

Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato*

Socio-cognitive Skills in Children with Disruptive Behavior and Victims of Maltreatment

Recibido: 10 de marzo de 2007 | Revisado: 25 de octubre de 2007 | Aceptado: 7 de abril de 2008

MIRTA SUSANA ISON-ZINTILINI**
GABRIELA SUSANA
MORELATO-GIMÉNEZ***

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales,
Centro Científico Tecnológico, Facultad de Psicología,
Universidad del Aconcgua, Mendoza, Argentina

ABSTRACT

The goals were: 1) to compare cognitive skills in the solution of interpersonal problems in children with disruptive behaviour and those victims of maltreatment, and 2) to assess the emotions identified in both groups within frames of conflictive social interaction. The sample consisted of 49 boys / girls aged 6 to 10 years old – 27 children showing disruptive behaviour and the other 22 at risk for maltreatment. All of them live in Mendoza, Argentina. In both groups, cognitive skills in the solution of interpersonal problems were evaluated. We conclude that there are differences between the two groups – always taking age into consideration – in the following skills: identifying problem solving, generation of solution alternatives and anticipation of consequences. Moreover, those children victims of maltreatment clearly showed “fear” in a higher proportion than those with disruptive behaviour.

Key words authors

Cognitive Skills in the Solution of Interpersonal Problems, Disruptive Behaviours, Child Maltreatment.

Key words plus

Child Abuse, Ability in Children, Problem Solving.

RESUMEN

Los objetivos fueron: 1) comparar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato y 2) analizar las emociones identificadas por ambos grupos al describir situaciones de interacción social conflictivas. La muestra estuvo conformada por 49 niños/as entre 6 y 10 años de edad: 27 con conductas disruptivas y 22 en situación de riesgo por maltrato, pertenecientes a Mendoza, Argentina. En ambos grupos se evaluaron las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales. Se concluye que, dependiendo de la edad, existen diferencias entre ambos grupos en las siguientes habilidades: identificación del problema, generación de alternativas de solución y anticipación de consecuencias. Además, los niños víctimas de maltrato detectaron la emoción “miedo” en mayor proporción en comparación con los niños con conductas disruptivas.

Palabras claves autores

Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, conductas disruptivas, maltrato infantil.

Palabras clave descriptores

Maltrato a los niños, aptitudes en niños, solución de problemas

* Este trabajo forma parte del proyecto de Carrera de Investigador Científico y Tecnológico y de Beca de formación de Postgrado Interna tipo I, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Mendoza-Argentina.

** Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Centro Científico-Tecnológico INCIHUSA-CCT Sede CRICYT. Casilla de correo 131 (C.P. 5500).
Correo electrónico: mison@lab.cricyt.edu.ar.

*** INCIHUSA-CRICYT. Casilla de correo 131 (C.P. 5500).
Correo electrónico: gmorelato@lab.cricyt.edu.ar.

Introducción

Todo individuo integra y comparte diferentes contextos interpersonales, los cuales plantean diversos desafíos que implican poner en práctica una serie de habilidades y estrategias con el fin de lograr la meta propuesta. Este conjunto de habilidades y estrategias, que se ponen en juego frente a las diferentes demandas sociales, surgen de aprendizajes previamente adquiridos en los diferentes contextos de desarrollo.

Este trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación denominada “Clima social familiar y desarrollo de habilidades cognitivas en niños de familias disfuncionales”, cuyo principal objetivo es analizar la calidad de las relaciones familiares y su acción en el desarrollo de las habilidades cognitivas-afectivas para la resolución de problemas interpersonales en los niños (Ison, 2003).

Familia, escuela y grupo de pares conforman los principales contextos del desarrollo infantil y proporcionan al niño/a un marco de referencia para su actuación social al validar, rectificar o desaprobado las conductas realizadas por éste en situaciones de interacción social. Por consiguiente, el niño internaliza, interpreta y responde a las demandas y restricciones provenientes de los diferentes agentes socializantes. De este modo, comienzan a adquirir y a consolidar determinados esquemas cognitivos-afectivos que sustentan los mecanismos de autorregulación del comportamiento social.

En estos ámbitos de actuación interpersonal se aprenden y actualizan tanto las conductas socialmente competentes (Ison & Morelato, 2002) como también aquellas conductas que son disfuncionales para el niño y quienes le rodean (Ison, 2001).

Frente a las particularidades que le ofrece cada contexto de actuación social el niño recurrirá a diferentes estrategias y habilidades para afrontar los desafíos que le plantean las diversas experiencias interpersonales. De este modo, contextos de interacción que representen para el niño una fuente de confianza, seguridad y calidez afectiva posibilitarán un mejor desarrollo de la autoestima (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997), de la percepción de autoeficacia (Oros, 2004), de habilidades sociales

y cognitivas (Ison & Morelato, 2002; Ison, 2004), de la autonomía personal (Bornas, 1998), de emociones positivas (Greco, Morelato & Ison, 2006) y de las capacidades de aprendizaje escolar (Pajares, 2001), factores promotores de un desarrollo infantil saludable y considerados pilares del proceso de resiliencia (Cyrulnik, 2003; Morelato, 2005). Por el contrario, aquellos contextos de desarrollo en los que impera el abuso físico, la negligencia, el abandono afectivo, la descalificación de los logros obtenidos, la amenaza, la agresión y el temor como modalidades de resolver situaciones interpersonales cotidianas, están asociados con el desarrollo de sentimientos de ineficacia e inseguridad, perseverancia en plantear soluciones negativas, dificultad para identificar estados emocionales y para generar alternativas de solución frente a problemas interpersonales (Ison, 2004). Asimismo, se vinculan con afrontamiento desadaptativo, soledad frente a los pares y depresión (Richaud de Minzi, 2005), con la manifestación de conductas disruptivas (Ison, 2001; Jaffee et al., 2006), con el maltrato emocional (Moreno Manso, 2005), con el rechazo y aislamiento en relación con los pares (Ison & Morelato, 2002), entre otros aspectos.

En síntesis, las experiencias positivas irán forjando esquemas cognitivos y afectivos adaptativos que promoverán conductas saludables y, por el contrario, las experiencias negativas facilitarán la conformación de esquemas disfuncionales, los cuales pueden dar origen a conductas de riesgo para la salud (Greco, 2006; Ison, 2003).

Los clásicos estudios de Spivack y Shure (1976) mostraron que las habilidades cognitivas, tales como la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de ciertas metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales influyen en el comportamiento social infantil, el cual se va moldeando y modelando con las experiencias ofrecidas por los referentes sociales del niño.

Según Shure (1999) las deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecuencial están fuertemente asociadas con impulsividad y falta de habilidades prosociales en niños.

La mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos cognitivos-afectivos y conductuales que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, para regular sus emociones, para pensar en las consecuencias de cada acción y, finalmente, para adoptar la mejor decisión (Bornas, 1998; Ison, 2004; Shure & Aberson, 2005).

Si se afirma que las habilidades socio-cognitivas se desarrollan dentro de un contexto socio-histórico-cultural, nos preguntamos si existen diferencias en las estrategias cognitivas generadas por los niños víctimas de maltrato y aquellos niños no maltratados pero que presentan conductas disruptivas cuando tienen que pensar cómo resolver un conflicto interpersonal. Es importante destacar que, en general, los niños con conductas disruptivas también provienen de ambientes familiares disfuncionales pero, en el caso particular de este trabajo, no estarían encuadrados dentro del maltrato infantil.

A partir de estudios previos realizados en niños con conductas disruptivas (Ison & Morelato, 2002) y víctimas de maltrato (Morelato, 2005) consideramos que pueden existir diferencias entre estos dos grupos de niños en la detección de componentes emocionales presentes en situaciones cotidianas de interacción social que implican resolver un problema interpersonal. Por consiguiente, planteamos la hipótesis de que los niños víctimas de maltrato tendrían mayores posibilidades de detectar emociones en las situaciones de interacción social que constituyan un problema a resolver en comparación con los niños con conductas disruptivas debido a que la agresión e impulsividad funcionarían como un obstáculo en la percepción de los aspectos emocionales. En función de lo expuesto, los objetivos de este trabajo fueron: (a) comparar las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y en niños víctimas de maltrato atendiendo a la variable edad; (b) analizar las emociones identificadas por ambos grupos al describir situaciones de interacción social conflictivas.

Método

Diseño

El tipo de investigación fue *ex post facto* (Arnau Gras, 1982), en la cual se evaluaron las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. El diseño incluyó la comparación de grupos (niños con conductas disruptivas vs. niños víctimas de maltrato) a fin de analizar si existían diferencias en la forma de resolver cognitivamente situaciones interpersonales problemáticas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 49 niños/as entre 6 y 10 años de edad de la Provincia de Mendoza-Argentina, de los cuales 27 manifestaron conductas disruptivas (10 niñas y 17 varones) y 22 fueron identificados como niños/as víctimas de maltrato (11 niñas y 11 varones).

La media de edad de los niños/as con conductas disruptivas fue de 7.52 (DS = 1.22) y de los niños/as víctimas de maltrato fue de 7.82 (DS = 1.59) ($t = 0.746$).

Los niños/as con conductas disruptivas pertenecieron a escuelas ubicadas en zonas periféricas de los departamentos de Guaymallén y Maipú de la Provincia de Mendoza- Argentina y fueron identificados a través de la Guía de Observación Comportamental (Ison & Fachinelli, 1993). Este grupo de niños no reportaron presencia de situaciones de violencia intrafamiliar aunque sí existía prevalencia de factores de riesgo asociados a variables socioeconómicas tales como pobreza, hacinamiento, disciplina parental autoritaria o permisiva, empleo temporario o desempleo de los padres y familia consensuada o monoparental.

Por otra parte, los niños víctimas de maltrato fueron detectados por profesionales de los servicios de salud del Programa Provincial de Atención y Prevención al Maltrato Infantil de la Provincia de Mendoza-Argentina (Ley Provincial 6551). Estos servicios, ubicados en hospitales y centros de sa-

lud de la provincia, identifican y trabajan con esta problemática.

Instrumentos

- Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993). Este instrumento fue elaborado para la evaluación de las conductas problema en el niño de edad escolar y tiene como objetivo informar sobre la clase y la frecuencia de aparición de las mismas. Al mismo tiempo, posibilita una rápida aproximación a diagnósticos diferenciales. Consta de 61 ítemes que exploran, Agresión física y verbal, Negativismo, Transgresión, Impulsividad, Hiperactividad, Déficit de atención, Autoagresión, Inhibición. Este instrumento está normatizado para la población en estudio (Ison & Soria, 1997).

- Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI).

Esta técnica fue elaborada por García Pérez y Magaz Lago (1998) y puede ser aplicada a niños de entre 4 y 12 años. Su finalidad es evaluar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. El instrumento dispone de dos Formas Paralelas. Tanto la forma A como la B consta de tres tarjetas, en cada una de ellas se representada, a través de un dibujo, situaciones que presentan un problema interpersonal y que el niño deberá pensar cómo puede ser solucionado este conflicto. A los fines de este trabajo sólo se administró la Forma A. Este instrumento evalúa las siguientes habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales:

1. Identificación de situaciones-problema: es decir si el niño/a percibe la existencia o no de un problema en la escena de interacción social presentada.
2. Descripción de situaciones-problema de manera concreta y operativa. Es decir, si puede describir correctamente que el/los

personaje/s desea/n, necesita/n, teme/n, le ha/n quitado o ha perdido algo, etc..

3. Identificación del problema en una situación de interacción social, a través de la identificación del estado emocional del personaje de la tarjeta. Si éste se siente tranquilo, contento, feliz o satisfecho, entonces “no tiene problemas”; en cambio si se detecta ira, tristeza, ansiedad, vergüenza, miedo u otra emoción negativa, el personaje “tiene un problema” que debe solucionar.
4. Generación del mayor número de alternativas posibles que constituyen o puedan constituir una solución al problema.
5. Anticipación de posibles consecuencias para cada una de las alternativas generadas.
6. Toma de decisiones, eligiendo aquella que le suponga bajo costo y con la que espere un mayor beneficio, a corto y a largo plazo.

Sobre la base de estudios previamente realizados por el equipo de investigación, se fueron reformulando una serie de criterios para la administración y evaluación de la técnica, especialmente desde el aspecto cualitativo (Morelato, Maddio & Ison, 2005). Por lo tanto se modificaron algunas modalidades de expresión en la administración de las consignas con el objetivo de mejorar la comprensión por parte del niño y se acordaron las definiciones operacionales de los siguientes conceptos: “categoría” y “enumeración”, términos necesarios para realizar la puntuación.

- a) Categoría: idea o concepto general relativo a acciones, actitudes o emociones en torno a las cuales se organizan las respuestas del niño frente a las situaciones problema.
- b) Enumeración: hace referencia a varias ideas específicas de una categoría general. Expresa sucesivamente elementos de la misma. Consideramos que cada categoría lleva implícita una enumeración en sí misma.

Asimismo, se realizaron aportes para la evaluación de la habilidad para generar alternativas de solución. Este aporte se realizó con el objetivo de relacionar las respuestas dadas por los niños/as con las estrategias de interacción social:

Alternativa asertiva: toda respuesta que apunte a una adecuada solución de la situación problema, es decir al cambio de la emoción negativa del personaje en forma satisfactoria y que no implique consecuencias negativas para el propio niño/a u otros actores sociales.

Alternativa agresiva: aquella respuesta dirigida a infligir daño real o potencial a otro, sea este físico o psicológico.

Alternativa pasiva: es aquella respuesta que implica poner de manifiesto una conducta inhibida o evitativa que conduce a la paralización del niño/a, es decir a no afrontar la situación. En algunos casos una respuesta evitativa puede ser asertiva según la circunstancia, siempre y cuando esta estrategia provoque un cambio en el estado emocional del sujeto.

Alternativa irrelevante: toda respuesta que no se relacione con la posibilidad de solucionar el problema.

Para evaluar anticipación de consecuencias, también se re-clasificaron las respuestas en:

Consecuencias positivas: serían aquellas que implican un cambio del estado emocional negativo del personaje producto de acciones del protagonista que llevan a una mayor probabilidad de solución del problema.

Consecuencias negativas: serían aquellas que no logran cambiar la emoción displacentera.

Consecuencias irrelevantes: son las respuestas que no se relacionan con la solución del problema.

Esta diferenciación, pretende detectar aspectos relacionados con el tono emocional de una respuesta, el cual puede ser indicador de componentes afectivos propios del niño.

Procedimiento

Para la identificación de los niños con conductas disruptivas se solicitó una entrevista con los directivos de las escuelas con el fin de explicar las características de la investigación y obtener la colaboración del personal docente. Posteriormente, se envió una nota a los padres de los niños explicándoles el objetivo de la investigación y las tareas

que se iban a realizar con sus hijos. Se obtuvo la autorización por escrito de los padres antes de dar comienzo a la experiencia.

Posteriormente los docentes respondieron la Guía de Observación Comportamental para niños (Ison & Fachinelli, 1993) con el fin de detectar a aquellos niños con conductas disruptivas. Como criterio de inclusión se estableció un percentil igual o superior a 75 en Agresión física-verbal y Negativismo, factores de la Guía de Observación Comportamental. Sobre un total de 94 niños evaluados entre 6 y 10 años de edad pertenecientes a segundo, tercero, cuarto y quinto año de la Educación General Básica, se identificaron a 27 niños con conductas disruptivas y que no presentarían indicadores de maltrato infantil.

Entendemos que las conductas disruptivas son todas aquellas manifestaciones comportamentales que tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, duración y situación ante la cual ocurren, originan consecuencias desfavorables tanto para el propio niño como para quienes le rodean, interfiriendo en el proceso de interacción del niño con su grupo social (Pineda, López, Torres & Romano, 1987; Ison, 2001).

Por otra parte, los 22 niños víctimas de maltrato fueron detectados por los profesionales de los servicios de salud (Grupos de Alto Riesgo) ubicados en hospitales públicos y centros de salud de la Provincia de Mendoza. Los profesionales encargados de la atención de estos niños pertenecen al Programa Provincial de Atención y Prevención al Maltrato Infantil. El grupo de niños víctimas de maltrato ha pasado por experiencias de violencia física, psicológica o de negligencia/abandono comprobadas por equipos de salud especializados en la problemática.

Una vez detectados a ambos grupos de niños, se administró en forma individual el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI). A cada niño se le explicó que necesitábamos conocer cuál era su opinión sobre unos dibujos cuyas historias podían representar situaciones que le sucedían a los niños cuando estaban con otros. Se aclaró a los niños identificados que su participa-

ción era voluntaria y anónima. No se presentaron negativas.

Análisis de los datos

Se aplicó la prueba estadística de diferencia entre medias para muestras independientes a fin de comparar las habilidades cognitivas expresadas por ambos grupos de niños evaluados por medio del test EVHACOSPI. Se fijó un nivel de significación equivalente al 5 %.

Se utilizó la prueba estadística ji cuadrado para analizar si existe asociación entre la capacidad para identificar emociones vinculadas a la situación problema entre los niños diagnosticados con conductas disruptivas y víctimas de maltrato.

Los datos obtenidos fueron analizados con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 11.5.

Resultados

En relación con el primer objetivo de este trabajo “Comparar las habilidades cognitivas de solución

de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y en niños víctimas de maltrato”, se observó que el grupo de niños con conductas disruptivas obtuvo un puntaje significativamente mayor en: a) Generación de alternativas de solución irrelevantes y b) Anticipación de consecuencia irrelevantes en comparación con los niños víctimas de maltrato. Por otra parte, este último grupo obtuvo puntajes mayores en Anticipación de Consecuencias Positivas y Negativas, tanto en la formulación de categorías como de enumeraciones, en comparación con los niños con conductas disruptivas (ver Tabla 1). No se observaron diferencias entre ambos grupos de niños en las restantes habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales.

Al analizar los resultados atendiendo a la variable edad (los más pequeños: 6-7 años y los más grandes: 8 - 10 años), observamos que en el grupo de 6-7 años, los niños con conductas disruptivas generaron mayor número de alternativas y consecuencias irrelevantes para la solución del problemas interpersonales en comparación con los niños víctimas de maltrato de su misma edad (ver Tabla 2).

TABLA 1

Diferencia entre medias para muestras independientes: habilidades cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato.

Habilidades cognitivas	Conductas disruptivas (N= 27)	Maltrato Infantil N= 22	t	p
Generación de alternativas irrelevantes	X= 1.96 DS (1.48)	X= 0.77 DS (1.06)	3.16	0.0003
Anticipación de consecuencias posit. (Categ.)	X= 2.81 DS (1.75)	X= 5.23 DS (3.47)	-2.96	0.006
Anticipación de consecuencias posit. (Enum.)	X= 3.63 DS (2.81)	X= 6.95 DS (5.97)	-2.40	0.02
Anticipación de consecuencias negat. (Categ.)	X= 1.70 DS (1.77)	X= 2.82 DS (1.89)	-2.12	0.03
Anticipación de consecuencias negat. (Enum.)	X= 2.11 DS (1.98)	X= 4.23 DS (3.02)	-2.82	0.008
Anticipación de consecuencias irrelevantes.	X= 1.63 DS (1.52)	X= 0.32 DS (0.56)	4.13	0.00

X = media; DS = desviación estándar.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Diferencia entre medias para muestras independientes: habilidades cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. Grupo de 6 y 7 años.

Habilidades cognitivas	Conductas disruptivas (N= 16)	Maltrato infantil (N= 10)	t	p
Generación de alternativas irrelevantes	X = 2.38 DS (1.40)	X = 1.00 DS (1.33)	2.47	< 0.02
Anticipación de consecuencias irrelevantes	X = 2.06 DS (1.76)	X = 0.10 DS (0.316)	4.32	< 0.00

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en el grupo de niños mayores con conductas disruptivas (8-10 años) la identificación incorrecta del problema fue significativamente mayor en comparación con los niños víctimas de maltrato. Por su parte, este último grupo obtuvo puntuaciones significativamente mayores en la habilidad para anticipar consecuencias positivas y negativas (tanto en categorías como en enumeraciones) frente a alternativas de solución en comparación con los niños identificados con conductas disruptivas (ver Tabla 3).

En relación con la identificación de emociones involucradas en una situación de interacción social (segundo objetivo), se observó que los niños víctimas de maltrato de 8 a 10 años detectaron emociones vinculadas a la situación problema en

mayor proporción en comparación con los niños que presentaban conductas disruptivas ($\chi^2 = 7,73$; $p = .005$) (ver Tabla 4).

En relación con lo anterior, el miedo fue la emoción que, con mayor frecuencia, fue identificada por los niños víctimas de maltrato de 8 a 10 años en comparación con los niños con conductas disruptivas ($\chi^2 = 7,98$; $p = 0.005$) (ver Tabla 5). Al analizar el grupo completo de niños, sin dividirlos por edad, también se observó que los niños víctimas de maltrato percibieron la emoción miedo en mayor frecuencia en comparación con aquellos identificados con conductas disruptivas. Si bien esta diferencia no fue significativa, los resultados muestran una tendencia a la significación ($\chi^2 = 3,04$; $p = 0.08$).

TABLA 3

Diferencia entre medias para muestras independientes: habilidades cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. Grupo de 8 a 10 años.

Habilidades Cognitivas	Conductas Disruptivas (N= 11)	Maltrato Infantil (N= 12)	T	p
Identificación del problema incorrecto	X= 2.36 DS (1.02)	X= 1.33 DS (0.88)	2,58	< 0.01
Anticipación de consecuencias positivas (Categorías)	X= 3.18 DS (2.18)	X= 6.42 DS (3.80)	-2,47	< 0.02
Anticipación de consecuencias positivas (Enumeraciones)	X= 3.82 DS (3.02)	X= 9.00 DS (6.60)	-2,37	< 0.02
Anticipación de consecuencias negativas (Enumeraciones)	X= 1.73 DS (1.42)	X= 3.08 DS (2.27)	-2,15	< 0.04

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4

Identificación de emociones vinculadas a la situación problema según el diagnóstico en niños de 8 a 10 años

		Diagnóstico					
		Conductas disruptivas		Maltrato infantil		Total	
		f	%	f	%	f	%
Identificación de emoción involucrada en el problema	ausencia	7	63.6	1	8.3	8	34.8
	presencia	4	36.4	11	91.7	15	65.2
Total		11	100	12	100	23	100

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Emoción miedo vinculada a la situación problema según el diagnóstico en niños de 8 a 10 años.

		Diagnóstico					
		Conductas disruptivas		Maltrato Infantil		Total	
		f	%	f	%	f	%
Miedo	ausencia	10	90.9	4	33.3	14	60.9
	presencia	1	9.1	8	66.7	9	39.1
Total		11	100	12	100	23	100

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En función de los resultados obtenidos, al comparar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales se concluye que los niños con conductas disruptivas generaron, con mayor frecuencia, alternativas irrelevantes para arribar a la solución del problema planteado en comparación con los niños víctimas de maltrato (ver Tabla 1). Una de las hipótesis al respecto es que los niños con conductas disruptivas presentan dificultades para autorregular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión, competencias de suma relevancia para el desarrollo de comportamientos interpersonales saludables. Los niños con conductas disruptivas tienden a interpretar de modo erróneo ciertas claves sociales, por esto tienden a adjudicar las consecuencias de

su conducta a factores externos y frente a conflictos interpersonales plantean soluciones violentas como las más efectivas al centrarse en los resultados más que en los pasos intermedios de una acción (Bornas, 1998; Henao, 2005; Ison, 2004; Shure, 1999). Esta característica de funcionamiento interpersonal sería el resultado de fallas en ciertos aprendizajes para el desarrollo de la capacidad empática (Ison, 2001), del pensamiento causal-consecuencial, de la toma de perspectiva social y de la identificación de los estados emocionales, entre otras (Cerezo Ramírez, 1998).

Por otra parte, los niños víctimas de maltrato poseen mejores posibilidades de anticipar consecuencias positivas y negativas tanto en la formulación de categorías como de enumeraciones (Ver Tablas 1 y 3). Tal como sostiene Bornas (1998) las consecuencias se pueden experimentar en la realidad, se puede observar en los demás o se pueden prever o imaginar. Este último aspecto es el que elicitó el instrumento de evaluación aplicado en esta investigación. Por consiguiente, es probable que este aspecto, relacionado con el pensamiento causal y la flexibilidad cognitiva, sea un indicador de un estado de alerta mayor en estos niños debido a que están más atentos y expectantes a las señales conductuales de su entorno. Webster (1999), argumenta que los niños maltratados aprenden a anticipar la conducta de sus cuidadores y maestros. De este modo, atienden selectivamente a la estimulación que es consistente con sus expectativas y se comportan en consecuencia, es decir consistentemente con una mirada negativa. Los resultados

de este estudio señalan que estarían atentos tanto a las señales negativas (consecuencias negativas), lo cual les permitiría prever los peligros del contexto, como a aquellos signos menos nocivos del accionar de otros (consecuencias positivas). Sin embargo, esta hipótesis acerca de la relación existente entre estas habilidades de pensamiento y las características socio-familiares de este grupo de niños, debería ser explorada en una muestra de mayor tamaño e incluyendo un grupo control. Esta idea se propone para futuras investigaciones.

Al analizar la variable identificación de las emociones asociadas al problema los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos al comparar los niños de mayor edad (8 a 10 años). Los niños víctimas de maltrato no sólo pudieron identificar emociones en mayor proporción en comparación con los niños con conductas disruptivas, sino que también identificaron la emoción “miedo” con mayor frecuencia. Es probable que la emoción “miedo”, que resulta significativa en el grupo de niños víctimas de maltrato, sea una emoción con la cual se encuentren muy familiarizados producto de las situaciones cotidianas de desprotección personal y violencia intrafamiliar. Según Cicchetti (2001), en lo que respecta al procesamiento emocional, los niños maltratados procesan la información de diferente modo a los niños no maltratados. Esto depende, en parte, de las características del ambiente familiar. Por ejemplo, los niños víctimas de negligencia, cuyo ambiente está más limitado de experiencias emocionales, tienen mayor dificultad para la discriminación de emociones en comparación con los no maltratados o los maltratados físicamente. Estos últimos generalmente responden en mayor medida con emociones de enojo, probablemente debido a que están principalmente expuestos a ese tipo de emociones y a la amenaza. Asimismo dentro del entorno familiar, los niños pueden aprender a que es inaceptable, amenazante o peligroso discutir sus sentimientos y emociones, particularmente si estos son negativos. Por ello tienden a expresar menos sus emociones en palabras. Debido a que la muestra es muy pequeña no ha sido posible realizar un análisis de los tipos de maltrato separada-

mente, pero es un interrogante que será indagado en próximos trabajos.

Si bien no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos de niños al analizar la generación de alternativas asertivas, lo cual podría indicar un nivel de desarrollo semejante en la capacidad de pensamiento alternativo, esas diferencias surgieron al analizar la habilidad para anticipar consecuencias una vez elegida la alternativa. Los niños víctimas de maltrato pudieron prever consecuencias positivas o negativas frente a situaciones conflictivas en mayor medida en comparación con los niños con conductas disruptivas, lo cual puede ser un indicador de mayor flexibilidad cognitiva. Esto daría apertura a la posibilidad de estimular el desarrollo del pensamiento causal-consecuencias como un paso clave para la toma de decisiones adecuadas en pos de favorecer las relaciones interpersonales en los niños con estas problemáticas.

Diversos programas de estimulación de habilidades sociales y cognitivo-afectivas adaptados a diversas problemáticas infantiles han mostrado su eficiencia para fortalecer recursos internos en los niños y atenuar conductas problema. Evidentemente, la eficacia de estos programas aumentan cuando padres y docentes participan y se integran como promotores de cambio (Aguilar & Navarro, 2008; Feinfield & Baker, 2004; Ison, 2001; Ison et al., 2007; Monjas, 2002).

Según Bornas (1998) durante la etapa preescolar y escolar, el niño se enfrenta a situaciones nuevas, difíciles o problemáticas por la gran cantidad de aprendizajes que va a realizar, por consiguiente estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento es esencial en esta etapa. Fomentar la generación de alternativas no sólo permite el desarrollo del pensamiento divergente sino de la autorregulación al anticipar cognitiva y emocionalmente las consecuencias de su acción. Este autor propone que las actividades escolares deben promover el desarrollo y la ejercitación de este pensamiento si se quiere estimular aprendizajes significativos.

Sabemos que el comportamiento interpersonal juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales. Enfrentar diversas

situaciones de interacción con un repertorio conductual en el cual prevalezcan estrategias prosociales, incrementará la autoconfianza y la popularidad, favoreciendo la autorregulación cognitivo-emocional y el bienestar social del individuo (Ison, 2003).

Estos resultados podrán arrojar luz sobre las posibilidades y potencialidades que poseen los niños inmersos en situaciones familiares conflictivas a fin de fomentar el desarrollo de los procesos de autorregulación y de facilitar relaciones interpersonales menos conflictivas. Detectar fortalezas y debilidades en las diferentes habilidades socio-cognitivas y en la regulación emocional permite elaborar programas psicoeducativos de estimulación y enriquecimiento para el desarrollo de los recursos internos que se encuentren en déficit y el fortalecimiento de aquellos que se encuentren en un buen funcionamiento.

Referencias

- Aguilar, C. & Navarro, J. I. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 133-139.
- Arnau Gras, J. (1982). *Psicología Experimental*. México: Trillas.
- Bornas, X. (1998). *La autonomía personal en la infancia* (2ª ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Cerezo Ramírez, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cicchetti, D. (2001). The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development*, 17, 1407-1428.
- Cyrlunik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- Feinfield, K. A. & Baker, B. L. (2004). Empirical support for a treatment program for families of young children with externalizing problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 182-195.
- García Pérez, E. M. & Magaz Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI)*. Manual de referencia. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Greco, C. (2006). Creencias en salud. Concepto de salud-enfermedad en las madres y sus hijos con diabetes Mellitus tipo 1. *Revista Argentina de Clínica Psicológica Aigle*, 15, 21-29.
- Greco, C., Morelato, G. S. & Ison, M. S. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate*, 7, 81-94.
- Henaó, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4, 161-177.
- Ison, M. S. (2001). Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Psychological Reports*, 88, 903-911.
- Ison, M. S. (2003). Habilidades socio-cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con retraimiento social. *Revista Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13, 34-46.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 257-268.
- Ison, M. S. & Fachinelli, C. C. (1993). Guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12, 11-21.
- Ison, M. S. & Morelato, G. S. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales. *Revista Psykhe*, 11, 149-157.
- Ison, M. S. & Soria, E. R. (1997). Baremo de la guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14, 25-46.
- Ison, M. S., Espósito, A., Carrada, M., Morelato, G., Maddio, S., Greco, C. & Korzeniowski, C. (2007). Programa de intervención para estimular atención sostenida y habilidades cognitivas en niños con disfunción atencional. En M. C. Richaud de Minzi & M. S. Ison (Comps.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (Tomo I, pp. 115-141). Mendoza, Argentina: Universidad del Aconcagua.

- Jaffee, S., Belsky, J., Sligo, J., Harrington, H. L., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2006). When parents have a history of conduct disorder: How is the the caregiving environment affected? *Journal of Abnormal Psychology, 115*, 309-319.
- Monjas, M. I. (2002). Maltrato infantil: Estrategias de intervención en la escuela. *Cuadernos de pedagogía, 310*, 62-64.
- Morelato, G. S. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investigaciones en Psicología, 10*, 61-82.
- Morelato, G. S., Maddio, S. & Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2*, 149-164.
- Moreno Manso, J. M. (2005). *Maltrato infantil: un estudio sobre la familia, la red de apoyo social y las relaciones de pareja*. Recuperado el 10 de febrero, 2007, de http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/22714/
- Oros, L. B. (2004). Evaluación de las creencias de autoeficacia en la infancia. *Psicodiagnostica, 14*, 75-87.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.
- Pineda, L. A., López, M. A., Torres, N. & Romano, H. (1985). *Modificación de conductas problema en el niño*. México: Trillas.
- Shure, M. (1999, abril). Preventing violence the problem-solving way. *Juvenile Justice Bulletin*. Recuperado el 10 de diciembre, 2006, de <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/172847.pdf>
- Shure, M. & Aberson, B. (2005). Enhancing the process of resilience through effective thinking. En S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 373-396). Nueva York: Springer-Verlag.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1976). *The Problem-Solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología, 27*(1), 47-58.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Webster, L. (1999). Considerations for the school psychologist when providing services for maltreated foster children: A developmental perspective. *The California School Psychologist, 4*. Recuperado el 20 de marzo, 2007, de [http://www.education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP_1999_\(volume_4\).pdf](http://www.education.ucsb.edu/school-psychology/CSP-Journal/PDF/CSP_1999_(volume_4).pdf)

