

# Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia

Ana Betina Lacunza\*

## Resumen

Las investigaciones han encontrado sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y el funcionamiento psicológico posterior, por lo que el aprendizaje y práctica de habilidades sociales influye de manera positiva en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños.

Los objetivos de este trabajo fueron a) describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza, e b) identificar si la presencia de habilidades sociales disminuía la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos.

Se trabajó con 120 niños de 5 años asistentes a Jardines de Infantes de escuelas públicas de zonas urbano-marginales de S.M. de Tucumán. A los padres de éstos se les administró una Escala de Habilidades Sociales (Lacunza, 2005), la Guía de Observación Comportamental (Ison & Fachinelli, 1993) y una encuesta sociodemográfica.

Los resultados identificaron diferencias estadísticas significativas en las habilidades sociales según el sexo de los niños como en las dimensiones: Agresión física y/o verbal y Transgresión de la escala comportamental. Se encontró que los niños con comportamientos disruptivos mostraron menos habilidades sociales, según la percepción parental.

Estos resultados indican que la presencia de habilidades sociales en los niños previene la ocurrencia de comportamientos disfuncionales, particularmente aquellos vinculados a la agresividad y al negativismo. Estos datos muestran que la práctica de comportamientos sociales favorece la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos, el bienestar, entre otros recursos salúgenicos.

**Palabras Clave:** Habilidades sociales - Niños - Fortalezas Psíquicas

---

\* Doctora en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. E-mail: anabetinalacunza@ciudad.com.ar

## **Abstract**

A strong relationship between social competence during childhood and the subsequent psychological functioning has been found. Therefore, learning and practising social skills contribute to the development of psychological strengths in children.

The aims of this paper were a) to describe a series of social skills in pre-school children from San Miguel de Tucumán (Argentina) who live under poverty conditions, and b) to identify if the presence of social skills reduces the frequency of occurrence of disruptive behaviour.

We worked with a sample of 120 5- year olds from outskirts of San Miguel de Tucumán who attend public schools kindergartens.

In the research their parents were administered the Scale of Social Skills (Lacunza, 2005), the Guide for Behaviour Observation (Ison & Fachinelli, 1993) and a sociodemographic survey.

The results showed significant statistical differences in the social skills according to the gender and in the dimensions of physical and/or verbal aggression and transgression in the behavioural scale. Children with disruptive behaviour showed fewer social skills, according to their parents' perception.

These results show that social skills in children prevent the occurrence of dysfunctional behaviour, particularly aggressiveness and negativism. These data show that the practice of social behaviour contributes to adaptation, acceptance of others, positive reinforcement, well-being, among other salogenic resources.

**Key Words:** Social Skills – Children – Psychological Strengths

Las habilidades sociales infantiles constituyen un amplio campo de investigación, con importantes desarrollos teóricos y metodológicos en las últimas décadas, y han despertado gran interés en diferentes áreas de la psicología por sus aplicaciones.

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005). Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

En la infancia, la conformación de las habilidades sociales está estrechamente vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego. Durante los primeros años de vida, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño. Esto es así debido a que la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en que vive, y por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como un filtro o una llave para la incorporación a otros contextos (Monjas Casares, 2002). Algunas investigaciones (Adam, Gunnar, & Tanaka, 2004; López, 1990; Moreno & Cubero, 1990; Schaffer, 1984) señalan la relación entre el apego seguro con la madre u otros cuidadores e interacciones exitosas con los pares. Además, los comportamientos sociales entre pares, caracterizados por la reciprocidad, resultan esenciales para el desarrollo social, emocional y cognitivo del niño (Pérez Fernández & Garaigordobil Landazabal, 2004). Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) sostienen que las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares sino que también permiten que el niño asimile los papeles y las normas sociales.

Existe suficiente evidencia empírica que conecta las competencias sociales a la salud física y mental. Los déficits en las habilidades sociales han sido relacionados a una variedad de trastornos tales como los de ansiedad, las enfermedades cardiovasculares, el abuso de sustancias, entre otros (Semrud-Clikeman, 2007). Estimaciones recientes destacan que entre el 7 y 10% de la población general tiene algún tipo de dificultades en la expresión de sus habilidades sociales, lo que podría ser considerado un déficit en la competencia social, tal como lo plantean los estudios de Hecht y Wittchen (1988) y Hecht, Genzwurker, Helle y Calker (2005) en población adulta general y clínica. Respecto a la población infanto-juvenil, un estudio epidemiológico efectuado en Brasil, con niños de 6 a 13 años, mostró que la prevalencia de problemas comportamentales fue mayor en niños con una precaria competencia social, pertenecientes a grupos familiares monoparentales y de nivel socioeconómico bajo (Assis, Avanci & Oliveira, 2009). En Argentina, un conjunto

de Universidades Nacionales y el Ministerio de Salud de la Nación realizaron un estudio epidemiológico en niños de 6 a 11 años escolarizados de diversas zonas del país. Los resultados mostraron que el 12% de los niños registraban algún tipo de problemas de comportamientos sociales mientras que el 16% tenía específicamente comportamientos vinculados a la agresividad. Se encontró que en los niveles socioeconómicos más bajos aumentaba la presencia de comportamientos antisociales y agresivos. Acerca de la frecuencia en los distintos centros urbanos, se encontró una mayor presencia de problemas de comportamiento social en Tucumán, Córdoba y San Luis respecto a otras ciudades (Ministerio de Salud de la Nación, 2007).

Los datos expuestos destacan que la presencia de habilidades sociales en los niños favorece la adaptación social y disminuye la posibilidad de ocurrencia de problemáticas relacionadas a la salud mental infantil. En tal sentido, una investigación de Ison (1997) en niños varones de 7 a 10 años de Mendoza (Argentina) de zonas urbano– marginales, mostró que aquellos niños sin conductas disruptivas no presentaron un déficit en sus habilidades sociales, déficit presente en los niños con comportamientos disfuncionales. Estudios realizados con niños preescolares sostienen que la presencia de habilidades sociales en éstos les han permitido un ajuste psicológico a su ambiente más próximo, por lo que se las considera un recurso protector ante la situación de pobreza y de déficit nutricional (Lacunza, 2007; Lacunza & Contini, 2009).

Las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud ya que los comportamientos sociales favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto (Crespo Rica, 2006; Prieto Ursua, 2000). Contini (2008) sostiene que un sujeto con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos, que puede interpretar los estados de ánimo de otros, es aquel que puede operar en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida. Para esta autora, las habilidades sociales actuarían como un factor protector para el logro de la salud en la adolescencia y adultez, por lo que se inscribirían en el paradigma de la Psicología Positiva.

## **Las habilidades sociales y las fortalezas psíquicas**

Desde el enfoque de la Psicología Positiva se sostiene que resulta necesario abordar el estudio no solo de las dificultades sino también de las capacidades y fortalezas que tiene todo sujeto en mayor o menor medida. Tal como plantean Casullo y Liporace (2008) el paradigma positivo analiza tanto las debilidades como las fortalezas inherentes a los individuos y contextos. El interés está puesto en comprender y explicar de qué manera y por medio de qué mecanismos, aún en

circunstancias de máximo estrés, muchas personas son capaces de desarrollar emociones positivas, recursos de afrontamiento eficaces, proyectos de vida productivos y fortalezas varias.

Todos los procesos y factores que permiten a un sujeto aprender a protegerse, sobrevivir a circunstancias adversas y generar recursos personales se sintetizan en el concepto de *capital psíquico* (Casullo, 2005). Ciertos procesos o factores estructuran y conforman este capital psíquico personal, particularmente las *fortalezas de carácter* (Peterson & Seligman, 2004), las que permiten acceder a virtudes, nociones abstractas de carácter universal. Seligman (2003) afirma que estas fortalezas psíquicas bien desarrolladas actúan como barreras ante determinadas situaciones estresantes a las que se enfrentan los sujetos.

El constructo habilidades sociales se vincularía a más de una de las virtudes propuestas por Peterson y Seligman (2004). Si se tiene en cuenta que, según Caballo (2005), las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, estas capacidades se relacionarían con las virtudes: *Sabiduría*, *Humanidad* y *Templanza*.

La virtud *Sabiduría* se refiere a las fuerzas que suponen la adquisición y el uso de los conocimientos (Carr, 2007). Una de las vías para acceder a esta virtud, según Seligman (2003) es la inteligencia social, personal y emocional que tiene un sujeto. El concepto de habilidades sociales guarda una estrecha relación con la evolución histórica del constructo inteligencia social, por lo que ha heredado ciertas controversias que aún no han sido totalmente superadas. Principalmente, la dificultad reside en la yuxtaposición con otros constructos, tal como el de inteligencia práctica (Sternberg, 2000), inteligencia emocional (Goleman, 1995, 1999), inteligencias intra e interpersonal (Gardner, 1994) y conocimiento tácito (Sternberg, 1997). La inteligencia social hace referencia a la capacidad para entender las expectativas sociales y las conductas de los demás, así como juzgar adecuadamente cómo comportarse en situaciones sociales. Sus principales dimensiones son las necesidades e intereses sociales, el conocimiento social y las habilidades sociales (Kihlstrom & Cantor, 2000).

La virtud *Humanidad* se pone de manifiesto en la interacción social positiva con otras personas tanto cercanas como desconocidas. Las fortalezas que se derivan de ésta, tales como la amabilidad y la generosidad como la capacidad de amar y ser amado (Carr, 2007), son elementos necesarios en las interacciones sociales. Por su parte, la virtud *Templanza* hace referencia a la expresión apropiada y moderada de las necesidades, por lo que las fortalezas autocontrol y autorregulación contribuyen en la resolución de los problemas interpersonales. Mestre, Sampur y Tur (2008) sostienen que el autocontrol y la empatía constituyen

la base sobre la que se desarrollan las habilidades interpersonales. En concordancia con Goleman (1997) estas autoras refieren que dichas variables de personalidad son un requisito para dominar el arte de las relaciones sociales.

Si bien los estudios empíricos sobre las habilidades sociales en la infancia han enfatizado la presencia de los déficits y sus efectos en distintas áreas adaptativas del niño, en los últimos años se han desarrollado investigaciones centradas en el papel positivo de las interacciones sociales en la promoción de un estado de bienestar y en la prevención de la enfermedad mental, sobre todo en los años escolares. Un programa preventivo fue desarrollado por Sander y Cann (2002) destinado a padres a fin de lograr la intervención en niños de 3 a 8 años. Una evaluación posterior de sus resultados mostró una reducción significativa de los problemas de comportamiento disruptivos de los niños como de las situaciones de maltrato y un aumento del funcionamiento social (Sanders, Turner & Markie-Dadds, 2002). Este programa ha sido aplicado en otros grupos culturales, diferentes a los norteamericanos, con resultados satisfactorios. Tal es el caso de lo realizado por Sander, Mazzucchelli y Studman (2004), en Australia. Armstrong, Lilly y Curtiss (2006), desde la University South of Florida, han efectuado un programa de educación para padres centrado en reducir los problemas comportamentales en niños de 18 meses a 6 años y promover una cualidad positiva en las interacciones padres-hijos. Cabe destacar que el programa incluye un módulo dedicado a reducir el estrés parental. Los resultados preliminares en 300 familias, al evaluar la eficacia del mencionado programa, demostraron que las intervenciones positivas mejoraron el funcionamiento comportamental de los niños, se incrementó favorablemente el significado de la competencia parental y la participación satisfactoria de éstos (Armstrong, Hornbeck, Beam, Mack & Popkave, 2006).

Respecto a la identificación de fortalezas psíquicas en la infancia, Park y Peterson (2006) evaluaron rasgos positivos en los niños a partir del reporte de sus padres. En una muestra de 680 padres de niños de 3 a 9 años se identificaron algunas fortalezas de carácter tales como la bondad, el liderazgo y la curiosidad, ya incluidas en otras mediciones validadas para niños. Armstrong, Missall, Shaffer y Hojnoski (2009) afirman que futuros estudios deben continuar identificando aquellas fortalezas más prevalentes en los niños y determinar si las mismas persisten a lo largo del tiempo. Además, las investigaciones deben validar la noción de *desarrollo positivo* desde la más temprana infancia. Estos autores sostienen que conocer las tempranas manifestaciones de las fortalezas de carácter y la felicidad en los niños resulta importante para promover un desarrollo saludable, principalmente a partir de la prevención o desde las intervenciones prematuras.

Tanto los estudios descriptos respecto a los programas positivos de intervención en la infancia como la identificación de fortalezas psíquicas muestran la

importancia que tienen las interacciones sociales y la efectividad de su práctica para una adaptación del niño. Tal como sostiene Seligman (2003) en su obra *La auténtica felicidad*:

“mi objetivo sería desarrollar aquella fortaleza precoz... que yo llamo examinar el alma, aunque la denominación formal sea “inteligencia social”, y ayudarla a modelar su vida en torno a ella. Dicha fortaleza, bien desarrollada, actuaría de barrera contra sus flaquezas y contra los avatares de la vida” (pág. 49).

En tal sentido, Wentzel, Baker y Russell (2009) sostienen que aquellos niños que disfrutaban de relaciones *positivas* con los pares han experimentado niveles más altos de bienestar emocional, tienen una convicción segura de sí mismos, valoran las formas de comportamiento prosocial y sus interacciones sociales son más fuertes y adaptativas que las de los niños sin relaciones positivas con pares.

Los objetivos de este trabajo fueron a) describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza e b) identificar si la presencia de habilidades sociales disminuía la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos.

Se consideró como hipótesis inicial que la presencia y práctica de habilidades sociales, tratándose de recursos salugénicos, favorecería el desarrollo de fortalezas psíquicas en la infancia.

## **Método**

### **Participantes:**

120 niños de 5 años, de nivel socioeconómico (NES) bajo, asistentes a Jardines de Infantes de instituciones públicas y privadas de San Miguel de Tucumán.

### **Instrumentos:**

a) Escala de Habilidades Sociales (Lacunza, 2005): diseñada para evaluar las habilidades sociales a partir de la percepción de padres y/o cuidadores del niño. Se trata de una escala con tres opciones de respuesta, cuyo puntaje total discrimina un alto o bajo nivel de habilidades sociales. Está integrada por 16 *ítems* (fiabilidad global de .85) (Lacunza, Castro Solano & Contini, 2008). Esta escala, junto a las correspondientes para 3 y 4 años, han sido validadas con población perteneciente a contextos de pobreza (Lacunza, 2007, Lacunza & Contini, 2009).

b) Guía de Observación Comportamental –GOC- (Ison & Fachinelli, 1993): tiene por objetivo evaluar las conductas problemas en niños de edad escolar de

zonas urbano-marginales. Discrimina la clase y frecuencia de dichas dificultades presentes en el niño. Consta de nueve factores: agresividad física y/o verbal (17 ítems), negativismo (3 ítems), transgresión (9 ítems), impulsividad (5 ítems), hiperactividad (4 ítems), déficit de atención (4 ítems), autoagresión (12 ítems), inhibición conductual (4 ítems) y aceptabilidad (3 ítems). Presenta opciones múltiples de respuesta y puede ser respondida por padres, docentes u otros informantes. Posee un baremo realizado con una muestra de 1174 niños, entre 5 y 13 años, de nivel socioeconómico cultural bajo de la provincia de Mendoza (Argentina) (Ison & Soria, 1997).

c) Encuesta sociodemográfica (diseñada para el presente estudio).

Procedimiento: Se aplicó la Escala de Habilidades Sociales y la Guía de Observación Comportamental a los padres de los niños en el ámbito escolar. En todos los casos se trabajó conjuntamente con los docentes de Jardines de Infantes para lograr contacto con estas familias. Se realizó un análisis cuantitativo de las pruebas, considerándose el nivel de habilidades sociales y los tipos de comportamiento según sexo. Para determinar la presencia de comportamientos disfuncionales se consideró lo establecido en baremos para población infantil de NES bajo (Ison & Soria, 1997) (niños con percentil 75 o superior en las dimensiones agresión física y/o verbal como negativismo de la Guía de Observación Comportamental). Las puntuaciones obtenidas fueron analizadas con el paquete estadístico SPSS-11.5.

## Resultados

El primer objetivo, fue describir una serie de habilidades sociales en los niños participantes. Se encontró que las niñas puntuaron más alto que sus pares varones en la escala de habilidades sociales. Estas diferencias en los desempeños fueron estadísticamente significativas ( $t = -2.54$ ,  $gl = 116$ ,  $p = 0,012$ ) según la percepción de sus padres (ver Tabla 1).

Tabla 1 | **Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según NES**

Escala de Habilidades Sociales	Sexo				t
	Mujeres (n: 51)		Varones (n: 67)		
	M	DE	M	DE	
Puntaje total	39.3	6.49	36.3	6.07	-2.54 *
	5		9		

\*  $p < 0,05$



Posteriormente, se analizó la presencia de disfunciones comportamentales a partir de análisis univariados. Se observó que los varones presentaban conductas disfuncionales en las dimensiones Agresión física y/o verbal ( $F(1, 118) = 5.68, p < 0.05$ ) y Transgresión ( $F(1, 118) = 4.57, p < 0.05$ ), diferenciándose estadísticamente de sus pares mujeres (ver Tabla 2).

Tabla 2 | **Medias, desviaciones típicas y diferencias univariadas según sexo**

Dimensiones del Registro de Observación Comportamental	Sexo				F
	Mujeres (n: 51)		Varones (n: 69)		
	M	DE	M	DE	
Agresión física y/o verbal	8.8	5.67	11.5	6.61	5.67 *
Negativismo	2.51	2.04	2.67	1.89	.188 ns
Transgresión	.63	1.01	1.3	2.08	4.57 *
Impulsividad	4.08	2.71	4.06	2.92	.002 ns
Hiperactividad	5.16	2.66	4.97	2.61	.146 ns
Déficit atencional	1.2	2	1.75	2.41	1.80 ns
Autoagresión	2	2.1	2.13	2.16	.109 ns
Inhibición conductual	2.33	1.78	2.1	1.82	.483 ns
Aceptabilidad	3.8	1.4	3.84	1.48	.019 ns

\*  $p < 0,05$

Siguiendo con lo propuesto por los autores de la GOC, se utilizó como patrón normativo el baremo realizado por Ison y Soria (1997) con población infantil de NES bajo de Mendoza. Se consideró que cuando el niño registraba percentiles mayores a 75 mostraba mayor índice de trastorno conductual, excepto en Aceptabilidad. Se observó que en ambos grupos prevalecieron comportamientos de Transgresión (mujeres = 96% y varones = 98%).

A partir de la combinación de los puntajes percentilares superiores a 75 tanto en la dimensión Agresión física y/o verbal como Negativismo se conformaron dos grupos: niños con y sin comportamientos disruptivos.

El segundo objetivo, fue discriminar si la presencia de habilidades sociales disminuía la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos.

Se encontró que 64 niños (53% de la muestra) presentaban conductas disruptivas. Los niños con comportamientos disruptivos presentaban puntajes inferiores en la Escala de Habilidades Sociales (M: 36.45, DE: 6.88) respecto a los niños sin comportamiento problema (M: 39.11, DE: 5.50), encontrándose diferencias estadísticamente significativas ( $t = -2.28, gl = 116, p < 0,05$ ) a favor

del grupo control, por lo que la presencia de habilidades sociales positivas previene la aparición de comportamientos agresivos y negativistas.

Por otro lado, se registraron asociaciones importantes entre las dimensiones: Agresión física y/o verbal como Negativismo de la GOC con el puntaje de escala de habilidades sociales (véase Tabla 3).

**Tabla 3 | Correlaciones bivariadas entre dimensiones del GOC y habilidades sociales**

	Agresión física y/o verbal	Negativismo
Puntaje habilidades sociales	-.305**	-.277**
Agresión física y/o verbal		.459**

\*\* $p = 0,01$

## Discusión

Los objetivos de este trabajo fueron describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza y discriminar si la presencia de habilidades sociales disminuía la frecuencia de aparición de comportamientos disruptivos.

Los resultados mostraron que las niñas preescolares de contextos de pobreza tenían un repertorio mayor de habilidades sociales respecto de sus pares varones. Desde la percepción parental, las niñas manifestaban habilidades tales como saludar, mencionar su nombre, adaptarse a los juegos de otros niños, halagar a sus padres, denunciar cuando otro niño le hace algo desagradable, iniciativa para vincularse con pares no conocidos, comportamientos cooperativos, expresión de sentimientos positivos en sus interacciones con adultos entre otros. Los datos encontrados son coincidentes con los estudios realizados por Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) en población española, en los que se encontró que las niñas puntuaban menos agresividad, conducta antisocial, mayores destrezas sociales y asertividad que los niños. Monjas Casares (2004) sostiene que los niños, aproximadamente desde los cinco años, empiezan a adquirir estereotipos y roles de género. A esta edad, estos estereotipos se desarrollan en relación a las características físicas, ocupaciones y actividades; se manifiestan principalmente a partir de la elección de juguetes y juegos; la comprensión que los niños tienen de los mencionados estereotipos y roles es rígida e inflexible debido a sus características cognitivas.

En los años preescolares, las habilidades sociales dan cuenta de la exploración que el niño hace de las reglas, la comprensión paulatina de las emociones, las

manifestaciones prosociales, las interacciones efectivas del niño con su grupo primario y de pares, entre otros indicadores. A los cinco años, por ejemplo, el niño tiene indicios de cooperación más constantes que se manifiestan en comportamientos prosociales como ayudar o compartir. Desde la mirada de la Psicología Positiva, las conductas prosociales potencian los comportamientos sociales salugénicos, en tanto, las primeras son un conjunto de manifestaciones voluntarias que benefician a otras personas. Si bien el presente estudio no analizó la cualidad de las habilidades sociales de los niños participantes, una investigación anterior realizada con niños preescolares tucumanos de contextos de pobreza, utilizando el mismo instrumento que en la presente investigación, mostró que en el grupo de cinco años aquellas habilidades sociales asociadas a la prosocialidad fueron las más recurrentes (por ejemplo, “hacer pequeños favores a otros niños” - ítem 4, “ayudar a un amigo cuando está en dificultades” - ítem 8) (Lacunza & Contini, 2009).

Distintos estudios destacan que la empatía es uno de los factores emocionales más importantes de la conducta prosocial (Lopez, Apodaka, Etxeberria, Fuentes & Ortiz, 1998; Mestre, Tur, Samper, Nacher & Cortes, 2007; Sanchez-Queija, Oliva & Parra, 2006). Tal como se planteó, la empatía es una de las bases en las que se desarrollan las habilidades sociales, por lo que podría hipotetizarse que las niñas del presente estudio que expresaban mayores niveles de empatía exhibían comportamientos sociales más adaptativos y efectivos. Con respecto a la presencia de comportamientos disfuncionales a partir de análisis univariados, se encontró que los varones mostraban, según la percepción parental, conductas problemas vinculados a la Agresión física y/o verbal como la Transgresión respecto de sus pares mujeres.

Ison y Fachinelli (1993) diseñaron la GOC para evaluar los problemas comportamentales en la infancia. Su estudio de validación en población infantil de NES bajo de la ciudad de Mendoza (Argentina) mostró que los varones puntuaban más alto en factores tales como Agresión física-verbal, Negativismo, Impulsividad, Hiperactividad y Déficit de Atención. Por su parte, los padres y docentes participantes en el estudio de validación, tendían a reforzar y aceptar con mayor tolerancia las conductas agresivas en los varones. Por el contrario, las niñas recibían mayor refuerzo en aquellos comportamientos culturalmente femeninos. Sin embargo, a la edad de 13 años, tanto varones como mujeres, no presentaron diferencias significativas en la expresión del comportamiento agresivo (Ison & Soria, 1997).

En los años preescolares, los niños suelen utilizar una agresión de tipo instrumental a fin de alcanzar una meta. Así, pueden pelearse con pares por juguetes o por el control del espacio, por lo que la agresión surge en mayor medida durante el juego social (Papalía, Wendkos Olds & Feldman, 2001). Ciertas

características individuales pueden facilitar la aparición de una agresión hostil en el niño preescolar, sobre todo cuando busca agredir físicamente a un par (David & Murphy, 2007). Cabe destacar que sucesos estresantes en la vida del niño, como las privaciones socioeconómicas, la exposición prolongada a ciertos programas de televisión, las vinculaciones hostiles con las figuras parentales, ciertos determinantes culturales, entre otros aspectos, precipitan la aparición de estos comportamientos disfuncionales. Si bien no puede afirmarse que los comportamientos vinculados a la agresividad son privativos de un determinado contexto socioeconómico, existe evidencia que destaca que los niños de contextos de pobreza muestran en mayor proporción comportamientos disfuncionales ligados a la violencia y el maltrato (Oros, 2008). En contraposición, otros estudios destacan que los comportamientos agresivos son igualmente significativos en NES alto y bajo (véase Trianes Torre, Cardelle-Elawer, Blanca Mena & Muñoz Sánchez, 2003), puesto que también intervienen variables psicológicas como la regulación emocional, el autocontrol, la autoestima y no sólo la mediación del contexto.

Voeller (1994) hipotetizó que ciertas conductas problemáticas en los niños pueden, a menudo, perjudicar la competencia social y las habilidades sociales. Ligado a esto, la literatura destaca que los niños con conductas disruptivas muestran un déficit en las habilidades sociales, por lo que ambos conceptos aparecen relacionados (Ison, 1997). Esto ha sido constatado en el presente estudio con niños de cinco años puesto que se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la práctica de habilidades sociales en los niños con y sin comportamientos disruptivos. Las conductas disruptivas, desde la propuesta de Achenbach (Achenbach & Edelbrock, 1983; Achenbach, 1995), se ubican en una dimensión psicopatológica de la *externalidad* ya que crean perturbaciones en el entorno en que se producen, se dirigen hacia o contra los demás y son fruto de una falta de control (Kirchner, Torres & Forns, 1998).

Una experiencia de intervención realizada por Ison y Rodríguez (1997) mostró que el entrenamiento en habilidades sociales a niños con conductas problema de zonas de NES bajo de Mendoza (Argentina) era efectivo. Los resultados revelaron una disminución de las conductas agresivas en el grupo con estimulación, en tanto, no hubo modificaciones significativas en el grupo sin entrenamiento en habilidades sociales. Luego, Ison (2004) analizó las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales de niños con y sin conductas disruptivas. Su análisis permitió clarificar que los niños con conductas disruptivas presentaron una mayor dificultad para definir una situación social problemática. En las familias de estos niños predominó un estilo vincular agresivo, conductas negligentes físicas y psicoafectivas y una disciplina parental rígida. Si se tiene en cuenta estos antecedentes empíricos como la afirmación de Monjas Casares (2004) respecto a que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y no características

de personalidad, el valor del contexto y de los programas de intervención positivos resultan fundamentales para el desarrollo de comportamientos sociales en la infancia.

Si la utilización de habilidades sociales previene la aparición de problemas comportamentales, éstas actúan como factores protectores de la salud. De este modo, para un niño preescolar establecer interacciones constantes con pares y adultos le significaría el establecimiento de *relaciones positivas*. Según Carr (2007), la capacidad para formar y mantener amistades estables y satisfactorias está determinada por las experiencias de apego, ciertos rasgos de personalidad (como la extroversión, la simpatía y la estabilidad en oposición al neuroticismo) y las oportunidades que brinda el entorno (la escuela, las actividades de ocio, la familia y la comunidad para conocer a otras personas). Argyle (1997) plantea en su libro *La Psicología de la felicidad* que las amistades íntimas son una fuente muy importante de bienestar.

Los resultados encontrados en niños de contexto de pobreza permiten afirmar que las habilidades sociales son recursos salugénicos y que su práctica favorece el desarrollo de fortalezas psíquicas en la infancia. De este modo, se enfatiza el valor que tienen las interacciones sociales efectivas para la adaptación, para generar apoyo social y para desarrollar la felicidad.

## Referencias bibliográficas

- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. (1995). Empirically based assessment and taxonomy: Application to clinical research, *Psychological assessment*, 7 (3), 261-274.
- Adam, E; Gunnar, M. & Tanaka, A. (2004). Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: mediator and moderator models. *Child Development*, 75 (1), 110- 123.
- Argyle, M. (1997). *La Psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Armstrong, K., Hornbeck, M., Beam, B., Mack, K. & Popkave, K. (2006). Development, implementation, and evaluation of a model for supporting caregivers of young children with challenging behavior. *Journal of Early Childhood and infant Psychology*, 2, 51-61.
- Armstrong, K., Missall, K. N., Shaffer, E., & Hojnoski, R. L. (2009). Promoting positive adaptation during the early childhood years. In R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 339-351). New York: Routledge.

- Assis, S., Avanci, J. & Oliveira, R. (2009). Desigualdades socioeconómicas y salud mental infantil. *Revista Saúde Pública*, 43 (1), 92-100.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Casullo, M. & Fernández Liporace, M. (2006). Las propuestas de la Psicología Positiva. ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de Investigaciones*, XIV, 261-268.
- Casullo, M. (2005). El capital psíquico. Aportes de la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 6, 59-72.
- Casullo, M.M. (comp.) (2007). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Contini, N. (2008). Las habilidades Sociales en la Adolescencia Temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 9, 15-27.
- Crespo Rica, S. (2006). Comportamiento social en la infancia. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Recuperado el 14 de setiembre de 2008. Disponible en: [http://congreso.codoli.org/area\\_3/Crespo-Rica3.pdf](http://congreso.codoli.org/area_3/Crespo-Rica3.pdf).
- David, K. & Murphy, B. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations. The moderating roles of temperament and gender. *Social development*, 16 (1), 1-23.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. & Jarana Expósito, L. (Eds). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Buenos Aires: Vergara.
- Hecht, H. & Wittchen, H. (1988). The frequency of social dysfunction in a general population sample and in patients with mental disorders: a comparison using the social interview schedule (SIS). *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 23, 17-29.

Hecht, H., Genzwurker, S., Helle, M. & Calker, D. (2005). Social functioning and personality of subjects at familiar risk for affective disorder. *Journal of Affective Disorders*, 84 (1), 33-42.

Ison, M (1997). Déficit en habilidades sociales en niños con conductas problema. *Revista Interamericana de Psicología*, 3 (2), 243-255.

Ison, M. & Fachinelli, C. (1993). Guía de Observación Comportamental para Niños. *Interdisciplinaria*, 12 (1), 11-21.

Ison, M. & Soria, E. (1997). Baremo de la Guía de Observación Comportamental para niños. *Interdisciplinaria*, 14 (1-2), 25-46.

Ison, M. & Rodríguez, C. (1997). Desarrollo de habilidades sociales en el tratamiento de conductas problema infantiles. *Revista Mexicana de Psicología*, 14 (2), 129-137.

Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36 (2), 257-268.

Kennedy, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22 (1), 39-61.

Kihlstrom, J & Cantor, N. (2000). Social intelligence. En Sternberg, R. (Edit), *Handbook of Intelligence* (pp. 359-379). Cambridge: University Press.

Kirchner, T., Torres, M. & Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: Modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lacunza, A. & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Revista Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66.

Lacunza, A. (2007). Inteligencia y desnutrición en la infancia. Evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza. Tesis doctoral, no publicada.

Lacunza, A., Castro Solano, A. & Contini, N. (2008). Las habilidades sociales preescolares: construcción y validación de una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú*. Trabajo en prensa.

López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En Palacios, J. Marchesi, A. & Coll, C. (comp.), *Desarrollo psicológico y Educación* (pp. 99-1212). Madrid: Alianza.

Lopez, F., Apodaka, P., Etxeberria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.

Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. & Inglés, C. J. (2002). The Matson of social skills with youngsters. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.

Mestre, M., Sampur, P. & Tur, A. (2008). Empatía y conducta prosocial. En M. Casullo (Comp.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 231-268). Buenos Aires: Lugar.

Mestre, M., Tur, A., Samper, P, Nacer, M. & Cortes, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Ministerio de Salud de la Nación (2007). *Problemáticas de salud mental en la infancia. Proyecto de Investigación*. Informe final. Recuperado el 27 de julio de 2008. Disponible en: [http://www.msal.gov.ar/htm/site/pdf/informe\\_final.pdf](http://www.msal.gov.ar/htm/site/pdf/informe_final.pdf)

Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monjas Casares, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de investigación. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Recuperado el 06 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf>

Moreno, M. & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En A. Palacios, J. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación* (pp. 285-296). Madrid: Alianza.

Oros, L. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25 (2), 181-195.

Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En Gil, F. & León, J. (comp.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.

Papalia, D, Wendkos Olds, S. & Feldman, R. (2001) *Psicología del desarrollo*. Colombia: Mc Graw- Hill (8º edición).



- Pérez Fernández, J. & Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: APA & Oxford University Press.
- Prieto Ursua, M. (2000). Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, 21 al 23 de setiembre, Santiago de Compostela. Recuperado el 21 de agosto de 2008. Disponible en: [http://www.fedap.es/congreso\\_santiago/trabajos/mprieto2.htm](http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/mprieto2.htm).
- Sanchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Sander, M., Mazzucchelli, T. & Studman, L. (2004). Stepping Stone Triple P: the theoretical basis and development of an evidence-based positive parenting program for families with a child who has a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29 (3), 265-283.
- Sanders, M. & Cann, W. (2002). Promoting positive parenting as an abuse prevention strategy. In K. Browne, H. Hanks, P. Stratton, & C. Hamilton (Eds.), *Early prediction and prevention of child abuse: a handbook* (pp. 145-163). Chichester, England: John Wiley & Sons
- Sanders, M., Mazzucchelli, T., & Studman, L. (2004). Stepping Stones Triple P- An evidence-based positive parenting program for families with a child who has a disability: Its theoretical basis and development. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29 (3), 265-283.
- Sanders, M.R., Turner, K., & Markie-Dadds (2002). The development and dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program: A multi-level, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention Science*, 3 (3), 173-198.
- Schaffer, H. (1984). *Interacción y socialización*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Javier Vergara Editor.
- Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competent in children*. New York: Springer.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (2000). The concept of Intelligence. En R. Sternberg (Edit.) *Handbook of Intelligence* (pp. 3-15). Cambridge University Press.

Trianes Torre, M. V.; Cardelle-Elawer, M.; Blanca Mena, M. J.; Muñoz Sánchez, A. (2003). Contexto Social, Genero y Competencia Social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *REIPP, 1* (2), 37-55.

Voeller, K. (1994). Techniques for measuring social competent in children. En G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 523-554). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Wentzel, K., Baker, S. & Russell, S. (2009). Peer relationships y positive adjustment at school. En R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 229-243). New York: Routledge.