PSYKHE
2002, Vol.11, N° 1, 149-157

Copyright 2002 by Psykhe
ISSN 0717-0297

Contexto Familiar y Desarrollo de Habilidades Cognitivas para la Resolución de Problemas Interpersonales en Niños

Family Environment and Development of Cognitive Abilities for Interpersonal Problem Resolution in Children

Mirta Susana Ison
Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA - CRICYT- CONICET)
Universidad del Aconcagua

Gabriela Susana Morelato
Universidad del Aconcagua

Este es un estudio descriptivo-comparativo, en el cual se compararon las habilidades cognitivas infantiles para la solución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas y se exploraron las características familiares y la posición sociométrica de ambos grupos de niños. Se evaluaron 60 niños de ambos sexos entre 5 y 7 años de edad: 30 con conductas disruptivas y 30 sin ellas. Los resultados muestran que los niños identificados con conductas disruptivas presentan mayor dificultad para definir una situación problema, para elegir alternativas adecuadas y tomar decisiones pertinentes, en comparación con los niños sin ellas. Con respecto a la posición sociométrica de los niños, aquellos con conductas disruptivas fueron más rechazados y aislados por sus compañeros en comparación con el grupo de niños sin conductas disfuncionales. El déficit en ciertas habilidades cognitivas, implicadas en la autorregulación de la conducta, pueden generar relaciones interpersonales insatisfactorias y dificultades emocionales. La finalidad de detectar estos déficits es diseñar programas psicoeducativos tendientes a la prevención de futuros desajustes psicosociales.

This is a descriptive-comparative study. The purpose of the present work was to compare cognitive abilities in children with and without disruptive behavior and to investigate family characteristics and sociometric position of these children. Sixty children, boys and girls, between 5-7 years old, were assessed: 30 with disruptive behavior and 30 without disruptive behavior. Children with disruptive behavior showed greater difficulty to define a problematic situation, to choose an adequate alternative and to take the right decision than children without disruptive behavior. Differences were found in their sociometric position: children with disruptive behavior were more rejected and isolated than children without problem behavior. The lack of certain cognitive abilities involved in behavior self-control may lead to unsatisfactory relationships and emotional problems. Detecting these deficiencies will allow the design of psycho-educative programs to prevent psycho-social maladjustment.

En el campo de la comunicación interpersonal la significación que se otorga a la conducta de aquellos con quienes se interactúa y a los diferentes acontecimientos depende, en gran parte, del desarrollo de los procesos cognitivos-afectivos. Estos "organizadores" de la experiencia se van conformando y desarrollando en el terreno de las interacciones sociales en que se encuentran inmersos los seres humanos.

Los individuos no responden a los acontecimientos sociales en sí, sino a la representación mental que se forman acerca de ellos. Esta representación cognitiva, que media la conducta social, surge de la interrelación entre las variables personales del individuo-sistema de creencias y valores, autovaloración de competencias, mecanismo de atribución causal, estilos de resolución de problemas– y las características del contexto social donde se despliegan sus habilidades interpersonales.

Las habilidades para organizar las cogniciones y conductas dirigidas hacia metas interpersonales

Mirta Susana Ison, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CRICYT-CONICET) y Universidad del Aconcagua. Gabriela Susana Morelato, Universidad del Aconcagua.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Mirta Susana Ison, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CRICYT-CONICET), Av. Dr. Adrián Ruiz Leal s/n, Parque Gral. San Martín, (5500)-Mendoza. Fono: (54 0261) 4288314 / 4288797 int. 28. Fax: (54 0261) 4287370. E-mail: mison@lab.cricyt.edu.ar
Este trabajo forma parte del proyecto de la Carrera del Investigador de CONICET y fue presentado en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología en Santiago de Chile, del 29 de julio al 3 de agosto de 2001.

se denominan habilidades socio-cognitivas (Shure, 1996). En el niño, estas habilidades son aprendidas en el contexto familiar. Los padres son los agentes sociales directos que enseñan a sus hijos los modos de afrontar situaciones interpersonales, pudiendo diseñar un ambiente familiar facilitador de la comunicación entre sus miembros o, por el contrario, promover un clima inhibidor de las potencialidades de sus integrantes. A su vez, los modelos de comportamiento que los padres evidencian delante de sus hijos son imitados por ellos y trasladados a otros entornos como el escolar (Trianes, De La Morena & Muñoz, 1999).

La familia, como primer sistema social, permite al niño aprender y ensayar las formas más competentes de actuación interpersonal. Representa un espacio de seguridad para el niño porque éste puede actuar despreocupándose de la evaluación que los miembros hagan de su comportamiento. Sabe que se le va a aceptar aún cuando pueda no comportarse del modo que los padres o hermanos desearían. Posteriormente, la red social infantil se amplía con el ingreso al sistema escolar y a la vinculación con el grupo de pares. De los diferentes agentes socializantes surgen demandas y restricciones que el niño debe saber interpretar para responder de acuerdo con lo que se espera de él. A su vez, estas directrices emanan de los valores, normas y expectativas de la sociedad, concretadas en las interpretaciones particulares que hacen los agentes sociales en los distintos contextos (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997).

En línea con lo anterior, Arón y Milicic (1999) describen las características de contextos sociales favorecedores o frenadores del desarrollo personal, caracterizando a los primeros por la presencia de una relación afectiva estable, un clima escolar positivo y modelos de relación que enfaticen un afrontamiento constructivo de los problemas.

Dado que los contextos de desarrollo están relacionados entre sí, lo que sucede en uno de ellos tiene influencia sobre el otro. Familia, escuela y grupo de iguales conforman los diferentes mundos sociales del niño y son las fuentes donde se aprenden y actualizan las conductas socialmente competentes. La internalización de las normas y expectativas de los diferentes contextos sociales promueven el desarrollo de los procesos de autorregulación en el niño, los cuales se manifiestan por medio de las habilidades para la solución de problemas interpersonales diferenciándose los niños con una adecuada aceptación socioemocional y los que carecen de dicha adaptación.

Investigaciones relevantes destacaron que el desarrollo de las habilidades cognitivas y la competencia social con iguales tienen su base en las prácticas de crianza familiar, en los estilos de resolución de problemas entre sus miembros y en las estrategias autoregulatorias dentro del funcionamiento de la dinámica familiar (Bierman, 1996; Blechman & McEnroe, 1985; Cerezo, 1995; Faubel, 1998; Gallego, 1998; Gottfried & Gottfried, 1983; Parke, Cassidy, Burks, Carson & Boyum, 1992). Por consiguiente, los patrones de comunicación establecidos entre sus miembros denotan los procesos cognitivos-conductuales y afectivos subyacentes a esa dinámica familiar.

Por otra parte, Spivack y Shure (1976) analizaron los procesos cognitivos presentes en niños con conducta socialmente habilidosa. Entre los procesos destacados figuran la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de ciertas metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales. En una línea de investigación similar Pelechano y González (1996) y García y Magaz (1998) diseñaron pruebas de habilidades interpersonales infantiles con el objetivo de evaluar los siguientes procesos cognitivos: identificación de un problema y del estado emocional asociado, generación de planificación y establecimiento de enlaces causales y consecuenciales entre acciones, asunción de perspectivas, segmentación ordenada de pasos encaminados a la solución del problema, generación y elección de alternativas adaptativas o inadaptativas y, finalmente, la toma de decisiones.

Cuando estos procesos cognitivos, que se encuentran a la base de las habilidades interpersonales, se desarrollan de modo deficitario el resultado final se expresa en un conjunto de conductas ineficaces para la interacción social y el ajuste escolar (Ison, 2001; Kazdin, Siegel & Bass, 1992).

La adaptación escolar y social en el niño están íntimamente relacionadas debido a que los aprendizajes escolares requieren tanto de las capacidades intelectuales como de las habilidades sociales. A su vez, los objetivos de la educación primaria no sólo deberían ser de logro académico sino de desarrollo personal y social. Por consiguiente, este trabajo se centra en el estudio de las habilidades socio-cognitivas de niños con conductas disruptivas y de las características de sus familias con el fin de diseñar

programas psicoeducativos, que se ajusten a las necesidades de la población estudiada, tendientes al desarrollo de habilidades interpersonales tanto en los niños como en sus familias. De este modo, la participación activa de los padres y docentes en estos programas produciría en el niño no sólo un crecimiento académico sino también socio-emocional.

Bajo este marco conceptual, los objetivos que guiaron el presente trabajo fueron: (a) comparar las habilidades cognitivas infantiles para la solución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas; (b) explorar las características familiares de los niños participantes del estudio; (c) analizar la posición sociométrica en ambos grupos de niños dentro de su grupo de pares.

Método

El estudio llevado a cabo fue de tipo descriptivo-comparativo. La unidad de análisis corresponde a niños pertenecientes al primer ciclo de la Educación General Básica y sus familias. Se evaluaron las habilidades cognitivas de niños con y sin conductas disruptivas y la posición sociométrica dentro de su grupo de iguales. Asimismo, se analizaron características familiares presentes en ambos grupos de niños.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 60 familias y 60 niños entre 5 y 7 años de edad, de ambos sexos: 30 niños con conductas disruptivas (21 varones y 9 mujeres) y 30 sin ellas (17 varones y 13 mujeres). Todos los niños concurrían a escuelas públicas de la Provincia de Mendoza-Argentina y pertenecían al primer ciclo de la Educación General Básica (EGB), es decir desde jardín de infantes hasta segundo año.

Instrumentos de Evaluación

Para la detección de los niños con conductas disruptivas (agresividad, impulsividad e hiperactividad) y sin ellas, se aplicó la Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993). Este instrumento informa sobre la clase y la frecuencia de *conductas problema* en el niño de edad escolar. Explora: agresión física y verbal, negativismo, transgresión, impulsividad, hiperactividad, déficit de atención, autoagresión, inhibición y aceptación por los pares. Esta prueba fue elaborada en la provincia de Mendoza-Argentina y cuenta con baremos regionales (Ison & Soria, 1997). Fue respondida por las docentes y aplicada a cursos completos desde jardín hasta segundo año de la EGB.

Seleccionados los niños con y sin conductas disruptivas, se procedió a la aplicación de las siguientes técnicas de evaluación psicológicas: Entrevista Familiar, Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI; García Pérez & Magaz Lago, 1998), Cuestionario BULL de relaciones socioafectivas en el aula (Cerezo & Esteban, 1994).

Entrevista Familiar. A fin de evaluar las características de las familias de ambos grupos de niños se administró una entrevista a los padres siguiendo el modelo de Pineda, López, Torres y Romano (1995). Se obtuvo la siguiente información: constitución del grupo familiar, antecedentes del desarrollo del niño, historia académica del niño, estado físico del niño, estudios practicados, estilos de crianza: estrategias de disciplina de los padres, convivencia familiar, exploración de refuerzos y castigos familiares, modalidad familiar en la resolución de conflictos interpersonales. Al texto original de la entrevista se realizaron cambios lingüísticos menores, para adecuarlo al lenguaje corriente empleado en las muestras. Esta técnica fue utilizada para comprobar si aquellos niños con mayor déficit en habilidades socio-cognitivas eran aquellos cuyas familias presentaban características disfuncionales en mayor medida.

Test EVHACOSPI. Esta técnica fue diseñada por Manuel García y Angela Magaz en 1998, con el fin de evaluar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños de 4 a 12 años de manera cuantitativa y cualitativa. El instrumento dispone de dos Formas Paralelas, A y B, cada una de las cuales consta de tres situaciones diferentes representadas por un dibujo que se presenta en una tarjeta. Cada tarjeta representa una situación. A los fines de este trabajo sólo se administró la Forma A compuesta por las situaciones A.1, A.2 y A.3. Las variables que evalúa son las siguientes habilidades: (a) *habilidad del niño para identificar quién tiene un problema* en una situación de interacción social, lo que se logra mediante la identificación del estado emocional del sujeto; (b) *habilidad para describir una situación-problema* de manera concreta y operativa. Los problemas identificados por el estado emocional del sujeto se producen porque alguien desea, necesita, teme, le han quitado, ha perdido algo; (c) *habilidad para generar el mayor número de alternativas* posibles que constituyen o pueden constituir una solución al problema; (d) *habilidad para anticipar posibles consecuencias* para cada una de las alternativas anteriormente generadas; (e) *habilidad para tomar decisiones*, eligiendo como una posible buena solución aquella que le suponga bajo costo y con la que espere un mayor beneficio, a corto y largo plazo. Cada una de estas variables es evaluada de acuerdo a una escala que va de 0 (cero) a 3 (tres) puntos, de acuerdo con la calidad de la respuesta emitida por el niño.

Cuestionario BULL. Fue elaborado por Cerezo y Esteban (1994), para evaluar la aceptación-rechazo de los individuos del grupo escolar dentro de una dinámica de agresión-victimización. Esta basado en la técnica del sociograma y presenta una forma para el alumno y otra para el docente. Esta prueba se evalúa por medio de un soporte informático denominado SOCGRAMA (Almar & Gil, 1993), el cual arroja resultados acerca del número de elecciones emitidas y recibidas y el número de rechazos emitidos y recibidos. Asimismo, permite obtener índices de popularidad, de antipatía, de reciprocidad positiva, reciprocidad negativa y de cohesión grupal.

Procedimiento

Para la detección de los niños con conductas disruptivas (agresividad, impulsividad e hiperactividad) y sin conductas disruptivas se cotejaron los resultados de las evaluaciones realizadas por las docentes, a la totalidad de sus alumnos, mediante la Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993). Sobre un total de 175 niños evaluados entre 5 y 7 años de edad pertenecientes a jardín de infantes, primer y segundo año de la E.G.B., se identificaron a aquellos con y sin conductas disruptivas.

Como criterio de inclusión de un niño en el grupo con conductas disruptivas se estableció la obtención de un percentil igual

o superior a 65 en agresión física-verbal, impulsividad e hiperactividad, factores de la Guía de Observación Comportamental. Por el contrario, la obtención de un percentil inferior a 50 significaba ausencia de conductas disruptivas (Ison & Soria, 1997).

Las familias de los niños previamente identificados con y sin conductas disruptivas fueron entrevistadas por un experto a fin de obtener información sobre las características familiares. Es de hacer notar que a la entrevista concurrieron las madres de los niños. Posteriormente, se administraron las pruebas diagnósticas a los niños en forma individual destinadas a evaluar habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales y posición sociométrica en el aula. Se trabajó en el ámbito escolar en una sala destinada para tal efecto.

Análisis estadístico. Se compararon los resultados de la Guía de Observación Comportamental obtenidos por el grupo con y sin conductas disruptivas aplicando la prueba estadística de diferencia entre medias para muestras independientes. La misma prueba estadística fue aplicada a fin de comparar las habilidades cognitivas expresadas por el grupo con y sin conductas disruptivas, evaluados por medio del Test EVHACOSPI. Se fijó un nivel de significación equivalente al 5%.

Se analizó la variable *contexto familiar* (consignada en el apartado Método) en los dos grupos familiares, resultado que se expresa en porcentajes.

La posición sociométrica de ambos grupos de niños fue analizada a partir de los resultados arrojados por el SOCGRAMA (Almar & Gil, 1993).

Resultados

Considerando la variable edad, no se observaron diferencias significativas entre el grupo de niños con conductas disruptivas (6.76 ± 1.09) y el grupo sin ellas (6.11 ± 1.16) ($t = 1.67$, $p < .10$).

Análisis de la Guía de Observación Comportamental

Para la selección de los niños (varones y mujeres) con y sin conductas disruptivas, las docentes respondieron la Guía de Observación Comportamental (Ison & Fachinelli, 1993). Los resultados mostraron que los niños con conductas disruptivas, en comparación con aquellos que no presentaron este comportamiento, obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en los factores de Agresión física-verbal ($t = 14.65$, $p < .000001$), Negativismo ($t = 7.34$, $p < .000001$), Transgresión ($t = 7.02$, $p < .000001$) e Impulsividad ($t = 13.52$, $p < .000001$).

Tabla 1
Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales en Niños Con Conductas Disruptivas vs. Sin Conductas Problema. Medias y Desviaciones Estándares.

Habilidades cognitivas en niños	Con Conductas Disruptivas		Sin Conductas Disruptivas		*t*	*p*
	M	*Ds*	*M*	*Ds*		
Identificación de la situación problema						
Correcta	2.33	.99	2.53	.81	-.85	ns
Incorrecta	0.66	.99	0.46	.81	.85	ns
Definición del problema						
Correcta	1.26	.86	2.23	.77	-4.55	.00002
Incorrecta	1.73	.86	0.76	.77	4.55	.00002
Identificación del problema						
Correcta	1.43	1.13	2.20	.80	-3.01	.003
Incorrecta	1.56	1.13	0.73	.79	3.30	.001
Generar alternativas de solución						
Categorías	4.56	1.83	4.96	1.40	-.94	ns
Enumeraciones	0.76	.81	1.43	1.27	-2.40	.01
Respuestas irrelevantes	1.86	1.83	0.86	1	2.61	.01
Anticipación de consecuencias						
Categorías	3.86	1.83	4.56	1.45	-1.63	ns
Enumeraciones	1.73	1.96	3.16	2.26	-2.62	.01
Respuestas irrelevantes	1.43	2.02	0.46	0.89	2.38	.02
Toma de decisiones						
Adecuada	1.66	1.12	2.53	0.73	-3.54	.0007
Inadecuada	1.33	1.12	0.46	0.73	3.54	.0007

Habilidades Cognitivas para Solución de Problemas Interpersonales Infantiles

De acuerdo con el primer objetivo, se compararon los resultados obtenidos por los niños con y sin conductas disruptivas en el test de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales (EVHACOSPI). Posteriormente, se analizaron los datos de las entrevistas realizadas a las familias de ambos grupos de niños.

Como se muestra en la Tabla 1, los niños con conductas disruptivas en comparación con los controles, presentaron un puntaje significativamente menor tanto en la habilidad para *definir un problema* ($t = -4.55$, $p < .00002$) como para *identificarlo* en forma correcta ($t = -3.01$, $p < .003$). A su vez este grupo de niños presentó menor cantidad de enumeraciones ($t = -2.40$, $p < .01$) y mayor cantidad de respuestas incorrectas en la habilidad para *generar alternativas de solución* ($t = 2.61$, $p < .01$). Situación similar ocurre cuando los niños con conductas disruptivas deben *anticipar las consecuencias de la solución*, disminuyeron significativamente las enumeraciones ($t = -2.62$, $p < .01$) al mismo tiempo que se incrementaron las respuestas irrelevantes ($t = -2.38$, $p < .02$). Finalmente, la habilidad para *tomar decisiones* en forma adecuada fue significativamente menor en el grupo con conductas disruptivas ($t = -3.54$, $p < .0007$).

La Tabla 2 muestra los resultados –expresados en porcentajes– del análisis de las entrevistas a familias de niños diagnosticados con conductas disruptivas ($n = 30$) y sin ellas ($n = 30$). Las familias de niños diagnosticados con conductas disruptivas, en comparación con aquellas cuyos hijos no presentaron conductas disfuncionales, mostraron un porcentaje mayor de agresiones físicas y verbales entre los miembros de pareja (63.33%), agresiones verbales entre los cónyuges (30%), negligencia psicoafectiva (33.33%) y disciplina parental rígida (63.33%). En tanto que las familias de niños sin conductas disfuncionales presentaron un estilo disciplinar democrático (76.66%) en comparación con las familias de niños diagnosticados con conductas disruptivas.

Análisis del Estatus Sociométrico

Con respecto a la posición sociométrica de los niños, pudo observarse que aquellos niños con conductas disruptivas fueron más rechazados y aislados por sus compañeros en comparación con el

Tabla 2
Características de las Familias de Niños Con y Sin Conducta Disruptiva

	Con Conductas Disruptivas ($n = 30$)		Sin Conductas Disruptivas ($n = 30$)	
Características familiares	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Agresión física y verbal entre los miembros de la pareja	19	63.33	3	10
Agresión verbal entre los miembros de la pareja	9	30	3	10
Trastornos psicopatógicos en algunos de los miembros de la pareja diagnosticado por profesional de la salud				
• Depresión	7	23.33	2	6.66
• Alcoholismo	9	30	0	0
• Conductas antisociales	3	10	0	0
Conducta parental negligente				
• Negligencia física	5	16.66	0	0
• Negligencia psicoafectiva	10	33.33	1	3.33
Familias Monoparentales	13	43.33	4	13.33
Familias con cambio frecuente de figura parental	8	26.66	0	0
Disciplina parental				
• Rígida	19	63.33	3	10
• Permisiva	6	20	4	13.33
• Democrática	5	16.66	23	76.66
Necesidades básicas insatisfechas	18	60	0	

Tabla 3
Posición Sociométrica de los Niños Con y Sin Conducta Disruptiva

	Niños Con Conductas Disruptivas		Niños Sin Conductas Disruptivas	
Indices en el Sociograma	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Populares	6	20	14	46.66
Aislados	8	26.66	5	16.66
Rechazados	16	53.33	2	6.66
Resto No significativo	-	-	9	30
Total	30	99.99	30	99.98

grupo de niños sin conductas disfuncionales. En línea con lo anterior, los niños sin esta problemática fueron percibidos como más populares, pero también como miembros que no destacaron dentro del grupo, es decir, no fueron elegidos con frecuencia pero tampoco fueron rechazados o aislados y presentaron algunas elecciones por parte de sus pares (ver Tabla 3).

Por otra parte, se exploró el grado de coincidencia entre la percepción de los docentes y la de sus alumnos con respecto al estatus sociométrico de los niños participantes del estudio. Con relación a la variable *popularidad*, el 6,6% de las elecciones coincidieron con la de sus alumnos, mientras que en la variable *aislados* existió una coincidencia del 10%. El porcentaje de coincidencia aumentó en la variable *rechazado* (15%). Estos porcentajes de coincidencia resultaron ser muy bajos, por lo que se puede decir que la percepción de las docentes se asemeja poco con aquella que presentaron sus alumnos respecto a quién consideran como popular, o presenta pocos amigos o es menos querido por los demás.

Discusión

Los resultados señalan diferencias en el funcionamiento socio-cognitivo para afrontar situaciones interpersonales en los niños con conductas disruptivas y con características familiares disfuncionales, que pueden ser de utilidad para comprender el mantenimiento de conductas calificadas como problemáticas y que dificultan el logro de un ajuste social satisfactorio en estos escolares.

Los datos evidencian que tanto los niños con conductas disruptivas como aquellos que no las presentaron pudieron identificar situaciones en las que un problema interpersonal estuvo presente. Sin embargo, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos de niños en la habilidad para *identificar respuestas emocionales* en una situación social. Los niños con conductas disruptivas presentaron dificultades al describir, con cierto nivel de adecuación, los componentes emocionales en una situación de interacción social tales como miedo, enojo, tristeza, alegría, etc. Por el contrario, los niños sin conductas disruptivas lograron enumerar con mayor facilidad las emociones presentes en una situación interpersonal. Resulta interesante relacionar la información anterior con el análisis de las entrevistas familiares. En las familias de niños con conductas disruptivas predominó un estilo vincular agresivo, conductas negligentes físicas y psicoafectivas y disciplina rígida por parte de los progenitores en comparación con las familias de niños sin conducta disruptiva. Esto concuerda con lo planteado por Trianes, Muñoz y Jimenez (1997) quienes afirman que el reconocimiento de las expresiones emocionales para ajustar una respuesta y la comprensión de causas y consecuencias de una emoción, en el niño, depende del modo en que los padres reconozcan y respondan a las señales emocionales de sus niños durante la interacción cotidiana.

Comprender la emoción de otros requiere de ciertas habilidades tales como reconocer las señales (por ejemplo gestos faciales), comprender las causas y el significado de una emoción, responder de modo socialmente apropiado a las emociones de los otros y a las propias experiencias emocionales. Todas estas habilidades guardan relación con la aceptación social por los iguales (Trianes, De La Morena & Muñoz, 1999). Lo anterior guarda relación con los resultados obtenidos en esta investigación respecto a la posición sociométrica de los niños participantes. Se observó un mayor porcentaje de rechazo y aislamiento en los niños con conductas disruptivas en comparación con los niños que no las presentaron, por el contrario,

éstos últimos gozaron de mayor popularidad entre sus compañeros.

Las relaciones con los compañeros de clase son vitales para un desarrollo personal saludable, pues proporcionan oportunidades esenciales e intransferibles para el aprendizaje y práctica de diversas habilidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y sociales.

Un resultado que merece la pena destacar es el bajo nivel de coincidencia entre la percepción del docente y la de sus alumnos respecto de la posición sociométrica de los niños. La variable *popularidad* gozó del menor grado de coincidencia entre la percepción de los docentes y sus alumnos. Este resultado se puede interpretar sobre la base de las diferencias de valoración que los adultos y niños realizan sobre las cualidades apreciadas como relevantes. Los docentes consideran meritorio a aquellos niños que se destacan por su espíritu cooperativo, de servicio, comportamiento disciplinado y buen rendimiento académico. En tanto, los alumnos, especialmente los varones, valoran de sus compañeros el ser físicamente fuertes o poseer liderazgo, además del prestigio adquirido por su rendimiento intelectual. En relación con la variable *rechazado* la coincidencia entre la percepción del docente y el alumno aumentó levemente, existiendo mayor acuerdo al calificar a los niños con conductas disruptivas como más impopulares.

En relación con la *habilidad para generar alternativas de solución* a un problema interpersonal los niños sin conductas problema pudieron generar más alternativas –enumeraciones– de solución y previeron consecuencias más adecuadas. Si bien este grupo de niños no generó más categorías de alternativas de solución, es decir probabilidades de soluciones de diferentes tipos o clases, sí pudo pensar más enumeraciones o expresiones de una misma clase, en comparación con los niños identificados con conductas disruptivas. A su vez, estos niños pudieron anticipar mayor número de consecuencias en comparación con los niños con conductas disruptivas.

Es posible que lo expuesto anteriormente se relacione con el nivel de madurez y desarrollo del pensamiento infantil en las edades seleccionadas (5 a 7 años de edad). Este período, que corresponde al preoperacional-intuitivo según Piaget (1969), se caracteriza por la irreversibilidad del pensamiento y cierto egocentrismo intelectual en el cual el niño es incapaz de prescindir de su propio punto de vista (intuición directa) y atender a más de una dimensión de la situación estímulo. Este punto se pone de manifiesto en tanto ambos grupos de niños no presentaron diferencias significativas en la cantidad de categorías de respuesta, tanto para generar alternativas de solución como para anticipar sus consecuencias. Este resultado significaría que esta habilidad cognitiva para atender a diferentes dimensiones del problema no se encuentra completamente desarrollada en esta etapa evolutiva.

En línea con lo anterior, es esperable que en esta etapa evolutiva los niños anticipen menos consecuencias para cada alternativa y que éstas sean inmediatas más que mediatas o a largo plazo. Por otra parte, los niños pequeños, de manera espontánea, no suelen pensar en consecuencias para los demás si no es debido a influencias educativas de su entorno. Teniendo en cuenta esta característica propia de la etapa evolutiva de la muestra, los niños sin conductas problema generaron mayor cantidad de enumeraciones en cada categoría de solución propuesta, lo cual es un indicador de flexibilidad cognitiva. Esta capacidad permite ampliar el abanico de posibilidades para la solución de problemas y, por consiguiente, tomar mejores decisiones. Por el contrario, los niños con conductas disruptivas generaron menor cantidad de enumeraciones para solucionar una situación problema y anticipar sus consecuencias. Asimismo, el número de respuestas irrelevantes fue significativamente mayor. De estos resultados se podría inferir la existencia de un repertorio cognitivo más rígido en este grupo de niños puesto de manifiesto en la dificultad para adjudicar significados adecuados a los estímulos que se les presentaron. Como consecuencia de ello, no identificó claramente los estados emocionales, indicadores de una situación conflictiva, interpretando de modo erróneo situaciones sociales o suprimiendo la percepción de algún estado emocional ("no sé que le pasa al personaje"). De este modo, generó –en mayor proporción– soluciones irrelevantes al presentar déficit en ciertas habilidades interpersonales, especialmente aquellas relacionadas con el pensamiento causal-consecuencial y con la toma de perspectivas. Nuestros resultados son coincidentes con las afirmaciones de Kazdin y Buela-Casal (1998) quienes sostienen que "los niños con trastornos emocionales tienden a producir menos soluciones alternativas a los problemas interpersonales, a centrarse en los fines u objetivos más que en los pasos intermedios para obtenerlos, a ver menos consecuencias asociadas a su conducta, a no reconocer las [illegible]as de

la conducta de los demás y a ser menos sensibles a los conflictos interpersonales" (p. 104).

Como fuera mencionado en párrafos anteriores, las habilidades cognitivas actúan como reguladoras de la conducta infantil y son aprendidas en el seno de la interacción entre los miembros de una familia y en la calidad de las prácticas de crianza. En primera instancia, son los padres los que contribuyen al desarrollo de un repertorio sociocognitivo en el niño, el cual puede favorecer u obstaculizar futuras relaciones interpersonales. En las familias de los niños con conductas disruptivas, se observó –en mayor proporción– el uso de la agresión física y verbal para la solución de problemas intrafamiliares y la implementación de pautas disciplinares rígidas y autoritarias. A su vez, las familias de los niños con esta problemática, en su mayoría, presentaron un número de hijos que oscilaba entre 5 y 6 niños por familia y condiciones precarias de vivienda. Numerosos estudios han corroborado la influencia negativa que sobre el comportamiento infantil tienen la confluencia de factores ambientales tales como familias numerosas, hacinamiento, alojamiento inadecuado, pobre educación de los padres y ambientes escolares desfavorecidos (Kazdin, 1993; Kazdin & Buela-Casal, 1998; Mayor & Urra, 1987).

Es fundamental explorar cómo operan los procesos cognitivos en el niño a través de los cuales éste interpreta o significa una situación. Este es el fundamento de los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas para la resolución de problemas interpersonales. Estos programas pueden ser aplicados de modo *asistencial*, es decir, con grupos infanto-juveniles que comparten una problemática común, o bien a modo *preventivo* aplicándolos a grupos sin una problemática en particular pero con el fin de facilitar la adquisición de habilidades interpersonales.

Por último, el fundamento de esta investigación radica en la posibilidad de diseñar programas para la enseñanza y promoción de habilidades cognitivas que sean representativos de nuestra realidad nacional, con el fin de prevenir problemas interpersonales en etapas evolutivas posteriores.

Referencias

Almar, C. & Gil, V. (1993). *Sociograma: Soporte informático.* Madrid: TEA Ediciones.

Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Blechman, E. A. & McEnroe, M. J. (1985). Effective family problems solving. *Child Development, 56,* 429-437.

Bierman, K. L. (1996). Integrating social-skills training interventions with parent training and family-focused support to prevent conduct disorder in high-risk populations: The fast track multisite demonstration project. *Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 794.* New York: New York Academy of Sciences.

Cerezo, F. & Esteban, M. (1994). El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de agresividad entre escolares. *Actas de IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica.* Diputación de Pontevedra.

Cerezo, M. A. (1995). Impacto psicológico del maltrato: Primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje, 71,* 135 –158.

Faubel, G. (1998). An efficacy assessment of a school-based intervention program for emotionally handicapped students. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities & Social Sciences, Vol. 58* (11-A), 41183.

Gallego, J. (1998). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programa de intervención psicopedagógica.* Madrid: Escuela Española.

García, E. M. & Margaz, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.* Bizkaia: Grupo ALBOR-COHS. Ed. COHS Consultores en Ciencias Humanas, S. L.

Gottfried, A. W. & Gottfried, A. E. (1983). Home environment and mental development in young children of middle-class families. En A. W. Gottfried (Ed.), *Home environment and early mental development: Longitudinal research* (pp. 233-254). New York: Academic Press.

Ison, M. S. (2001). Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Perceptual and Motor Skills-Psychological Reports, 88,* 903 -911.

Ison, M. S. & Fachinelli, C. C. (1993). Guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 12* , (1) 11-21.

Ison, M. S. & Soria, E. R. (1997). Baremo de la guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 14,* (1-2) 25- 46.

Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños. Avances de la investigación. *Psicología Conductual, 1,* 111-144.

Kazdin, A. E. & Buela-Casal, G. (1998). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia.* Madrid: Pirámide.

Kazdin, A. E., Siegel, T. & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60,* 733-747.

Mayor, M. & Urra, J. (1991). Juzgado de menores. La figura del psicólogo. *Papeles del Psicólogo, 48,* 29-32.

Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, L. J. & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence and peer relationships in young children: The role of interactive and affective processes. En R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships. Model of linkage* (pp. 107-134). Hillsdale, NJ: LEA.

Pelechano, V. & González, P. (1996). Programa de entrenamiento en dimensiones de solución de problemas interpersonales. En V. Pelechano (Ed.), *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención.* Vol. II. Valencia: Promolibro.

Piaget, J. (1969) *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Pineda, L. A., López, M. A., Torres, N. & Romano, H. (1985). *Modificación de conductas problema en el niño.* México: Editorial Trillas.

Shure, M. B. (1996). *Raising a thinking child workbook*. New York: Henry Holt.

Spivack, G. & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M. & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid, España: Pirámide.

Trianes, M. V., De La Morena, M. L. & Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.