

Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos

Cecilia Reyna^{*1}, Mirta Susana Ison², Silvina Brussino¹

¹Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

²Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Argentina

ABSTRACT

Social Behavior and Social Information Processing in Argentinean Children. This study examines social skills, behavior problems and performance on tasks of social information processing. The sample included 184 children of five and seven years old of both sexes (59.24% women), who observed vignettes of social interaction situations where predominated expression of anger, happiness or sadness in the provocateur. Teachers provided information on social performance of children in the school context. Girls five years old showed better social skills and fewer behavior problems, and boys more behavior problems. Younger children and boys had a worse performance on the tasks of social information processing, with different results according to emotional stimulus. There were special relations between dimensions of the social skills and the behavior problems and some steps of the social information processing. Limitations and future lines of action are discussed. *Key words:* social skills, processing information, children

RESUMEN

El presente estudio analiza habilidades sociales, problemas de conducta y desempeño en tareas de procesamiento de la información social. La muestra comprendió 184 niños de cinco y siete años de ambos sexos (59,24% niñas), quienes observaron viñetas de situaciones de interacción social donde predominaba la expresión de enojo, alegría o tristeza en el provocador. Los docentes proporcionaron información sobre el desempeño social de los niños en el contexto escolar. Las niñas de cinco años evidenciaron mejores habilidades sociales y menos problemas de conducta, y los varones más problemas de conducta. Los niños de menor edad y los varones tuvieron un peor desempeño en la tarea de procesamiento de la información social, con resultados diferenciales según los estímulos emocionales. Se observaron relaciones particulares entre dimensiones de habilidades sociales y problemas de conducta y algunos pasos del procesamiento de la información social. Se discuten las limitaciones y futuras líneas de acción.

Palabras clave: habilidades sociales, procesamiento de la información, niños

El desarrollo social durante el período infantil tiene implicancias inmediatas, a corto y largo plazo. El desempeño competente se relaciona con resultados positivos como niveles altos de rendimiento académico y autoestima, y niveles bajos de depresión, ansiedad y delincuencia (Rubin *et al.*, 2004); mientras que los problemas de conducta se asocian con abandono escolar, resultados laborales pobres, abuso de drogas, delincuen-

* La correspondencia relacionada con este artículo debe ser dirigida a la primera autora: Laboratorio de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Enfermera Gordillo esq. Enrique Barros, Ciudad Universitaria, (5000) Córdoba, Argentina. Email: cereyna@psyche.unc.edu.ar

cia, depresión, trastornos de ansiedad y trastornos de personalidad antisocial (Campbell, 1995; Parker y Asher, 1987; Patterson, DeGarmo y Knutson, 2000; Schaeffer, Petras, Ialongo, Poduska y Kellam, 2003).

Las teorías sobre la cognición social, y en particular los modelos de procesamiento de la información social (SIP, por sus siglas en inglés), ofrecen explicaciones que permiten comprender algunas de las causas que hacen que los niños tengan dificultades para relacionarse con sus pares o bien se desempeñen exitosamente, enfatizando la relación entre cognición y conducta a lo largo del desarrollo (Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986; Lemerise y Arsenio, 2000). La idea general que subyace al modelo de SIP es que las personas comprenden e interpretan de manera diferencial las situaciones sociales, y que esas diferencias, junto con las experiencias pasadas y factores biológicos influyen su comportamiento actual (Lemerise y Arsenio, 2000).

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo social en edades tempranas, este trabajo se propone avanzar en la comprensión de aspectos sociales y cognitivos de niños cordobeses (Córdoba, Argentina) de 5 y 7 años, tomando como referencia un modelo de SIP que enfatiza aspectos emocionales (Lemerise y Arsenio, 2000).

El modelo de SIP propuesto por Dodge (1986) comprende una serie de operaciones mentales que se desarrollan cuando se presentan estímulos sociales. Crick y Dodge (1994) postulan un modo de procesamiento no lineal, con procesos online y estructuras mentales latentes en constante interjuego. Esas estructuras mentales comprenden la información que se almacena en la memoria, por lo que la actividad online afecta la formación y desarrollo de representaciones que se almacenan en la memoria, y cuando se accede a la memoria en situaciones futuras, ésta guía las operaciones online. Además, el modelo de SIP permite descomponer procesos complejos en clases específicas de cogniciones que resultan más fáciles de evaluar. El modelo consiste en seis etapas: codificación de señales, interpretación, clarificación de metas, construcción y evaluación de respuestas, decisión, y actuación de la respuesta elegida. Como señalan Coccaro, Noblett y McCloskey (2009), el modelo de SIP es valorable tanto en la integración de dominios sociales, cognitivos y conductuales para explicar un patrón de respuestas, como en la factibilidad de análisis empírico.

En base al modelo de Crick y Dodge (1994), Lemerise y Arsenio (2000) proponen un modelo integrado de SIP que comprende tanto aspectos emocionales como cognitivos. Los autores hipotetizan que diferencias individuales en la emocionalidad y regulación emocional pueden influir en cada uno de los pasos. Además, debido a que las emociones durante la interacción se regulan mutuamente, presuponen que la manipulación de las señales emocionales puede afectar cada uno de los momentos del procesamiento de información, y que los efectos de diferentes emociones discretas pueden ser distintos.

El comportamiento social comprende aspectos positivos y negativos. Con respecto a los primeros, uno de los términos más utilizados es *competencia social* (CS), la cual se define como la efectividad en la interacción, lo cual implica el desarrollo de conductas organizadas que se evidencian en distintos momentos de la vida (Rose-Krasnor, 1997) y que son percibidas como positivas por personas del entorno (Gresham, 1986, 2001). Otro término frecuente es el de *habilidades sociales* (HHSS), que se refiere a comportamientos sociales específicos que se muestran en actividades sociales, por ejemplo, iniciar

una conversación, jugar con pares o agradecer (Gresham, Sugai y Horner, 2001), y que componen la competencia social, la cual se relaciona con estructuras motivacionales y afectivas (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Ambos conceptos se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo. Para que los niños logren un desarrollo adecuado de HHSS no sólo deben adquirir comportamientos sociales para interactuar con otros sino que deben ser capaces de utilizar esas habilidades de manera aceptable para su entorno (Sheridan y Walker, 1999). Por otra parte, con respecto a los comportamientos negativos, existe una distinción ampliamente reconocida entre *problemas de conducta* (PC) *externalizantes* (agresión, pelea y acting-out) y problemas *internalizantes* (ansiedad, aislamiento social y depresión). Tradicionalmente, el comportamiento problemático ha recibido mayor atención que el comportamiento adaptativo, lo que ha impedido reconocer y fortalecer los aspectos positivos del desarrollo humano desde un abordaje educativo preventivo.

Los estudios que comprenden tanto medidas de competencia social como problemas de conducta señalan relaciones marcadas y en sentido inverso (p.e. Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003; Webster-Stratton y Hammond, 1998). Sin embargo, es posible que la CS no implique ausencia de PC, y a la vez, que las personas con niveles bajos de PC no sean socialmente competentes. Como muestran Cairns y Cairns (2001), algunos varones agresivos pueden tener tantos amigos como los no agresivos, por lo que se flexibiliza la proposición agresión-rechazo. Esto implica que si bien el funcionamiento social abarca CS y PC, éstos se deben considerar como dos dimensiones separadas, ya que incluso es factible que no todos los predictores sean compartidos.

Numerosos estudios dan cuenta de la relación entre patrones de procesamiento social y el desajuste social, en particular, los PC agresiva son los que han recibido mayor atención (Coie y Dodge, 1998; Dodge, Pettit, Bates y Valente, 1995). Los niños agresivos, en relación a los no agresivos, atienden a menos señales sociales y tienen un sesgo hacia señales hostiles (Dodge, 1993), muestran mayor probabilidad de inferir intenciones hostiles (Godleski y Ostrov, 2010; Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch y Monshouwer, 2002) y de interpretar provocaciones sociales como no accidentales (Schultz *et al.*, 2010), generan menor cantidad de respuestas, con un amplio repertorio de alternativas de respuestas agresivas y en menor medida respuestas socialmente competentes (Schultz *et al.*, 2010; Shure y Spivak, 1980; Rubin, Moller y Emptage, 1987), evalúan soluciones agresivas como aceptables y efectivas (Crick y Ladd, 1990; Hart, Ladd y Burleson, 1990; Quiggle, Panak, Garber y Dodge, 1992), y muestran menos habilidades para llevar a cabo respuestas competentes (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986). Es importante destacar que si bien la mayoría de los estudios que abordan el comportamiento infantil desde el modelo de SIP se han focalizado en grupos extremos de niños agresivos y no agresivos, el modelo se enmarca dentro del comportamiento social general, siendo escasos los estudios con poblaciones no problemáticas (p.e. Schultz *et al.* 2010; Teague, 2005). Este aspecto es relevante al momento de comparar los resultados de distintos estudios ya que cuando se trabaja con grupos extremos generalmente las relaciones son más fuertes que lo que se observa en la población general (Dodge y Price, 1994).

Mención particular merecen los estudios que abordan las relaciones entre cognición y emoción, uno de los más recientes es el realizado por Harper, Lemerise y Caverly

(2010) con niños estadounidenses de 6 a 8 años. Los investigadores indujeron distintos estados anímicos en los participantes (alegría, enojo o neutro) y valoraron clarificación de metas, evaluación y decisión de respuesta (los dos últimos reconocidos como RED por la sigla en inglés); y encontraron que el sentimiento de enojo incrementaba la focalización sobre metas instrumentales (guiadas por un interés personal) por sobre metas sociales y relacionales, mientras que no tuvo efectos sobre RED. En tanto que los niños agresivos y con bajos niveles de aceptación fueron más susceptibles a los efectos de la inducción anímica que los niños con altos niveles de aceptación y los niños no agresivos; además, los niños que presentaban de manera predominante metas instrumentales evaluaron respuestas no hostiles de manera más negativa. Resultados semejantes ya han sido reportados por otros investigadores. En particular, Orobio de Castro, Slot, Bosch, Koops y Veerman (2003) observaron que varones de 9 a 13 años de los Países Bajos que presentaban PC agresiva atribuían más intenciones hostiles cuando estaban en un estado emocional negativo en comparación con varones sin PC o con niveles moderados. Sin embargo, el incremento en la atribución de intención hostil luego de la inducción del estado anímico no se asoció con un incremento en la agresividad de la respuesta.

También cabe destacar algunos estudios realizados en el ámbito local con muestras de niños con PC. Ison (2004) comparó las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas de 8 a 10 años, pertenecientes a zonas vulnerables de Mendoza (Argentina). La evaluación de las habilidades sociocognitivas se realizó con el test EVHACOPSI, elaborado por García Pérez y Magaz Lago (1998, citado en Ison, 2004). La autora señala que los niños que presentaban conductas disruptivas mostraron más dificultad para definir una situación problema, elegir alternativas adecuadas y tomar decisiones pertinentes en relación a los niños sin conductas problema. Además, se observó que las familias de los niños con conductas disruptivas se caracterizaban por un estilo vincular agresivo, conductas negligentes física y psicoafectivas, y disciplina parental rígida. Dentro de la misma línea de trabajo, otro estudio comparó las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales de niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato (Ison y Morelato, 2008) con edades entre los 6 y 10 años. El primer grupo tuvo mayor puntuación en generación de alternativas de solución irrelevantes y en anticipación de consecuencias irrelevantes, mientras que el segundo grupo mostró mayores puntuaciones en anticipación de consecuencias positivas y negativas.

El avance de los años se supone va acompañado con un creciente desarrollo de la competencia social, debido a la acumulación de experiencias de interacción y el desarrollo de la capacidad cognitiva y de conocimiento práctico. Sin embargo, ese supuesto no siempre se cumple. En un estudio de carácter longitudinal, Persson (2005) observó un incremento en las conductas prosociales de niños suecos evaluados durante tres años a partir de los 22-40 meses, con diferencias según el tipo de conducta (motivada por otros, altruista y no altruista), mientras que no apreció cambios significativos en las conductas agresivas. En otro estudio con niños de preescolar (Brophy-Herb, Lee, Nievar y Stollak, 2007), las relaciones entre el comportamiento social valorado por los padres y la edad no alcanzaron significación estadística, e incluso mostraron ser más débiles con el incremento de los años.

En niños estadounidenses de mayor edad (8 a 11 años), Zimmer-Gembeck, Geiger y Crick (2005) señalan una estabilidad moderada de conductas prosociales y agresivas. Mientras que Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001) reportan índices de estabilidad diferenciales según el grupo etéreo en un estudio realizado con niños italianos, con mayor estabilidad entre los 12 y 13 años que entre los 8 y 10 años. En otro estudio, llevado a cabo con niños brasileños de 7 a 10 años, la edad se relacionó de manera negativa con una medida de auto-evaluación de HHSS (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette y Del Prette, 2006), lo cual se atribuyó a características de la muestra y a la medida utilizada (auto-informe). Si bien algunas investigaciones han evidenciado cierta estabilidad del funcionamiento social durante la niñez, son innegables los cambios en sus manifestaciones (Lavigne *et al.*, 2001).

Con respecto al SIP, si bien se reconoce que muchos procesos básicos pueden tener un fuerte componente heredado, se producen cambios en las estructuras de conocimiento producto de mayores experiencias como también en las estrategias para procesar la información, aunque se propone la existencia de patrones o estilos de procesamiento que actúan como una característica adquirida de la personalidad que guía el comportamiento social futuro (Dodge, Laird, Lochman y Zelli, 2002). Dodge y Price (1994), en una investigación con niños de 6 a 8 años de USA, observaron una relación positiva entre la edad y la habilidad de SIP, adquiriendo el SIP un mayor poder explicativo sobre el desempeño conductual en niños de mayor edad. En tanto que Dodge *et al.* (2002), encontraron que los patrones de SIP en edades tempranas predijeron de manera significativa los PC agresiva de niños estadounidenses de 5 a 8 años evaluados por los docentes. Asimismo, en un estudio reciente con niños argentinos de 8 a 12 años, la edad tuvo un efecto positivo sobre las atribuciones externas de culpa cuando la situación implicaba un par no familiar, relacionándose de manera positiva con molestia (también en el caso del protagonista amigo) y sugerencia de estrategias vengativas (Schulz y Rubin, 2010).

Desde un modelo de SIP más integrativo (Lemerise y Arsenio, 2000), Lemerise, Gregory y Fredstrom (2005) evaluaron el efecto que tenía la emoción exhibida por una persona sobre el SIP en niños de 6 a 8 años de USA con distintos niveles de ajuste social, y observaron que tanto la edad como el ajuste social influenciaban el SIP. Los niños de menor edad recordaron menos detalles de las historias y respondieron a las preguntas de resolución de problemas de una manera menos amistosa que los niños mayores.

Si bien la gran mayoría de los estudios sobre desarrollo social infantil señalan que las niñas presentan un mejor desempeño social y que los varones se caracterizan por más PC, varias investigaciones reportan resultados diferentes o no tan determinantes. En un trabajo con niños de 8 y 9 años de Brasil realizado por Souza y Rodrigues (2002), los varones presentaron mayores habilidades para abrazar o iniciar contacto con otros, mientras que las niñas mostraron más habilidades para pedir ingresar a un juego. En otros estudios con muestras de niños brasileños las niñas manifestaron más HHSS (Bandeira *et al.*, 2006; Cecconello y Koller, 2000).

En niños de edad preescolar, los resultados son disímiles. Ostrov y Keating (2004), observaron que las niñas presentaban mayor agresión relacional en comparación con los varones (USA), y éstos más agresión física y verbal. Por otra parte, en el trabajo de Persson (2005), las niñas mostraron un mejor desarrollo de conductas altruistas. Una

investigación realizada por Teague (2005) con niños australianos de 4 años, mostró que las niñas presentaron niveles más altos de CS y los varones mayores PC externalizante y de auto-control, sin embargo, no se observaron diferencias de sexo en cuanto a los PC en general. En otro estudio con niños de edad preescolar, el sexo no predijo la CS (Brophy-Herb *et al.*, 2007), resultado que los autores atribuyen al ambiente social de la clase y la importancia en el currículum de las interacciones sociales entre pares, sumado a que la muestra se caracterizaba por alto nivel educativo e ingresos económicos, y que los varones eran un poco mayores.

En los estudios basados en el modelo de SIP las niñas han recibido escasa atención ya que tradicionalmente se han realizado con niños agresivos varones. Uno de los estudios que aporta evidencia con respecto a las diferencias de género en SIP es el desarrollado por Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor y Booth-LaForce (2006). En el estudio que llevaron a cabo con niños de 10 a 12 años de USA utilizando viñetas de situaciones sociales con pares no familiares (general) y familiares (mejor amigo), observaron que los varones presentaban mayor probabilidad que las niñas de realizar atribuciones externas de culpa cuando en las viñetas se hacía referencia a un par no familiar, mientras que no se observaron diferencias de género cuando se involucraba al mejor amigo. Además, al ser ubicados como protagonistas de la situación, las niñas reportaron mayores reacciones emocionales de vergüenza y los varones más sensaciones de bienestar. A su vez, las niñas avalaron en mayor proporción que los varones el uso de estrategias emocionales sin acción (p.e., molestar pero no hacer nada) y en menor proporción el uso de estrategias vengativas en situaciones con pares no familiares. En el estudio llevado a cabo por Schulz y Rubin (2010), se utilizó el mismo instrumento para valorar el SIP, y se observó que las niñas mostraban puntuaciones más altas que los varones en atribuciones internas de culpa en la situación general y puntuaciones más altas que los varones de atribuciones neutras, reacciones emocionales de tristeza y estrategias de afrontamiento de evitación en la situación que involucraba al mejor amigo; en tanto que los varones realizaron más atribuciones neutrales y reacciones emocionales de sentimientos de bienestar en la situación general.

Por otra parte, Walker, Irvin y Berthelsen (2002) estudiaron las respuestas a situaciones sociales hipotéticas de niños australianos de edad preescolar, encontrando que las niñas utilizaban más respuestas prosociales y los varones más respuestas agresivas. En el trabajo realizado por Teague (2005), las niñas también presentaron mejores habilidades de SIP. Ese resultado, sumado a que se observó una fuerte relación positiva entre la habilidad de SIP y la CS, condujeron a examinar si las diferencias de género en el comportamiento social se mantenían luego de controlar la habilidad de SIP, y se encontró un resultado negativo, es decir que las diferencias de género en comportamiento dejaron de ser significativas. Además, un estudio reciente sobre la validación de un nuevo instrumento de medición del SIP realizado con niños estadounidenses de edad preescolar (Schultz *et al.*, 2010), evidencia que niveles altos de atribución emocional adecuada predicen conductas sociales adaptativas para las niñas pero no para los varones, mientras que niveles bajos de atribución de buena intención predicen PC para los varones pero no para las niñas.

En los estudios revisados que abordan la relación entre cognición y conducta se aprecia cierto grado de acuerdo con respecto a las diferencias de sexo y edad en algunas facetas del comportamiento social, en tanto que resulta notoria la necesidad de comprender otras variables que contribuyan a dicha relación. En ese sentido, considerando la relevancia del desarrollo social en edades tempranas, este estudio se propone indagar la relación entre las habilidades sociales y los problemas de conducta con distintos pasos del procesamiento de la información social, discriminando según tres tipos de emociones exhibidas por el provocador de la historia: enojo, alegría y tristeza, en una muestra de niños cordobeses de 5 y 7 años, valorando las diferencias de edad y género.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 184 niños de 5 (51,63%) y 7 años (48,37%), de ambos sexos (59,24% niñas) de la ciudad de Córdoba (Argentina), sus padres y docentes. Los niños asistían a instituciones públicas de la ciudad, cinco escuelas de nivel primario y tres jardines de infantes. Se utilizó un muestreo no probabilístico. La participación estuvo sujeta al consentimiento informado otorgado por los padres vía escrita, en el mismo se destacaron los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos brindados. El 1,1% de los niños pertenecían al nivel socioeconómico marginal, el 21,7% al bajo inferior, el 41,3% al bajo superior, 22,8% al medio inferior, mientras que el 13% al nivel medio y medio superior.

Instrumentos

Para la recolección de datos se emplearon los instrumentos que se especifican a continuación.

Cuestionario de datos sociodemográficos. A través de un cuestionario estructurado aplicado a los padres se recopiló información sobre distintos aspectos referidos al nivel socioeconómico. La operacionalización se realizó en base a la relación de aportantes y miembros del hogar, nivel educativo, ocupación y cobertura de salud del principal sostén del hogar, e indicadores de indigencia (Comisión de Enlace Institucional, AAM-SAIMO-CEIM, 2006).

Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil. Esta escala fue originalmente desarrollada por Merrell (2003). En este estudio, se empleó una versión abreviada de la misma producto de estudios locales (Reyna y Brussino, 2009a). La escala evalúa HHSS y PC en niños de 3 a 7 años a través del informe de los maestros. Comprende dos escalas: HHSS (subescalas: Cooperación, Interacción e Independencia Social; 19 ítems) y PC (subescalas: Problemas Externalizantes e Internalizantes; 18 ítems). La conducta del niño se clasifica en una escala tipo Likert de 4 puntos (0= nunca, 1= raramente, 2= algunas veces, 3= frecuentemente). Las escalas generales y subescalas poseen buenas características de consistencia interna. En el presente estudio, debido a que la subescala de problemas internalizantes contaba con pocos reactivos se incluyeron

6 ítems. Los reactivos añadidos son producto de la valoración que realizaron tres expertos en desarrollo infantil de ítems referidos a problemas internalizantes incluidos en distintas escalas de comportamiento infantil. Los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) en este estudio fueron: escala total de HHSS= 0,93, Interacción= 0,85, Cooperación= 0,90, Independencia= 0,82; escala total de PC= 0,93, Externalizante= 0,96, Internalizante= 0,77.

Tarea para evaluar el SIP. Las viñetas se construyeron en base a pruebas tradicionales para evaluar el SIP (Mize y Ladd, 1988; Teague, 2005) y pruebas que incorporan componentes emocionales (Lemerise *et al.*, 2005). Las viñetas mostraban situaciones de interacción social entre niños. Se utilizaron tres historias, cada una con versiones de expresión del provocador de enojo, alegría y tristeza. Se construyeron versiones con protagonistas varones y niñas por separado. El orden de las emociones siempre fue enojo, alegría y tristeza; mientras que el orden de las historias variaba entre sujetos. Además, se crearon viñetas para valorar la evaluación por parte del niño de respuestas agresivas, pasivas y asertivas, esto se hizo para cada una de las tres historias; el orden del tipo de respuesta que se mostraba al niño fue variando. A partir de la combinación del orden de las historias y del orden de los tipos de respuestas, quedaron conformadas 9 formas de aplicación para cada sexo. Los niños observaron viñetas de protagonistas de su mismo sexo y se les asignó de manera aleatoria una de las formas de aplicación. Se evaluaron cuatro pasos del SIP: decodificación de señales sociales y emocionales, interpretación, generación y evaluación de respuestas. En cuanto a las propiedades psicométricas, medidas de acuerdo entre jueces en pruebas similares a la que se utilizó en este trabajo indican buenas características de fiabilidad, con acuerdos entre el 82,5% y el 100% (Dodge y Price, 1994, Lemerise *et al.*, 2005; Teague, 2005). En este estudio, el 21,74% de los casos fue evaluado por dos personas a los fines de calcular el índice de acuerdo entre jueces (kappa), el mismo se muestra entre paréntesis al final de cada una de las preguntas realizadas a los niños, las cuales se detallan a continuación:

- 1- *Decodificación de señales sociales.* “¿Qué sucedió en esta historia?”. La puntuación fue: 1= información incorrecta o respuesta muy limitada, 2= detalles incompletos o información parcialmente correcta, y 3= señala todos los detalles. (1.0)
- 2- *Decodificación de señales emocionales del provocador.* Se preguntó “¿Cómo se sentía este nene: triste, alegre o enojado?”. Se utilizó soporte gráfico con la cara del niño provocador. Se consideró válida tanto una respuesta verbal como señalar una cara. La puntuación fue: 1= identificación incorrecta, 2= no sabe o no contesta, y 3= identificación correcta. (1.0)
- 3- *Atribución de intención del provocador.* “El nene que ‘venía leyendo la revista’, ¿‘tiró la torre’ sin querer, a propósito o no sabés?” (las comillas simples interiores indican lo que variaba según la historia). Se utilizó soporte gráfico con la cara de niño provocador. Se consideró válida tanto una respuesta verbal como señalar una cara. La puntuación fue: 1= atribución hostil (a propósito o trataba de hacer algo malo), 2= no sabe o no lo puede decir, y 3= atribución buena (por accidente o estaba tratando de ser bueno). (1.0)
- 4- *Resolución de problemas.* “Ahora imagináte que sos este nene, ¿qué harías si te pasa eso?”. La puntuación fue: 1= respuesta agresiva (agresión física o verbal), 2= respuesta pasiva (no efectiva), y 3= respuesta asertiva (respuesta activa, se hacen valer los derechos

- propios). (1.0) También se registró la cantidad de respuestas. Teniendo en cuenta las distintas respuestas se clasificó de la siguiente manera: 1= sólo respuestas agresivas, 2= sólo respuestas pasivas, 3= respuestas mixtas, y 4= sólo respuestas asertivas. (1.0)
- 5- *Evaluación de respuestas.* Se mostraron las viñetas de las distintas respuestas de una y el evaluador describía lo que sucedía. Se consideró la valoración y la justificación. Se preguntó “¿Crees que hacer eso es una buena idea, una mala idea o no sabes?” Para la respuesta se utilizó soporte gráfico, se consideró válida tanto una respuesta verbal como señalar una cara. La puntuación fue: 1= mala idea, 2= no sabe o no contesta, 3= buena idea. (0.95 a 1.0) Luego se preguntó “¿Por qué?”, y la puntuación fue: 1= no justifica, 2= justificación en base a juicio de valor, y 3= justificación en base a consecuencias de la acción. (0.91 a 1.0)

Procedimiento y Análisis de Datos

En primer lugar, se contactó a distintas instituciones y se incluyeron aquellas que accedieron a participar. Se informó a los padres y docentes los objetivos del estudio así como el carácter anónimo y confidencial de la información brindada. La evaluación de los niños con respecto al SIP se realizó de manera individual y en espacio escolar; la duración fue de 15 minutos aproximadamente. Los padres completaron el cuestionario sociodemográfico en pequeños grupos (máximo tres personas) o individualmente, en horario y espacio escolar. En caso de no poder asistir a la institución se acordó una visita al hogar. Por otra parte, los docentes completaron la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil de cada uno de los niños autorizados a participar. Los niños, padres y docentes participaron de manera voluntaria.

Posterior a la recolección de datos, se realizaron los análisis estadísticos con el paquete estadístico SPSS 17. Se estudió de manera descriptiva las variables comportamentales y de cada uno de los pasos del SIP. Las diferencias de sexo y edad se estudiaron con análisis de la varianza (variables comportamentales), y con la Prueba U de Mann-Whitney y diferencias entre proporciones (estadístico de contraste prueba χ^2) (pasos del SIP). Luego, se examinó la relación entre las variables comportamentales y de SIP controlando por sexo y edad. En todos los casos se utilizó un nivel de significación $\alpha = .05$.

RESULTADOS

Las variables de HHSS mostraron asimetría negativa y las variables de PC asimetría positiva (todas dentro de un rango aceptable, $\pm 1,5$), es decir que, en términos generales, los niños presentaron puntuaciones altas de HHSS y bajos de PC. Con respecto a las variables de SIP, se observó que gran parte de los niños decodificaban de manera correcta las señales sociales y emocionales, realizaban atribuciones de intención positivas cuando la emoción exhibida por el provocador era alegría o tristeza, y evaluaban como positivas respuestas asertivas en las tres emociones. Mientras que realizaban atribuciones de intención negativa cuando la emoción del provocador era enojo, y evaluaron más

negativas respuestas agresivas y pasivas en las tres emociones. La mayoría de los niños produjo respuestas asertivas en las tres emociones.

Se realizaron ANOVAs de dos factores (sexo y edad, 5 y 7 años), las variables dependientes fueron las dimensiones de HHSS y de PC y las puntuaciones totales de cada escala. Con respecto a las HHSS, se observaron diferencias de sexo e interacciones significativas entre sexo y edad en la puntuación total y en Interacción Social, las niñas mostraron mayores puntuaciones, pero esa diferencia sólo se apreció a los 5 años. En Independencia Social se encontró diferencia de edad y efecto de interacción, los niños de 5 años parecen ser más independientes que los de 7, sin embargo esa diferencia sólo se manifestó en el caso de las niñas. En Cooperación Social el análisis arrojó un efecto de interacción entre sexo y edad, las niñas de 5 años presentaron mayores puntuaciones.

En la puntuación total de PC se observaron efectos de interacción y efectos principales de sexo y edad, las niñas presentaron menos problemas que los varones, y los niños de 5 años menos que los de 7, pero sólo en el caso de las niñas. En Problemas Externalizantes la interacción resultó significativa y también se observó un efecto principal de sexo, las niñas mostraron menos problemas, pero esa diferencia sólo se evidencia a los 5 años. En Problemas Internalizantes se observaron efectos principales de sexo y edad, las niñas mostraron menos problemas en comparación con los varones y los niños de 5 años menos en relación con los de 7 años. Los resultados se muestran en la tabla 1 y la figura 1.

Las diferencias de sexo y grupo étnico se estudiaron con la Prueba U de Mann-Whitney (tabla 2). En cuanto al sexo, se observó que los varones realizaron más atribuciones negativas cuando la emoción era enojo y más atribuciones positivas cuando la emoción era alegría; valoraron de manera más positiva las respuestas agresivas para las tres emociones; mostraron justificaciones más elaboradas cuando valoraron respuestas pasivas correspondientes a enojo y alegría; y evaluaron de manera más negativa una respuesta pasiva cuando la emoción predominante fue tristeza.

También se observaron diferencias de edad. En relación a los niños de 7 años, los niños de 5 años tuvieron un peor desempeño en la decodificación de señales sociales y emocionales cuando la emoción predominante era alegría; evaluaron de manera más negativa las respuestas pasivas en las tres emociones; valoraron más negativas las respuestas asertivas cuando la emoción era alegría o tristeza; y brindaron justificaciones

Tabla 1. Análisis de la varianza para Habilidades Sociales y Problemas de Conducta.

	Sexo <i>F</i> (1,180)	Edad <i>F</i> (1,180)	Sexo x Edad <i>F</i> (1,180)
HHSS Total	5,87*	1,25	10,96**
Cooperación Social	3,03	0,77	9,22**
Interacción Social	12,29**	0,01	10,00**
Independencia Social	1,41	4,41*	6,29*
Problemas de Conducta Total	13,69**	10,53**	5,21*
Problemas Externalizantes	13,37**	3,51	5,41*
Problemas Internalizantes	5,05*	18,43**	1,60

* $p < .05$; ** $p < .01$.

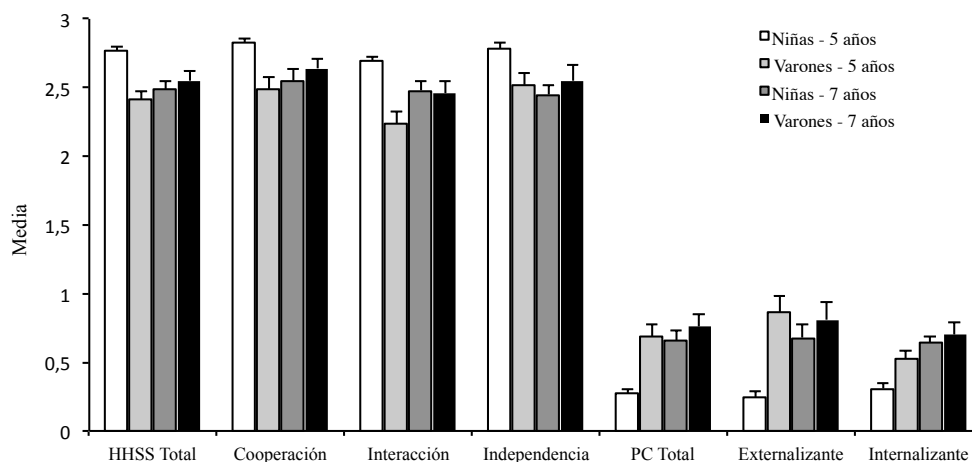


Figura 1. Habilidades Sociales y Problemas de Conducta (media). Las barras muestran el error estándar de la media.

Tabla 2. Prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney) para variables del PIS.

	Sexo	Edad
E-Decodificación señales sociales	3982,00	3738,00
E-Decodificación señales emocionales	4058,50	4049,50
E-Atribución de intención	3306,50**	3651,50
E-Evaluación respuesta agresiva	3598,50**	4002,50
E-Evaluación respuesta agresiva-J	3616,50	3380,50**
E-Evaluación respuesta pasiva	3872,00	3451,00*
E-Evaluación respuesta pasiva-J	3613,00*	4111,00
E-Evaluación respuesta asertiva	3893,50	3924,50
E-Evaluación respuesta asertiva-J	3739,50	3850,50
A-Decodificación señales sociales	3853,50	3435,50**
A-Decodificación señales emocionales	4084,00	4005,00*
A-Atribución de intención	3272,50**	3929,50
A-Evaluación respuesta agresiva	3690,00**	3986,00
A-Evaluación respuesta agresiva-J	3532,50	3905,50
A-Evaluación respuesta pasiva	3652,50	3273,50**
A-Evaluación respuesta pasiva-J	3589,00*	4122,00
A-Evaluación respuesta asertiva	4060,50	3641,50**
A-Evaluación respuesta asertiva-J	3677,50	3785,50
T-Decodificación señales sociales	4018,50	3903,50
T-Decodificación señales emocionales	3982,00	4008,00
T-Atribución de intención	4034,50	3678,50
T-Evaluación respuesta agresiva	3698,00*	4047,00
T-Evaluación respuesta agresiva-J	3710,00	3991,00
T-Evaluación respuesta pasiva	3217,50**	3567,50*
T-Evaluación respuesta pasiva-J	3954,00	3600,00**
T-Evaluación respuesta asertiva	3857,00	3595,00**
T-Evaluación respuesta asertiva-J	3682,50	3472,50*

Notas: E= enojo; A= Alegría; T= Tristeza; J= Justificación; * $p < .05$; ** $p < .01$.

menos elaboradas cuando valoraron respuestas agresivas correspondientes a enojo, y respuestas pasivas y asertivas correspondientes a tristeza.

A continuación, se examinaron las diferencias de sexo y edad en la resolución de problemas. Debido al nivel de medición de esta variable, se analizaron las diferencias entre las proporciones y se utilizó como estadístico de contraste la prueba χ^2 , con un valor $\alpha = .05$. En las distintas emociones, la gran mayoría de los niños generó respuestas asertivas, no se observaron diferencias de edad en términos de significación estadística. Con respecto a la variable sexo se observaron diferencias significativas, las niñas dieron más respuestas asertivas que los varones en las tres emociones, y también más respuestas pasivas. Por su parte, los varones generaron más respuestas agresivas en las tres emociones. Los resultados se muestran en la tabla 3.

A partir de considerar las diferencias de sexo y edad observadas y el nivel de medición de las variables (continuas y ordinales), se recurrió al coeficiente de correlación parcial de Spearman (Sheskin, 2004) para examinar la relación entre las variables comportamentales y los pasos del SIP. En las tablas 4 y 5 se muestran los resultados.

Mayor puntuación en las variables de comportamiento indica mejores HHSS o más PC; mientras que en el SIP, mayor puntuación indica mejor decodificación de señales sociales y emocionales, atribuciones más positivas, evaluación positiva de respuestas agresivas, pasivas o asertivas, y justificación más elaborada de la evaluación de respuestas. La decodificación de señales sociales se relacionó positivamente con Interacción para el caso de enojo, y con Cooperación, Interacción y la puntuación total de HHSS en tristeza. La decodificación de señales emocionales se asoció de manera negativa con los Problemas Internalizantes. En la valoración de respuestas, la relación más consistente a través de las historias fue entre la justificación de la respuesta pasiva y las variables referidas a HHSS (relación positiva), y Problemas Internalizantes y la puntuación total de PC (relación negativa), es decir que justificaciones más elaboradas se relacionaron con mejores HHSS y menos PC. En la justificación de la respuesta asertiva se observa un patrón semejante, aunque sólo se aprecian relaciones negativas en relación a los Problemas Externalizantes, Internalizantes y PC total cuando la emoción era enojo, y sólo con respecto a Problemas Internalizantes con emociones de alegría.

Tabla 3. Diferencia entre proporciones para tipo de respuesta en Resolución del Problema.

		Porcentaje de respuestas				$\chi^2_{(3)}$
		Agresivas	Pasivas	Asertivas	Mixtas	
Enojo	Varones (65)	70,0 (14)	33,3 (4)	35,6 (37)	62,5 (10)	11,24*
	Niñas (87)	30,0 (6)	66,7 (8)	64,4 (67)	37,5 (6)	
Alegría	Varones (65)	69,2 (9)	14,3 (2)	39,7 (48)	42,9 (6)	8,53*
	Niñas (97)	30,8 (4)	85,7 (12)	60,3 (73)	57,1 (8)	
Tristeza	Varones (71)	70,0 (14)	7,7 (1)	38,3 (46)	76,9 (10)	19,75**
	Niñas (95)	30,0 (6)	92,3 (12)	61,7 (74)	23,1 (3)	

Notas: los valores entre paréntesis señalan las frecuencias absolutas; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 4. Relación entre Habilidades Sociales y pasos del SIP según cada emoción (correlación parcial).

	Cooperación	Interacción	Independencia	HHSS total
E-social	-0,017	0,159*	0,003	0,080
E-emoción	0,031	0,002	-0,033	0,007
E-atribución	-0,072	-0,046	-0,024	-0,061
E-eval-agresiva	-0,076	-0,215**	-0,115	-0,136
E-eval-agresiva-J	-0,026	0,136	0,188*	0,094
E-eval-pasiva	0,020	-0,060	-0,007	-0,032
E-eval-pasiva-J	0,261**	0,180*	0,172*	0,233**
E-eval-assertiva	-0,035	-0,028	-0,064	-0,065
E-eval-assertiva-J	0,134	0,085	0,156*	0,122
A-social	0,000	0,014	-0,030	-0,013
A-emoción	0,030	0,115	0,108	0,089
A-atribución	0,080	0,030	0,086	0,081
A-eval-agresiva	0,012	-0,062	-0,015	-0,011
A-eval-agresiva-J	-0,018	0,051	0,066	0,024
A-eval-pasiva	-0,016	-0,028	0,122	0,034
A-eval-pasiva-J	0,225**	0,212**	0,220**	0,270**
A-eval-assertiva	-0,044	0,044	0,107	0,022
A-eval-assertiva-J	-0,030	0,077	0,181*	0,061
T-social	0,210**	0,260**	0,115	0,228**
T-emoción	0,028	0,043	-0,005	0,003
T-atribución	0,040	0,095	-0,015	0,041
T-eval-agresiva	0,099	-0,010	0,069	0,054
T-eval-agresiva-J	0,008	0,043	0,090	0,034
T-eval-pasiva	0,021	-0,074	0,045	-0,009
T-eval-pasiva-J	0,235**	0,181*	0,205**	0,255**
T-eval-assertiva	-0,034	0,052	0,052	0,038
T-eval-assertiva-J	-0,011	0,048	0,121	0,069

E= enojo; A= alegría; T= tristeza; eval-agresiva/pasiva/assertiva= evaluación de respuestas; eval-agresiva/pasiva/assertiva-J= justificación; HHSS= Habilidades Sociales.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Por otra parte, para evaluar la relación entre resolución de problemas y las variables comportamentales se utilizó el coeficiente de asociación Eta (η). Este coeficiente ofrece una medida de asociación entre dos variables, una dependiente intervalar (HHSS y PC) y otra independiente categórica (Resolución de Problemas en SIP), con valores en el rango 0-1, 0 si no hay asociación y valores cercanos a 1 si la asociación es alta.

Los niños que dieron respuestas agresivas presentaron menor puntuación en las distintas dimensiones de las habilidades sociales y en la puntuación total, en relación a los niños que daban respuestas pasivas, asertivas o mixtas. Al mismo tiempo, los niños que dieron más respuestas agresivas, presentaron mayores Problemas Externalizantes y PC total en comparación al resto de los niños. En tanto que los niños que dieron respuestas mixtas mostraron los mayores niveles de Problemas Internalizantes (tabla 7). Sin embargo, como se aprecia en la tabla 6, las relaciones entre el tipo de respuesta en la tarea de SIP y el comportamiento social están en un rango medio y medio-bajo.

Tabla 5. Relación entre Problemas de Conducta y pasos del SIP según cada emoción (correlación parcial).

	Externalizante	Internalizante	PC total
E-social	0,044	0,057	0,086
E-emoción	-0,026	-0,112	-0,095
E-atribución	0,087	0,044	0,078
E-eval-agresiva	-0,095	-0,035	-0,080
E-eval-agresiva-J	0,053	-0,147*	-0,047
E-eval-pasiva	-0,085	0,059	-0,026
E-eval-pasiva-J	-0,122	-0,243**	-0,188*
E-eval-asertiva	0,043	0,016	0,027
E-eval-asertiva-J	-0,170*	-0,217**	-0,198**
A-social	-0,014	-0,018	-0,018
A-emoción	0,128	-0,185*	-0,037
A-atribución	-0,128	-0,037	-0,116
A-eval-agresiva	-0,209**	-0,103	-0,159*
A-eval-agresiva-J	-0,047	-0,144	-0,093
A-eval-pasiva	-0,017	0,033	0,007
A-eval-pasiva-J	-0,045	-0,278**	-0,151*
A-eval-asertiva	0,137	-0,112	0,017
A-eval-asertiva-J	0,104	-0,189*	-0,005
T-social	-0,013	-0,014	0,023
T-emoción	0,097	0,073	0,104
T-atribución	-0,016	-0,024	-0,015
T-eval-agresiva	-0,093	0,031	-0,038
T-eval-agresiva-J	0,085	-0,091	0,016
T-eval-pasiva	-0,105	-0,019	-0,071
T-eval-pasiva-J	-0,135	-0,245**	-0,240**
T-eval-asertiva	-0,064	-0,127	-0,117
T-eval-asertiva-J	0,083	-0,148*	-0,014

E= enojo; A= alegría; T= tristeza; eval-agresiva/pasiva/asertiva= evaluación de respuestas; eval-agresiva/pasiva/asertiva-J= justificación; PC = Problemas de conducta.

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Tabla 6. Relación entre variables comportamentales y tipo de respuesta en resolución del problema (eta).

	Resolución del Problema		
	Enojo	Alegría	Tristeza
Cooperación	0,25	0,28	0,32
Interacción	0,41	0,24	0,34
Independencia	0,25	0,26	0,23
HHSS total	0,32	0,29	0,33
Externalizante	0,22	0,25	0,30
Internalizante	0,24	0,35	0,32
PC total	0,25	0,32	0,31

HHSS= Habilidades sociales, PC= Problemas de conducta.

Tabla 7. Comportamiento social (media) según tipo de respuesta en la tarea de SIP.

Respuesta	Media						PC total
	Cooperación	Interacción	Independencia	HHSS total	Externalizante	Internalizante	
Agresiva-E	2,33	2,01	2,38	2,24	0,92	0,52	0,72
Agresiva-A	2,23	2,23	2,27	2,24	1,21	0,96	1,09
Agresiva-T	2,21	2,04	2,33	2,19	1,16	0,49	0,82
Pasiva-E	2,67	2,65	2,71	2,67	0,60	0,65	0,63
Pasiva-A	2,39	2,32	2,32	2,34	0,47	0,47	0,47
Pasiva-T	2,51	2,57	2,52	2,53	0,77	0,78	0,77
Asertiva-E	2,67	2,55	2,63	2,61	0,55	0,46	0,51
Asertiva-A	2,67	2,52	2,64	2,61	0,58	0,46	0,52
Asertiva-T	2,70	2,54	2,64	2,63	0,54	0,48	0,51
Mixtas-E	2,46	2,54	2,34	2,45	0,99	0,76	0,88
Mixtas-A	2,67	2,71	2,70	2,69	0,68	0,53	0,60
Mixtas-T	2,58	2,43	2,38	2,47	0,99	0,91	0,95

E= enojo, A= alegría, T= tristeza; HHSS= Habilidades sociales; PC= Problemas de conducta.

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo permiten apreciar diferencias de sexo y edad tanto en habilidades sociales (HHSS) como en problemas de conducta (PC). En cuanto a las HHSS, las niñas de 5 años fueron quienes mostraron un mejor desempeño en las distintas sub-dimensiones de las HHSS y en la puntuación total, en tanto que las niñas como grupo obtuvieron puntuaciones más altas en Interacción y HHSS total, y los niños de 5 años en Independencia. Con respecto a los PC, los varones presentaron más Problemas Externalizantes (sólo a los 5 años), Internalizantes y PC total en comparación con las niñas, en tanto que el grupo de 7 años mostró más PI y más PC total (sólo en el caso de las niñas) en relación al grupo de 5 años.

En general, las diferencias de sexo observadas están en línea con lo señalado por otros autores (Bandeira *et al.*, 2006; Cecconello y Koller, 2000; Crick y Grotpeter, 1995; Person, 2005; Teague, 2005). En cambio, con respecto a la edad, los resultados contradicen lo esperado, ya que los niños de 5 años mostraron mejores HHSS y menos PC que los niños de 7 años. Es probable que las diferencias entre los contextos preescolar y escolar en los que están insertos los docentes que valoraron el desempeño social de los niños haya afectado, al menos en parte, los resultados observados. Ya en otros trabajos se ha destacado la importancia del contexto de valoración, en particular, Brophy-Herb *et al.* (2007) no encontraron efectos de sexo sobre la CS, considerando el ambiente social de la clase como un potencial factor explicativo. También se ha remarcado la relevancia del informante, por ejemplo, Bandeira *et al.* (2006) señalaron relaciones negativas entre una medida de auto-evaluación de HHSS y la edad en niños de 7 a 11 años, medida que suponen reflejó más la auto-percepción que la presencia en sí de HHSS.

En cuanto al SIP, se encontraron diferencias de sexo en distintas variables, en general, los varones mostraron un peor desempeño, lo cual implicó más atribuciones negativas, valoración positiva de respuestas agresivas y más generación de respuestas agresivas, en consonancia con otras investigaciones (Teague, 2005; Schultz *et al.*, 2010; Walker *et al.*, 2002). Pero también realizaron más atribuciones positivas en algunas situaciones y valoraron negativamente respuestas pasivas, con justificaciones más elaboradas. Estos resultados dependieron, en su mayoría, de la emoción exhibida por el provocador de la historia, lo cual resalta la importancia de comprender distintos estímulos emocionales (Lemerise y Arsenio, 2000).

Asimismo, el desempeño en la prueba de SIP varió según la edad de los niños, los de 5 años mostraron un desempeño inferior en comparación con los de 7 años, lo cual implicó peor decodificación de señales sociales y emocionales, más valoración negativa de respuestas asertivas y justificaciones menos elaboradas de los distintos tipos de respuestas, aunque estas diferencias fueron particulares para algunos estímulos emocionales, destacándose nuevamente la necesidad de distinguir entre estímulos. Los resultados observados son consistentes con los estudios de Dodge y Price (1994) y Lemerise *et al.* (2005). Además, en este estudio, tanto los niños de 5 como los de 7 años mostraron valoraciones más favorables de respuestas asertivas, por sobre las agresivas y pasivas, lo cual difiere de lo reportado por Fontaine *et al.* (2009) acerca de valoraciones genéricas de respuestas agresivas y no agresivas a los 5 años, patrón que no se muestra a los 7 años y se diferencia a los 8 años. Esas diferencias probablemente se deban a los instrumentos de medición utilizados.

Con respecto a las relaciones entre las variables comportamentales y el SIP, las mismas fueron particulares entre algunas dimensiones de las HHSS y PC y pasos del SIP. Un mejor desempeño en la decodificación de señales sociales se asoció con niveles más elevados de HHSS y mejor decodificación de señales emocionales se relacionó con menos Problemas Internalizantes. Mientras que justificaciones más elaboradas de respuestas pasivas se relacionaron con niveles más altos de HHSS y más bajos de Problemas Internalizantes y PC; en cambio, las mejores justificaciones de respuestas asertivas sólo se relacionaron negativamente con los PC. Nuevamente se destaca que las relaciones fueron singulares según la emoción exhibida por el provocador. Además, los niños que brindaron respuestas agresivas mostraron niveles más bajos de HHSS y más altos de PC, aunque las asociaciones fueron débiles. Si bien otras investigaciones han reportado también relaciones con otros pasos del SIP, e incluso más fuertes, cabe recordar el predominio de estudios realizados con grupos extremos de niños agresivos y no agresivos, por lo que las comparaciones deben realizarse con cautela, ya que las relaciones suelen ser más marcadas que en la población general, como en este estudio.

Se espera que los avances en la comprensión del desarrollo socio-cognitivo infantil den lugar a mejores estrategias preventivas, educativas y de tratamiento, donde el foco esté en la promoción de la competencia social y no sólo en estrategias correctivas. Los distintos agentes de socialización juegan un rol fundamental en la estimulación de comportamientos sociales positivos durante el período infantil, lo cual se traduce en un desempeño social exitoso. Asimismo, como señalan Brophy-Herb *et al.* (2007), es necesario considerar la influencia de las percepciones de los docentes sobre el aprendizaje

social de los niños, sobre todo en relación a lo que resulta competente en términos sociales y las diferencias esperables según el sexo.

Finalmente, se destacan algunas limitaciones y posibles líneas de acción. En principio, cabe recordar que este estudio emplea una muestra de niños de 5 y 7 años de nivel socioeconómico bajo y medio, por lo que no se deben generalizar los resultados a muestras diferentes. Otro de los aspectos a considerar son los métodos de valoración utilizados. Con respecto al comportamiento social, si bien los docentes cuentan con una experiencia comparativa relevante para observar a los niños en situaciones escolares (Canivez y Rains, 2002), y sus informes son considerados muy buenas referencias para los servicios de salud mental (Stanger y Lewis, 1993), es indudable la importancia de recurrir a múltiples fuentes a fin de lograr comprender el funcionamiento social en distintos contextos, y así, tener una imagen más clara y completa del ajuste social del niño.

Este estudio se enmarca en un proyecto mayor sobre desarrollo social infantil, donde docentes y padres informan sobre diversos aspectos del desarrollo, lo que resultó en la necesidad práctica de seleccionar un informante del comportamiento social, limitación que también se discutió en otro trabajo (Reyna y Brussino, 2009a).

Otra de las limitaciones a nivel de evaluación se refiere a la medida de SIP. El modelo formulado originalmente por Crick y Dodge (1994), al cual Lemerise y Arsenio (2000) le incorporan y resaltan aspectos emocionales, se propone como una herramienta que permite una mayor comprensión del desarrollo socio-cognitivo. Tal como señala Fontaine (2010), sirve como un heurístico por el cual el comportamiento social se entiende como el producto de distintos patrones de operaciones social cognitivas. Sin embargo, aunque la propuesta analítica en pasos es una herramienta útil, se requieren medidas compuestas que faciliten la interpretación de la relación del SIP con otras variables, y que a su vez, comprendan las variables o pasos que distinguen entre participantes más y menos habilidosos. Además, si bien los soportes gráficos y audiovisuales son los instrumentos más usados, aún se desconoce si los patrones de SIP que se obtienen por esos métodos se generalizan a situaciones del mundo real (Keil y Price, 2009), por lo que sería muy valioso disponer de medidas de SIP cuando los participantes están involucrados en situaciones reales, esto apunta a incrementar la validez ecológica de las mediciones.

Asimismo, la naturaleza correlacional del diseño restringe las conclusiones derivadas, por lo que se requieren estudios que utilicen diseños experimentales que involucren, por ejemplo, análisis del estado anímico basal (Harper *et al.*, 2010) y manipulación de estímulos (Lemerise *et al.*, 2005). Al mismo tiempo, como lo señalan numerosos autores (p.e., Crick y Dodge, 1994; Fontaine y Dodge, 2006), son necesarios estudios de carácter longitudinal a los fines de obtener una imagen más acabada del desarrollo socio-cognitivo.

De manera adicional, la comprensión de otras características del niño y del contexto familiar permitiría alcanzar una comprensión más integral. Aspectos temperamentales, emocionales y de inteligencia han sido relacionados con el desempeño socio-cognitivo (Nelson, Martin, Hodge, Havill y Kamphaus, 1999; Owens, Shaw, Giovanelli, Garcia y Yaggi, 1999; Sanson, 2004; Schulz, 2009); y también factores relacionados con el funcionamiento familiar, las pautas de crianza y el nivel socioeconómico (Brophy-Herb

et al., 2007; McHale, Kuersten-Hogan, Lauretti y Rasmussen, 2000; Reyna y Brussino, 2009b).

Por último, una mención particular sobre el contexto cultural, sobre todo debido al predominio de investigaciones estadounidenses y europeas, con las cuales se comparan los resultados locales. Como señalan Chen y French (2008), la influencia cultural sobre la competencia social infantil es un proceso dinámico, por lo que es fundamental examinar cómo las características del niño y las prácticas de socialización contribuyen a los procesos de interacción social, los que a su vez, se manifiestan en un contexto cultural determinado, contexto que está sujeto a cambios económicos, políticos y sociales.

REFERENCIAS

- Bandeira M, Rocha SS, Freitas LC, Del Prette ZAP y Del Prette A (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11, 541-549.
- Brophy-Herb HE, Lee RE, Nievar MA y Stollak G (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Cairns RB y Cairns BD (2001). Aggression and attachment: The folly of separatism. En AC Bohart y DJ Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school and society* (pp. 21-47). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell SB (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Canivez GL y Rains JD (2002). Construct validity of the adjustment scales for children and adolescent and the preschool and kindergarten behavior scales: Convergent and divergent evidence. *Psychology in the Schools*, 39, 621-633.
- Caprara GV, Barbaranelli C y Pastorelli C (2001). Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence. En AC Bohart y DJ Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school and society* (pp. 187-203). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cecconello AM y Koller SH (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.
- Chen X y French DC (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review Psychological*, 59, 591-616.
- Coccaro EF, Noblett KL y McCloskey MS (2009). Attributional and emotional responses to socially ambiguous cues: Validation of a new assessment of social/emotional information processing in healthy adults and impulsive aggressive patients. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 915-925.
- Coie JD y Dodge KA (1998). Aggression and antisocial behavior. En WDN Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 779-862). New York: Wiley.
- Comisión de Enlace Institucional, AAM-SAIMO-CEIM (2006). Nivel Socio Económico 2006. Recuperado

- en diciembre de 2008 de [http://www.saimo.org.ar/socios/Socios/NSE 2006-23nov2006-Informe_final.pdf](http://www.saimo.org.ar/socios/Socios/NSE%2006-23nov2006-Informe_final.pdf).
- Crick NR y Dodge KA (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick NR y Ladd GW (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- Dodge KA (1986). A social information processing model of social competence in children. En M Perlmutter (Ed.), *Eighteenth Annual Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge KA (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge KA y Price JM (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Dodge KA, Laird R, Lochman JE y Zelli A (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60-73.
- Dodge KA, Pettit GS, Bates JE y Valente E (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- Dodge KA, Pettit GS, McClaskey CL y Brown J (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1-85.
- Fontaine RG (2010). New developments in developmental research on social information processing and antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 569-573.
- Fontaine RG y Dodge KA (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior*, 32, 604-624.
- Fontaine RG, Yang C, Dodge KA, Pettit GS y Bates JE (2009). Development of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 45, 447-459.
- Godleski SA y Ostrov JM (2010). Relational Aggression and Hostile Attribution Biases: Testing Multiple Statistical Methods and Models. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 447-458.
- Gresham FM (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Gresham FM (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. En DH Saklofske, JJW Andrews y HL Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: A practical handbook* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Gresham FM, Sugai, G y Horner, RH (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
- Hart CH, Ladd GW y Burleson BR (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Inglés CJ, Hidalgo MD, Méndez FX e Inderbitzen HM (2003). The teenage inventory of social skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2003). Ministerio de Economía de la Nación. República Argentina.

- Ison MS (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 257-268.
- Ison M y Morelato G (2008). Solución cognitiva de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychológica*, 7, 47-58.
- Kaplan RM y Saccuzzo DP (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas* (6a ed.). Madrid: Thomson Internacional.
- Keil V y Price JM (2009). Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 43-52.
- Lavigne JV, Cicchetti C, Gibbons RD, Binns HJ, Larsen L y DeVito C (2001). Oppositional defiant disorder with onset in preschool years: Longitudinal stability and pathways to other disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1393-1400.
- Lemerise EA y Arsenio WF (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lemerise EA, Gregory DS y Fredstrom BK (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 344-366.
- McHale JP, Kuersten-Hogan R, Lauretti A y Rasmussen J (2000). Parental reports of coparenting and observed coparenting behavior during the toddler period. *Journal of Family Psychology*, 14, 220-237.
- Merrell KW (1996). Social-emotional assessment in early childhood: The preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Early Intervention*, 20, 132-145.
- Merrell KW (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales: Spanish Language Version (2nd ed.)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mize J y Ladd GW (1988). Predicting preschoolers' peer behavior and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*, 24, 782-788.
- Nelson B, Martin RP, Hodge S, Havill V y Kamphaus R (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700.
- Orobio de Castro B, Slot NW, Bosch JD, Koops W y Veerman JW (2003). Negative affect exacerbates hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 57-66.
- Orobio de Castro B, Veerman JW, Koops W, Bosch JD y Monshouwer HJ (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Ostrov JM y Keating CF (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277.
- Owens EB, Shaw DS, Giovannelli J, Garcia MM y Yaggi K (1999). Factors associated with behavioral competence at school among young boys from multi-problem, low-income families. *Early Education and Development*, 10, 135-162.
- Parker JG y Asher SR (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson GR, DeGarmo DS y Knutson N (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: comorbid or two points in the same process? *Developmental and Psychopathology*, 12, 91-106.
- Persson GEB (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers'

- peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 80-91.
- Quiggle NL, Panak W, Garber J y Dodge KA (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Reyna CE y Brussino SA (2009a). Propiedades psicométricas de las Escalas de comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psyche*, 18, 127-140.
- Reyna CE y Brussino SA (2009b). Efecto de factores sociodemográficos y emocionales sobre el procesamiento de la información social. *II Congreso Internacional de Investigación*, Facultad de Psicología, Universidad de La Plata, Argentina.
- Rose-Krasnor L (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rubin KH, Dwyer KM, Booth-LaForce C, Kim AH, Burgess KB y Rose-Krasnor L (2004). Attachment, friendship, and psychological functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Rubin KH, Moller L y Emptage A (1987). The preschool behavior questionnaire: An useful index of behavior problems in elementary school-age children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 19, 86-100.
- Schaeffer CM, Petras H, Ialongo N, Poduska J y Kellam S (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: Links to later criminal involvement, conduct disorder, and anti-social personality disorder. *Developmental Psychology*, 39, 1020-1035.
- Schultz D, Ambike A, Logie SK, Bohner KE, Stapleton LM, VanderWalde H, et al. (2010). Assessment of social information processing in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 601-613.
- Schulz AK (2009). Correlatos emocionales y relacionales de las habilidades sociales en los niños argentinos. En MC Richaud y JE Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 351-379). Buenos Aires: CONICET.
- Schulz AK y Rubin KH (2010). *Social information processing from a developmental and gender perspective in Argentine children*. Comunicación presentada en 13th Society for Research in Adolescence Biennial Meeting, Philadelphia, EE.UU.
- Sheridan SM y Walker D (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. En CR Reynolds y TB Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed.) (pp. 686-708). New York: Wiley.
- Sheskin D (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (3rd ed.). Boca Raton: Chapman y Hall/CRC.
- Shure MB y Spivack G (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.
- Souza F y Rodrigues MMP (2002). A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15, 489-496.
- Stanger C y Lewis M (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 107-115.
- Teague RJP (2005). *Social functioning in preschool children: Can social information processing and self-regulation skills explain sex differences and play a role in preventing ongoing problems?* Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.
- Trianes MV, Muñoz AM y Jiménez M (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

- Walker S, Irving K y Berthelsen D (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 197-210.
- Webster-Stratton C y Hammond M (1998). Conduct problems and level of social competence in head start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 101-124.
- Wojslawowicz JC, Rubin KH, Burgess KB, Rose-Krasnor L y Booth-LaForce CL (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 671-693.
- Zimmer-Gembeck MJ, Geiger T y Crick NR (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations. Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452.

Recibido, 27 Junio, 2010
Aceptación final, 26 Noviembre, 2010