

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y HABILIDADES SOCIOCÓGNITIVAS EN NIÑOS CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS*

MIRTA SUSANA ISON¹

*Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA). Centro Regional
de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT)- Mendoza - Argentina.*

ABSTRACT

The development of socio-cognitive abilities in children originates in their bringing up, in their family's approach to solve problems, and in their self-regulation strategies within each family. The purposes of the present work were to compare cognitive abilities in children with and without disruptive behaviour and to investigate family characteristics of these children. Sixty children, boys and girls, between 8-10 years old, were evaluated: with Disruptive Behaviour (n = 30); without Disruptive Behaviour (n = 30). The Guide for Behavioral Observation (Ison & Fachinelli, 1993) was used to detect children with disruptive behaviour. Families were interviewed to get information about their characteristics. In order to evaluate their social-cognitive skills, it was used the EVHACOSPI Test (García Pérez & Magaz Lago, 1998). Children with Disruptive Behaviour showed a greater difficulty to define a problematic situation, to choose an adequate alternative and to take the right decision, unlike the children without disruptive behaviour. The lack of certain cognitive abilities involved in behaviour self-control may lead to unsatisfactory relationships and emotional problems. Our results showed that dysfunctional family relationships promote the appearance and maintenance of deficits in socio-cognitive skills involved in children's self-control behaviour. Detecting these deficiencies will permit to design psycho-educative programs that will prevent psycho-social maladjustment.

Key words: children's socio-cognitive abilities; dysfunctional families; disruptive behaviour in children

* Este trabajo forma parte del proyecto de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Argentina. La autora desea agradecer a la Dra. Carla Sacchi, investigadora de CONICET, por la lectura y corrección del manuscrito.

¹ Correspondencia: MIRTA SUSANA ISON, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA - CRICYT). Av. Dr. Adrián Ruiz Leal s/n. (5500). Parque Gral. San Martín. Mendoza - Argentina. *E-mail:* mison@lab.cricyt.edu.ar

RESUMEN

El desarrollo de las habilidades sociocognitivas en los niños tiene su base en las prácticas de crianza familiar, en los estilos de resolución de problemas entre sus miembros y en las estrategias autorregulatorias de la dinámica familiar. En este estudio se compararon las habilidades cognitivas infantiles para la solución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas de zonas socialmente vulnerables de Mendoza - Argentina y se exploraron las características familiares de ambos grupos de niños. Se evaluó a 60 niños de ambos sexos, entre 8 y 10 años de edad: 30 con Conductas Disruptivas y 30 sin ellas. Para la detección de los niños con y sin conductas disruptivas se utilizó la Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993). Las habilidades sociocognitivas infantiles fueron evaluadas por medio del EVHACOSPI (García Pérez & Magaz Lago, 1998) y se entrevistó a los padres de los niños para obtener información sobre las características familiares. Los resultados mostraron que los niños con conductas disruptivas presentaron mayor dificultad para definir una situación problema, para elegir alternativas adecuadas y tomar decisiones pertinentes, en comparación con los niños sin ellas. En las familias de niños con conductas disruptivas predominó un estilo vincular agresivo, conductas negligentes físicas y psicoafectivas y disciplina parental rígida. Nuestros resultados muestran que los modelos familiares disfuncionales favorecen la aparición y mantenimiento de déficits en ciertas habilidades sociocognitivas implicadas en la autorregulación de la conducta infantil. El detectar estos déficits posibilita diseñar programas psicoeducativos tendientes a la prevención de futuros desajustes psicosociales.

Palabras clave: habilidades sociocognitiva en niños, familias disfuncionales, conductas disruptivas infantiles.

En este trabajo se comparan las habilidades sociocognitivas para la resolución de problemas interpersonales en un grupo de niños con y sin conductas disruptivas de zonas socialmente vulnerables de la provincia de Mendoza - Argentina.

El tema de las habilidades interpersonales es estudiado en este trabajo desde los planteamientos sociocognitivos. Desde esta perspectiva las habilidades sociales se entienden como dimensiones cognitivas y socioafectivas que sustentan comportamientos que son evaluados como adecuados por los agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos. Estos comportamientos adquiridos por el aprendizaje en contextos sociales determinados, no están tan ligados a situaciones específicas, y por consiguiente, se postula que tienen mayor poder de generalización a

diferentes situaciones (Pelechano, 1996; Shure, 1996; Spivack, Platt & Shure, 1976; Spivack & Shure, 1974).

Por otra parte, los teóricos de tendencia conductual definen las habilidades sociales o interpersonales como repuestas observables aprendidas ligadas a contextos específicos y, en gran parte, controladas por el refuerzo proveniente del ambiente. Estas conductas, implementadas por los individuos en sus intercambios sociales, son utilizadas para obtener fines concretos y específicos de la situación (Caballo, 1996; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987; Monjas, 1993).

Estas habilidades de interacción social son aprendidas y autorreguladas en el contexto familiar y actualizadas en el contexto escolar.

La familia, como primer sistema social, representa un espacio de seguridad para el niño porque éste puede actuar despreocupándose de la evaluación que los miembros hagan de su comportamiento. Sabe que se le va a aceptar aún cuando pueda no comportarse del modo que los padres o hermanos desearían. Posteriormente, la red social infantil se amplía con el ingreso al sistema escolar y a la vinculación con el grupo de pares. A su vez, estas directrices emanan de los valores, normas y expectativas de la sociedad, concretadas en las interpretaciones particulares que hacen los agentes sociales en los distintos contextos (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997).

Las características de los contextos sociales pueden ser favorecedoras o entorpecedoras del desarrollo personal, caracterizándose los primeros por la presencia de una relación afectiva estable, un clima escolar positivo y modelos de relación que enfatizan el afrontamiento constructivo de los problemas (Arón & Milicic, 1999).

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

En los clásicos trabajos de Spivack & Shure (1974) se exploraron los procesos cognitivos presentes en niños con conducta socialmente habilidosa. Siguiendo esta línea de investigación Pelechano & González Leandro (1996) y García Pérez & Magaz Lago (1998) exploraron en distintas poblaciones de niños y adolescentes los siguientes proce-

dos cognitivos: identificación de un problema y del estado emocional asociado, generación de planificación y establecimiento de enlaces causales y consecuenciales entre acciones, asunción de perspectivas, segmentación ordenada de pasos encaminados a la solución del problema, generación y elección de alternativas adaptativas o inadaptativas, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales y, finalmente, la toma de decisiones. Cuando estos procesos cognitivos, que se encuentran en la base de las habilidades interpersonales, se desarrollan de modo deficitario, el resultado final se expresa en un conjunto de conductas ineficaces para la interacción social y el ajuste escolar (Ison, 2001; Kazdin, Siegel & Bass, 1992).

Siguiendo estos antecedentes teóricos, este trabajo se centra en el estudio de las características familiares y de las habilidades sociocognitivas de niños con conductas disruptivas con el fin de diseñar programas psicoeducativos, que se ajusten a las necesidades de la población estudiada, tendientes al desarrollo de habilidades interpersonales tanto en los niños como en sus familias. De este modo, la participación activa de los padres y docentes en estos programas puede promover en el niño no sólo un crecimiento académico sino también socioemocional.

Bajo este marco conceptual, los objetivos que guiaron el presente trabajo fueron: (1) Explorar las características familiares de los niños con y sin conductas disruptivas; (2) Comparar las habilidades sociocognitivas infantiles para la solución de problemas interpersonales en los niños participantes del estudio.

MÉTODO

Participantes

La muestra objeto de análisis estuvo compuesta por 52 familias y 60 niños, entre 8 y 10 años de edad, de ambos sexos. Los niños que conformaron la

muestra fueron divididos en dos submuestras de acuerdo con los puntajes de la Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993). La primera submuestra quedó constituida por 30 niños, 21 varones y 9 mujeres, que presentaron indicadores de conductas disruptivas; la segunda submuestra estuvo conformada por 30 niños que no presentaron dichos indicadores (20 varones y 10 mujeres). Los niños provenían de hogares de nivel socioeconómico bajo y concurrían a una escuela urbano-rural del departamento Maipú de la Provincia de Mendoza, Argentina.

Instrumentos

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

Seleccionados los niños con y sin conductas disruptivas, se procedió a la aplicación de las siguientes técnicas de evaluación psicológica: Entrevista Familiar y Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI; García Pérez & Magaz Lago, 1998).

Entrevista familiar: A fin de evaluar las características familiares de ambos grupos de niños se administró una entrevista semiestructurada a los padres o cuidadores de los niños siguiendo el modelo de Pineda Flores, López Resendiz, Torres Gutiérrez y Romano (1987) pero adaptada a la realidad de nuestra población. A partir de esta técnica se obtuvo la siguiente información:

- 1) *Constitución del grupo familiar:* número medio de hijos por unidad familiar, situación conyugal de los progenitores / cuidadores, datos relativos a la edad de los progenitores.
- 2) *Situación económica / laboral familiar:* empleo estable, empleo inestable, desocupados.
- 3) *Relaciones de pareja:* agresión física y/o verbal entre sus miembros.
- 4) *Hábitos de crianza:* estrategias disciplinares de los padres, negligencia física, negligencia psicofísica.
- 5) *Relaciones sociales de los progenitores:* relaciones con vecinos - amigos, relación con familia extensa.
- 6) *Nivel educativo de los cuidadores:* analfabetos, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta.

Salud mental de los progenitores: trastornos psicológicos diagnosticados por profesionales de la salud.

Test EVHACOSPI: Esta técnica fue diseñada por Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago en 1998, con el fin de evaluar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños de 4 a 12 años de manera cuantitativa y cualitativa. Dispone de dos Formas Paralelas, A y B, cada una de las cuales consta de tres situaciones diferentes representadas por un dibujo que se presenta en una tarjeta. Cada tarjeta representa una situación. A los fines de este trabajo sólo se administró la Forma A. Las variables que evalúa son las siguientes: a) *Habilidad del niño para identificar quién tiene un problema* en una situación de interacción social, lo que se logra mediante la identificación del estado emocional del sujeto; b) *Habilidad para describir una situación-problema* de manera concreta y operativa. Los problemas identificados por el estado emocional del sujeto se producen porque alguien desea, necesita, teme, le han quitado, ha perdido algo, etc.; c) *Habilidad para generar el*

mayor número de alternativas posibles que constituyen o puedan constituir una solución al problema; d) *Habilidad para anticipar posibles consecuencias* para cada una de las alternativas anteriormente generadas; e) *Habilidad para tomar decisiones*, eligiendo como una posible buena solución aquella que le suponga bajo costo y con la que espere un mayor beneficio, a corto y a largo plazo. Cada una de estas variables es evaluada de acuerdo a una escala que va de 0 (cero) a 3 (tres) puntos, de acuerdo con la calidad de la respuesta emitida por el niño.

Procedimiento

Para la detección de los niños con conductas disruptivas y sin conductas disruptivas se cotejaron los resultados de las evaluaciones realizadas por las docentes, a la totalidad de sus alumnos, mediante la Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993). Sobre un total de 124 niños evaluados entre 8 y 10 años de edad pertenecientes a tercer, cuarto y quinto año de la E.G.B., se identificaron a aquellos con y sin conductas disruptivas.

Como criterio de inclusión de un niño en el grupo con conductas disruptivas se estableció la obtención de un percentil igual o superior a 65 en cada uno de los siguientes factores de la Guía de Observación Comportamental: Agresión física - verbal, Negativismo, Transgresión e Impulsividad. Por el contrario, la obtención de un percentil inferior a 50 significaba ausencia de conductas disruptivas (Ison & Soria, 1997).

Las familias de los niños previamente identificados con y sin conductas disruptivas fueron entrevistadas por un experto a fin de obtener información sobre las características familiares. Las entrevistas fueron realizadas en el contexto escolar. Posteriormente, se aplicó en forma individual el EVHACOSPI a fin de evaluar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales. Se trabajó en el ámbito escolar en una sala destinada para tal efecto.

Análisis estadístico

Se aplicó la prueba de diferencia entre dos proporciones a fin de comparar las frecuencias obtenidas por ambos grupos familiares (familias de niños con y sin conductas disruptivas) en cada una de las variables del contexto familiar (consignadas en Método).

Se compararon los resultados de la Guía de Observación Comportamental obtenido por el grupo con y sin conductas disruptivas aplicando la prueba estadística de diferencia entre medias para muestras independientes. La misma prueba estadística fue aplicada a fin de comparar las habilidades cognitivas expresadas por el grupo de niños con y sin conductas disruptivas, evaluados por medio del test EVHACOSPI. Se fijó un nivel de significación equivalente al 5%. El tratamiento informático de los datos se efectuó a través del paquete estadístico STATISTICA para Windows.

RESULTADOS

Considerando la variable edad, no se observaron diferencias significativas entre el grupo de niños con conductas disruptivas (9.46 ± 0.8) y el grupo sin ellas (9.11 ± 0.7) ($t = 1.67$, $p > 0.05$).

Guía de observación comportamental

Para la selección de los niños (varones y mujeres) con y sin conductas disruptivas, las docentes respondieron la Guía de Observación Comportamental (Ison & Fachinelli, 1993). Los resultados mostraron que los niños con conductas disruptivas, en comparación con aquellos que no presentaron este comportamiento, obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en los factores de Agresión física - verbal, Negativismo, Transgresión e Impulsividad (véase Tabla 1).

TABLA 1
Puntuaciones medias y desvíos estándares de niños con y sin conductas disruptivas en los factores de la guía de observación comportamental

Niños	Conductas disruptivas		Sin conductas disruptivas		t	p
	M	De	M	De		
	Agresión física y verbal	17.54	4.47	2.64		
Negativismo	3.12	1.17	0.54	0.88	9.74	0.000000
Transgresión	2.54	1.60	0.38	0.76	6.76	0.000000
Impulsividad	6.32	1.81	1.32	1.64	11.37	0.000000

Análisis de las entrevistas familiares

La Tabla 2 muestra los resultados —expresados en porcentajes— del análisis de las variables consideradas en la entrevista a las familias de los niños identificados con conductas disruptivas y sin ellas. Es de hacer notar que a las entrevistas familiares concurren sólo las madres de los niños con conductas disruptivas ($n = 24$) y sin ellas ($n = 28$).

1) Constitución del grupo familiar

El número medio de hijos de las familias con niños diagnosticados con conductas disruptivas ascendió a 5.1 y los progenitores presentaron una media de edad menor, en comparación con aquellos progenitores cuyos hijos no presentaron conductas disfuncionales.

La situación conyugal de mayor frecuencia en las familias de niños con conductas disruptivas fue la *unión consensuada*, seguida por familias *monoparentales* y por último el *matrimonio*. A la inversa, en familias de niños sin conductas disruptivas la mayor frecuencia se observó en la situación *conyugal de matrimonio*, seguida por la *unión consensuada* y, por último, las familias *monoparentales*.

2) Situación económica / laboral familiar

Como característica predominante en los progenitores de niños con conductas disruptivas se destaca la eventualidad temporal, por consiguiente podemos decir que en un porcentaje significativamente elevado de familias ambos

progenitores / cuidadores carecen de empleo estable, aunque realizan trabajos esporádicos. Asimismo, observamos que el 37.5% de los progenitores se encuentran desocupados. Por otra parte, las familias de niños sin conductas disruptivas presentaron mayor porcentaje de progenitores con empleo estable.

3) Relaciones de pareja

En las familias de los niños con conductas disfuncionales fueron frecuentes las relaciones de parejas conflictivas caracterizadas por la manifestación de agresión física y/o verbal como un modo de resolver los problemas de convivencia.

4) Hábitos de crianza

Los progenitores de los niños con conductas problema se caracterizaron por implementar normas disciplinares inconsistentes, es decir, giraban rápidamente de la rigidez hacia la permisividad en el cumplimiento de las pautas de convivencia o de las órdenes dadas por alguno de los progenitores. Las relaciones padre/hijo se caracterizaron por ser conflictivas y fueron fuente de malestar y tensión. Se observó que los progenitores de estos niños presentaron un escaso grado de concienciación de las necesidades afectivas y/o físicas, por lo tanto en algunos momentos estas necesidades no fueron cubiertas. Asimismo, se observó que estos padres no solían realizar actividades lúdicas con sus hijos, la atención médica era esporádica, la alimentación de los niños no siempre era la más adecuada y la promoción de los hábitos higiénicos se cumplían en contadas ocasiones.

5) Relaciones sociales de los progenitores

Con respecto a la red social de apoyo, se observó que las familias de los niños con conductas disruptivas presentaron escasas interacciones con su familia extensa, con sus amigos o vecinos en comparación con las familias de niños sin conductas problema.

6) Nivel educativo de ambos progenitores

En las familias de los niños con conducta disruptiva el nivel educativo de los padres o

cuidadores fue predominantemente bajo, ya que si sumamos las frecuencias de los progenitores analfabetos y con primaria incompleta obtenemos un 51.3%, en comparación con un 19.6% obtenidos por aquellos progenitores de los niños sin conductas problema.

7) Salud mental de los progenitores

En esta variable se consideraron los trastornos diagnosticados por profesionales de la salud

mental y que fueran informados por alguno de los progenitores. Se observó que el mayor porcentaje lo obtuvo el diagnóstico *depresión* y que dicho trastorno fue diagnosticado, en mayor proporción, en las madres de los niños. Por otra parte, se observó que los progenitores de los niños sin conductas problema informaron la ausencia de trastornos psicológicos diagnosticados por profesionales de la salud en una proporción mayor que los progenitores de los niños con conductas disruptivas.

TABLA 2

Distribución de frecuencias de las características familiares de niños con y sin conducta disruptiva

Características familiares		Familias de niños				p%
		Con conductas disruptivas (n=24)		Sin conductas disruptivas (n=28)		
		f	%f	f%	%f	
1) Constitución del grupo familiar	Nº medio de hijos por unidad familiar	5.1	—	3.1	—	
	Edad media de los progenitores	28.6	—	34.7	—	
	Situación conyugal: unión consensuada	11	45.8	9	32.1	ns
	Situación conyugal: monoparental	9	37.6	5	17.9	ns
	Situación conyugal: matrimonio	4	16.6	14	50	0.01
2) Situación económica/laboral familiar	Empleo estable	3	12.5	12	42.9	0.01
	Empleo temporario	12	50	13	46.4	0.005
	Desocupados	9	37.5	3	10.7	0.02
3) Relaciones de pareja	Agresión física y verbal en la pareja	7	29.2	3	10.7	0.09
	Agresión verbal entre los progenitores	11	45.8	7	25	ns
	Sin dificultades	6	25	18	64.3	0.006
4) Hábitos de crianza	Disciplina parental rígida	14	58.3	9	32.1	0.06
	Disciplina parental permisiva	9	37.5	8	28.6	ns
	Disciplina parental democrática	1	4.2	11	39.3	0.004
	Negligencia física	11	45.9	2	7.1	0.002
	Negligencia psicoafectiva	6	25	0	—	0.007
5) Relaciones sociales de los progenitores	Relaciones con vecinos / amigos	14	58.3	28	100	0.0005
	Relaciones con familia extensa	5	20.8	24	85.7	0.0000

Características familiares		Con conductas disruptivas (n=39)		Sin conductas disruptivas (n=51)		p%
		f	%f	f%	%f	
6) Nivel educativo de ambos progenitores / cuidadores	Analfabetos	8	20.5	4	7.8	0.08
	Primaria Incompleta	12	30.8	6	11.8	0.02
	Primaria Completa	17	43.6	30	58.8	ns
	Secundaria Incompleta	2	5.1	11	21.6	0.03
7) Salud mental de ambos progenitores / cuidadores	Depresión	9	23.1	5	9.8	0.08
	Alcoholismo	5	12.8	4	7.8	ns
	Conductas Antisociales	7	17.9	0	—	0.002
	Sin trastorno diagnosticado	18	46.2	42	82.4	0.0005

Análisis de las habilidades sociocognitivas para solución de problemas interpersonales infantiles

De acuerdo con el segundo objetivo, se compararon los resultados obtenidos por los niños con y sin conductas disruptivas en el test de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales (EVHACOSPI).

Como se muestra en la Tabla 3, los niños con conductas disruptivas en comparación con aquellos sin conductas problema, presentaron puntajes significativamente menores tanto en la habilidad

para *definir un problema* ($t = -4,55, p < .05$) como para *identificarlo* en forma correcta ($t = -3,01, p < .05$). A su vez este grupo de niños presentó mayor cantidad de respuestas irrelevantes en la habilidad para *generar alternativas de solución* ($t = 2,61, p < .05$). Situación similar ocurrió cuando los niños con conductas disruptivas debieron *anticipar las consecuencias de la solución*, incrementando significativamente las respuestas irrelevantes ($t = -2,38, p < .05$). Finalmente, la habilidad para *tomar decisiones* en forma adecuada fue significativamente menor en el grupo con conductas disruptivas ($t = -3,54, p < .05$).

TABLA 3
Habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y sin conductas problema. Medias y desviaciones estándares

Habilidades sociocognitivas	Con conductas disruptivas		Sin conductas disruptivas		t	p
	M	De	M	De		
Definición del problema						
• Correcta	1.26	.86	2.23	.77	-4.55	.00002
• Incorrecta	1.73	.86	0.76	.77	4.55	.00002
Identificación del problema						
• Correcta	1.43	1.13	2.20	.80	-3.01	.003
• Incorrecta	1.56	1.13	0.73	.79	3.30	.001
Generar alternativas						
• Categorías	4.56	1.83	4.96	1.40	-.94	ns
• Rtas. irrelevantes	1.86	1.83	0.86	1	2.61	.01
Anticipación de consecuencias						
• Categorías	3.86	1.83	4.56	1.45	-1.63	ns
• Rtas. irrelevantes	1.43	2.02	0.46	0.89	2.38	.02
Toma de decisión						
• Adecuada	1.66	1.12	2.531	0.73	-3.54	.0007
• Inadecuada	1.33	1.12	0.46	0.73	3.54	.0007

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas familiares mostraron una mayor vulnerabilidad social en las familias de los niños con conductas problemas, en comparación con aquellas cuyos hijos no presentaron dichas conductas.

La precariedad e informalidad en el empleo, el desempleo prolongado, el bajo nivel de ingresos, el elevado número de hijos, la irregularidad en el salario son condiciones fértiles para que los miembros integrantes de la familia no dispongan de ingresos suficientes para satisfacer dignamente sus necesidades básicas. A su vez, esto se transforma en un círculo

vicioso en tanto que el bajo nivel de estudios impide el acceso a mejores fuentes laborales u oportunidades para generar ingresos. Si tomamos en cuenta nuestros resultados observamos que en la variable *nivel educativo de ambos progenitores*, el 51.3% de los padres de los niños con conductas disruptivas presentaron analfabetismo o primaria incompleta. Este resultado se asemeja a la investigación de Crittenden (1988) quien constató que las tres cuartas partes de las familias negligentes no sabían leer o escribir o tenían únicamente conocimientos mínimos. A esto se le suma que estas familias están integradas por un elevado número de niños (valor medio = 5.1) habitando en viviendas precarias, a veces, en condiciones de hacinamiento. Asimismo, los resultados mostraron que un 37.5% fueron familias monoparentales y generalmente la organización familiar giró en torno a las madres quienes se responsabilizaban tanto del mantenimiento económico del hogar como de la educación y crianza de sus niños. Estos resultados coinciden con lo planteado por Borja y Castells (1997) quienes afirmaron que la mujer desarrolla con mayor destreza que el varón la multiplicidad de funciones al desempeñarse como gestora del hogar, educadora de los niños y agente de organización de la vida cotidiana.

Con respecto a los hábitos de crianza, observamos que los progenitores de los niños con conductas problema presentaron mayor inconsistencia en el sostenimiento de una pauta disciplinar, en comparación con aquellos padres cuyos niños no presentaron indicadores de conductas disruptivas. Asimismo, se observó un menor grado de concienciación respecto de las necesidades tanto físicas como afectivas de sus hijos. Estos padres no solían realizar actividades lúdicas en conjunto con sus hijos, la alimentación y la vestimenta no siempre fueron las adecuadas y tampoco lo fueron los hábitos higiénicos, con lo cual los porcentajes de negligencia física y psicoafectiva resultaron mayores en estos padres en comparación con aquellos cuyos hijos no presentaron conductas disruptivas.

Una variable muy interesante para destacar es la escasa búsqueda de apoyo social observado en las familias con mayores indicadores de vulnerabilidad social. Nuestros resultados mostraron que las

familias de niños con conductas disruptivas mantienen escasos contactos sociales con su familia extensa y con vecinos o amigos. Estos progenitores no consideran que la familia extensa sea una fuente de apoyo afectivo y social. Sin embargo, sabemos que el apoyo social proporciona al individuo un sentido de estabilidad, predictibilidad y control que lo lleva a sentirse mejor y a percibir de manera más positiva su ambiente. Esos sentimientos pueden a su vez motivarlo a cuidar de sí mismo, a interactuar de manera más positiva con las otras personas, y a utilizar más recursos personales y sociales para afrontar el estrés (Barra Almagiá, 2002).

Numerosos estudios han corroborado la influencia negativa que sobre el comportamiento infantil tienen la confluencia de factores ambientales tales como familias numerosas, hacinamiento, alojamiento inadecuado, pobre educación de los padres y ambientes escolares desfavorecidos (Kazdin, 1993; Kazdin & Buela-Casal, 1998; Mayor & Urra, 1991). Por consiguiente, podemos afirmar que las variables familiares analizadas actúan como factores predisponentes y/o de mantenimiento para las conductas problema infantiles, inhibiendo o retardando el desarrollo de diferentes habilidades infantiles entre las que consideramos las habilidades sociocognitivas para la resolución de problemas interpersonales. Con respecto a este último punto, la Tabla 2 muestra diferencias significativas entre ambos grupos de niños en la habilidad para *identificar respuestas emocionales* en una situación social. Los niños con conductas disruptivas presentaron dificultades al describir, con cierto nivel de adecuación, los componentes emocionales en una situación de interacción social tales como miedo, enojo, tristeza, alegría, etc. Por el contrario, los niños sin conductas disruptivas lograron enumerar con mayor facilidad las emociones presentes en una situación interpersonal. Resulta interesante relacionar la información anterior con el análisis de las entrevistas familiares. En las familias de niños con conductas disruptivas predominó un estilo vincular agresivo, conductas negligentes físicas y psicoafectivas y disciplina rígida por parte de los progenitores en comparación con las familias de niños sin conducta disruptiva. Esto concuerda con lo planteado por Trianes, Muñoz y Jiménez (1997)

quienes afirmaron que el reconocimiento de las expresiones emocionales para ajustar una respuesta y la comprensión de causas y consecuencias de una emoción, en el niño, depende del modo en que los padres reconozcan y respondan a las señales emocionales de sus niños durante la interacción cotidiana.

Comprender la emoción de otros requiere de ciertas habilidades tales como reconocer las señales (por ejemplo gestos faciales), comprender las causas y el significado de una emoción, responder de modo socialmente apropiado a las emociones de los otros y a las propias experiencias emocionales (Trianes, De La Morena & Muñoz, 1999). Tanto las relaciones con los padres como con los compañeros de clase son vitales para un desarrollo personal saludable, pues proporcionan oportunidades esenciales e intransferibles para el aprendizaje y práctica de diversas habilidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y sociales.

En relación con la *habilidad para generar alternativas de solución* a un problema interpersonal los niños sin conductas problema pudieron generar más alternativas de solución y previeron consecuencias más adecuadas. Si bien este grupo de niños no generó más categorías de alternativas de solución, es decir probabilidades de soluciones de diferentes tipos o clases, sí pudieron pensar más enumeraciones o expresiones de una misma clase, en comparación con los niños identificados con conductas disruptivas. A su vez, pudieron anticipar mayor número de consecuencias en comparación con los niños con conductas disruptivas. Esto permite ampliar el abanico de posibilidades para la solución de problemas y, por consiguiente, tomar mejores decisiones. Esta característica es un indicador de flexibilidad cognitiva. Por el contrario, los niños con conductas disruptivas generaron menor cantidad de enumeraciones para solucionar una situación problema y anticipar sus consecuencias. Asimismo, el número de respuestas irrelevantes fue significativamente mayor. De estos resultados se podría inferir la existencia de un repertorio cognitivo más rígido en los niños con conducta problema puesto de manifiesto en la dificultad para adjudicar significados adecuados a los estímulos que se les presentaron. Como consecuencia de ello, este grupo no identificó claramente los estados emociona-

les, indicadores de una situación conflictiva, interpretando de modo erróneo situaciones sociales o suprimiendo la percepción de algún estado emocional ("no sé que le pasa al personaje"). De este modo, generaron —en mayor proporción— soluciones irrelevantes al presentar déficits en ciertas habilidades interpersonales, especialmente aquellas relacionadas con el pensamiento causal-consecuencial y con la toma de perspectivas. Nuestros resultados son coincidentes con las afirmaciones de Kazdin y Buella Casal (1998) quienes sostienen que "los niños con trastornos emocionales tienden a producir menos soluciones alternativas a los problemas interpersonales, a centrarse en los fines u objetivos más que en los pasos intermedios para obtenerlos, a ver menos consecuencias asociadas a su conducta, a no reconocer las causas de la conducta de los demás y a ser menos sensibles a los conflictos interpersonales" (p. 104).

Las habilidades cognitivas actúan como reguladoras de la conducta infantil y son aprendidas en el seno de la interacción entre los miembros de una familia y en la calidad de las prácticas de crianza. El fundamento de los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas para la resolución de problemas interpersonales es conocer cómo operan los procesos cognitivos en el niño a través de los cuales éste interpreta o significa una situación. Estos programas pueden ser aplicados de modo *asistencial*, es decir, con grupos infanto-juveniles que comparten una problemática común, o bien a modo *preventivo* aplicándolos a grupos sin una problemática en particular pero con el fin de facilitar la adquisición de habilidades interpersonales.

Por último, el fundamento de esta investigación radica en la posibilidad de diseñar programas para la enseñanza y promoción de habilidades cognitivas que sean representativos de nuestra realidad nacional, con el fin de prevenir problemas interpersonales en etapas evolutivas posteriores. La condición ideal sería que estos programas fueran aplicados como parte de las actividades escolares, en las cuales se integre y capacite a los docentes y a los padres en la promoción de las habilidades sociales, dado que los objetivos de la educación primaria no sólo deberían ser el logro académico sino de desarrollo integral del niño.

REFERENCIAS

- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile, Chile: Ed. Andrés Bello.
- Barra Almagiá, E. (2002). *Psicología de la Salud*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Bierman, K. L. (1996). Integrating social-skills training interventions with parent training and family-focused support to prevent conduct disorder in high-risk populations: The fast track multisite demonstration project. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 794. New York: New York Academy of Sciences.
- Blechman, E. A. & McEnroe, M. J. (1985). *Effective family problems solving*. *Child Development*, 56, 429-437.
- Borja, J. & Castells, M. (1997). *Local y Global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. United Nations for Human Settlements (UNCHS). Madrid: Taurus.
- Caballo, V. (1996). *Manual de evaluación y Entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cerezo, M. A. (1995). Impacto psicológico del maltrato: Primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-158.
- Crittenden, P. (1988). Family and dyadic patterns of functioning in maltreating families. En K. Browne, C. D. Stratton (Eds.), *Early prediction and prevention of child abuse* (pp. 161-189). Londres: John Wiley & Sons Ltd.
- Faubel, G. (1998). An efficacy assessment of a school-based intervention program for emotionally handicapped students. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities & Social Sciences*, vol. 58 (11 - A), 41183.
- Gallego Codes, J. (1998). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programa de intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Ed. Escuela Española.
- García Pérez, E. M., & Margaz Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales*. Bizkaia, España: Grupo ALBOR - COHS. Ed. COHS Consultores en Ciencias Humanas, S. L.
- Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (1983). Home environment and mental development in young children of middle-class families. En A. W. Gottfried (Ed.), *Home environment and early mental development: Longitudinal research*. New York: Academic Press.
- Ison, M. S. (2001). Training in Social Skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Perceptual and Motor Skills - Psychological Reports*, 88, 903 -911.
- Ison, M. S., & Fachinelli, C. C. (1993). Guía de Observación Comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12, (1) 11-21.
- Ison, M. S., & Soria, E. R. (1997). Baremo de la guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14, (1 - 2) 25- 46.
- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños. *Avances de la investigación. Psicología Conductual*, 1, 111-144.
- Kazdin, A. E., & Buela-Casal, G. (1998). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 733-747.
- Mayor, M., & Urrea, J. (1991). Juzgado de menores. La figura del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, 48, 29-32.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A., (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, S.A.
- Monjas, I. (1993). *Programas de entrenamiento en habilidades de interacción social*. Salamanca: Trilce.
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, L. J., & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence and peer relationships in young children: The role of interactive and affective processes. En R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds), *Family - Peer Relationships. Model of Linkage* (pp. 107-134). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención*, Vol. I. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V., & Gonzáles Leandro, P. (1996). Programa de entrenamiento en dimensiones de solución de problemas interpersonales. En V. Pelechano (Dir.), *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención*, vol. II. Valencia: Promolibro.
- Pineda Flores, L. A., López Reséndiz, M. A., Torres Gutiérrez, N., & Romano, H. (1987). *Modificación de conductas problema en el niño*. México: Ed. Trillas.
- Shure, M. B. (1996). *Raising a thinking child workbook*. New York: Henry Holt.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The Problem-Solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Trianes, M. V., De La Morena, M. L., & Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga, España: Ed. Aljibe.