

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

“Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal”

Tesista: Aubone, Natalia Sol

Legajo: 35821

Tutor: Lic. Franco, Paul

Cotutora: Lic. Mustaca, Alba Elisabeth

Campus y turno: Centro. Mañana

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Período: Junio 2016

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá y mis hermanas, Patricia, Julieta y Yamile, quienes estuvieron presentes en cada momento importante, fueron un gran sostén a lo largo de mi vida y me apoyaron en cada decisión.

A toda mi familia y amigos, principalmente a mi abuelo Salim, que siempre me acompañó en mi carrera y me guía desde donde quiera que esté.

A mis grandes compañeras y amigas que esta facultad me regalo, sobre todo a Ivanna, Paula, Fernanda y Mariana por las noches de estudio y apoyo incondicional.

A mis tutores, Paul y Alba, que me brindaron su conocimiento y su excelente dirección en este largo camino.

Por último, a la directora del jardín de infantes, quien me abrió sus puertas y permitió la realización de este proyecto.

RESUMEN

Las habilidades sociales forman parte del comportamiento adaptativo del individuo. Su adquisición permite mejorar la interacción social y manifestar de manera adecuada sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y/o derechos, respetando dichas conductas en los demás; esto posibilita resolver problemas inmediatos y minimizar futuros problemas (Caballo, 2007).

Dado que estas habilidades se desarrollan desde los primeros años de vida a través del aprendizaje y mediante las interacciones personales, ambientales y culturales, el objetivo de este trabajo fue comparar dichas habilidades entre niños que hayan asistido a jardín maternal, antes de los 3 años, y niños que no hayan tenido este tipo de escolaridad. Además, se buscó evaluar si hay diferencias entre sexos. Para ello se administró la escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil (Marrell, 2003; adaptado por Reyna & Brussino, 2009) a maestras de 35 niños en salas de 3 años de un jardín público de la provincia de Buenos Aires.

Los resultados obtenidos muestran que los niños que asistieron al jardín maternal, antes de los 3 años, presentan mayores habilidades sociales que aquellos que ingresaron directamente al sistema de educación preescolar. Estos resultados sugieren que la experiencia en el jardín maternal favorece el aprendizaje de normas sociales y la práctica de conductas socialmente habilidosas, debido a que posiblemente los niños tuvieron mayores interacciones con pares y docentes. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en relación al sexo.

Palabras clave: Habilidades sociales - Niños - Jardín maternal.

ABSTRACT

Social skills are part of the individual adaptive behavior. Its adoption improves social interaction and express feelings, attitudes, desires, points of view or rights, in an appropriate way, whit respect for such behavior in others. This enables to solve immediate problems and minimize future problems (Caballo, 2007).

Since these skills are developed during the first years of life through learning and through personal, environmental and cultural interactions, the aim of this work was to compare these skills among children who attended day care centers before 3 years old, and children who have not had this type of schooling. In addition, it seeks to evaluate if there are differences between both sex. For this measure it was used the scale of Preschool and Kindergarten Behavior (Adapted by Reyna & Brussino, 2009 Marrell, 2003) whit teachers in rooms of 35 children of 3 years old, in a public kindergarten in Buenos Aires City.

The results show that children who attended day care centers before 3 years old, have better social skills than those who entered directly into preschool education system. This results suggest that experience in day care centers is better for learning of social norms and practice of socially skilled behavior, because is possible that children have had greater interactions with their peers and teachers. In addition, it was not found any significant differences in relation to sex.

Keywords: Social skills - Children - Day care centers.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE GENERAL.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
CAPÍTULO I.....	8
1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 Planteamiento del problema.....	9
1.2 Justificación y relevancia.....	11
CAPÍTULO II.....	12
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	13
2.1 Conceptualización de las habilidades sociales.....	13
2.2 Delimitación de conceptos.....	14
2.2.1 Competencia social.....	14
2.2.2 Conducta asertiva.....	15
2.2.3 Habilidades sociales.....	16
2.3 MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS.....	17
2.3.1 Modelo de Bandura (1987): Teoría del Aprendizaje Social.....	17
2.3.2 Modelo interactivo de las habilidades sociales de McFall (1982)....	18
2.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	20
2.4.1 Componentes conductuales.....	21
2.4.2 Componentes cognitivos.....	22
2.4.3 Componentes fisiológicos.....	25
2.5 ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	26
2.6 LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	27
2.7 IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	29
2.7.1 Consecuencias por la falta de habilidades sociales.....	31
CAPÍTULO III.....	32
3. MARCO HISTÓRICO LEGAL DEL JARDÍN DE INFANTES Y JARDÍN MATERNAL.....	33
3.1 JARDÍN DE INFANTES: NIVEL INICIAL BONAERENSE.....	33

3.1.1 Trayectoria.....	33
3.1.2 Propósitos del jardín de infantes.....	36
3.1.2.1 En relación con los alumnos.....	36
3.1.2.2 En relación con la comunidad y los grupos familiares.....	37
3.1.2.3 En relación con los equipos de trabajo.....	37
3.2 JARDÍN MATERNAL: PRIMER CICLO DEL NIVEL INICIAL	
BONAERENSE.....	38
3.2.1 Conceptualización de jardín maternal.....	38
3.2.2 Consideraciones acerca de la familia y la infancia.....	39
3.2.3 La educación en el jardín maternal.....	40
3.2.4 Propósitos generales del jardín maternal.....	41
3.2.4.1 Niños.....	41
3.2.4.2 Familias.....	42
3.2.4.3 Institución.....	42
3.2.5 ¿Por qué crear jardines maternos?.....	43
3.2.6 Acceso a jardines maternos.....	44
3.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II Y III.....	45
3.4 ANTECEDENTES.....	46
3.4.1 Habilidades sociales, clase social y sexo.....	46
3.4.2 Habilidades sociales y exclusión social.....	47
3.4.3 Habilidades sociales y discapacidades.....	47
3.4.4 Habilidades sociales en preescolar y jardín infantil.....	48
3.4.5 Habilidades sociales y adolescentes.....	49
3.4.6 Habilidades sociales, entrenamiento y jardín maternal.....	50
CAPÍTULO IV.....	53
4. OBJETIVOS.....	54
4.1 Objetivo general.....	54
4.2 Objetivos específicos.....	54
5. HIPÓTESIS GENERAL.....	54
5.1 H1.....	54
5.2 H2.....	54
6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
6.1 Metodología.....	54

6.2 Participantes.....	539
6.3 Instrumento de recolección de datos.....	539
6.4 Procedimiento.....	539
6.5 Herramienta para el procesamiento de los datos.....	540
CAPÍTULO V.....	58
7. RESULTADOS.....	59
7.1 Estadísticos descriptivos.....	59
7.2 Análisis estadísticos.....	59
7.3 Comparación de las habilidades sociales en función del sexo de los sujetos.....	60
7.4 Comparación de las habilidades sociales entre ambos grupos (C.E. y S.E.).....	60
CAPÍTULO VI.....	64
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	65
REFERENCIAS.....	71
ANEXO.....	79

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA I. Distribución de los sujetos en función de los grupos y sexo	59
TABLA II. Medias (DS) de las variables dependientes.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Diferencia en la subescala Cooperación Social.....	61
FIGURA 2. Diferencia en la subescala Interacción Social.....	61
FIGURA 3. Diferencia en la subescala Independencia Social.....	62
FIGURA 4. Diferencia en el puntaje total de la escala.....	63

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación cuenta con seis capítulos haciendo referencia sobre las habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema y la justificación y relevancia del estudio. En el siguiente capítulo, dentro del marco teórico, se profundiza sobre las habilidades sociales, su origen y desarrollo, características, posturas de distintos autores, los modelos teóricos explicativos, la importancia de estas habilidades y su implicancia en el contexto escolar.

En el tercer capítulo se realiza una descripción del marco histórico legal del jardín de infantes y maternal, su conceptualización, trayectoria, consideraciones acerca de la familia y la infancia, la educación en el nivel inicial, los propósitos generales, su creación y accesos a estas instituciones. Y por último, se presentan los antecedentes bibliográficos de las habilidades sociales.

Luego, en el cuarto capítulo, se detalla la parte metodológica en general, contexto del trabajo, tipo de diseño utilizado, muestra con la que se trabajó y el instrumento para la recolección de datos.

En el quinto capítulo se exponen los resultados y, finalmente, se realizan las conclusiones a partir de los datos obtenidos y las sugerencias necesarias para futuras investigaciones.

1.1. Planteamiento del problema

Los seres humanos son “animales sociales” ya que 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 otros seres humanos.

La comunicación interpersonal forma parte de la actividad humana. La mayor parte del día los individuos tienen alguna forma de interacción social, ya sea de uno a uno o en una diversidad de grupos. En estas interacciones, las personas aprenden habilidades específicas para relacionarse con los otros, que le son útiles en el ámbito laboral, para hacer nuevos amigos, establecer una relación

íntima con otra persona, o bien para llevarse mejor con los padres, hijos o amigos (Caballo, 2007).

En efecto, el transcurso de la vida de una persona está determinado, al menos parcialmente, por el rango de sus habilidades sociales (HH.SS.). Estas habilidades 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 minimiza futuros problemas (Caballo, 2007).

El interés por el desarrollo de las HH.SS. 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). Ese mismo interés se suscita en mí para desarrollar y plantear el desarrollo del presente estudio.

Estas habilidades al desarrollarse desde los primeros años de vida, a través del aprendizaje y mediante las interacciones personales, ambientales y culturales, comienzan a adquirirse dentro de la familia, para luego seguir desarrollándose en el ámbito educativo. La escolarización promueve el desarrollo social, lingüístico e intelectual de los niños (McCartney, 2010), pero también es un contexto adecuado para favorecer las HH.SS., ya que al estar en contacto con niños de su edad, brinda oportunidades para la práctica de estas conductas. La adquisición de HH.SS. le permite al niño mejorar su interacción social y aumentar su satisfacción como persona, y así incrementar la búsqueda de nuevas interacciones sociales (López Jurado, 2010). Como refiere Castilla (2004, p.94)

“el desarrollo de las HH.SS. contempla una educación de las capacidades para la relación interpersonal, (...) orientada a favorecer y afianzar el respeto del otro en sus logros y fracasos, las redes de amistades, la responsabilidad y autocontrol social, la capacidad de negociación, los valores solidarios de ayuda y cooperación, así como también la prevención del racismo y la discriminación”.

Durante los últimos años, el aumento rotundo del empleo de las 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). Estos cambios de estilos en la crianza de los niños, 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.

Al respecto, cabe preguntarse, ¿estos cambios en la escolarización temprana de los niños, pueden beneficiar el desarrollo de las HH.SS.?

1.2. Justificación y relevancia

Este trabajo beneficiaría a la comunidad científica, dado que brinda una integración teórica y conceptual revisada acerca de la importancia que tienen las HH.SS. dentro de la escolarización en jardines maternos.

A su vez, el estado del arte demuestra que no existen estudios previos con la muestra poblacional que se toma como referencia en esta investigación. Por este motivo, servirá de contribución para futuras investigaciones que pretendan determinar si los jardines maternos favorecen o no la adquisición de las HH.SS.

Asimismo, este estudio aportará a nivel práctico una herramienta para que los profesionales del campo educacional, especialmente los que forman parte del gabinete psicopedagógico, puedan utilizar la escala de evaluación de las HH.SS. para así, poder reforzar o enseñar dichas habilidades y minimizar futuros problemas de conducta en todos los contextos donde se desenvuelva el niño.

Por último, esta investigación es relevante a nivel social ya que favorecería a que se tome consciencia sobre este aspecto de la escolarización temprana, ya que podría ser fructífero para la vinculación y el desarrollo de HH.SS. fuera del ámbito intrafamiliar, considerándose un aspecto central en la futura sociabilización e inserción del sujeto en el mundo.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Conceptualización de las habilidades sociales

Hoy en día no existe una definición universal de las HH.SS., por lo que Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) plantean que no ha de ser tarea fácil desarrollar una definición consistente de una conducta socialmente habilidosa, porque ésta depende del contexto cambiante. Es decir, que la habilidad social está dentro de un marco cultural determinado, donde los patrones de comunicación varían entre culturas y dentro de una misma cultura; dependiendo de factores como el sexo, la edad, la educación y la clase social.

Asimismo, el nivel de eficacia que demuestra una persona va a depender de lo que desea lograr en una situación determinada, ya que 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). Por todas estas diferencias Trower (1984) refiere que no puede haber un criterio absoluto de habilidad social, aun así, “todos parecemos conocer qué son las habilidades sociales en forma intuitiva” (1984, p. 49). Por su parte, Caballo (2007) sostiene que no hay una manera correcta de comportarse que sea universal, sino que existen distintos enfoques que van a variar según la persona, por esto, dos personas pueden actuar de manera totalmente diferente frente a una misma situación y viceversa.

Caballo (2007) propone que, para llegar a una adecuada noción de la conducta socialmente habilidosa, es preciso la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

Sin embargo, Arkowitz (1981) señala que la mejor clasificación de los componentes de las HH.SS. y la que permite definir y evaluar una conducta socialmente habilidosa es la que considera el contenido, siendo ésta la expresión de la conducta: deseos, opiniones, sentimientos, etc., y las consecuencias, refuerzo social.

Teniendo una idea de lo que puede ser el contenido de la conducta socialmente habilidosa y la evaluación de sus consecuencias, se puede llegar a estimar el grado de habilidad social. Generalmente, de una conducta socialmente habilidosa se espera un reforzamiento positivo más que un castigo (Caballo, 2007).

Por otra parte, en la revisión bibliográfica se han encontrado numerosas expresiones para hacer referencia a las HH.SS., como por ejemplo: competencia social, habilidades sociales, habilidades interpersonales, habilidades de interacción social, conducta asertiva, conducta interactiva, competencia personal, comportamiento adaptativo, destrezas sociales, entre otras. De estas expresiones se desprende que los términos “competencia social”, “conducta asertiva” y “habilidades sociales” se destacan por su reiterada aparición en la bibliografía sobre el tema. Asimismo, todavía no se ha llegado a una definición consensuada, por lo que es pertinente diferenciarlas.

2.2.Delimitación de conceptos

2.2.1. Competencia social

Es definida como “un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado emitido por un agente social de su entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional” (McFall, 1982, p. 12).

La competencia social y las HH.SS. son términos que suelen tomarse como sinónimos, por eso es conveniente explicar las diferencias.

La competencia social es una conducta adecuada en un contexto social determinado, que implica juicios de valor que varían según el contexto cultural, ya que cada cultura posee normas y valores propios. Vale decir que la competencia social es el impacto de una conducta específica (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno, que son los que la evalúan. En cambio, las HH.SS. son las destrezas sociales para realizar

competentemente una tarea, un conjunto de conductas adquiridas y aprendidas y no un rasgo de la personalidad (Llanos Baldivieso, 2006).

Se puede decir que la competencia social es un constructo global, un concepto amplio y las HH.SS. son parte del constructo competencia social, dado que las habilidades son comportamientos específicos que forman la base del comportamiento socialmente competente. En conclusión, la competencia social comprende todo lo que tiene carácter evaluativo, mientras que las habilidades se refieren a conductas específicas (Llanos Baldivieso, 2006).

2.2.2. Conducta asertiva

Existen diversas miradas en relación a la conducta asertiva. Castilla (2004) explica que una conducta es asertiva “cuando se integran en ella, adecuadamente, contenido, forma, tiempo y situación. La adecuación del contenido se produce cuando el sujeto puede argumentar a favor de la conducta seleccionada” (p. 95).

La asertividad, la actuación en relación con la forma adecuada, supone una apropiada utilización de la comunicación verbal y no verbal, una emisión clara y precisa de la comunicación más allá del código que se utilice. Además, se relaciona al momento oportuno de la acción y/o situación, es decir, con la adecuación al tiempo; implicando también el respeto por las personas que están interactuando (Castilla, 2004).

Según Wolpe (1977) es “la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (p. 96).

Este autor fue el primero en emplear el término “asertivo”, pero a lo largo del tiempo ha sufrido transformaciones. Se puede afirmar que recién a mediados de los años setenta el término “habilidades sociales” comenzó a tomar fuerza y a sustituir al término “conducta asertiva”, aunque por un tiempo prolongado se utilizaron de manera intercambiable (Caballo, 2007).

Cabe aclarar, siguiendo a Monjas Caseres y González Moreno (1998), que la asertividad es un concepto restringido o conjunto de conductas, integrado en el concepto más amplio de HH.SS. En otras palabras, es un aspecto de las HH.SS.; es el estilo que se emplea para interactuar.

2.2.3. Habilidades sociales

Ya se ha comentado que al definir las HH.SS. hay que tener en cuenta el contenido y las consecuencias de la conducta. Existen autores que hacen mayor énfasis en los contenidos y otros en las consecuencias.

En relación a los contenidos, algunos de ellos son:

Alberti y Emmons (1978) la definen como “la conducta que permite a una persona actuar según a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (p. 2); mientras que para MacDonald (1978), es “la expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros la tomen en cuenta” (p. 889). Por otra parte, Rimm y Masters (1974) la describe como “la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (p. 81).

En relación a las consecuencias:

Kelly (1982) se refiere a “un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (p. 3).

De acuerdo a Rich y Schroeder (1976) es “la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (p. 1082).

Por su parte Linehan (1984) la define como

“la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene

la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (p. 153).

Libert y Lewinsohn (1973) sostienen que es “la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (p. 304).

A pesar de esta serie de definiciones, la definición aportada por Caballo (1986, 2007) es la que, dentro de la comunidad científica y académica, está teniendo mayor relevancia, porque considera tanto el contenido como las consecuencias al definir la conducta socialmente habilidosa como:

“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).

Para el presente trabajo se utilizará el término “habilidades sociales”, por ser el concepto más significativo, abarcativo y descriptivo para comprender las relaciones humanas.

2.3.MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS

A continuación se revisarán dos de los diversos modelos teóricos explicativos de las HH.SS., uno sobre el modelo más clásico, como La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987), y otro sobre el modelo interactivo, específicamente el de McFall (1982).

2.3.1. Modelo de Bandura (1987): Teoría del Aprendizaje Social

Si bien Bandura no propone un modelo de HH.SS., su Teoría del Aprendizaje Social, es de gran interés y relevancia al momento de comprender el comportamiento social (Calleja, 1994). Esta teoría, donde el aprendizaje de la conducta social se produce a través de la observación y la imitación de modelos, brinda una explicación del cómo y el porqué de las conductas socialmente habilidosas (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

Miller y Dollard (1941) fueron los que comenzaron a prestar atención a la imitación como factor socializador; pero recién con los trabajos de Bandura y colaboradores, sobre la agresión en niños, es cuando la imitación cobra mayor importancia (Bandura & Walters, 1978). Este autor, en 1969, describió la influencia del aprendizaje observacional o vicario, denominado por él “modelado”, en la conducta social y demostró su efecto en numerosos estudios (Kelly, 1987). A diferencia de lo que sostenían Miller y Dollard (1941), para Bandura la imitación tiene lugar sin ningún refuerzo. Además, señala que el aprendizaje observacional o por imitación de un modelo se genera a pesar de que la acción de éste modelo sea castigada (Bandura, 1987).

De manera que, en la imitación, los individuos no reproducen mecánicamente el comportamiento del otro, sino que extraen reglas generales sobre el modo de actuar del ambiente y las ponen en práctica para obtener un resultado deseado. Por esto, Bandura (1987) sostiene que “el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales” (p. 19).

Este modelo considera el rol de las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de las consecuencias que obtendrá con su conducta. A pesar de que la conducta es controlada en gran parte por factores de origen externo, también lo puede ser, por variables del sujeto. Es decir, que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas, que denomina autorreforzamiento (Contini de González, 2008). En este sentido, las HH.SS. 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).

En un contexto más general, Bandura (1978) argumenta que la persona, el ambiente y la conducta, forman parte de una contribución importante referente a las variables esenciales que tienen que ser consideradas para comprender y predecir la actuación adecuada.

2.3.2. Modelo interactivo de las habilidades sociales de McFall (1982)

Mischel (1973) denomina al modelo como interactivo a partir de que hace hincapié en las variables ambientales, características personales y la interacción entre ellas, para producir la conducta.

Existieron varios intentos para establecer un modelo general de las HH.SS. (McFall, 1982; Meichenbaum, Butler & Grudson, 1981; Trower, 1982). Los trabajos con mayor relevancia y más similares han sido los de Trower (1982) y McFall (1982), pero sólo vamos a considerar el modelo de éste último.

Este modelo contempla la puesta en marcha de una encadenación de conductas que permitirían dar una respuesta socialmente habilidosa. El modelo puede describirse como un proceso conductual de tres partes (Schlundt & McFall, 1985, citado en Caballo, 2007):

- El proceso debe iniciar con ciertas habilidades de *descodificación* de los estímulos situacionales entrantes (*input*), estos implican la recepción de la información por los órganos de los sentidos, la identificación perceptiva de los rasgos estímulares importantes de la situación y la interpretación de estos rasgos dentro de un esquema de conocimiento existente.
- En un segundo momento, nos encontraríamos con la *toma de decisiones*, sobre la base de la interpretación de la situación, el sujeto deberá elaborar una proposición de respuesta que considere como la más efectiva y la menos costosa al afrontar la tarea estímulo. Este momento implica el empleo de la transformación de la información y el uso de reglas que asocian acciones específicas con circunstancias, almacenadas éstas en la memoria a largo plazo.
- Finalmente, se llevaría a cabo la *codificación* de la secuencia del procesamiento de la información, que implica la traducción de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia coordinada de conductas observables. La ejecución de respuestas requiere, también, de la retroalimentación continua, en el que la forma y el impacto de las conductas específicas se comparan con la forma y el impacto de lo esperado, y entonces se hacen ajustes sutiles, con el fin de maximizar la correspondencia. Así, la ejecución (generación de secuencia de conductas) y la autoobservación (ajuste basado en la retroalimentación) son subcomponentes de las habilidades de codificación.

Hay que tener presente, que en este modelo de McFall (1982) no se toma a las habilidades y a la competencia como equivalentes. El término competencia hace referencia a una generalización evaluativa en relación a la calidad o adecuación de la actuación total de un individuo en una determinada tarea. Mientras que las habilidades son las capacidades específicas para realizar competentemente una tarea. El adjetivo “social” se utiliza para cualificar ambos términos, ya que la conducta de un individuo tiene lugar desde una perspectiva social.

A pesar de que estos términos ya se describieron anteriormente, esta diferenciación es importante porque una persona incompetente puede tener algunas, aunque no todas, de las habilidades que se requieren para ejecutar competentemente una tarea determinada (Caballo, 2007).

En resumen, estos modelos apuntan a dos preguntas diferentes. La teoría del aprendizaje social de Bandura se refiere a cómo se adquieren las HH.SS., haciendo hincapié sobre el precepto de que las conductas son aprendidas mediante la reproducción de modelos; además, hace referencia al reforzamiento directo en función de las consecuencias que la conducta produce en el ambiente. Este autor sostiene que la persona, el ambiente y la conducta son variables fundamentales para comprender y predecir la actuación social adecuada.

El segundo modelo no se pregunta sobre cómo se adquieren las HH.SS., sino como es su secuencia para dar una respuesta socialmente habilidosa, expresado de acuerdo a modelos del procesamiento de la información.

Tomando las variables relacionadas del presente estudio, consideramos que la teoría de Bandura ofrece una explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social, debido a que el jardín es un contexto donde, a través de la observación, los niños aprenden de los pares y adultos estilos de interacción, normas sociales y conductas verbales y no verbales; necesarias para sus relaciones interpersonales y, asimismo, para la adquisición de las HH.SS., teniendo en cuenta que éstas son entendidas como capacidades y conductas aprendidas.

2.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las principales características de las HH.SS. según Castilla (2004) son las siguientes:

- Se adquieren primordialmente a través del aprendizaje (imitación, interacción, ensayo y error, etc.),
- Son recíprocas y suponen un intercambio efectivo y apropiado,
- Implican comportamientos verbales y no verbales específicos,
- En su práctica intervienen las reacciones del medio y las características de los actores en interacción,
- Su carencia o exceso de la conducta social pueden ser especificados para intervenir en su mejora o aprendizaje.

Otra característica importante es que están constituidas por componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos (Caballo, 2007).

2.4.1. Componentes conductuales

En un estudio realizado por Caballo (1988) se revisaron 90 trabajos (realizados entre 1970 y 1986) para analizar los diferentes componentes de las HH.SS. y sus frecuencias a lo que se obtuvieron los siguientes resultados:

- Componentes no verbales: expresión facial, sonrisa, mirada/contacto ocular, gestos, expresión corporal, apariencia personal, distancia/proximidad, orientación corporal, asentimientos con la cabeza y latencia de la respuesta, etc.
- Componentes paralingüísticos: la voz, el volumen, el tono, la inflexión, la claridad, el timbre, la velocidad, el tiempo del habla y la fluidez del habla, etc.
- Componentes verbales: peticiones de nueva conducta, contenido de anuencia, contenido de alabanzas, hacer preguntas, entre otras.
- Componentes mixtos más generales: conducta positiva espontánea, conversación en general, escoger el momento apropiado, afecto, tomar y ceder la palabra, saber escuchar.

Con respecto a los componentes verbales, Lazarus (1973) describe las principales clases de respuesta que abarcan las HH.SS.:

1. La capacidad de decir “no”.
2. La capacidad de pedir favores y hacer peticiones.
3. La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
4. La capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Luego esta lista se ha completado de la siguiente manera (Caballo, 1993):

1. Hacer cumplidos.
2. Aceptar cumplidos.
3. Hacer peticiones.
4. Expresar amor, agrado y afecto.
5. Iniciar y mantener conversaciones.
6. Defender los propios derechos.
7. Rechazar peticiones.
8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
9. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
10. Petición de cambios en la conducta del otro.
11. Disculparse o admitir ignorancia.
12. Afrontar críticas.

Estas 12 dimensiones son las más básicas y a ellas Caballo (2007) añade la habilidad de *solicitar satisfactoriamente un trabajo* y la habilidad de *hablar en público*.

2.4.2. Componentes cognitivos

Se puede afirmar que las situaciones y los ambientes influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos. La persona busca situaciones y evita otras. La manera en cómo selecciona las situaciones, los estímulos y acontecimientos, cómo los percibe, construye y evalúa en sus procesos cognitivos es de suma importancia (Caballo, 2007).

La percepción del ambiente de comunicación supone la diferenciación de los distintos ambientes tal como lo señala Knap (1992, citado en Castilla, 2004, p. 97)

- Ambiente formal: percepción de la formalidad en los diferentes ámbitos de interacción social (escuela, oficina, banco, etc.).
- Ambiente privado: percepción del grado de privacidad de algunas conversaciones entre dos interlocutores.
- Ambiente familiar: percepción de la familiaridad. Es diferente la interacción en un ámbito donde las personas nos son familiares a otro en que no lo son.
- Ambiente restrictivo: percepción de la distancia psicológica, en aquellas situaciones de escaso espacio interpersonal en las que se tiende a desviar la mirada.

En relación a las variables cognitivas del individuo Caballo (2007) sostiene que la percepción y la evaluación están integradas por abstracciones y concepciones del mundo, incluyendo los conceptos que se tiene de uno mismo. Por su parte, Mischel (1973, 1981) señala que, en la interacción del individuo con el ambiente, los procesos cognitivos deben discutirse en términos de competencias cognitivas, expectativas, valores subjetivos de los estímulos, sistemas y planes de autorregulación. Estas categorías se encuentran interrelacionadas mutuamente y Caballo (2007) asigna elementos a cada una de ellas basada en las ideas propuestas por Mischel (1973, 1981), asimismo, tiene en cuenta estas variables de la persona como marco general e intenta agrupar la mayoría de los elementos cognitivos estudiados en la literatura sobre las HH.SS.

Competencias cognitivas: es la capacidad para transformar y usar la información de forma activa, crear pensamientos y acciones, y no sólo acumular cogniciones y respuestas estáticas (Caballo, 2007). Por lo que hay que tener en cuenta los siguientes elementos:

- Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada
- Conocimiento de las costumbres sociales
- Conocimiento de las diferentes señales de respuesta
- Saber ponerse en el lugar de la otra persona
- Capacidad de solución de problemas

- Habilidades de procesamiento de la información
- Atención y memoria selectivas de la información negativa versus la información positiva sobre uno mismo y actuación social (*)
- Estereotipos inadecuados (*)
- Creencias poco racionales (*)
- Constructos personales

Expectativas: son las predicciones del individuo sobre las consecuencias de la conducta. Guían la selección (elección) de las conductas que una persona puede construir dentro de cada situación (Caballo, 2007).

- La expectativa “conducta-resultados” se refiere al pronóstico que una persona realiza sobre las posibles consecuencias de los resultados ante una determinada situación.
- La expectativa de “autoeficacia” es la seguridad que tiene un individuo de que puede realizar una conducta particular, que le permite valorarse como competente en determinadas situaciones e incompetente en otras.
- Sentimientos de indefensión o desamparo (*).

Valores subjetivos de los estímulos: tienen una influencia sobre el comportamiento de los individuos; ya que diferentes personas dan valor a distintos resultados y también comparten valores determinados en diferente grado. Hay que tener en cuenta las preferencias y aversiones sobre los estímulos por parte de las distintas personas, sus gustos y desagradados, y sus valores positivos y negativos (Caballo, 2007).

Sistemas y planes de autorregulación: a pesar de que la conducta depende de las consecuencias extremadamente administradas, las personas regulan su propia conducta por los objetivos y patrones de actuación, su autorrecompensa o autocrítica por alcanzar o no los objetivos y patrones autoimpuestos. La autorregulación facilita un camino por medio del cual se puede influir en el ambiente, venciendo el control del estímulo (Caballo, 2007). Es necesario considerar los siguientes elementos:

- Autoinstrucciones adecuadas
- Autoobservación apropiada
- Autoevaluaciones manifiestamente negativas de la actuación social (*)
- Fracaso para discriminar acciones apropiadas y efectivas de las no efectivas (*)
- Patrones patológicos de atribución y fracaso social (*)
- Autoverbalizaciones negativas (*)
- Patrones de actuación excesivamente elevados (*)
- Autoestima

Cabe aclarar que el asterisco (*) indica elementos cognitivos a menudo presentes en las conductas no habilidosas socialmente, mientras que la falta de asterisco señala elementos presentes con frecuencia en la conducta socialmente habilidosa (Caballo, 2007).

2.4.3. Componentes fisiológicos

Existen variables fisiológicas que se activan conjuntamente con la utilización de las HH.SS.; son señales corporales que activan los distintos sistemas del organismo (Valles & Valles, 1996). Caballo (2007) sostiene que aun hoy existe una baja tasa de investigación respecto a la temática, pero señala los componentes más investigados:

- La tasa cardíaca
- La presión sanguínea
- El flujo sanguíneo
- Las respuestas electrodermales (conductancia de la piel)
- Las respuestas electromiográficas (tensión-relajación muscular)
- La respiración

Se puede inferir que de todos los componentes de las HH.SS., los elementos conductuales fueron los más estudiados dado que son conductas observables. La terapia de la conducta y la mayoría de la literatura sobre las HH.SS. también han hecho énfasis en el tema, sin embargo, en los últimos años se ha dado una

progresiva consideración de la conducta encubierta (pensamientos, creencias, procesos cognitivos, etc.) de los individuos (Kendall, 1983; Kendall & Hollon, 1981; Merluzzi, Glass & Genest, 1981, citados en Caballo, 2007).

Aún queda mucho por investigar sobre los componentes cognitivos de las HH.SS., pero sobre los componentes fisiológicos falta aún más. Los trabajos realizados sobre el tema son pocos y los resultados nada alentadores (Caballo, 2007).

2.5.ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Como he mencionado anteriormente, el hombre es esencialmente un “animal social”, por lo que las HH.SS. constituyen un medio necesario para relacionarnos con los demás, trabajar en equipo, desarrollar redes sociales, etc.

Según Caballo (2007) existe un período crítico en la formación y adquisición de las HH.SS. que es la niñez. El proceso de socialización de estas habilidades se va dando a través de una sucesión de interacciones personales, ambientales y culturales (Soto Fernández, 2009).

Dentro de las interacciones personales, la familia cumple un rol importante ya que es el primer grupo social donde se originan los intercambios de conductas sociales y afectivas. Los padres transmiten normas y valores a través de información, refuerzo, castigo, comportamiento y modelaje de conductas interpersonales; son los primeros modelos significativos de la conducta social afectiva y, a su vez, los hermanos forman parte de un sistema primario para aprender las relaciones con sus padres (Soto Fernández, 2009).

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).

Bellack y Morrison (1982) señalan que la teoría del aprendizaje social brinda una explicación más aceptable del aprendizaje de la conducta social a temprana edad, en el cual el “modelado” cumple un papel fundamental. A través de la observación, los niños aprenden de personas significativas (padres y cuidadores) estilos de interacción, conductas verbales (p. ej., hacer

preguntas, temas de conversación) y no verbales (p. ej., entonación de la voz, sonrisas, distancia interpersonal). 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 social. Además, las respuestas sociales pueden ser “reforzadas” o “castigadas”, haciendo que algunas conductas aumenten o disminuyan. Entonces, desde esta teoría, las HH.SS. son entendidas como capacidades y conductas aprendidas (Kelly, 1982).

Por otro lado, Trower, Bryant y Argyle (1978) sostienen que la oportunidad de practicar la conducta en determinadas situaciones también está relacionada a la adquisición de las HH.SS.

Los padres no son los únicos modelos y fuentes de reforzamiento para adquirir las HH.SS., sino también los iguales en la edad temprana, e inclusive en la adolescencia, dado que las costumbres sociales, el lenguaje o modas y estilos de vestir, cambian en el transcurso de la vida de una persona, es preciso continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidoso (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 (Argyle, 1969).

2.6.LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Ya se ha indicado que la familia y las relaciones entre iguales son fundamentales para la adquisición de las HH.SS., asimismo la escuela es otro espacio importante para la socialización y así poder continuar con el desarrollo de dichas habilidades.

El niño, al incorporarse al sistema escolar, se ve obligado a desarrollar HH.SS. más complejas, debe adaptarse a otras exigencias sociales, a nuevas reglas, en un contexto diferente; con nuevas posibilidades de relación con adultos y niños de su edad (Soto Fernández, 2009). Se ve expuesto 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). El Diseño Curricular para la Educación Inicial (DGCyE, 2008) señala que

“cuando un niño o una niña ingresan en el nivel inicial, no encuentran a su “segunda madre”, sino al primer agente público, que es su maestra. La sala es un espacio cualitativamente distinto del hogar, pues allí conviven sujetos con tradiciones diferentes, con lenguajes, códigos y costumbres que pueden ser disímiles y necesitan hallar formas de coexistencia” (p. 49-50).

Por ese motivo el primer encuentro del niño con el jardín infantil provoca un despliegue de comportamientos que anteriormente eran extraños. Además, se puede llegar a presuponer que los niños ingresan al sistema escolar con experiencias y valores similares, pero los maestros se encuentran con un grupo de individuos que tienen personalidades y características totalmente diferentes (Keogh & Burnstein, 1988 citado en McGinnis & Goldstein, 1990); algunos con experiencias previas en jardín maternal o guardería y otros que ingresan por primera vez al ambiente escolar. “Las habilidades cognitivas y conductuales de los niños con menos experiencias escolares pueden no ser suficientes para satisfacer las necesidades de la nueva situación en la escuela” (McGinnis & Goldstein, 1990, p. 13). Siguiendo a este autor, se puede afirmar que la enseñanza de las HH.SS. constituye un aspecto indispensable dentro del currículo del nivel preescolar y los primeros años de la primaria. Esto se debe a las siguientes razones:

- Como ya se sabe, los niños desarrollan a temprana edad sus procesos de socialización, pero puede suceder que todavía no hayan adquirido las suficientes conductas sociales, por lo que es esencial este ámbito para el aporte de su crecimiento.

- Que la escuela colabore en el trabajo de enseñanza de las HH.SS. es importante, ya que muchas veces los padres suponen que éstas se aprenden de manera automática y que su hijo las adquiere sólo compartiendo tiempo con sus pares; lo que hace que le presten poca atención del papel que cumplen en la educación del niño.
- Si el niño ya ha adquirido algunas de las HH.SS., es preciso continuar afianzándolas para que evolucione en su desenvolvimiento social y personal.
- Por último, la enseñanza de estas habilidades influye en el desarrollo de la personalidad y las habilidades intelectuales y cognitivas del niño; además de que promueven la autoestima y la valoración de sus propias ideas y sentimientos.

2.7.IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

A partir de todo lo mencionado hasta acá podemos establecer que las HH.SS. son importantes en el desarrollo infantil porque tienen una estrecha relación con el posterior funcionamiento psicológico, académico y social del individuo. Si éste 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 laborales y sociales.

Adquirir las HH.SS. 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).

Vallés y Vallés (1996) señalan que las HH.SS. cumplen diversas funciones, tales como:

- Aprendizaje de la reciprocidad, entre lo que se da y lo que se recibe.
- Adopción de roles, ponerse en el lugar del otro.
- Control de situaciones, asumir distintas situaciones en el grupo.

- Comportamientos de cooperación, colaboración en el grupo, trabajar en equipo.
- Autocontrol y regulación de la conducta, en función del feedback recibido.
- Apoyo emocional de los iguales, expresión de sentimientos: afecto, alianza, ayuda, compañía.
- Aprendizaje del rol social: se desarrollan criterios morales y el sistema de valores.

Por otro lado, Linehan (1984) destaca tres tipos básicos de consecuencias positivas al tener este tipo de conductas sociales:

- La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (eficacia en los objetivos).
- La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (eficacia en la relación).
- La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

En conclusión, la utilización de estas habilidades previene la aparición de problemas comportamentales, por lo que actuarían como protectores de la salud; de manera que si el niño establece constantes interacciones apropiadas con pares y adultos, lograría “relaciones positivas” (Lacunza, 2009).

En este sentido, la escuela es importante para el desarrollo de las HH.SS., ya que es un ámbito adecuado para su adquisición, brinda oportunidades para la práctica de conductas sociales, al estar en contacto con niños de su edad y docentes. Durante la escolarización, los niños realizan los primeros procesos de sociabilización fuera del contexto familiar; observan y aprenden nuevos comportamientos, normas sociales, a trabajar en equipo y expresar sentimientos. Trianes Torres (1996, citado en Castilla, 2004, p. 91) sostiene se puede fomentar la adquisición de las HH.SS. en los alumnos 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.

2.7.1. Consecuencias por la falta de habilidades sociales

Existen varias investigaciones que demuestran que las HH.SS. están relacionadas con los logros escolares, sociales y ajuste personal; pero además, hay datos que advierten de las consecuencias negativas que tiene para la persona no tener un nivel de desarrollo de HH.SS. apropiado, afectando la evolución de la infancia, como así también, de la adolescencia y la vida adulta (Rabazo Méndez & Moreno Manso, s.f.)

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, s.f.).

A continuación se hará referencia sobre el marco histórico legal del jardín de infantes y maternal, para luego poder relacionarlo con las HH.SS.

CAPÍTULO III

3. MARCO HISTÓRICO LEGAL DEL JARDÍN DE INFANTES Y JARDÍN MATERNAL

Como se ha mencionado, la escolarización del niño cumple un papel importante en la adquisición de las HH.SS., por lo que hay que tener presente el marco histórico legal de estas instituciones; comenzando con la trayectoria del jardín de infantes y sus propósitos generales, para luego conocer la del jardín maternal.

3.1. JARDÍN DE INFANTES: NIVEL INICIAL BONAERENSE

3.1.1. Trayectoria

Juana Manso (colaboradora de Sarmiento) funda en 1870 el primer jardín de infantes argentino, basada en las ideas del alemán Froebel, quien fue el creador de los “kindergarten” o jardines de infantes como “invernáculos”. Las instituciones debían ser mixtas y estimular la inteligencia y el acercamiento del arte como continuidad de la vida familiar (DGCyE, 2008).

Con la sanción de la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, en 1875, obligan a los Consejos Escolares a la creación de escuelas y jardines de infantes (Ponce, 2006). En 1885 se funda el primer jardín de infantes bonaerense en la ciudad de La Plata y, desde el momento de su creación, los jardines fueron espacios educativos con identidad propia. El nacimiento del Nivel Inicial surgía bajo la necesidad de alfabetización, pero sólo estaban ubicados en zonas urbanas, garantizando el acceso a niños y niñas de sectores económicamente más favorecidos (DGCyE, 2008).

En 1946 se sanciona la Ley N° 5.096 Ley de los Jardines de Infantes, considerando a la educación preescolar como etapa inicial de la escuela primaria, fomentando la creación de jardines de infantes en la provincia y designando la gratuidad y obligatoriedad para

“los párvulos de ambos sexos desde los 3 hasta los 5 años inclusive, la creación de la Inspección General de Jardines de Infantes, el requisito indispensable de poseer título de Profesora de Jardín de Infantes, la que se inspirará en las normas que rigen el

funcionamiento de la Escuela Nacional de Profesorado de Jardín de Infantes Sara Ch. Eccleston, único establecimiento oficial que prepara personal especializado, la planta funcional mínima para los jardines, la remuneración de los docentes que no podrá ser inferior a la establecida para las maestras de escuelas comunes y los plazos: 30 días para designar al Inspector General y tres años para dar cumplimiento a la Ley en todo el territorio de la provincia” (DGCyE, 2008, p. 12).

Sin embargo, en 1951, se deroga la Ley y se reemplaza por la Ley N° 5.650 que determina a la educación preescolar como “optativa”. Esta transformación en la política educativa provincial, provocó una polémica entre las familias y el Estado en relación a la responsabilidad de la educación de los niños (DGCyE, 2008).

Los jardines de infantes eran considerados como la base de educación popular y tenían 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. Además, comenzó a considerarse a la madre trabajadora que no podía ocuparse de la crianza y educación de sus hijos; motivo por el cual que fue importante y necesario la creación de estas instituciones (DGCyE, 2008).

Los jardines de infantes desarrollaban tareas pedagógicas, ya que pasa a ser un ciclo preparatorio para la escuela primaria, con una fuerte inclinación preventiva, incluyendo el juego como actividad principal. Asimismo, desarrollaban tareas sociales, porque los jardines se convierten en un servicio para la incorporación de la niñez marginada y para la incorporación de las madres al ámbito laboral. La premisa era que los niños al incorporar hábitos, permitirían lograr cambios en el interior de sus hogares, por lo tanto, cambios en el mundo adulto (DGCyE, 2008).

En 1965, se crea la Dirección de Enseñanza Preescolar de la provincia de Buenos Aires, accediendo así a la independencia del nivel inicial bonaerense, ya que sus jardines se encontraban totalmente independientes de otros niveles y la mayoría de sus establecimientos se ubicaban en edificios propios (DGCyE, 2007).

En 1989, se forman los Servicios de Educación Inicial Nucleados (SEIN) como respuesta a las necesidades de la población de las zonas rurales e isleñas, luego en 1993 pasan a ser Servicios de Educación Inicial Mínimo (SEIM) y en 2002 se denominaron Servicios de Educación Inicial Matrícula Mínima (SEIMM) (DGCyE, 2008).

En 1999, se realiza un nuevo Diseño Curricular para la Enseñanza General Básica y la Educación Inicial establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; con contenidos organizados en distintas áreas: matemática, lengua, ciencias naturales y sociales, educación física y artística, incorporando los ejes del campo tecnológico y de la formación ética (DGCyE, 2008).

El nivel inicial de la provincia de Buenos Aires se rige bajo la función de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007), en congruencia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) estableciendo que:

“el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años”, asimismo se disponen las condiciones para universalizar el Nivel Inicial, en el sentido de entender la universalización como la obligación por parte del Estado de garantizar su provisión. Esta norma lleva implícito el compromiso del Estado de garantizar el crecimiento del Nivel, la universalidad de sus alcances y su integridad como institución” (DGCyE, 2008, p. 14).

Hay que tener en cuenta que en el año 2014 la Ley Nacional de Educación N° 27.045 modifica la Ley N° 26.206 (2006), señalando en el art. 16 que “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria (...)” (p. 1). Asimismo, como indica el art. 19 de la Ley mencionada “el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población” (Ley N° 27.045, 2014, p. 1). Aún así, declarada la universalización de la educación desde los 3 años, todavía no se ha concretado en la totalidad de las instituciones.

En la actualidad, a las instituciones de la provincia de Buenos Aires asisten niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años. El nivel inicial está constituido por:

- **Jardines de infantes:** en todo el territorio provincial, zonas urbanas, rurales e islas. Asisten niños de 3 a 5 años inclusive y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.
- **Jardines maternos:** concurren niños de 45 días a 2 años inclusive.
- **SIEMM:** Servicios de Educación Inicial Matrícula Mínima en zonas rurales, integrados por secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años inclusive.
- **Escuelas infantiles:** instituciones que reciben a niños desde los 45 días a 5 años (DGCyE, 2008).

3.1.2. Propósitos del jardín de infantes

Hay que tener en cuenta que estos propósitos son generalizados, en comparación a los del jardín maternal que considera la individualidad de cada sujeto, los cuales se presentarán en el apartado correspondiente.

A continuación se señalan los objetivos mencionados en el DGCyE (2008, pp. 19-20).

3.1.2.1. En relación con los alumnos

- Asegurar el respeto de los derechos de todos los niños establecidos en las Leyes de protección de los derechos del niño, nacional 26.061 y provinciales 13.298 y 13.634.
- Generar vínculos de afecto y confianza que les brinden seguridad en sus capacidades y deseos de aprender.
- Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen sus experiencias sociales extraescolares, fomentando nuevos aprendizajes.
- Favorecer el desarrollo de sus capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales.

- Promover la integración grupal y la articulación de las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana.
- Integrar en la tarea educativa sus tradiciones culturales, sus historias personales, sus estilos de vida y sus inclinaciones particulares, en el marco de la igualdad de derechos y posibilidades.
- Favorecer el desarrollo de la propia identidad y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer y de la participación en actividades colectivas.
- Promocionar el cuidado preventivo de la salud y realizar orientaciones y derivaciones hacia otros organismos [...] del sistema educativo, en caso de ser necesario.
- Promover actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismos y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas comunes.

3.1.2.2. En relación con la comunidad y los grupos familiares

- Integrar en la tarea educativa a los adultos responsables de cada niño, propiciando una comunicación fluida, diálogos constructivos y respeto mutuo en la búsqueda de criterios compartidos para la crianza de los niños y la tarea escolar.
- Fundamentar argumentativamente las decisiones institucionales que favorecen la trayectoria formativa de los niños y las niñas.
- Estrechar vínculos con toda la comunidad, incluyendo a los grupos familiares, los ex-alumnos y otras instituciones públicas, a través de espacios reales de participación y articulación de acciones, en función de los propósitos formativos del Nivel.

3.1.2.3. En relación con los equipos de trabajo

- Fomentar la constitución de equipos de trabajo que participen activamente en la definición de una propuesta formativa que trascienda los límites de cada sala [...].
- Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión.
- Promover la capacitación permanente del personal para que cuente con herramientas que permitan su desarrollo profesional y el ejercicio de su tarea con una actitud responsable, comprometida y reflexiva.
- Valorar expresamente la diversidad de modalidades y estilos de ejercer la docencia, enriqueciendo la actividad del equipo con el mejor ensamble posible de los aportes particulares, en el marco de la normativa vigente.
- Favorecer las producciones didácticas de los docentes que permitan acrecentar la experiencia institucional en beneficio de la propuesta formativa.
- Establecer relaciones interinstitucionales que permitan la circulación de experiencias y producciones, la construcción de proyectos que abarquen diferentes escuelas cercanas o lejanas y una mejor utilización de los recursos comunitarios.
- Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, considerando la continuidad, la coherencia interna y la especificidad de cada nivel

3.2. JARDÍN MATERNAL: PRIMER CICLO DEL NIVEL INICIAL BONAERENSE

A continuación se presentará información acerca del jardín maternal, su conceptualización, consideraciones acerca de la familia y la infancia, la educación en este ciclo del nivel inicial, los propósitos generales, su creación y accesos a dichas instituciones; ya que el presente estudio lo toma como objeto de análisis.

3.2.1. Conceptualización de jardín maternal

El nombre popular de los jardines maternos se denomina “guarderías” y se definen como establecimientos de distinto carácter agrupados según su finalidad:

- Guarderías asistenciales, que pertenecen a obras de bien común, de naturaleza oficial o privada.
- Guarderías privadas como entidades comerciales, con finalidad de lucro.
- Guarderías y salas maternas de organismos estatales y empresas comerciales o industriales anexas a los lugares de trabajo, para que las madres puedan amamantar a sus hijos y, a su vez, permanezcan cuidados durante la jornada laboral (Landeira, 1986, citado en Krauth & Bollasina, 2007).

En mayor medida, la oferta existente de servicios es por parte del sector privado no oficial, organizaciones de la sociedad civil o incluso por agrupamientos espontáneos (Duro, 2011).

El 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 & Bollasina, 2007).

El jardín maternal es considerado como una institución abierta, de carácter educativo integral, ya que se ocupa de las necesidades biopsicosociales de los niños entre los 45 días a los 2 años inclusive (Krauth & Bollasina, 2007). 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).

3.2.2. Consideraciones acerca de la familia y la infancia

La familia se ha ido transformando y adaptando a las características de cada sociedad y de cada época. Por lo que, hablar de familia en la actualidad, nos lleva a reflexionar sobre la diversidad como causa de grandes cambios en el orden político, social, económico y tecnológico. Es observable las transformaciones en los modelos familiares, en donde la familia nuclear coexiste con la extensa o consanguínea, la ensamblada, la monoparental y la homosexual, entre otras (Duro, 2011).

Por este motivo, a la hora de pensar la enseñanza, es preciso tener en cuenta la diversidad de conceptos sobre la familia, su organización, sus historias particulares que suelen ser diferentes a los modelos tradicionales. La forma de percibir y de relacionarse con el contexto está estipulada por sus creencias, valores y pertenencia social que, a su vez, inciden en los modelos de crianza que se desarrollan con los niños. Por consiguiente, cada niño que ingresa al jardín traslada esa cultura a las instituciones de educación maternal (Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo, DGCyE, 2012).

Más allá de la transformación del modelo de familia, se advierte que ésta cumple un papel fundamental en la constitución de la personalidad del niño; ya que es el soporte en donde se crean las condiciones propicias para un buen desarrollo infantil (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 (DGCyE, 2012).

3.2.3. La educación en el jardín maternal

Sin lugar a dudas la cultura influye en la formación de la subjetividad del ser humano, dado que establece pautas, hábitos, modos de hacer, de pensar y de valorar; de manera que el jardín maternal es un lugar donde el mundo cultural del niño se amplía seleccionando los componentes que la cultura desea transmitirle. Para ello, las propuestas de enseñanza tienen que favorecer el desarrollo de las potencialidades de los más pequeños (DGCyE, 2012).

La educación en el jardín maternal se basa en los siguientes principios (DGCyE, 2012, p. 15):

- La construcción de vínculos afectivos estables y seguros.
- El derecho de los niños a jugar.
- El derecho de los niños a tener acceso al mundo de la cultura.
- La socialización de los niños a partir de su interacción e intercambio con el medio natural y social.
- El derecho de los niños a construir su identidad.
- El desarrollo de las capacidades de cada niño

En estas instituciones no hay actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y al mismo tiempo todas las actividades de cuidado conllevan un valor educativo. Como puede ser el vínculo intersubjetivo 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 (DGCyE, 2012).

Asimismo, se puede favorecer la participación de los niños en la vida cultural en el momento de la alimentación, los juegos, las actividades exploratorias, hasta en la transmisión de hábitos, organización de horarios, espacios y materiales. Estos cuidados son primordiales, porque a través de ellos se establecen lazos afectivos, donde el docente enseña y el niño aprende a señalar, a reconocer, expresar sus emociones y sus necesidades; por lo que no deja de ser una instancia educativa, es decir, una situación pedagógica (DGCyE, 2012).

3.2.4. Propósitos generales del jardín maternal

En este apartado se presentan los objetivos expresados en el DGCyE (2012, p. 14) en relación con los niños, las familias y la institución.

3.2.4.1. Niños

- Valorar las individualidades mediante el respeto de las historias personales.

- Favorecer el desarrollo progresivo de la identidad, la autonomía y la pertenencia a la comunidad local.
- Acompañar en la construcción de valores de solidaridad, cuidado de sí mismo y de los otros.
- Fomentar actitudes democráticas a partir del diálogo y de la resolución compartida de los problemas.
- Ofrecer un clima de afecto y seguridad para el desarrollo de las capacidades individuales.
- Favorecer el desarrollo de las posibilidades motrices en relación con el propio cuerpo y con el entorno.
- Promover oportunidades de desarrollo de la capacidad creativa.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje (verbal y no verbal) al propiciar la comunicación de necesidades y la expresión de deseos en los niños.
- Cuidar la salud de los niños al preocuparse por la atención de sus necesidades de alimentación, higiene y descanso.
- Propiciar hábitos alimenticios beneficiosos para la salud en relación con la variedad de alimentos que se le ofrecen a los niños y las pautas elementales de higiene.

3.2.4.2. Familias

- Propiciar la integración de las familias a la tarea educativa.
- Fomentar la comunicación, el diálogo y el respeto mutuo entre las familias y la institución.
- Crear espacios de participación real con la comunidad.
- Promover el respeto por las identidades culturales de cada familia.

3.2.4.3. Institución

- Establecer relaciones interinstitucionales que favorezcan una positiva utilización de los recursos comunitarios.

- Promover el compromiso participativo de todo el personal en las acciones institucionales.
- Realizar propuestas y favorecer acciones educativas integradas al proyecto educativo institucional.
- Propiciar el intercambio de experiencias de capacitación y perfeccionamiento.
- Propiciar la constitución de equipos de trabajo que organicen en forma democrática su proyecto institucional educativo.
- Favorecer el establecimiento de acuerdos relacionados a concepciones de infancia, enseñanza y aprendizaje

3.2.5. ¿Por qué crear jardines maternos?

La Declaración Mundial de Educación para Todos del año 1990 considera que el aprendizaje es un derecho que tiene el niño desde que nace y que es tan importante como su identidad. Las instituciones que forman parte del primer ciclo del nivel inicial surgen a raíz de la inquietud por el desarrollo de los niños que eran atendidos en las guarderías (DGCyE, 2012).

El DGCyE (2003, citado en DGCyE, 2012, p. 11) sostiene que “la mayor preocupación por la infancia y sus condiciones de desarrollo generan un fuerte movimiento que pugna por una atención pedagógica que tenga en cuenta las necesidades emocionales, sociales, cognitivas, lingüísticas y lúdicas de los niños”.

Además, los cambios socioculturales de las últimas décadas, como la incorporación de las mujeres al mundo laboral, la extensión de los hogares monoparentales con jefatura femenina, la maternidad temprana, entre otros, marcan la necesidad de asegurar la oferta de servicios de calidad, garantizando óptimas condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas, donde puedan crecer y desarrollarse (Duro, 2011).

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 & Bollasina, 2007). Es el momento donde se originan los cimientos para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de una persona; lo que sucede en esta etapa de la vida

aumenta o disminuye las posibilidades de crecer sanos, la participación activa en la sociedad y el logro de buenos desempeños escolares (Duro, 2011).

También, hay que tener en cuenta que estas instituciones manifiestan un objetivo pedagógico, a través de una formación integral que comprende dimensiones afectivo-emocionales, motrices, cognitivos, sociales y expresivos del niño, que se encuentran combinados, para su constitución subjetiva y así expresarla en modos personales de pensar, sentir, ser y hacer. Por esta razón, las estrategias escolares de este nivel poseen características propias diferenciándose de los niveles posteriores; permitiendo que los niños de esta edad puedan tener experiencias educativas en un ambiente flexible en relación a la utilización y disposición de espacios, y en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos (Krauth & Bollasina, 2007).

3.2.6. Acceso a jardines maternos

En el año 1973, comenzó a funcionar el primer jardín maternal N° 1 de La Plata. En el año 2012, la provincia de Buenos Aires contaba con 16 jardines maternos de gestión pública estatal y numerosas instituciones de gestión privada (DGCyE, 2012). En la actualidad, no se cuenta con un número exacto de estas instituciones, pero se estima que aproximadamente existen 37 establecimientos estatales.

Cabe aclarar, que el incremento de estas instituciones no ha sido acorde en relación a la demanda y necesidades de las familias y la población infantil (DGCyE, 2012). A pesar que, en los últimos años, la cantidad de niños que acceden al jardín maternal se ha duplicado, existe un déficit en la oferta vinculado a la cobertura que hay en el territorio con respecto a la cantidad de niños atendidos por el jardín maternal en relación con la cantidad de población estimada de niños de 45 días a 2 años y el lugar de procedencia de los que acceden realmente al nivel. Los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (2003, citado en Duro, 2011) demuestran 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 %.

Siguiendo la línea estadística sobre el acceso a éstas instituciones, se puede agregar que para el año 2008 sólo el 3% de la población de niños de 45 días a 2 años, asistía al sistema educativo formal¹. Dentro de ese porcentaje de asistencia, el 59% lo hacen a servicios del sector privado y el 41% lo hacen a servicios del sector estatal (Duro, 2011).

Se puede observar que la asistencia de los niños, de ese grupo de edad, al sistema de educación formal es baja, sin embargo, el primer ciclo del nivel inicial no es obligatorio, por lo que el Estado no garantiza la oferta en todo el país. Otro aspecto a tener presente es que el cuidado de los más pequeños, tradicionalmente, está a cargo del grupo familiar directo o ampliado (abuelas/os u otros adultos a cargo), principalmente es responsabilidad de las mujeres de la familia (Duro, 2011).

3.3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II Y III

El jardín maternal o infantil es el lugar donde el niño realiza bs primeros procesos de sociabilización fuera del contexto familiar. El primer encuentro del niño con estas instituciones provoca una serie de comportamientos que le resultan extraños.

Por lo que es preciso que la institución que recibe un niño en sala de 3 años tome en cuenta su historia previa, incluyendo en ésta si ha estado escolarizado o no, y en el caso de ser afirmativo, conocer e interesarse en lo aprendido y vivenciado previamente por el niño, para continuar su formación de manera global y abarcativa.

La enseñanza de las HH.SS. influye en el desarrollo de la personalidad, las habilidades intelectuales y cognitivas del niño, promueven la autoestima y la valoración de sus propias ideas y sentimientos.

A pesar de que las HH.SS. no forman parte del currículo formal de las instituciones escolares, existe un currículo informal/oculto donde se fomentan estas habilidades, aunque no se lo propongan. Por estos motivos, enseñar las HH.SS. puede ser un aspecto fundamental dentro del currículo del nivel preescolar, incluso en los primeros años de la primaria, ya que puede suceder

¹ “Campo de la educación dividido en etapas cronológicamente estructuradas con carácter sistemático, involucra todos aquellos procesos de aprendizaje que se dan de una manera regulada, delimitada y organizada dentro del sistema educativo” (Smither, 2009, p. 171).

que algunos de los niños no hayan adquirido las conductas sociales suficientes para su desenvolvimiento social y personal. Y si el niño ya ha adquirido algunas de las HH.SS., también es necesario seguir fortaleciéndolas.

En resumen, esta descripción y conceptualización de los jardines maternos constituye para el presente trabajo el pilar central, ya que se tiene en cuenta las HH.SS. dentro del ámbito escolar y curricular, considerándolo un eje o espacio de suma importancia, dado que facilita la adquisición de dichas habilidades.

3.4. ANTECEDENTES

El interés por el estudio de las HH.SS. ha incrementado en las últimas décadas. La razón se debe a que este aspecto es fundamental para que una persona cuente con apropiadas relaciones interpersonales dentro su entorno; pero no sólo lo beneficiaría en estas relaciones, sino que también cumplen un papel importante en el funcionamiento psicológico y en el ámbito académico y laboral.

En la revisión bibliográfica se han encontrado diversos estudios que describieron a las HH.SS. teniendo en cuenta las siguientes variables:

3.4.1. Habilidades sociales, clase social y sexo

Lacunza (2009) llevó a cabo un estudio cuyos objetivos fueron describir las HH.SS. en niños preescolares (5 años) de S. M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza. Además, identificar si la presencia de HH.SS. disminuía la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos (conductas inapropiadas que imposibilitan crear y mantener relaciones sociales saludables).

Los resultados mostraron que los niños con comportamientos disruptivos presentan menores HH.SS, según la percepción parental. Además, se encontró que las niñas tenían un repertorio mayor de HH.SS. respecto de sus pares varones, tales como saludar, mencionar su nombre, adaptarse a los juegos de otros niños, comportamientos cooperativos, halagar a sus padres, expresión de sentimientos positivos en sus interacciones con adultos, denunciar cuando otro niño le hace algo desagradable, entre otros, mientras que los varones

presentaron mayor cantidad de conductas disfuncionales en las dimensiones Agresión física y/o verbal como la Transgresión respecto de sus pares mujeres.

3.4.2. Habilidades sociales y exclusión social

En un estudio de intervención que han llevado a cabo Delgado, Vega y García (2012), se han planteado como objetivos: analizar la habilidad de la asertividad en niñas/os en riesgo de exclusión social, entre 5 y 14 años del Servicio de Día de la Perdoma (España); elaborar un programa de desarrollo y mejora de la asertividad según las necesidades detectadas y, por último, observar el impacto del programa mencionado.

Los resultados arrojados en relación al primer objetivo fueron que los menores en riesgo de exclusión son socialmente poco asertivos. Con respecto al programa de intervención, las necesidades detectadas fueron: pedir disculpas, pedir favores, rechazar peticiones y aceptar las críticas. Los autores evalúan positivamente la intervención en sus contenidos, la metodología y los recursos utilizados. Además, en el impacto del programa, sus resultados fueron puntuales, ya que se detectaron sólo algunos cambios perceptibles en las conductas de los menores.

En consecuencia, concluyeron que en estos menores 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.

3.4.3. Habilidades sociales y discapacidades

Castilla (2004) ha realizado una investigación cualitativa sobre las HH.SS. y la educación en un grupo de personas sordas, de ambos géneros, pertenecientes a la Asociación de Sordomudos de Mendoza (Argentina), sus edades oscilan entre 18 y 45 años, con escolarización completa o incompleta en escuelas de sordos, con un nivel socioeconómico medio/alto o medio/bajo, algunos son hijos de padres oyentes y otros de padres sordos. Las edades de ingreso a la escolaridad, previa al nivel secundario, se encuentran entre los 3 y 7 años en escuelas de educación común, algunos con apoyo de la escuela de

sordos. En relación a las características del desempeño laboral, muy pocos trabajan actualmente, sólo algunos de ellos han participado de pasantías de una duración de tres meses.

Su propuesta fue aportar conocimientos acerca del rol de la escuela en la adquisición y desarrollo de las competencias sociales en las personas sordas. Además, pretende generar un debate sobre el currículum en las escuelas en general, sobre todo en las de esta comunidad, para incluir de forma sistemática el aprendizaje de las HH.SS. en la educación especial.

Este autor observó que las estrategias de trabajo en el aula son generalmente individuales y no favorecen el trabajo en grupo, un elemento fundamental en la adquisición y desarrollo de pautas de convivencia entre pares y docentes. Por lo que ha llegado a la conclusión de que la interacción social entre sordos, que se da en las actividades recreativas y deportivas, tiene un rol fundamental en la adquisición y desarrollo de las HH.SS. a través de la observación, imitación e interacción entre sordos y oyentes. Pero hay que tener presente que nunca se han incorporado estas actividades de un modo sistemático dentro de las áreas curriculares. A pesar de que la escuela genera la adquisición y desarrollo de las HH.SS. aún sin proponérselo curricularmente, no es suficiente, ya que la complejidad del proceso de adquisición de estas habilidades requiere de un tratamiento especial, tanto en la educación común como en la especial.

3.4.4. Habilidades sociales en preescolar y jardín infantil

McGinnis y Goldstein (1990) diseñan un programa para la enseñanza de las HH.SS. 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.

El programa tiene un enfoque psico-educativo y conductual, y proporciona a maestros, psicólogos, trabajadores sociales y consejeros escolares una guía y técnicas concretas para la instrucción individual y grupal en las HH.SS. Esta guía expone varios aspectos de gran relevancia:

- Sustenta la validez de la enseñanza de las HH.SS., en base a las investigaciones anteriormente realizadas, y propone 40 destrezas dentro de este campo.
- Presenta una metodología adecuada para enseñarla en el contexto escolar, que abarca el modelaje, los juegos de roles, la retroalimentación sobre el desempeño y el entrenamiento en la transferencia de conductas.
- Plantea alternativas concretas para el desarrollo de cada una de las 40 habilidades. Estas habilidades se dividen en seis grupos:
 1. Habilidades Sociales Básicas, las cuales son aprendidas más fácilmente por el niño(a) y a menudo son un prerrequisito para la enseñanza de otras habilidades.
 2. Destrezas Relacionadas con la Escuela, las cuales enfatizan el éxito principalmente en la escuela o en el ambiente de la guardería.
 3. Habilidades para Hacer Amistades, las cuales estimulan la interacción positiva con los pares o compañeros.
 4. Habilidades para el manejo de los Sentimientos, las cuales se diseñan para generar conciencia de los sentimientos propios y ajenos.
 5. Alternativas ante la Agresión, las cuales le proporcionan opciones prosociales al niño(a) para el manejo de los conflictos.
 6. Destrezas para el manejo del Estrés, las cuales se refieren a las situaciones de estrés frecuentemente encontradas por el niño (a).

3.4.5. Habilidades sociales y adolescentes

Contini de González (2008) lleva a cabo un estudio teórico el cual describe la importancia de las HH.SS. en la adolescencia temprana. Sostiene que el modelado temprano de las HH.SS. positivas y asertivas, en relaciones familiares primero, y luego entre pares, tiene una incidencia notable en la configuración de la personalidad saludable; por lo que el abordaje de estas habilidades desde la temprana infancia sería una clave en la atención primaria de la salud. Además, la autora pone especial énfasis en el abordaje de las

HH.SS. en la preadolescencia o adolescencia temprana, ya que el tránsito a la adultez genera estrés en los adolescentes.

Las funciones que cumplen las HH.SS. en los niños/adolescentes son el conocimiento de sí mismo y de los demás, el intercambio en el control de la relación, el desarrollo de estrategias sociales de negociación y de acuerdos, apoyo emocional, ser una fuente de disfrute, hacen posibles el aprendizaje del rol sexual y el aprendizaje de valores, el desarrollo de conductas de reciprocidad y el autocontrol de la propia conducta en función del feed-back que recibe de los otros.

En conclusión, las relaciones interpersonales, sobre todo con los pares, son fundamentales en el proceso de desarrollo y operan como un factor protector para el logro de la salud en la adolescencia. Aquellos niños y/o adolescentes que presentan dificultades para relacionarse o ser aceptados por sus compañeros de aula, son propensos a tener problemas relacionados a la deserción escolar, comportamientos violentos y perturbaciones psicopatológicas en la adultez.

3.4.6. Habilidades sociales, entrenamiento y jardín maternal

Existen investigaciones que abarcan el entrenamiento de las HH.SS., principalmente en jardines infantiles (entre 3 y 6 años), como el programa de McGinnis y Goldstein (1990) mencionado anteriormente.

A su vez, Mohamed, Mohamed y Seijo (2005) han llevado a cabo una investigación que incluye el entrenamiento de HH.SS. en niños de nivel primario, entre 10 y 14 años, en dos centros educativos de España; con el fin de conocer los efectos de este entrenamiento en función del origen cultural de los alumnos.

En un grupo se aplicó el programa de entrenamiento mientras que otro grupo participó como control. El proyecto de investigación se desarrolló en tres fases: a) evaluación pre-intervención, b) entrenamiento en habilidades sociales y, c) evaluación post-intervención.

Los resultados de las comparaciones post-intervención entre los alumnos del grupo experimental y el grupo control en relación a la muestra total, por centros, al género y a la cultura sugieren las siguientes conclusiones:

- a) En la muestra total:
 - El grupo experimental presenta mejores puntuaciones en “conocer sentimientos”.
 - Los alumnos del grupo control manifiestan mejores puntuaciones en “formular una pregunta” y “ayudar a los demás”.
- b) En el centro mixto:
 - El grupo experimental mantiene mejores puntuaciones en “responder al fracaso”.
 - El grupo control presenta mejores puntuaciones en “formular una pregunta”, “participar”, “negociar” y “defender los propios derechos”.
- c) En el centro con alumnos de origen bereber:
 - El grupo experimental manifiesta mejores puntuaciones en “conocer sentimientos” y “expresar sentimientos”.
 - El grupo control mantiene puntuaciones mejores en “presentarse”, “comprender a los demás” y “ayudar a los demás”.
- d) En los varones:
 - El grupo control obtiene mejores puntuaciones en “formular una pregunta”, “participar” y “no entrar en peleas”.
 - El grupo experimental manifiesta mejores puntuaciones en “responder al fracaso”.
- e) En las mujeres:
 - El grupo experimental manifiesta mejores puntuaciones en “hacer frente a las presiones de grupo”.
- f) En los alumnos de origen bereber:
 - El grupo control presenta mejores puntuaciones en “formular una pregunta”, “presentarse” y “ayudar a los demás”.
 - El grupo experimental mantiene mejores puntuaciones en “expresar sentimientos”.
- g) En los alumnos de origen europeo:
 - El grupo experimental obtiene mejores puntuaciones en “conocer sentimientos”, “responder al fracaso” y “hacer frente a las presiones de grupo”.

- El grupo control mejora en “formular una pregunta” y “expresar sentimientos”.

Por otro lado, en un estudio de intervención que han llevado a cabo Rossin y Buzzella (2011), se han planteado como objetivos:

- a) Brindar atención temprana, detección y prevención de dificultades en niños, en situación de riesgo, que asisten a la guardería de una parroquia de la Villa 1 11 14 de Bajo Flores (Bs. As).
- b) Generar espacios de juego y participación activa.
- c) Desarrollar capacidades cognitivas habilitantes para el aprendizaje: percepción, atención, lenguaje, memoria, psicomotricidad, etc.
- d) Favorecer el desarrollo de valores, habilidades sociales y de comunicación.
- e) Desarrollar el hábito lector, la imaginación y la creatividad.

Los resultados del proyecto en educación temprana muestran, en relación al desarrollo del lenguaje, un aumento del repertorio de palabras, mejora en aspectos expresivos y comprensivos del lenguaje; y, en cuanto a las habilidades sociales se logró que los niños respetaran el turno, escucharan al compañero, cooperaran con el otro, percibieran las emociones propias y ajenas y aplicaran normas básicas de convivencia.

Por último, no se han hecho o encontrado estudios con las variables que se quieren relacionar en el presente trabajo, con respecto a si los jardines maternos o guarderías favorecen o no la adquisición de las HH.SS. Aunque, en la investigación recién mencionada, las autoras consideran las HH.SS. de los niños que asisten a la guardería, no es suficiente, porque sólo evidencia la implementación de un proyecto en educación temprana para que los niños ampliaran o adquirieran algunas HH.SS.

CAPÍTULO IV

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

- Evaluar si la asistencia de los niños al jardín maternal (entre los 45 días y 2 años) favorece la adquisición de HH.SS. debido a procesos de aprendizaje.

4.2. Objetivos específicos

- Establecer dos grupos de análisis según su asistencia o no al jardín maternal: grupo con experiencia (C.E) y grupo sin experiencia (S.E).
- Analizar y comparar las HH.SS. de los niños al comienzo del ingreso al jardín de infantes (3 años), entre los que han asistido al jardín maternal (C.E.), antes de los 3 años, de los que no presentan escolaridad previa (S.E.).
- Evaluar si hay diferencias en las HH.SS. entre sexos.

5. HIPÓTESIS GENERAL

- Las HH.SS. están influenciadas por el aprendizaje y la concurrencia de los niños a jardines maternos podría favorecer su adquisición.

5.1. H1. Los niños que asistieron al jardín maternal antes de los 3 años presentarán, según la evaluación de las maestras, mayores HH.SS. cuando ingresan al jardín de infantes en comparación con aquellos que no han asistido.

5.2. H2. Las niñas presentarán mayores HH.SS. que los niños que asistieron al jardín maternal.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Metodología

Se realizó una investigación de enfoque cuantitativo con alcance comparativo, en corte de tiempo transversal y retrospectivo. Además, la misma se realizó dentro de un diseño ex post facto porque tiene una hipótesis teórica (aprendizaje social) y una variable independiente asignada (asistencia o no al jardín maternal).

6.2.Participantes

La muestra sobre la que se llevó a cabo la investigación ha sido seleccionada de manera no aleatoria, de acuerdo a criterios intencionales según edad (3 años), con un total de 35 niños divididos en dos grupos según su asistencia o no al jardín maternal antes de los 3 años. Los participantes seleccionados pertenecen al jardín N° 913 Justo Lynch de Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

Los niños que tuvieron asistencia al jardín maternal lo realizaron en otra institución, siendo de esta manera una población mixta entre niños con experiencia en jardín maternal y niños recientemente escolarizados.

6.3.Instrumento de recolección de datos

Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil (Marrell, 2003; adaptado por Reyna & Brussino, 2009): evalúa HH.SS. 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 HH.SS. administrada a la maestra de cada sala. Esta escala cuenta con 19 preguntas, las cuales comprenden tres subescalas:

1. **Cooperación Social**: conductas cooperativas y de auto dominio.
2. **Interacción Social**: inicio de conductas sociales.
3. **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 o subescala de HH.SS. señala un mejor desempeño.

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 con un alfa de Cronbach de 0,88. Con respecto a las subescalas el alfa de Cronbach de cada una de ellas son las siguientes:

- Subescala Cooperación Social: 0,86
- Subescala Interacción Social: 0,84
- Subescala Independencia Social: 0,74

El instrumento puede verse en el anexo.

6.4.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.), el jardín proporcionó 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 del niño en el contexto del jardín. La misma la completaron después del periodo de adaptación (dos meses después del inicio de clases).

La participación de las docentes fue de manera voluntaria. A las maestras se le informó que el objetivo era evaluar las HH.SS. 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.

6.5.Herramienta para el procesamiento de los datos

A partir de la muestra los datos se volcaron al programa Statistical Package for the Social Sciences, versión 22 (SPSS-22).

Los datos obtenidos se analizaron para poder evaluar las diferencias entre los diferentes grupos (C.E. y S.E.) a través de la aplicación de la prueba

estadística U de Mann Whitney. Se utilizaron pruebas no paramétricas, dado que los puntajes de las variables dependientes, en los grupos evaluados, no se ajustaban a una distribución normal. Debido al tamaño de los grupos para la prueba de normalidad se utilizó el estadístico Shapiro Wilk ($p < .05$).

CAPÍTULO V

7. RESULTADOS

El presente estudio se realizó con niños de 3 años de edad asistentes al jardín N° 913 Justo Lynch de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. De esta manera, la muestra quedó conformada con un total de 35 chicos y la misma fue dividida en dos grupos según sus antecedentes escolares.

En la tabla 1 se presenta la frecuencia de sujetos de cada uno de los grupos y su sexo. Se observan que en ambos grupos la cantidad de sujetos es relativamente homogénea.

Tabla 1 - Distribución de los sujetos en función de los grupos y sexo

GRUPO	n	VARÓN	MUJER
C.E.	17	8	9
S.E.	18	11	7
TOTAL	35	19	16

Nota: **C.E.** (con experiencia) **S.E.** (sin experiencia)

7.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla 2 se presentan las medias (desvío estándar) obtenidos por cada grupo en cada uno de las variables dependientes del estudio.

Tabla 2 - Medias (DS) de las variables dependientes

	C.E.	S.E.
Cooperación Social	17 (4,04)	12,89 (4,91)
Interacción Social	18,06 (5,21)	13 (4,95)
Independencia Social	9,65 (2,12)	7,39 (2,33)
TOTAL	44,71 (10,85)	33,28 (11,8)

7.2. Análisis estadísticos

Inicialmente 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 muestra 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 que se asume que las variables en la población no se ajustan al modelo normal.

A partir de este análisis se decidió utilizar estadísticos no paramétricos.

7.3.Comparación de las habilidades sociales en función del sexo de los sujetos

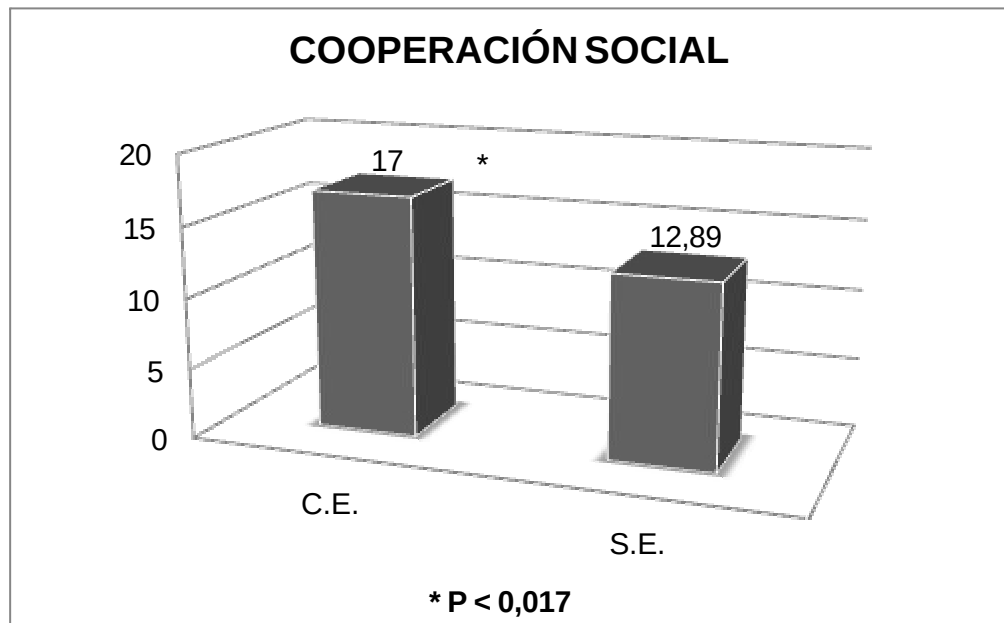
Se realizó una prueba estadística de U de Mann Whitney para comprobar si existe alguna diferencia de género entre el grupo de niños que ha asistido al jardín maternal y el grupo que no lo ha hecho. La prueba muestra que no hay diferencias significativas en ninguna de las subescalas, ni en el puntaje total de la escala de habilidades sociales según el sexo de los sujetos ($p > .05$).

7.4.Comparación de las habilidades sociales entre ambos grupos (C.E. y S.E.)

Se llevó a cabo una prueba de U de Mann Whitney para realizar una comparación de los grupos en función de las variables dependientes.

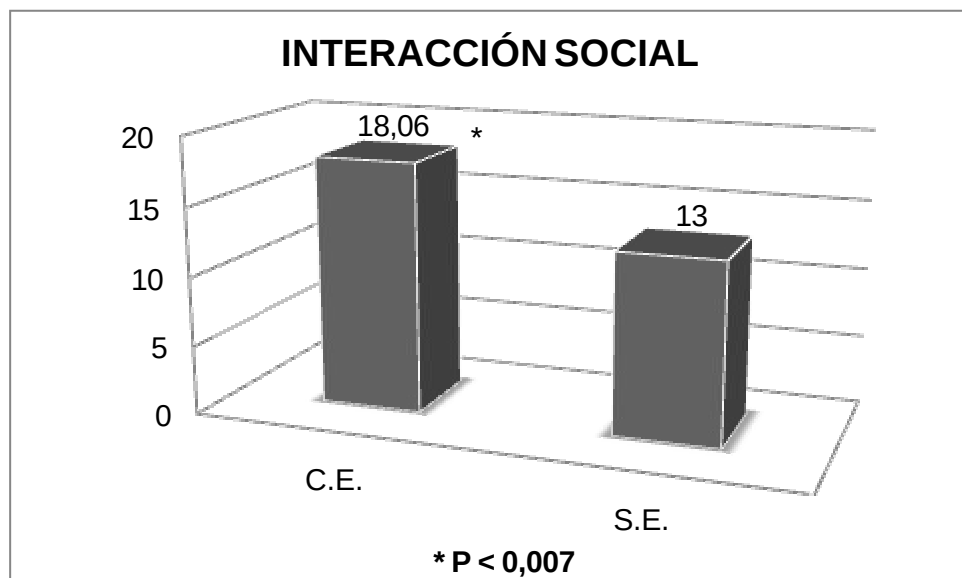
Lo primero que podemos observar es que en la subescala cooperación social existe una diferencia significativa entre ambos grupos ($Z = -2.387$, $p < .05$; (ver figura 1). Esto indica que los niños que concurrieron previamente al jardín maternal presentan mayor cooperación comparado con los que no lo hicieron.

Figura 1 - Diferencia en la subescala Cooperación Social



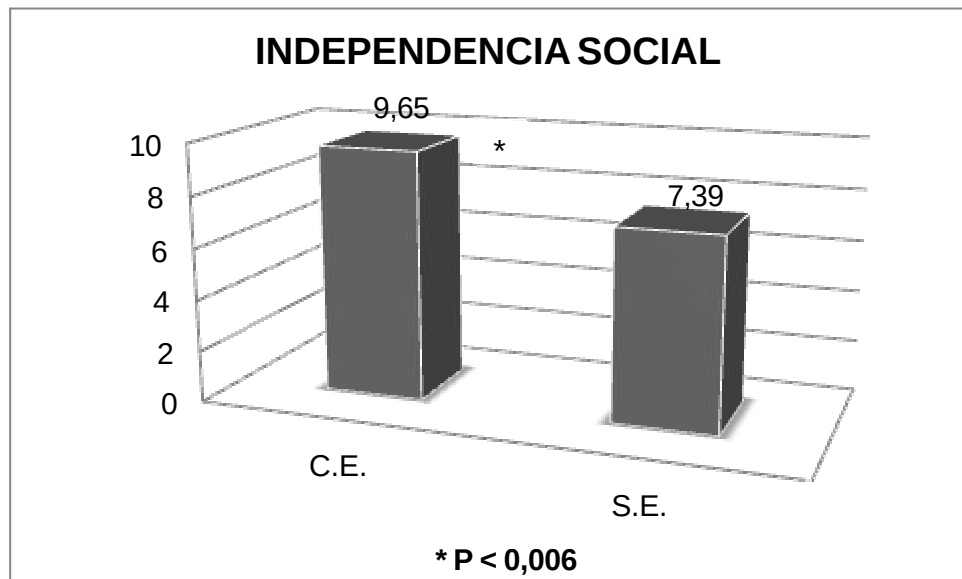
Luego encontramos que en la subescala interacción social existe una diferencia significativa entre los sujetos que tienen escolaridad previa y los que no ($Z = -2,684$, $p < .01$; ver figura 2). Por lo que puede entenderse que los niños que concurrieron previamente al jardín maternal presentan mayor interacción social comparada con los que no lo hicieron.

Figura 2 – Diferencia en la subescala Interacción Social



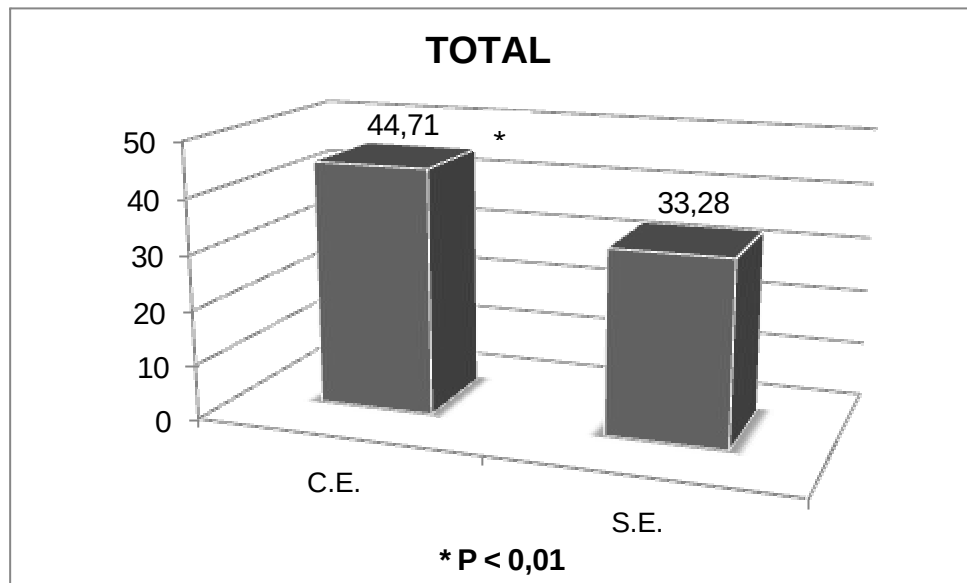
Finalmente, dentro de las subescalas que evalúa el instrumento, encontramos que en la subescala independencia social existe una diferencia significativa entre los dos grupos de la muestra ($Z = -2,736$, $p < .01$; ver figura 3). Indicando entonces que los niños que concurrieron previamente al jardín maternal presentan mayor independencia social comparada con los que no lo hicieron.

Figura 3 - Diferencia en la subescala Independencia Social



En relación al puntaje total que arroja la escala de habilidades sociales también se ha encontrado que existe una diferencia significativa entre aquellos niños que han asistido, con anterioridad, al jardín maternal y aquellos que no lo han hecho ($Z = -2,563$, $p < .01$; ver figura 4). Por consiguiente, se puede interpretar que los niños que concurrieron previamente al jardín maternal presentan mayores HH.SS. comparado con los que no lo hicieron.

Figura 4 - Diferencia en el puntaje total de la escala



CAPÍTULO VI

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este apartado se pretende comentar y discutir los resultados obtenidos e interpretar sus implicancias en relación a las hipótesis planteadas inicialmente, como así también, señalar las conclusiones y limitaciones de este estudio.

A partir de los resultados puede observarse, tal como indica en la Figura 1, que los niños que concurrieron previamente al jardín maternal presentan mayor “cooperación social” comparado con los que no lo hicieron. Lo que significa que los niños con escolarización en jardín maternal, demostraron 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”.

En relación a este concepto de cooperación social, se puede observar como uno de los propósitos del Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo (DGCyE, 2012, p. 19) busca “fomentar actitudes democráticas a partir del diálogo y de la resolución compartida de los problemas”. Del mismo modo, el jardín de infantes continúa reforzando las conductas cooperativas promoviendo “actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismos y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas comunes” (DGCyE, 2008, p. 14). Esto demuestra que es fundamental incentivar estas actitudes a temprana edad, ya que los niños van incorporando conductas cooperativas que las reproducen en todos los contextos donde se desenvuelven.

Con respecto a lo graficado en la Figura 2, se observó que los niños que asistieron previamente al jardín maternal presentan mayor “interacción social” comparada con aquellos que no lo hicieron. Lo que significa que los niños con escolarización en jardín maternal, 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”.

Siguiendo este concepto de interacción social, el jardín maternal pretende “favorecer el desarrollo del lenguaje (verbal y no verbal) al propiciar la comunicación de necesidades y la expresión de deseos en los niños” (DGCyE, 2012, p. 19). Como así también, uno de los propósitos del jardín de infantes busca fomentar “el desarrollo de sus capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales” (DGCyE, 2008, p. 14). En los niños es necesario adquirir estas conductas para sus relaciones interpersonales, dado que les permiten defender sus propios derechos y expresar de manera adecuada deseos, sentimientos u opiniones, respetando estas conductas en los demás.

En relación a la Figura 3, se observaron que los niños que concurrieron anteriormente al jardín maternal presentan mayor “independencia social” comparada con los que no lo hicieron. Lo que significa que los niños con escolarización en jardín maternal, poseen 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”.

Con respecto a la independencia social, el jardín de infantes “promueve la integración grupal y la articulación de las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana” (DGCyE, 2008, p. 14). Precisamente uno de los propósitos del jardín maternal es “acompañar en la construcción de valores de solidaridad, cuidado de sí mismo y de los otros” (DGCyE, 2012, p. 19). Esto marca la importancia de estas conductas en la relación con el grupo de pares, a través de la participación en distintos juegos con otros niños, que les permite sentirse seguros en situaciones sociales y, además, afianzar valores solidarios de ayuda y cooperación.

Por último se puede interpretar, a raíz del puntaje total (representado en la Figura 4), que los niños que asistieron al jardín maternal, antes de los 3 años, presentan mayores HH.SS. que aquellos que ingresaron directamente al sistema de educación preescolar, debido a que tuvieron mayor oportunidad de adquirirlas. Esta oportunidad, se debe a que el niño tuvo mayores interacciones

con pares y docentes, permitiendo el aprendizaje de normas sociales y la práctica de conductas socialmente habilidosas.

En base a los resultados expuestos, se puede comprobar la hipótesis número 1: “los niños que asistieron al jardín maternal antes de los 3 años presentarán, según la evaluación de las maestras, mayores HH.SS. cuando ingresan al jardín de infantes en comparación con aquellos que no han asistido”. En relación a la hipótesis número 2, la cual planteaba que “las niñas presentarán mayores HH.SS. que los niños que asistieron al jardín maternal”, no se encontraron diferencias significativas en relación al sexo.

A partir del trabajo realizado se puede concluir que la adquisición de las HH.SS. en los primeros años de vida es de suma importancia, ya que colaboran en el desarrollo del sujeto y son un medio necesario para relacionarse con los demás, trabajar en equipo y desarrollar redes sociales. Es decir, son un factor fundamental porque influyen en sus relaciones sociales e interpersonales. Como señala Caballo (2007), la adquisición de estas habilidades permite mejorar la interacción social y manifestar de manera adecuada sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, respetando dichas conductas en los demás; lo que favorece la resolución de problemas inmediatos y minimiza futuros problemas.

Por otro lado, la adquisición de las HH.SS. es fundamental porque el niño, en su interacción social, adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás, formando gradualmente el autoconcepto y mejorando la autoestima (Rossin & Buzzella, 2011).

Como las HH.SS. se desarrollan a través del aprendizaje y mediante las interacciones personales, ambientales y culturales, un punto a destacar es la asistencia al jardín en los primeros años de vida del niño, dado que es una experiencia fundamental y decisiva para lograr futuros aprendizajes (Krauth & Bolasina, 2007). Es el momento donde se originan los cimientos para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de una persona; lo que sucede en esta etapa de la vida aumenta o disminuye las posibilidades de crecer sanos, la participación activa en la sociedad y el logro de buenos desempeños escolares (Duro, 2011). El ámbito escolar es adecuado para favorecer las HH.SS., ya que al estar en contacto con otros niños de su edad, brinda oportunidades para la práctica de conductas sociales. Como sostiene Soto

Fernández (2009), 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. En efecto, esta relación entre iguales promueve el desarrollo de habilidades de interacción social e influye en la salud psíquica del niño (Contini de González, 2008).

La importancia de este estudio está orientada a romper con los mitos o creencias populares sobre los jardines maternos, que tienden a desvalorizar estas instituciones. Sin embargo las mismas no son sólo lugares donde se preocupan por la atención de necesidades básicas como han de ser la alimentación, higiene y descanso, sino que también pueden contribuir al crecimiento social desde la cooperación, independencia e interacción para y con sus pares. En estos establecimientos no hay actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y al mismo tiempo todas las actividades de cuidado conllevan un valor educativo. Además, se puede favorecer la participación de los niños en la vida cultural en el momento de la alimentación, los juegos, las actividades exploratorias, hasta en la transmisión de hábitos, organización de horarios, espacios y materiales. Estos cuidados son primordiales, porque a través de ellos se establecen lazos afectivos, donde el docente enseña y el niño aprende a señalar, a reconocer, expresar sus emociones y sus necesidades; por lo que no deja de ser una instancia educativa, es decir, una situación pedagógica (DGCyE, 2012).

A pesar de que los jardines maternos no son parte de la educación obligatoria, sería pertinente tenerlo en cuenta a la hora de iniciar la escolarización de los niños, ya que estas instituciones favorecen la adquisición de las HH.SS. y forman parte de la primera experiencia de socialización fuera de su núcleo familiar; y a medida que las familias y los niños encuentren sensibilidad y cuidado en el desarrollo de la acción educativa, percibirán que el mundo es confiable y acogedor y que vale la pena enfrentarse al descubrimiento y a la creación con los otros, de los objetos y de nuevas capacidades propias (DGCyE, 2003 citado en DGCyE, 2012).

Por otra parte, en su investigación Castilla (2004) sostiene que si bien la escuela genera la adquisición y desarrollo de las HH.SS., aún sin planteárselo curricularmente, no es suficiente porque la complejidad del proceso de

adquisición de estas habilidades requiere de un tratamiento especial, tanto en la educación común como en la especial.

Lo que sostiene este autor no coincide con los resultados de esta investigación ya que, a pesar de que las HH.SS. no forman parte del currículo formal de las instituciones escolares, existe un currículo informal/oculto donde se fomentan estas habilidades, aunque no se lo propongan, tal cual ocurre en el desarrollo del niño en las culturas. Esto sucede a través de las interacciones con pares y adultos, en la imitación de las acciones que observan del medio, en la práctica de conductas sociales, que da lugar al aprendizaje de normas sociales que el niño va incorporando en el contexto escolar. Por estos motivos, enseñar las HH.SS. puede ser un aspecto fundamental dentro del currículo del nivel preescolar, incluso en los primeros años de la primaria, debido a que puede suceder que algunos de los niños no hayan adquirido las conductas sociales suficientes para su desenvolvimiento social y personal, aunque habría que evaluar en otras investigaciones si ello es necesario o si formaría parte de las experiencias escolares. Estaría entonces en discusión si es necesario fortalecer la HH.SS. mediante una enseñanza explícita y formal, por ejemplo, con un programa de entrenamiento en estas habilidades. Además, hay que considerar que si el niño ya ha adquirido algunas de las HH.SS., también es necesario seguir fortaleciéndolas.

En resumen, la descripción y conceptualización de los jardines maternos constituye para el presente trabajo el pilar central, ya que se tiene en cuenta las HH.SS. dentro del ámbito escolar y curricular, considerándolo un eje o espacio de suma importancia, dado que facilita la adquisición de dichas habilidades.

Por otro lado, se debe ponderar que este estudio ha presentado diversas limitaciones que podrían condicionar los resultados, algunas de ellas son:

1. La muestra que participó en la presente investigación fue muy pequeña, con sólo 35 niños, por lo que tendrían que realizarse futuros trabajos con una mayor cantidad de participantes para poder generalizar los resultados.
2. No se pudo detectar si en el jardín maternal los chicos tuvieron la posibilidad de aprender ciertas reglas que les son útiles para su posterior

escolarización, lo que les permite adaptarse a una nueva institución. Entonces, es posible conjeturar que adquirir esas reglas tiene estrecha relación más con el contexto de la institución, que con la presencia de HH.SS.; por lo que sería conveniente considerarlas para futuras investigaciones. De todos modos, es de hacer notar que la escala que se administró es específica de HH.SS. y no sobre reglas institucionales (ver Anexo), por lo cual se podría descartar esa hipótesis.

3. En el presente estudio sólo las maestras reportaron el comportamiento social de los niños, pero es preciso poder contar con la información de los padres, para poder evaluar el comportamiento de sus hijos en otro contexto, fuera del ámbito escolar, y así poder brindar una herramienta de evaluación para niños sin escolarización en el jardín maternal.
4. Debido a que este estudio es *expos-facto*, si bien los resultados apoyan la hipótesis de trabajo, no garantiza que la causa de las diferencias halladas en las HH.SS. de los niños hayan sido causadas por la experiencia o no en el jardín maternal debido a la falta de manipulación de la variable independiente.

Por último, considero que este estudio posibilita la apertura de nuevas líneas de investigación en Buenos Aires, y en toda la república en relación a la temática planteada, dado que es el primer trabajo realizado sobre el tema, lo cual lo hace particular y original. Además, en la búsqueda bibliográfica no se han encontrado estudios con las variables que se quieren relacionar en el presente trabajo, específicamente, con respecto a la población que se tuvo en cuenta para administrar el test mencionado.

Otro punto fundamental a tener en cuenta, sería la implementación de la evaluación de las HH.SS. dentro del contexto escolar, para reforzar o enseñar dichas habilidades (con programas de entrenamiento en HH.SS.) y así minimizar futuros problemas de conducta en cualquier ámbito donde se desenvuelve el niño.

REFERENCIAS

- Alberti, R. E. & Emmons, M.L. (1978). *Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro
- Argyle, 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.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1978). On paradigms and recycle ideologies. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 79-103.
- 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. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un EHS cognitivo-conductual y un EHS conductual*. Tesis Doctoral para la obtención del título de Doctor en

Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección:
Psicología. Universidad de Deusto, España.

Castilla, M. E. (2004). *Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda*. (1ra ed.). Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Educación.

Contini de González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45-64.

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 (2007). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Resolución 3161/07.

DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Resolución 4069/08.

DGCyE (2012). *Diseño curricular para la Educación Inicial: primer ciclo*. Resolución 4483/11.

Dollard, J. & Miller, N. E. (1941). *Social learning and imitation*. New Have: Yale University Press.

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.

- Frank, J. (1982). Therapeutic Components Shared by all Psychotherapies. En Harvey, J. y Parks, M. (Eds.), *Psychotherapy Research and Behavior Change*. Washington: APA.
- 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.
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Ley N° 13.688. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 27 de junio de 2007.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Ley N° 27.045. Ley de Educación Nacional, Argentina, 23 de diciembre de 2014.
- Libert, J. & Lewinsohn, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.

- Lineham, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En Bleachman, E. A. (Ed.), *Behavior modification with women*. Nueva York: Guilford Press.
- Llanos Baldivieso, C. C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tesis doctoral, departamento de psicología evolutiva y de la educación, Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Granada.
- López Jurado, L. (2010). El desarrollo de las habilidades sociales. *Innovación y experiencias educativas*, (31), 1-9.
- MacDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behavior Therapy*, 9(5), 889-899.
- 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* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/McCartneyESPxp.pdf>
- Mcfall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioural assessment*, (4), 1-33.
- 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.

- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W. (1981). A cognitive-social learning approach to assessment. En Merluzzi, T. V., Glass, C. R. y Genest, M. (Comps.), *Cognitive assessment*. Nueva York: Guilford Press.
- 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*.
- Monjas Casares, M. & González Moreno, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. En *Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE*. España, (146).
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: MacGraw Hill.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. En Malajovich, A. (Comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rabazo Méndez, M. J. & Moreno Manso, J. M. (Sin fecha). *Un programa para la mejora de las habilidades sociales en alumnos con discapacidad intelectual* [en línea]. Madrid, España: EOS. Disponible en:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjTv6-V9OnMAhWDTJAKHS5mAe4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oracep.org%2Fweb%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2535%26Itemid%3D&usg=AFQjCNHI0IFWV_N7f9PAzL9Me41opEq8Sw&sig2=S9FB6OiTRHTZ7qAheRqkSg&bvm=bv.122448493,d.Y2l&cad=rja

- 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. *Psykhé*, 18, 127-140.
- Rich, A. R. & Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Rimm, D. C. & Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.
- Rossin, M. B. & Buzzella, L. (2011). *Importancia de la Educación Temprana en la Primera Infancia* [en línea]. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía Departamento de Psicopedagogía. Disponible en:
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Importancia_de_la_Educaci-n_Temprana_en_la_Primer Infancia.pdf
- Smitter, Y. (2009). La acreditación del aprendizaje por experiencia en la formación docente: Caso Instituto Pedagógico de Miranda. *Educere*, 13(44), 169-176. Recuperado el 26 de julio de 2015, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100020&lng=es&tlng=es
- Soto Fernandez, M. P. (2009). Desarrollo de las habilidades sociales en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-9.
- Trower, P. (1982). Toward a Generative Model of Social Skills: A Critique and Síntesis. En Curran, J. P. y Monti, P. M. (Eds.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assesment and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Trower, P. (1984). A radical critique and reformulation, From organism to agent. En Tower, P. (Ed.), *Radical approaches to social skills training*. London: Croom Helm.

Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.

Vallés, A. & Vallés, C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la escuela: una propuesta Curricular*. Madrid: Editorial EOS.

Wilkinson, J. & Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme desing and management of training*. Chichester: Wiley.

Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.

ANEXO

ESCALA DE COMPORTAMIENTO PREESCOLAR Y JARDÍN INFANTIL
(Merrell, 2003; Reyna & Brussino, 2009)

Por favor, evalúe al niño en cada uno de los ítems de este cuestionario. Las puntuaciones se deben basar en las observaciones del comportamiento del niño/a durante los últimos 3 meses. Encierre con un círculo el número que refleje mejor la frecuencia con que se presenta cada una de las características en él/la niño/a según la siguiente escala:

- 0- **NUNCA**, si el niño no muestra el comportamiento o característica especificada o si no ha tenido la oportunidad de observarlo.
- 1- **RARAMENTE**, si el niño muestra el comportamiento o característica especificada, pero con escasa frecuencia.
- 2- **ALGUNAS VECES**, si el niño muestra ocasionalmente el comportamiento o característica especificada.
- 3- **FRECUENTEMENTE**, si el niño muestra muchas veces el comportamiento o característica especificada.

Escala de Habilidades Sociales				
	NUNCA	RARA- MENTE	ALGUNAS VECES	FRECUE- NTE- MENTE
1. Es cooperativo/a.	0	1	2	3
2. Juega con diferentes niños.	0	1	2	3
3. Intenta comprender el comportamiento de otro niño ("¿por qué llorás?").	0	1	2	3
4. Sigue las instrucciones de los adultos.	0	1	2	3
5. Hace amigos fácilmente.	0	1	2	3
6. Defiende los derechos de otros niños ("¡esto es de él!").	0	1	2	3
7. Arregla su desorden cuando se lo piden.	0	1	2	3
8. Consuela a otros niños cuando están molestos.	0	1	2	3
9. Sigue las reglas.	0	1	2	3
10. Invita a otros niños a jugar.	0	1	2	3
11. Busca consuelo de los adultos cuando se hace daño.	0	1	2	3
12. Comparte juguetes u otras pertenencias.	0	1	2	3
13. Es seguro/a en situaciones sociales.	0	1	2	3
14. Negocia con sus compañeros cuando es apropiado.	0	1	2	3
15. Intercambia juguetes u otros objetos.	0	1	2	3
16. Es sensible a los problemas de los adultos ("¿estás triste?").	0	1	2	3
17. Reacciona de forma apropiada cuando le corrigen.	0	1	2	3
18. Demuestra afecto a otros niños.	0	1	2	3
19. Es invitado/a por otros niños para jugar.	0	1	2	3