individualidad (Soto Fernández, 2009). La posibilidad de que estas habilidades se mantenga o no va a depender de las experiencias de aprendizaje y de los procesos de maduración en relación a los éxitos o fracasos en las interacciones con otros (Agryle, 1969). En este contexto, el ámbito educativo aparece como una herramienta fundamental para posibilitar el desarrollo de las HHSS, ya que, según Caballo (2007), existe un período crítico en la formación y adquisición de las HHSS que es la niñez, y

la escolarización, efectivamente, promueve el desarrollo social, lingüístico e intelectual de los niños (McCartney, 2010).

La asistencia al jardín en los primeros años del niño es una experiencia fundamental y decisiva para lograr futuros aprendizajes y continuar con la trayectoria escolar en los años subsiguientes (Krauth & Bolasina, 2007). Para ello, el docente posee la planificación como herramienta, y la utiliza con el fin de que el estudiante se desempeñe acorde a lo esperado en su ambiente. En este sentido, el currículo educativo es un medio de aprendizaje, orientado por diferentes posiciones filosóficas, políticas, ideológicas y paradigmáticas, que busca la concretización de la política educativa según los fines y los objetivos de la educación (Jara Ocampo & Roda Fuentes, 2010). Los jardines de infantes son considerados como la base de educación popular y tienen como fin favorecer, asistir y proteger el desarrollo integral (físico, intelectual, moral y estético) de los niños y niñas sin distinción de credo, raza, ni condición social (Diseño Curricular para la Educación Inicial, DGCyE, 2008).

Dentro de los jardines de infantes, aquellos que se ocupan de la infancia en su más temprana edad son los jardines maternos; su nombre popular en Argentina es el de “guarderías”; este término “guardería” se deriva de lugares para “guardar” o donde dejar el cuidado de los

niños pequeños, ante la necesidad de los padres de trabajar fuera del hogar. Los especialistas prefieren el nombre de “jardín maternal” y/o “jardín materno-infantil” en el caso que la institución reciba niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive (Krauth & Bolasina, 2007). En mayor medida, la oferta de servicios es por parte del sector privado no oficial, organizaciones de la sociedad civil o incluso por agrupamientos espontáneos (Duro, 2011).

Es pertinente aclarar que el jardín maternal no busca reemplazar a la familia, no juzga modelos familiares ni sustituye afectos, sino que la acompaña mostrando distintas perspectivas para la constitución de la identidad del sujeto-niño como un ser único en un contexto determinado (Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo, DGCyE, 2012), asegurando la oferta de servicios de calidad y garantizando óptimas condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas, donde puedan crecer y desarrollarse (Duro, 2011). El jardín maternal es considerado como una institución abierta, de carácter educativo integral. De acuerdo a la definición del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, esta institución, “no se limita a cuidar niños, sino que ejerce una acción educativa planificada, sustentada en principios pedagógicos de actualidad, favorece el crecimiento y desarrollo del bebé mediante

actividades y estímulos con criterio didáctico y fundamentados en conocimientos científicos universales y consagrados” (Krauth & Bollasina, 2007, p. 4).

Los datos de la encuesta permanente de hogares en Argentina (2003, citado en Duro, 2011) muestran las diferencias en el acceso a la educación inicial, entre los sectores más pobres y los más ricos de la sociedad. Tomando en cuenta la sala de 2, los niños más pobres sólo acceden a jardines maternos el 5,5 %, mientras que los sectores más ricos lo hacen en el 42,4 %. En el año 2008, el 3% de la población de niños de 45 días a 2 años, asistía al sistema educativo formal. Dentro de ese porcentaje de asistencia, el 59% iba a instituciones privadas y el 41%, a las estatales (Duro, 2011).

La educación en el jardín maternal se basa, en parte, en el principio de socialización de los niños a partir de su interacción e intercambio con el medio natural y social (DGCyE, 2012). En estas instituciones hay actividades que implican acciones de cuidado que conllevan un valor educativo, como puede ser el vínculo creado entre el docente y el niño, las posibilidades de diálogo (aunque no sea a través de la palabra), la expresión del rostro, el tono de voz que acompaña las acciones que realiza el maestro, la posibilidad del niño en comunicar a sus pares o docente lo que siente y piensa con gestos, posturas, etc. (DGCyE, 2012. Esta instancia

educativa implícitamente abarcaría el desarrollo de HHSS, aunque en el programa no se defina de esa manera.

Aun cuando están proliferando los jardines maternos, no se han encontrado estudios que evalúen si la asistencia a jardines maternos puede favorecer el desarrollo de las HHSS como se podría predecir de acuerdo a la teoría del aprendizaje social. Esta investigación tiene como objetivo llenar este vacío en la investigación y evaluar si la asistencia de los niños al jardín maternal (entre los 45 días y 2 años) favorece la adquisición de HHSS. Para ello se realizó una investigación de enfoque cuantitativo con un diseño ex post facto, porque tiene una hipótesis teórica (aprendizaje social) y una variable independiente asignada (asistencia o no al jardín maternal), transversal y retrospectivo. Se predice que los niños que comienzan a asistir al jardín de infantes y que concurren previamente al jardín maternal obtendrán un puntaje mayor en una escala de HHSS que aquellos que no asistieron. La importancia de este estudio es a nivel teórico porque un resultado positivo indicaría la importancia de la estimulación infantil para la adquisición de habilidades, a nivel social, para demoler algunos mitos populares sobre la función de los jardines maternos, y a nivel de políticas públicas, para aportar datos empíricos que apoyen la creación de estas instituciones, en especial en poblaciones de mayor pobreza.

Método

Participantes

La muestra ha sido seleccionada de manera no aleatoria, con un total de 35 niños de 3 años divididos en dos grupos según su asistencia o no al jardín maternal antes de los 3 años: Grupo 1, concurren al jardín maternal (C.E., n=17, varones= 9, mujeres= 8) y Grupo 2, no concurren (S.E., n= 18, varones=11, mujeres= 7). Los participantes seleccionados pertenecían al Jardín N° 913 Justo Lynch de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, Argentina. Todos los niños que habían concurrido al jardín maternal lo hicieron en otras instituciones.

Materiales

Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil (Marrell, 2003; adaptado por Reyna & Brussino, 2009). Evalúa las HHSS y problemas de conducta en niños de 3 a 6 años, mediante un informe de padres o maestras. En este caso, sólo se utilizó la escala de HHSS administrada a la maestra de cada sala. Este instrumento cuenta con 19 preguntas, que comprenden tres subescalas (Cooperación Social: conductas cooperativas y de auto dominio; Interacción Social: inicio de conductas sociales e Independencia Social: conductas para lograr independencia en el grupo de pares). El comportamiento del niño se clasifica en una escala tipo Likert de 4 puntos: (0) Nunca, (1) Raramente, (2) Algunas veces,

(3) Frecuentemente. La máxima puntuación en la escala y de las subescalas señala un mejor desempeño en HHSS. Para realizar la adaptación, Reyna y Brussino (2009), utilizaron la segunda edición de la versión en español de la escala de Marrell (2003) y la evaluaron en la población de Córdoba, Argentina. Luego del estudio instrumental, se obtuvo una versión reducida con el propósito de hacer más sencilla su interpretación. Esta escala se considera un buen instrumento para la evaluación del comportamiento social en niños de 3 a 7 años, obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 en el puntaje total, 0,86 en la subescala Cooperación Social, 0,84 en la subescala Interacción Social y 0,74 en la subescala Independencia Social.

Procedimiento

El acceso a la escuela se obtuvo mediante la autorización de la directora. En primer lugar, para poder separar los niños en dos grupos (C.E. y S.E.), las autoridades del jardín proporcionaron el legajo de cada uno de los chicos. Una vez conformados ambos grupos, las maestras completaron la escala teniendo en cuenta la observación del comportamiento de cada niño en el contexto del jardín. La misma la completaron después del periodo de adaptación (al menos dos meses después del inicio de clases). La participación de las docentes fue de manera voluntaria. A las maestras se les informó que el objetivo del

estudio era evaluar las HHSS de los niños y se omitió informarles acerca de los valores de la variable independiente (asistencia o no al jardín maternal) para lograr una mayor confiabilidad y validez de los resultados.

Los datos se analizaron con el Statistical Package for the Social Sciences, versión 22 (SPSS-22) y se estableció como criterio de significación un alfa de $p < .05$.

Resultados

Una vez que los datos se volcaron al programa SPSS-22, en primer lugar se realizó una prueba Shapiro Wilk para determinar la normalidad de las variables en la muestra. Considerando un nivel de $\alpha = .05$, se evaluó la distribución de cada una de las variables dependientes en ambos grupos. Se observó que la variable cooperación social presenta un $p = .029$ (CE) y un $p = .009$ (SE), la variable interacción social presenta un $p = .004$ (CE) y un $p = .08$ (SE), la variable independencia social presenta un $p = .01$ (CE) y un $p = .07$ (SE) y finalmente la variable habilidad social en su puntaje total presenta un $p = .004$ (CE) y un $p = .01$ (SE). Esto indica que en la mayoría de los casos hay una diferencia significativa entre la distribución en la presente muestra y lo predicho por un modelo estadísticamente normal, por lo cual para las pruebas de inferencia se utilizaron estadísticos no paramétricos.

La Figura 1 muestra los resultados obtenidos en las dimensiones y en el puntaje total de las HHSS en función de los grupos. Se observa que en todas ellas las puntuaciones de los niños que concurren al jardín maternal fueron superiores al otro grupo. El análisis realizado con la U de Mann Whitney indica que estas diferencias son significativas: cooperación social ($Z = -2,387$, $p < .05$); interacción social ($Z = -2,684$, $p < .01$) e independencia social ($Z = -2,736$, $p < .01$). Respecto del puntaje total, los resultados arrojan también una diferencia significativa a favor de los niños que concurren al jardín maternal ($Z = -2,563$, $p < .01$).

Por otra parte, se compararon los resultados en función del género. La prueba U de Mann Whitney arroja que no hay diferencias significativas en ninguna de las subescalas, ni en el puntaje total de la escala de HHSS según esta variable ($ps > .05$).

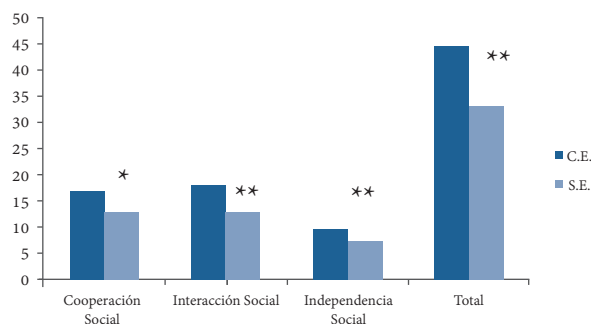


Figura 1. Promedio de las dimensiones de HHSS y el puntaje total en función de los niños de jardín de infantes que concurren o no previamente al jardín maternal. CE: con experiencia en jardín maternal; SE: sin experiencia en jardín maternal. * = $p < .05$; ** = $p < .01$

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio apoyan la hipótesis de la que se partió, al mostrar que los niños que concurren previamente al jardín maternal presentan puntajes significativamente más altos en las HHSS respecto de sus pares que no concurren previamente a esas instituciones.

Las diferencias entre los dos grupos de niños se reflejan tanto en el puntaje total de la escala como en las subescalas. Esto significa que los niños que concurren previamente al jardín maternal mostraron poseer mayores conductas cooperativas y de auto dominio necesarias para sus relaciones interpersonales; como, por ejemplo: “seguir las instrucciones de los adultos”, “ser cooperativo/a”, “arreglar su desorden cuando se lo piden”, “seguir las reglas”, “compartir juguetes u otras pertenencias”, “intercambiar juguetes u otros objetos” y “reaccionar de forma apropiada cuando le corrigen”. Además, presentan mayor “interacción social”, ya que pueden iniciar conductas sociales en situaciones

donde requieren relacionarse con otras personas; por ejemplo: “intentar comprender el comportamiento de otro niño (¿por qué lloras?)”, “defender los derechos de otros niños (¿esto es de él!)”, “consolar a otros niños cuando están molestos”, “buscar consuelo de los adultos cuando se hace daño”, “negociar con sus compañeros cuando es apropiado”, “ser sensible a los problemas de los adultos (¿estás triste?)”, “demostrar afecto a otros niños” y “ser invitado/a por otros niños para jugar”. Finalmente, los niños que concurren anteriormente al jardín maternal presentan mayor “independencia social” comparada con los que no lo hicieron. Ellos mostraron tener mayores conductas para lograr independencia en el grupo de pares; como, por ejemplo: “jugar con diferentes niños”, “hacer amigos fácilmente”, “invitar a otros niños a jugar” y “ser seguro/a en situaciones sociales”.

Conclusiones

Si bien los jardines maternos se crearon por la inclusión de las madres de los niños en el ámbito laboral, los resultados que se obtuvieron en esta investigación permiten realizar varias conclusiones. Primero, los jardines maternos, lejos de perjudicar a los niños por estar una menor cantidad de tiempo con cuidados maternos, parecen influir positivamente en el desarrollo de las HHSS. Segundo, no parece necesario incluir un entrenamiento explícito de

HHSS en los programas de estas instituciones, al menos en una población como la utilizada en esta investigación. Tercero, a nivel teórico, fortalece la teoría de aprendizaje social (Bandura, 1987) para la adquisición de HHS. Cuarto, sugiere que los niños pueden desarrollar a muy temprana edad conductas relacionadas con las HHSS, tan importantes para su adaptación en la vida. Quinto, los resultados sugieren que en casos de niños en riesgo puede ser necesario usar técnicas más específicas para el desarrollo de estas habilidades, como se mostró en los trabajos presentados en la Introducción. Sexto, a nivel cultural, esta investigación rompe con algunos mitos o creencias populares que tienden a desvalorizar estas instituciones. Los jardines maternos muestran que no son sólo lugares donde se preocupan por la atención de las necesidades básicas de los niños, como la alimentación, higiene y descanso, sino que también pueden contribuir al crecimiento social desde la cooperación, independencia e interacción social.

De lo que se revisó en la bibliografía, este es el primer trabajo que comparó la posible influencia de los jardines maternos en el desarrollo evolutivo de los niños.

Este estudio invita a realizar otras investigaciones que amplíen los resultados

obtenidos para que tenga un mayor sustento empírico. En primer lugar, los resultados deberían ser replicados y aumentar la información. Por ejemplo, evaluar otras conductas, a partir de qué edad los niños del grupo experimental concurren al jardín maternal, ampliar la evaluación a padres y realizar un estudio longitudinal para estudiar si a fin del año escolar se mantienen o no estas diferencias halladas entre los grupos. Es posible que los puntajes no muestren diferencias entre grupos, ya que el desarrollo de HHSS es continuo y los niños que no concurren al jardín maternal pueden adquirirlas durante el transcurso del año. Por otra parte, dado que es un estudio *expos-facto*, si bien los resultados son contundentes y apoyan las hipótesis planteadas, no se puede dejar de conjeturar otras explicaciones, como, por ejemplo, ciertas características de los padres o familiares de los niños que envían a sus hijos a los jardines maternos u otras variables sociodemográficas.

Finalmente, desde una óptica de gestión pública, esta investigación permite avalar la creación de jardines maternos, especialmente en poblaciones de niños en riesgo, ya que puede mejorar sus condiciones para un mejor desarrollo cognitivo y emocional.

Referencias

- Agryle, M. (1969). *Social interaction*. Londres: Methuen
- Arkowitz, H. (1981). Assessment of social skills. En Hersen, M. y Bellack A. S. (Comps.), *Behavioral assessment: A practical handbook*. (2da ed.). Nueva York: Pergamon Press.
- Ballesteros, R. & Gil, M. D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bellack, A. S. & Morrison, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction. En Bellack, A. S., Hersen, M. y Kazdin, A. E. (Comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Caballo, V. E. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ma ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Castilla, M. E. (2004). *Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda* (1ra ed.). Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Educación.
- Delgado, Y. G.; Vega, L. E. S. & García, L. F. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 172-192.
- DGCyE (2008). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Resolución 4069/08.
- DGCyE (2012). Diseño curricular para la Educación Inicial: primer ciclo. Resolución 4483/11.
- Duro, E. (2011). *Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Argentina.
- Eisler, R. M., & Frederiksen, L. W. (1980). *Perfecting social skills: A guide to interpersonal behavior development*. New York: Plenum Press.
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed

- Frank, J. (1982). Therapeutic Components Shared by all Psychotherapies. En Harvey, J. y Parks, M. (Eds.), *Psychotherapy Research and Behavior Change*. Washington: APA.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martinez Roca.
- Hundert, J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin, TX: Pro-ed.
- Jara, O. & Roda, F. (2010). Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. *Revista Electrónica@ Educare*, 14 (1), 143-158,
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for intervention*. New York: Springer.
- Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krauth, K. & Bollasina, V. (2007). El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: la relación con pares y la socialización recíproca. Buenos Aires. Ficha de cátedra, Psicología Evolutiva Niñez, Cát. I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3 (1). 16-19.
- McCartney, K. (2010). Investigaciones actuales sobre los efectos de los jardines infantiles. En Tremblay, R. E. et al. (Eds.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/McCartneyESPxp.pdf>
- McGinnis, E. & Goldstein, A. P. (1990). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois, USA: Research Press.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En Wine, J. y Smye, M. (Comps.), *Social competence*. Nueva York: Guilford Press.

- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, second edition: Spanish language version*. Austin, TX: PRO-ED.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mohamed, L., Mohamed, N. & Seijo, D. (2005). Programa de entrenamiento en habilidades sociales con alumnos de educación primaria. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Vol. II. Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Rabazo, M. J. & Moreno, J. M. (2007). Programa para la mejora de las HHSS en Alumnos y Alumnas con Discapacidad Intelectual. Incluido en el Anexo I del Libro: Moreno manso, J. M. & Montero González, P. J. *Intervención Educativa en la Discapacidad Intelectual. Talleres y Aplicaciones Prácticas*. Madrid. EOS.
- Reyna, C. & Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psyche*, 18(2), 127- 140.
- Rossin, M. B. & Buzzella, L. (2011). *Importancia de la Educación Temprana en la Primera Infancia* Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Importancia_de_la_Educacion_Temprana_en_la_Primer_Infancia.pdf
- Soto, M. P. (2009). Desarrollo de las habilidades sociales en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-9.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Wilkinson, J. & Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.