

# El desarrollo emocional de los niños pequeños y su estado de preparación para la escuela

C. Cybele Raver

La énfasis actual en el estado de preparación académica de los niños sigue eclipsando la importancia de su desarrollo social y emocional para la preparación escolar (Raver y Zigler, 1997). Sin embargo, la investigación indica que importa el ajuste emocional de los niños pequeños—los niños que gozan de un buen ajuste emocional tienen posibilidades significativamente mayores del éxito escolar temprano, mientras que niños que experimentan dificultades emocionales graves se hallan ante riesgos graves de tener dificultades en el mismo período. Este Digest presenta una reseña breve de la investigación longitudinal que correlaciona el desarrollo emocional infantil con la preparación escolar y el éxito temprano en la escuela y luego discute intervenciones diseñadas para niños que están entrando a la escuela.

## Investigación longitudinal

Durante los últimos 20 años, la investigación ha demostrado que las habilidades emocionales y sociales de los niños se relacionan con su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995). Los niños que tienen dificultades con prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia realizan menos en la escuela (Arnold et al., 1999; McClelland et al., 2000). En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros 2 o 3 años de formación escolar parece estar basado en un fundamento firme de sus habilidades emocionales y sociales (Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997; O'Neil et al., 1997).

Específicamente, la investigación emergente sobre los años tempranos de instrucción sugiere que las relaciones que los niños forman con los compañeros y maestros se basan en la capacidad de los niños de regular las emociones de maneras pro-sociales más bien que antisociales, y que tales relaciones así sirven de una "fuente de provisiones" que o ayudan o perjudican las probabilidades de los niños de rendir bien en lo académico (Ladd et al., 1999, p. 1375). Los psicólogos hallan que los niños que se portan de maneras antisociales tienen menos probabilidad de ser aceptados por compañeros y maestros (Kupersmidt y Coie, 1990; Shores y Wehby, 1999). Participan con menos frecuencia en las actividades de la clase y logran menos que sus compañeros más pro-sociales y emocionalmente positivos, aun después de tomar en cuenta el control de factores como los efectos de sus experiencias familiares y habilidades cognitivas preexistentes (Ladd et al., 1999). Hay que advertirse que las habilidades académicas y el ajuste emocional tempranos de los niños tal vez se relacionen de manera doblemente direccional, de modo que los niños pequeños que lidian contra las dificultades tempranas de lectura y aprendizaje puedan llegar a estar cada vez más frustrados y perturbadores (Arnold et al., 1999; Hinshaw, 1992). Aunque la investigación adicional tendría muchos beneficios para el entendimiento actual de las influencias causales y recíprocas de las competencias cognitivas, lingüísticas y emocionales de los niños en el rendimiento académico posterior, queda convincente y clara la mayor parte de la evidencia longitudinal respecto a la importancia del ajuste social y emocional para el éxito de los niños en contextos académicos tempranos.

## Intervenciones para niños que entran a la escuela

En vista de la evidencia de que el ajuste emocional de los niños toma un papel importante en la predicción de la probabilidad de su éxito escolar, la pregunta subsiguiente es "¿Cómo

ayudamos a los niños a desarrollar la competencia emocional y evitar las dificultades emocionales para que lleguen a la escuela preparados para aprender?" Se han implementado intervenciones en familias, servicios de cuidado infantil, escuelas y clínicas para tratar estas dificultades al empezar los niños en la escuela. (Una discusión detallada de intervenciones diseñadas para niños antes de empezar la escuela puede hallarse en Raver [2002].) Según su nivel de intensidad, los programas incluyen los siguientes:

*Intervenciones de baja intensidad en el aula.* Una amplia gama de intervenciones identifica la entrada de los niños a la educación formal como una oportunidad excelente de afectar la competencia social, emocional y académica de los niños. Algunos programas se han implementado para cambiar la manera de los niños de pensar de las situaciones emocionales y sociales. Mediante el uso de modelados, la toma de papeles y discusiones grupales, los maestros pueden dedicar plazos relativamente pequeños del tiempo instructivo a enseñar a los niños cómo identificar y clasificar los sentimientos, comunicarse con otros apropiadamente sobre las emociones y resolver las disputas con compañeros (por ej., Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Quinn et al., 1999). La ventaja potencial es que tales programas pueden ofrecerse a todos los niños en una clase determinada por un costo relativamente bajo. La desventaja potencial es que estos programas podrían tener sólo un impacto limitado de corto plazo en los comportamientos sociales y emocionales de los niños (Quinn et al., 1999).

*Intervenciones de intensidad baja o moderada en el hogar—programas de capacitación para padres.* Basado en un conjunto de investigación que percibe las habilidades de los padres de dar formación como esenciales para el ajuste emocional infantil, varias intervenciones se han diseñado para reducir el riesgo de los niños de tener dificultades emocionales por medio de ayudar a los padres a aumentar sus interacciones positivas con sus hijos, imponer límites firmes en los comportamientos negativos de estos y reducir el uso de prácticas severas con los hijos cuando los padres se enojan o se perturban (véase, por ej., McEvoy y Welker, 2000). Estos programas varían en el planteamiento, la intensidad y la ubicación en que se implementan (por ej., programas de visitas a casa, apoyo por teléfono, talleres de las habilidades de ser padres). Por lo general, estos programas han mostrado un éxito moderado (Kazdin, 1987). Una preocupación es que la conexión entre prácticas severas de los padres y la manifestación infantil de problemas de comportamiento se ha demostrado cierta para familias blancas pero no para familias afro-americanas en algunos estudios, sugiriendo que las intervenciones tienen que colocarse dentro de sistemas conceptuales basados en la cultura (Deater-Deckard y Dodge, 1997). Una segunda preocupación es que los efectos de estos programas podrían ser más transitorios que duraderos (Corcoran, 2000).

*Intervenciones "de facetas múltiples" escolares / en casa para niños con riesgos moderados.* Estos programas tratan las dificultades emocionales y de comportamiento en casa y en la escuela. Aunque su operación es más costosa y sirven a menos niños, se espera que estos programas resulten efectivos de largo plazo al reducir el predominio de resultados costosos como ofensas criminales y el abandono de la escuela (Kazdin, 1987; McEvoy y Welker, 2000). Los resultados de varios estudios experimentales (usando diseños aleatorios) sugieren

una eficacia notable de estos programas de facetas múltiples para reducir el comportamiento perturbador de los niños. Estas mejoras se extienden desde las mejorías modestas hasta el progreso significativo en las habilidades sociales, emocionales y académicas de niños (Eddy et al., 2000; Stoolmiller et al., 2000; Webster-Stratton y Taylor, 2001). Estos programas también han mostrado más eficacia en la reducción de la posibilidad de participar los niños en comportamientos delincuentes (Stoolmiller et al., 2000) y ser retenidos uno o más grados escolares que las intervenciones menos costosas, de menor intensidad y solamente del aula que se describen arriba (Vitaro et al., 1999). Algunos investigadores, sin embargo, han señalado que estos hallazgos no se sostienen durante períodos más largos de tiempo, y que las tasas de abandono por los niños de la escuela secundaria no se afectan significativamente por el programa de intervención.

*Intervenciones clínicas de alta intensidad para niños con altos riesgos.* Un porcentaje pequeño de niños pequeños que viven en la pobreza lucha con graves disturbios emocionales y de comportamiento. Hay una gama de programas diseñados para disminuir el riesgo de que los niños pequeños desarrollen problemas graves en familias que lidian contra múltiples y crónicos factores estresantes como el alto riesgo del maltrato, la enfermedad mental, el abuso de drogas y la violencia doméstica. Los programas de consulta de la salud mental basados en escuelas, por ejemplo, emparejan a psicólogos, asistentes sociales y siquiátras con distritos escolares locales para identificar, evaluar y tratar a niños pequeños que tienen problemas graves emocionales y de comportamiento. Los clínicos de organizaciones comunitarias locales de la salud mental observan las clases, les proveen capacitación a los maestros y ofrecen psicoterapia centrado en el niño y en la familia (Cohen y Kaufmann, 2000). Al momento de escribir este Digest, no se podían hallar ningunas evaluaciones de programas de consulta basados en escuelas que utilizaran el diseño de pruebas aleatorias; no obstante, el potencial para tales programas parece prometedor.

## Conclusión

¿Cómo podemos explicar los niveles variados de eficacia que se han demostrado entre distintas clases de intervenciones? Tres advertencias se ofrecen para explicar la variación en el éxito programático. Primero, el éxito programático depende en gran parte de cuánto logran los programas conseguir la participación de las familias (Brooks-Gunn et al., 2000). Segundo, puede ser irrazonable esperar mejoras emocionales y de comportamiento de largo plazo de parte de niños pequeños si sus familias siguen enfrentándose a factores estresantes crónicos y estructurales que corroen la salud psíquica y social de los niños. Tercero, tenemos que reconocer que los contextos económicos, de empleos y políticos de familias con altos riesgos han cambiado substancialmente de las condiciones en que muchos modelos de intervención se diseñaron e implementaron originalmente hace más de 20 años (por ej., Olds et al., 1998). Aun en vista de estas precauciones, no obstante, la investigación demuestra claramente la importancia del ajuste emocional de los niños para el éxito escolar temprano.

*Este Digest se adaptó del artículo "Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness" (Las emociones importan: Argumento en apoyo del papel del desarrollo emocional de los niños pequeños para la preparación escolar temprana), por C. Cybele Raver, en el Social Policy Report de la Society for Research in Child Development, 16(3), 3-19.*

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

## Para más información

Arnold, D. H., Ortiz, C., Curry, J. C., Stowe, R. M., Goldstein, N. E., Fisher, P. H., Zeljo, A. y Yerushova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology, 27*(5), 589-598.

Brooks-Gunn, J., Berlin, L. y Fuligni, A. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? En J. Schonkoff y S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Cohen, E., y Kaufmann, R. (2000). *Early childhood mental health consultation*. Washington, DC: Center for Mental Health Services, SAMHSA, U.S. Department of Health and Human Services.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(5), 648-657.

Corcoran, J. (2000). Family interventions with child physical abuse and neglect: A critical review. *Children and Youth Services Review, 22*(7), 563-591.

Deater-Deckard, K., y Dodge, K. A. (1997). Externalizing problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry, 8*(3), 161-175.

Eddy, J. M., Reid, J. B. y Fetrow, R. A. (2000). An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 165-176.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*(1), 127-155.

Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin, 102*(2), 187-203.

Kupersmidt, J. B., y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*(5), 1350-1362. EJ 423 461.

Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400. EJ 602 156.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development, 68*(6), 1181-1197. EJ 556 037.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. y Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329. EJ 633 373.

McEvoy, A., y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140. EJ 613 025.

Olds, D., Henderson, C. R., Jr., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P. y Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: A 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 280*(14), 1238-1244.

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. y Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*(3), 290-303.

Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B. y Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skills interventions for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(1), 54-64.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16*(3), 3-19.

Raver, C. C., y Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(4), 363-385. EJ 563 068.

Shores, R. E., y Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*(4), 194-199. EJ 599 246.

Stoolmiller, M., Eddy, J. M. y Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in universal school-based randomized trials targeting delinquent and violent behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(2), 296-306.

Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*(2), 205-226. EJ 598 786.

Webster-Stratton, C., y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children. *Prevention Science, 2*(3), 165-192.

Wentzel, K. R., y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*(3), 756-763. EJ 503 790.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase <http://www.ed.gov/Programs/EROD/>). También se puede pedirlos llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en <http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm>. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente. Este proyecto ha sido financiado, al menos parcialmente, por fondos federales del Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Investigación y Mejoramiento de la Educación, de acuerdo con el contrato N° ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni las políticas del Departamento de Educación de EE.UU., ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales ni organizaciones implica en endoso del Gobierno de EE.UU.