



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Habilidades sociales, resolución de conflictos y temperamento en niños entre los

3 y 4 años.

Paula Camila Cardona Cifuentes

Erika Natalia Montoya Ramírez

María Fernanda Peña Giraldo

Trabajo de grado para optar por

el título de Psicólogas

Asesor

Gilberto Gaviria Castaño

Magister en Psicología Cognitiva

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Psicología

El Carmen de Viboral

2019

Tabla de Contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Planteamiento del problema	13
Justificación	20
Objetivos	23
Objetivo General	23
<i>Objetivos específicos</i>	23
Antecedentes de investigación	24
Marco Teórico	32
Habilidades sociales (HHSS)	32
<i>Desarrollo de HHSS</i>	33
<i>Tipos de HHSS y/o Modelos</i>	35
<i>Habilidades sociocognitivas</i>	37
<i>Competencia social</i>	38
<i>Evaluación HHSS</i>	39
Resolución de conflictos interpersonales	41
<i>Tipos de resolución de conflicto</i>	41
<i>Consecuencias de las resoluciones</i>	42
<i>Evaluación de resolución de conflictos</i>	43
Características del temperamento	44
<i>Desarrollo del temperamento</i>	45
<i>Tipos y clasificaciones del temperamento.</i>	45
<i>Asociación de temperamento con otras variables y trastornos.</i>	47
<i>Evaluación</i>	48
Metodología	50
Tipo de investigación	50
Diseño de investigación	51
Población y muestra	51
Criterios de inclusión y exclusión	52
Instrumentos de recolección de información	52
<i>Cuestionario de habilidades de interacción social</i>	52

<i>Child Behavior Questionnaire (CBQ)</i>	54
<i>Tareas de resolución de conflictos</i>	55
Procedimiento de recolección de la información	56
Plan de análisis	58
Consideraciones éticas	59
Resultados	61
Análisis descriptivo	61
<i>Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)</i>	61
<i>Child Behavior Questionnaire (CBQ)</i>	63
<i>Tarea de resolución de conflictos</i>	68
Análisis correlacional	69
Discusión	72
Limitaciones y Perspectivas Futuras	80
Bibliografía	83
Anexos	94

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Lista de Anexos

Anexo 1. Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS; Monjas, 1994).	94
Anexo 2. Child Behavior Questionnaire (CBQ)	100
Anexo 3. Tareas de resolución de conflictos	108
Anexo 4. Protocolo para la tarea de resolución de conflictos	126
Anexo 5. Consentimiento informado	132



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Lista de tablas

<i>Tabla 1. Análisis descriptivo edad CHIS</i>	62
<i>Tabla 2. Análisis descriptivo modalidad institución CHIS</i>	63
<i>Tabla 3. Análisis descriptivo CBQ</i>	64
<i>Tabla 4. Análisis descriptivo institución CBQ</i>	66
<i>Tabla 5. Análisis Correlacional</i>	70



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 | R | 0 | 3

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación fue realizado bajo la supervisión y asesoría de los Mag. Robinson Ortiz y Gilberto Gaviria, quienes se destacaron por el compromiso, dedicación y paciencia durante el proceso. A ellos les agradecemos infinitamente por compartir sus conocimientos y su experiencia como investigadores y docentes para que el trabajo se adelantara de la manera más rigurosa y crítica posible.

A los directivos y docentes de las instituciones “Semillitas”, “Mi mundo feliz” y al Centro de Desarrollo Infantil “Mundo de Colores” en el Municipio de La Ceja, les expresamos nuestros sinceros agradecimientos por permitirnos facilitar los espacios, cooperar en el proceso de convocatoria a padres de familia, apoyar aspectos logísticos, y principalmente, por mostrar interés ante la propuesta. A los padres de familia, acudientes y niños evaluados les agradecemos su deseo de participación y reconocemos su compromiso.

Por su puesto, a nuestras familias por ser apoyo incondicional y motivación para alcanzar las metas fijadas. Y finalmente, agradecer a la academia por proporcionar este ejercicio fundamental para nuestro proceso de formación profesional.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Resumen

En la presente investigación se describieron las habilidades sociales (HHSS), las resoluciones de conflictos, el tipo de temperamento, y las relaciones entre HHSS y temperamento, en niños de 42 a 58 meses de tres instituciones del municipio de La Ceja, Antioquia, Colombia. Las HHSS se evaluaron a partir del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1996), para la resolución de conflictos se partió de la tarea propuesta por Macedo y Befi (2011) y el temperamento mediante el Child Behavior Questionnaire (CBQ) de Rothbart, Ahadi, Hershey, y Fisher (2001). Los resultados indican que los factores temperamentales (control intencional, afecto negativo y extraversión – surgencia) mediante algunas de sus escalas, pueden estar relacionados con las habilidades sociales y en los tipos de resolución de conflictos interpersonales en los niños. En este sentido, el factor control intencional se correlacionó positivamente con las habilidades para hacer amigos, habilidad para relacionarse con adultos, habilidades conversacionales, lo que evidencia satisfacción respecto a las relaciones con los demás.

Esta investigación resulta pertinente en la medida en que las variables no habían sido abordadas en este contexto, además han sido reconocidas como factores protectores para el desarrollo de los infantes.

Palabras clave: Habilidades sociales, temperamento, interacción social, resolución de conflictos.

Abstract

The current research project aims to describe the social abilities (HHSS), conflict resolution, kind of character, and the relationships among HHSS and character in children from 42 to 58 age months who belong to three institutions of La Ceja (Antioquia). The HHSS were evaluated since the questionnaire of social-interaction abilities (CHIS) designed by Monjas (1996), the character through the Child Behaviour Questionnaire (CBQ) created by Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher (2001), and to analyse the conflict resolution the study took into account the proposal stated by Macedo and Befi (2011). The results showed that the character factors (intentional self-control, negative-affective and extraversion) through some of its scales, can influence into the social abilities and over the kind of interpersonal conflict-resolution in children. In this sense, the intentional control factor was positively correlated with the skills to make friends, skill to interact with adults, conversational skills, which shows satisfaction respect the relationships with others.

This research is relevant to the extent that variables had not been addressed .in this context, in addition has been recognized as protective factors for the development of infants.

Key words: Social skills, temperament, social interaction, conflict resolution.

Introducción

Las habilidades sociales, la resolución de conflictos y el temperamento se entienden como procesos fundamentales en el contexto escolar de los niños, que tienen protagonismo en el desarrollo social y cognitivo del mismo, y que juega un papel importante en su calidad de vida. Empero, estos temas no se han abordado en conjunto anteriormente, por lo que fue necesario procurar un abordaje individual para lograr una mirada conjunta. Por su parte las habilidades sociales son consideradas como habilidades que le permiten al niño desenvolverse en el contexto social, a partir de interacciones y comportamientos sociales; dichas habilidades se adquieren en la infancia y son producto de factores cognitivos, emocionales y biológicos (Bellack y Morrison, 1982 como se citan en Miguel, 2014). No obstante, y como se verá en esta investigación, aún no existe un consenso entre autores para la definición de este constructo (López, Iriarte y González, 2004). Por otra parte, la resolución de conflictos interpersonales es entendida como el proceso cognitivo que lleva a cabo un niño para identificar la solución posible a un problema, teniendo en cuenta la perspectiva del otro. (Greco e Ison, 2009; Caycedo, et al. 2005). Finalmente, el temperamento tiene que ver con las características psicológicas de base biológica que determinan respuestas en las interacciones sociales; estas características surgen en dos grandes momentos, el nacimiento y durante el desarrollo temprano (Bárrig y Alarcón, 2017).

Se ha encontrado en investigaciones anteriores multiplicidad de denominaciones para un mismo concepto, esto derivado de la falta de consenso y de investigaciones que aborden la relación entre estos conceptos. De esta manera, el temperamento y su evaluación ha sido realizada principalmente en adultos, pero en los últimos años ha aumentado la investigación en infantes (Lemos de Ciuffardi, 2001). Del mismo modo, la observación sistemática se ha utilizado para la evaluación de las variables de esta

investigación, pero como mencionan Reyna y Brussino (2011) en esta es posible la reactividad al ser observado. Investigaciones como la de Ison (2004, 2008) han considerado la relación de constructos de esta investigación, estudiando la asociación entre características de la personalidad, solución de problemas y conductas disruptivas, frente a las que han concluido que las conductas disruptivas en el niño pueden estar relacionadas con la personalidad (Ison y Morelato, 2002). En esta misma línea, Bárrig y Alarcón (2017) ha indagado por la relación entre temperamento, competencia social y problemas de conducta en niños, encontrando que la extraversión puede predecir problemas emocionales y de agresividad. Otro estudio que puede dar cuenta de una relación entre las variables estudiadas es el realizado por Arratíbel (2013) quien abordó el temperamento en relación con el desarrollo de HHSS.

Las investigaciones sobre estos temas en niños de edades preescolares han permitido entender el proceso de desarrollo infantil sin la intervención del sistema de influencias pedagógicas o académicas, por tanto, se centran en el análisis de salud física, temperamento, estructura y dinámica familiar, exposición a violencia o apego entre niño y padres de familia (Alarcón y Loor, 2007). Últimamente las investigaciones interesadas en esta edad han cobrado mayor relevancia por el papel que cumplen al pensar planes de prevención de conductas agresivas o demás problemas, que puedan influir negativamente en el proceso de adaptación a la vida escolar o en etapas futuras (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005).

Las habilidades sociales (HHSS) han sido evaluadas principalmente entre los 4 y 15 años (Reyna y Brussino, 2011); asimismo las investigaciones se han centrado en comparaciones de niños con desarrollo típico y atípico por trastornos de desarrollo (Antuña, 2016). La multiplicidad de teorías y definiciones han implicado diversidad de instrumentos que evalúan aspectos específicos o parten de otros constructos como

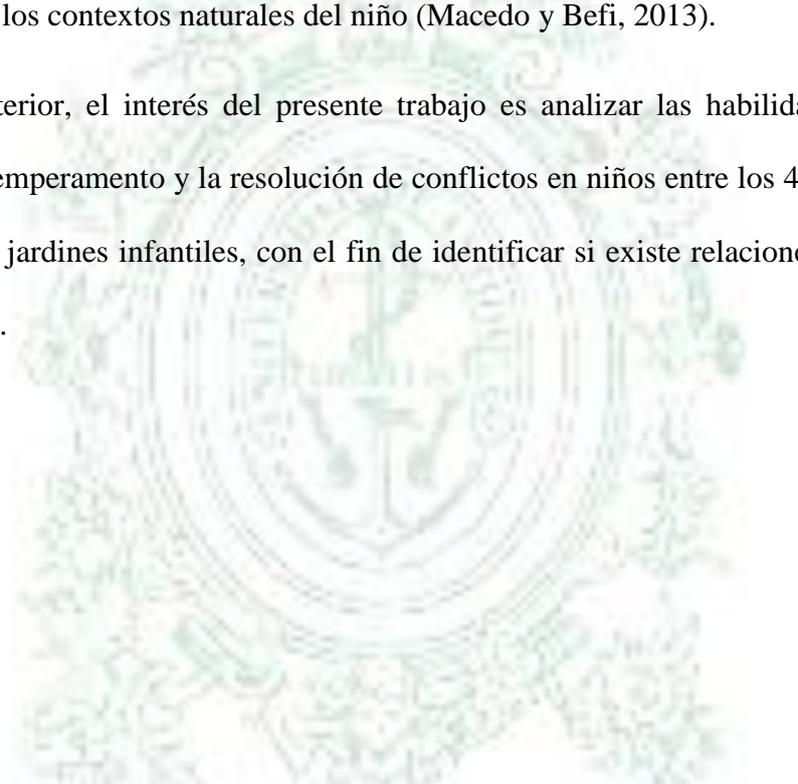
competencia social o conducta social (Lacunza y Contini, 2011). Monjas (2002) propone la evaluación de las HHSS desde diferentes etapas consecuentes y que considera fundamentales: identificación, clasificación y diagnóstico; diseño de plan de intervención y evaluación o seguimiento de la intervención.

Para evaluar niños menores de 5 años, generalmente se recurre a cuestionarios de heteroreporte, no se consideran los de autoreporte por la complejidad que implica construir un instrumento apropiado y comprensible para la edad (Ciffaure, 2011). Asimismo, con el fin de analizar el comportamiento de los menores, se han elaborado protocolos de observación y evaluación en situaciones experimentales, sin embargo, aplicar esta forma de evaluación exige un diseño de investigación específico y mayor costo o tiempo de investigación.

Dentro de los instrumentos destacados para evaluar temperamento entre los 12 y 55 meses de edad, se encuentran algunos cuestionarios derivados de la teoría EAS de Buss y Plomin, en la que se entiende la personalidad infantil desde tres elementos: emotividad, actividad y sociabilidad; pese a esto, se han encontrado dificultades en la confiabilidad y validez de algunas de las escalas (Basarán, Jover, Llácer, Carot y Sanjuan, 2011). Otros modelos y teorías destacadas para la comprensión y desarrollo de instrumentos de temperamento infantil han sido los de Goldsmith y Rothbart. Goldsmith construyó el Toddler Behavior Assesment Questionnaire (TBAQ) para niños entre 16 y 36 meses, teniendo en cuenta las diferencias individuales en el dominio emocional; por su parte, Rothbart recalca la autorregulación y reactividad, diseñado varias escalas según la edad a evaluar; para niños entre los 0 y 18 meses se encuentra el Infant Behavior Questionnaire (IBQ) y para niños mayores, entre aproximadamente 3 y 4 años el Child Behavior Questionnaire (CBQ) (Calkins, 2011).

Por el contrario, la resolución de conflictos en niños generalmente se evalúa en situaciones experimentales, también se usan métodos como la observación natural, cuestionarios de autoreporte o escalas de análisis de la situación conflicto, aunque son más frecuentes la presentación de situaciones hipotéticas donde se pretende que las respuestas dadas, hagan referencia a las conductas comunes para la resolución de conflictos en los contextos naturales del niño (Macedo y Befi, 2013).

Por lo anterior, el interés del presente trabajo es analizar las habilidades sociales (HHSS), el temperamento y la resolución de conflictos en niños entre los 42 y 58 meses que asistan a jardines infantiles, con el fin de identificar si existe relaciones entre estas tres variables.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Planteamiento del problema

El juego, las conversaciones mediadas por el lenguaje y demás interacciones que involucran el contacto con otras personas y que hacen referencia a la actividad social, son esenciales en la vida humana y la formación del niño (Caballo, 2005). Esto debido a la relevancia que cobra el grupo primario en la conformación de las habilidades sociales (HHSS) que son las que le permiten la actividad social al niño (Lacunza, 2010), iniciando con la familia y pasando luego a un contexto más amplio, un ambiente externo y diferente que le proporciona al niño otras oportunidades sociales. En esta misma línea Lacunza y Contini (2009) exponen que las HHSS se han pensado como comportamientos que favorecen la adaptación, aceptación y refuerzos positivos en el medio, proporcionando bienestar en el sujeto, por lo que funcionan como estrategia de prevención y promoción de la salud

Aunque diversos autores (Monjas, 2002; Redruello, 2015; Lacunza, 2010; Lacunza, A. B., y Contini, 2009, 2011; Caballo, 2005) se han interesado por conceptualizar las HHSS, es difícil indicar que se tenga un acuerdo sobre su definición y desarrollo en el niño. La propuesta de Redruello (2015) las considera como habilidades adquiridas principalmente mediante el aprendizaje, que implican conductas verbales y no verbales, además, su desempeño se encuentra influido por las características del contexto en el que el déficit o exceso pueden ser intervenidos o modificados por medio de este reforzamiento social.

Bellack y Morrison (1982 como se citan en Miguel, 2014) expresan que las HHSS se adquieren principalmente en la infancia, son producto de la interacción de factores cognitivos, emocionales y biológicos; su desarrollo también está influenciado por condiciones biológicas o fisiológicas que se entienden como predisposiciones (innatas), que interactúan con el aprendizaje para lograr los comportamientos sociales (Caballo,

2005). Así mismo, el progreso motor y mental actuará en el desarrollo social y emocional del niño, por lo cual la enseñanza y práctica de las HHSS se debe dar esencialmente en la niñez temprana donde las relaciones entre iguales posibilitan el aprendizaje de habilidades específicas que permitirán un funcionamiento interpersonal adecuado (Cohen, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero y Martinenghi, 2011).

De este modo, se puede evidenciar que en las edades preescolares las HHSS se practican más en el juego y el lenguaje en la interacción con pares (Lacunza, 2010), pasando de un juego solitario a un juego cooperativo que le permite una mejor comprensión del mundo social; incluso, llegan a permitir una comprensión de los estados mentales del otro y facilita el desarrollo de la empatía (Lacunza y Contini, 2011, Lacunza y Contini, 2009).

Autores como Rubin y Rose (1992) indican que desde Piaget se ha relacionado la importancia del intercambio personal con el crecimiento intelectual y proponen que el pensamiento y el comportamiento del niño se desarrolla en compañía de pares, debido a que este tipo de interacciones implican identificación, discusión y negociación de los conflictos en situaciones cotidianas como, en el jardín infantil y la escuela. En este sentido, Lacunza y Contini (2009) enuncian que la vinculación con otros permite la internalización de pautas y roles, además de la conformación de modelos sobre funcionamiento mental de los demás.

Rubin y Rose (1992), afirman que el fracaso social continuo puede provocar el desarrollo de una autopercepción negativa de competencia y efectividad, al mismo tiempo que respuestas desadaptativas como agresión o retirada pasiva, que pueden llevar al rechazo de dichos niños en los diferentes contextos o situaciones socioculturales (como estructura y dinámica familiar, nivel socioeconómico), y la aparición de trastornos y retrasos en el desarrollo infantil. Algunos de estos trastornos se

relacionan con el Trastorno por déficit de Atención/hiperactividad (TDAH) en el que los niños presentan dificultades en la resolución de conflictos interpersonales y la creación de soluciones prácticas, dificultad en el reconocimiento de emociones y adaptación a nuevos grupos y contextos, así como en la cooperación social; por tanto, tienden a ser rechazados por sus compañeros, profesores e incluso sus padres o familia (Pardos, Fernández-Jaén y Fernández-Mayoralas 2009). Otros trastornos relacionados a las HHSS son el trastorno de ansiedad social (TAS) y los trastornos de personalidad (personalidad evitativa, el histriónico, el esquizoide, el antisocial). En el primero, el sujeto actúa de manera torpe a nivel social, debido a que le resulta difícil la expresión de sus HHSS, o ante la presencia de la ansiedad social, el individuo se bloquea en situaciones y contextos específicos. En los segundos, se destacan dos estilos/trastornos que pueden ser opuestos, pero que presenta igualmente dificultades en HHSS, como por ejemplo el estilo de personalidad evitativa, donde los sujetos presentan dificultades en dimensiones específicas que se refieren al entrar en contacto con el otro (hablar en público, interactuar con personas que le gustan o con superiores, expresar molestias, entre otras). Así también, se pueden resaltar los trastornos del espectro autista y el síndrome de Asperger, en los que las grandes dificultades para desarrollar una conducta verbal y usar el lenguaje de manera funcional, llevan a que los niños no logren un establecimiento de relaciones sociales (Antuña, 2016).

En la búsqueda por comprender y categorizar de forma más clara estas habilidades, Monjas (2000) brinda una clasificación, en donde las HHSS son entendidas a partir de conductas que las constituyen y las cataloga en: *habilidades básicas de la interacción social* (sonreír, saludar, presentarse, hacer favores y demás conductas asociadas a cortesía y amabilidad), otras denominadas *habilidades para hacer amigos y amigas* (reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse a juegos, ayudar, compartir, cooperar),

habilidades conversacionales (iniciar, mantener, unirse o terminar una conversación), *habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones* (autoinformaciones positivas, expresar o recibir emociones, defender derechos y opiniones propias), *habilidades de solución de problemas interpersonales* (identificar problemas, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir solución y probar solución), y *habilidades para relacionarse con adultos* (cortesía, recibir refuerzos por parte de los adultos, conversar, pedir favores y solución de problemas con el adulto).

Particularmente, las *HHSS en solución de problemas interpersonales* propuesta por Monjas (2000), pueden entenderse como un mediador que se da necesariamente entre lo social y lo comportamental, permitiendo al niño generar estrategias para solucionar problemas interpersonales por sí mismo; lo anterior, dado de una manera constructiva y mediante procesos como la identificación del problema, la búsqueda de soluciones y la puesta en práctica de esta última (Monjas, 1996). En su modelo, Monjas (2000), expone que esta forma de resolución de problemas exige al niño el entendimiento de la situación, así como una consideración de los problemas desde la perspectiva propia y la de los demás; además, posibilita la generación de alternativas frente a la situación y realizar ciertas predicciones y planificaciones sobre sus actos, tomando en cuenta los obstáculos que se puedan presentar (Monjas y González, 1998). Por consiguiente, *las HHSS en la solución de problemas interpersonales* comprenden habilidades específicas, tales como: identificar los problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución (Monjas y González, 1998).

El desempeño social y contextual de las HHSS en el niño se encuentran relacionados con los rasgos temperamentales, tema que ha sido abordado en investigaciones como la de Caballo (2005), quien parte de la clasificación hecha por Snidman y Kagan (1991) en la que se reconocen dos tipos de temperamento, *desinhibición*, mostrando una conducta

sociable y expresiva; e *inhibición*, es decir timidez, pasividad y distanciamiento. La relación con el temperamento deriva precisamente de la necesidad de explicación ante la falta de claridad en la formación y adquisición de las HHSS; respecto a esto, algunos autores han atribuido que una de las causas o condiciones para el desarrollo y desempeño de las HHSS es la predisposición de tipo genética y biológica existente en el individuo (Buck, 1991; Kagan y Snidman, 1991 como se cita en Caballo, 2005). Se habla entonces, de que existe una predisposición temperamental en el individuo que se relacionara con la forma de responder ante el medio debido a patrones conductuales heredados que se evidencian al menos por un tiempo de su infancia (Caballo, 2005, citando a Morrison, 1990). Es así como el temperamento va a direccionar de alguna manera el ambiente socioemocional interpersonal al cual va a ir accediendo el individuo y el cual facilita el aprendizaje y contribuye a sus conocimientos. Las relaciones interpersonales que el niño establece en un primer momento, la manera de expresarse e involucrarse en esta mostrarían evidencias del temperamento al poderlos clasificar en niños expresivos y no expresivos, señalando que a los primeros se les facilitara el desarrollo de HHSS y competencia social (Buck, 1991 citado en Caballo, 2005).

Debido a que el temperamento es una disposición innata, sus clasificaciones están relacionados con el desarrollo, la presencia y la prevalencia de ciertas psicopatologías; Albores, Márquez y Estaño (2003) señalan que las personas de temperamento inhibido presentan alta incidencia de trastornos psiquiátricos, sobre todo de ansiedad; mientras la extraversión se asocia a problemas de alcoholismo. También proponen cómo el temperamento en niños se puede asociar a ciertas patologías, por ejemplo, trastornos de conducta y especialmente TDAH; los trastornos de conducta pueden relacionarse con el tipo de temperamento característico por irregularidad, aislamiento, adaptabilidad lenta y expresión negativa; por su parte el TDAH se puede dar con mayor prevalencia en los

niños extravertidos entendiendo la desinhibición como precursor para el desarrollo de la conducta.

De manera similar, aparecen otro tipo de conductas externalizantes como las violentas y agresivas, las cuales reflejan que el temperamento como variable individual de un niño puede resultar determinante en el funcionamiento social efectivo del mismo, y, por tanto, entrar a jugar un papel fundamental en la solución de problemas (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005); este último aspecto, es entendido en la literatura como resolución de conflictos. Según Garaigordobil y Maganto (2011) dicho concepto hace alusión al estilo particular del niño por afrontar un problema o un conflicto y es indispensable identificarlo en años preescolares, ya que se puede dar un desarrollo y entrenamiento en las habilidades necesarias para este tipo de conductas.

Teniendo en consideración los párrafos anteriores, esta investigación se desarrolló en el marco de los conceptos principales mencionados y posiblemente relacionados. Es importante señalar que en la búsqueda bibliográfica no se encontraron investigaciones similares que analizaran la relación entre las variables de interés de esta investigación, en la que se observó el desempeño de HHSS, temperamento y resolución de conflictos interpersonales enfocado en niños entre 42 meses y 58 meses de edad que se encontraban en la etapa de inserción escolar y cambio de círculo social. Se pensó este ingreso al jardín como un espacio y momento del desarrollo en el que se puede observar la posible relación en el desempeño las variables mencionadas.

En último lugar, es importante mencionar que el ingreso a la escuela exige un desarrollo de habilidades más compleja, y se convierte en un período esencial para detectar los potenciales trastornos y realizar estimulación, es por eso, que en este trabajo se hace un abordaje de los niños con un corto periodo de escolarización en el que es posible una observación más cercana a ese primer círculo y por ende al temperamento

que en algunos casos, podría marcar diferencias en el desempeño de las habilidades sociales y posteriormente en la resolución de conflictos.

Frente a lo aquí planteado, es importante hacerse la siguiente pregunta de investigación: ¿existe relación entre el desempeño en las habilidades sociales, las características de resolución de conflictos y el temperamento en niños de 3 a 4 años?



Justificación

La investigación planteada se orientó a indagar por la posible relación entre el desempeño de HHSS con el temperamento y la resolución de conflictos en niños entre los 42 meses y 58 meses, asistentes a jardines infantiles, un fenómeno poco investigado en el contexto. Como ya se mencionó, las HHSS son un factor importante en múltiples aspectos para el desarrollo social y cognitivo de los niños; estudios realizados con niños preescolares sostienen que la presencia de HHSS facilitan un ajuste psicológico a su ambiente más próximo, por lo que se consideran un recurso protector ante la situación de pobreza y de déficit nutricional (Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009; Lacunza, 2010). Observar estas edades y periodos escolares es clave, pues son momentos estratégicos y de moldeamiento ante anomalías (Arratibel, Jané I y Bonilla, 2013).

Autores como Contini (2008) sostienen que un niño con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos, y que puede interpretar los estados de ánimo de otros, es aquel que puede operar en su entorno de tal manera que beneficie su calidad de vida. No obstante, los autores que han trabajado con población preescolar o de menor edad el desarrollo de las HHSS asociadas al temperamento han optado por un modelo principalmente biológico, enfatizando la variable temperamento o relacionándola con pautas de crianza, lo que evidencia que las investigaciones de este tipo siguen siendo escasas en ambientes escolares (Rubin, Burgess y Hastings, 2002; Isaza y Henao, 2011).

En su currículo Monjas (2000), habla respecto a los beneficios de ser socialmente hábil, pues esto favorece la socialización, aumenta el rendimiento intelectual, crea interacciones positivas, amplía la aceptación de los demás hacia nosotros, permite emitir respuestas efectivas y apropiadas y puede también aumentar el reforzamiento social. Teniendo en cuenta lo dicho, esta habilidad posibilita el desarrollo del niño en diferentes

áreas, tanto en ambientes académicos como en la vida cotidiana en general, permitiendo afrontar los cambios de forma adaptativa.

Es importante abordar este tipo de investigaciones en contextos como el jardín escolar, dado que muchas de las conductas problemáticas que afectan negativamente el entorno (familia, ámbito escolar, amigos) en el que se encuentra la personas podrían prevenirse o resolverse mediante el aprendizaje de HHSS y más si el trabajo en estas habilidades se da desde edades tempranas (Lacunza, 2010).

Además, en nuestro contexto cercano se identifica que, en diferentes municipios del oriente antioqueño, frente a la baja cobertura en la población infantil y sus madres, se ampliaron los cupos para el ingreso a los programas de la estrategia nacional “De Cero a Siempre”, la cual tiene como objetivo la promoción del desarrollo integral de la primera infancia; entre estos municipios se encuentra Rionegro, centro regional, que para el 2018 disponía de aproximadamente 7.504 cupos en paralelo a años inmediatamente anteriores en los que contaba con cerca de 3.500 cupos (Agudelo, Jurado y López, 2018). Por tanto, es en estas instituciones donde se deben impulsar todos los mecanismos y programas que fortalezcan las HHSS. La población asistente a hogares infantiles se divide en dos modalidades principalmente, los que están bajo dependencia del ICBF y las administraciones municipales, denominados Centros de Desarrollo Infantil (CDI), quienes cuentan con un subsidio económico; en estos establecimientos se puede encontrar variación de características sociodemográficas como estrato socioeconómico, tipo y constitución familiar, ingresos económicos, etc. La otra modalidad, son instituciones privadas con completa autonomía del ICBF y administraciones municipales, a diferencia de las anteriores, es más restringido el acceso en tanto suelen tener un costo sin subsidio de entidades públicas.

Pensar en la solución de problemas interpersonales en aquella población, que está ingresando a la vida escolar, resulta útil puesto que como afirman Reche y Lucena (2016) influiría en la autoestima del niño y en la estabilidad dentro de su comunidad. Por su parte Cáceres e Hinojo (2016) concluyen que este tipo de habilidades son fundamentales en la interacción con la sociedad y por tanto deben ser enseñadas desde la escuela o primera instancia educativa.

Finalmente queda por decir que los datos expuestos y la información brindada en este trabajo destacan que la presencia de HHSS en los niños favorece la adaptación social y disminuye la posibilidad de ocurrencia de problemáticas relacionadas a la salud mental infantil (Lacunza, 2010), así como a la creación de nuevas relaciones con los pares. Es por esto, que conocer la relación entre el desempeño de HHSS, temperamento y resolución de conflictos, además de describir, podría servir de sustento para diseñar y/o aplicar estrategias de intervención, tales como estimulación a partir de tareas relacionadas con el uso de HHSS y la resolución de conflictos en los diferentes contextos, que sirven como mecanismo de prevención. Asimismo, se pueden realizar trabajos enfocados al fortalecimiento de las HHSS en los niños que presentan dificultades, lo cual se hace necesario dado que ser socialmente hábil brinda diversas ventajas en la interacción y desarrollo de los seres humanos.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el desempeño de las HHSS y su relación con el temperamento y la resolución de conflictos interpersonales en niños entre los 42 meses y 58 meses, asistentes a tres centros infantiles del municipio de La Ceja.

Objetivos específicos

- Describir el desempeño de las HHSS en los niños entre 42 y 58 meses de tres centros infantiles del municipio de La Ceja.
- Identificar el tipo de temperamento en los niños evaluados.
- Evaluar los tipos de resolución de conflictos en los niños que conformaron la muestra.
- Detallar las posibles diferencias de las HHSS, el temperamento y la resolución de conflictos según variables sociodemográficas.
- Examinar las probables relaciones entre el temperamento y el desempeño de las HHSS de solución de problemas interpersonales en los niños.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Antecedentes de investigación

Durante la revisión de los antecedentes se utilizaron diferentes bases bibliográficas virtuales como Redalyc, Dialnet, Ebsco, Science Direct, Scielo que permitieron acceder a la información de artículos relacionados con HHSS, temperamento y resolución de conflictos. Para esto, se utilizaron las siguientes palabras claves: competencias sociales, psicología del desarrollo, psicopatología, carácter y personalidad, además de otras que se fueron encontrando en el proceso de búsqueda. La selección de los artículos se dio por el aporte metodológico o conceptual que pudieran proporcionar a la presente investigación y al cumplimiento de los objetivos. El rango de años escogido fue entre el 1987 y 2017, privilegiando investigaciones empíricas, tesis, artículos de revistas o libros referentes a los temas de interés.

Al realizar el rastreo bibliográfico, se observa que es complejo encontrar artículos en los que se trabajen al tiempo dos o tres variables de interés para esta investigación (HHSS, temperamento y resolución de conflictos), una situación similar se presenta con las edades consideradas al interior de este estudio, que se encuentre entre los 42 meses y 58 meses. Puede evidenciarse, en estos casos, que las investigaciones de temperamento principalmente están enfocadas a los dos primeros años de vida del niño mientras que los estudios en HHSS se encuentran por lo general a partir de los cinco años y mayormente en la adolescencia. Otro aspecto importante, es que, al momento de incluir HHSS, temperamento y resolución de conflictos en niños entre dos y cuatro años, suelen asociarse otras variables como: pautas de crianza, problemas de conducta, comportamientos antisociales o prosociales y tipos de problemas emocionales.

La evaluación de los rasgos del temperamento y la personalidad ha sido realizada principalmente en adultos, no obstante, en los últimos años, han aumentado las investigaciones y evaluaciones en infantes y adolescentes (Lemos de Ciuffardi, 2001).

Por ejemplo, Betancur y Andrade (2008) evaluaron temperamento en niños de 11 años mediante una escala tipo cuestionario auto reporte, esta constó de seis dimensiones distribuidas en 26 ítems; las dimensiones fueron: persistencia a la tarea, adaptabilidad, reactividad, emocionalidad negativa tras regaños, emocionalidad negativa tras juegos y nivel de actividad.

Para Lemos de Ciffaure (2011) los cuestionarios o escalas de autoreporte, son pruebas objetivas con alta complejidad en la construcción de instrumentos para niños tan pequeños, por eso, proponen evaluar mediante heteroreporte la personalidad infantil a partir de tres elementos que compone la teoría EAS (emotividad, actividad y sociabilidad), lo cual constituye una forma de evaluación parecida al temperamento, puesto que este se toma como la base de la personalidad que es entendido como aquellos rasgos heredables que aparecen en el primer año de vida (Ramos Sancho, Cachero, Vara y Iturria, 2009). Otros autores como Bascarán, Jover, Llácer, Carot y Sanjuan (2011) en una adaptación española del instrumento EAS Temperament Survey proponen cuatro elementos del temperamento infantil: emocionalidad, actividad, sociabilidad y timidez; sin embargo Brajsa y Hanzec (2014) realizaron un análisis factorial de estos elementos y encontraron que el referido a la sociabilidad presentan baja carga factorial, por lo cual se sugiere comparar los resultados con otras investigaciones concluyentes al respecto para evaluar la viabilidad de introducir este elemento dentro del constructo teórico del temperamento infantil.

Siguiendo la línea de instrumentos o cuestionarios de hetero reporte por parte de cuidadores, Lau, Rapee y Coplan (2017) aplicaron el cuestionario Short Temperament Scale for Children (STSC) para evaluar temperamento en niños de 36 a 66 meses, y para determinar comportamiento inhibido recurrieron al Behavioral Inhibition Questionnaire (BIQ), obteniendo alta consistencia interna para ambos instrumentos; sin embargo los

mismos autores expresan la necesidad de realizar más investigaciones que permitan confirmar la validez de los cuestionarios.

Por otro lado, haciendo crítica al problema metodológico que implica el autoreporte o heteroreporte en la evaluación de niños pequeños y que lleva más de medio siglo en este tipo de investigaciones, Rubin, et al. (2002), siguiendo el paradigma de inhibición del comportamiento propuesto por Kagan, elaboraron una guía de observación para una situación experimental que tenía como objetivo principal evaluar el niño en un entorno desconocido y sus reacciones ante niños, objetos y adultos no familiares. Aquella investigación longitudinal evaluó los niños en varias ocasiones desde los dos hasta los cuatro años, sus resultados mostraron continuidad de inhibición evaluada a los dos y a los cuatro años. Caspi (2000), también realizó una investigación longitudinal para observar la continuidad de la personalidad desde la niñez hasta la adultez, al evaluar los niños a los tres años optaron por una observación en situación experimental, un observador debía registrar una guía de 22 características de conducta en múltiples aspectos, la clasificación del tipo de temperamento se dio en base a tres dimensiones: Falta de control, enfoque y lentitud.

La observación sistemática ha sido uno de los métodos utilizados para la evaluación de las variables de esta investigación, pero en menor medida, ya que, según Reyna y Brussino (2011) las ventajas en la observación de los comportamientos socialmente hábiles pueden ser contrarrestadas por la posible reactividad al ser observado, así como la baja frecuencia y especificidad de ciertos comportamientos.

En cuanto a temperamento, Ramos et al. (2009) exponen a partir de su estudio con prevención primaria, como este permite predecir resultados cognitivos, afectivos y de conductas sociales. Por tanto, para su evaluación hace mención de los siguientes

aspectos de la clasificación del temperamento, en donde los niños con temperamento “activo” o “difícil”, tienden a desarrollar conductas de agresión, y esto puede estar relacionado con la vulnerabilidad cognitiva hacia la depresión. Otros autores como Lau, Rapee y Coplan (2017) plantean que el temperamento inhibido puede asociarse a trastornos de ansiedad y principalmente ansiedad social, pero asimismo destacan como los programas de intervención temprana en HHSS tienen efectos significativos en la inhibición, principalmente cuando hay criterios o diagnósticos clínicos como ansiedad.

Autores como De la Peña, Hernández y Rodríguez (2003) consideran que las personas competentes socialmente deben ser asertivos al momento de solucionar un problema, teniendo flexibilidad para articular distintas habilidades que demande la situación. Dentro de esas habilidades se destacan las sociocognitivas entendidas como dimensiones cognitivas y socioafectivas que sustentan comportamientos adecuados de acuerdo con los diferentes contextos y las demandas o restricciones de estas (Ison, 2004). Caycedo, et al. (2005) exponen la importancia de la regulación emocional (control eficiente de la activación emocional) en el funcionamiento social efectivo, debido a que está relacionada con problemas de conducta como la conducta agresiva, pues el mantenimiento de esta puede afectar la interacción con sus iguales. Sin embargo, autores como Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández M. (2006) mencionan la posibilidad de que niños agresivos recurren a otras alternativas para la solución de problemas en situaciones sociales ambiguas, aunque prevalezcan las agresiones a los demás.

Ison (2004, 2008) se ha interesado por la asociación entre características de personalidad, solución de problemas interpersonales y conductas disruptivas. Asimismo, Ison y Morelato (2002) concluyeron que las conductas disruptivas y no disruptivas muestran alguna característica relacionada con la personalidad, mostrando que los niños

con conductas disruptivas son más rechazados y aislados por los iguales en comparación con los niños sin conducta disruptiva. En este sentido, Ison (2004) mediante la prueba EVHACOSPI, halló que los niños con conductas disruptivas en comparación con aquellos sin conductas problema, obtuvieron puntajes menores de forma significativa en la habilidad para definir un problema e identificarlo de manera correcta, presentando también mayor cantidad de respuestas irrelevantes en la habilidad para generar alternativas de solución y dificultad para tomar decisiones apropiadas. Posteriormente, Greco e Ison (2015), coincidieron que los niños con conductas disruptivas presentaron un puntaje significativamente menor en la habilidad para definir un problema e identificarlo de forma correcta y mayor cantidad de errores al generar alternativas de solución. Teniendo en cuenta lo expuesto, se evidencia que a través del tiempo se han mantenido los resultados respecto a las habilidades que se afectan en los niños con conductas disruptivas al momento de identificar y resolver una situación problema.

Otros autores como Rubin, Burgess y Hastings (2002) y Betancur y Andrade (2008) han observado la relación entre inhibición y problemas externalizados o internalizados. Rubin, Burgess y Hastings (2002) hallaron que la inhibición en niños se correlaciona positivamente con problemas de internalización. Por el contrario, Betancur y Andrade (2008) encontraron que los niños con problemas internalizados pueden reaccionar con más frecuencia de forma negativa ante situaciones estresantes; sin embargo, el puntaje alto en inhibición no resultó ser variable predictora de problemas de tipo internalizado.

Reyna y Brussino (2011) encontraron que las habilidades sociocognitivas han sido evaluadas mediante métodos como role-play, los cuales consisten en la presentación de viñetas o escenarios sociales, indagando por la reacción. En cuanto a los evaluadores de las HHSS, hallaron en los estudios que tomaron para su investigación, que en el 73.68%

de los casos se empleó un solo informante, de los cuales el 53.57% fueron los padres, el 32.14% los docentes y el 14.29% restante los propios niños. Lau, Rapee y Coplan (2017) no acuden a estadísticas exactas, pero si mencionan la prevalencia de madres de familia como únicos informadores en las investigaciones realizadas con niños preescolares, en aquella investigación ellos exponen diferencias en la confiabilidad de los reportes por parte de madres o padres, siendo estos últimos quienes obtuvieron mayor confiabilidad.

Bárrig y Alarcón (2017) indagaron la relación entre temperamento, competencia social y problemas de conducta en niños preescolares; para evaluar el primero recurrieron al Cuestionario sobre Conducta Infantil (CBQ, 2001) y para evaluar los dos últimos usaron el Inventario de Evaluación de Competencia Social y Comportamental (SCBE, 30). Encontraron que la extraversión es predictora de problemas emocionales y de agresividad, sin embargo, el afecto negativo actuó como el predictor más fuerte para las conductas agresivas; por otra parte, el control intencional de conducta – autorregulación - es predictor de competencia social, facilitando el establecimiento y desempeño de relaciones y HHSS. Arratíbel (2013) abordó el temperamento y el desarrollo de las HHSS en la prevención de la psicopatología infantil, en esta investigación se observó el efecto de las HHSS y las dificultades de esta, en el trabajo con sintomatología exteriorizada e interiorizada que hacen referencia al temperamento.; para esta investigación se eligió una muestra de niños de 4-7 años con una evaluación de exploración y la evaluación de los resultados de la implementación del programa.

Dentro de las investigaciones revisadas es común encontrar análisis comparativos entre niños y niñas. Por ejemplo, en Bárrig y Alarcón (2017) los niños puntuaron más alto en extraversión, agresividad y afecto negativo, al contrario, las niñas puntuaron más alto en control intencional de conductas y más bajo en agresividad; por su parte, en

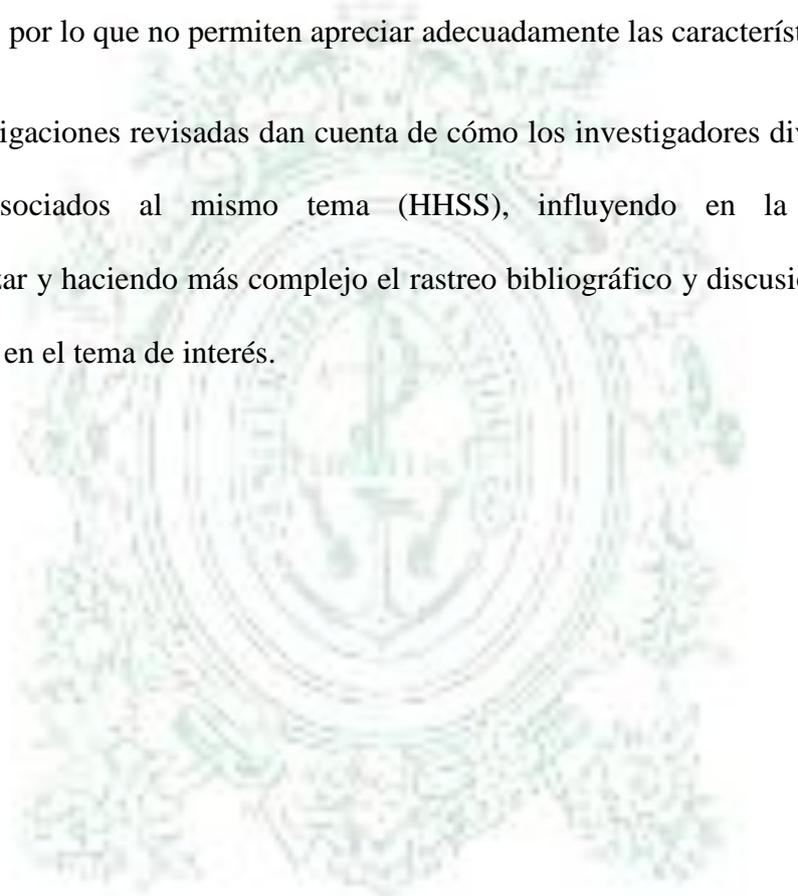
Betancur y Andrade (2008), los niños presentaron puntajes altos en problemas externalizados (hiperactividad, impulsividad, agresión, etc.) mientras las niñas puntuaron más alto en problemas internalizados (angustia, depresión, alteración de los estados de ánimo, etc.). Brajsa y Hanzee (2014) coinciden con Bárrig y Alarcón (2017) al postular que los niños con puntuación alta en emocionalidad tienden a ser agresivos, mientras quienes puntúan alto en timidez, pueden presentar problemas para consolidar las relaciones sociales.

Las HHSS y el temperamento también han sido estudiadas en relación con las diferentes patologías en las que estas puedan estar implicadas. Por su parte, Antuña (2016) aborda ampliamente como se da el aprendizaje de HHSS y la enseñanza de estas en niños con autismo y síndrome de asperger, principalmente en las denominadas conductas verbales y funcionales, que son las que se encuentran afectadas en mayor medida en los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Para esta investigación, abordó primero niños con desarrollo típico, para posteriormente evaluar a niños con TGD, mediante experimentos que le permitieran conocer cómo se desarrollaban las HHSS. Por otro lado, Caballo, Salazar, Olivares, Irutia y Olivares (2014) investigaron sobre la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad en universitarios, considerando que ambos son trastornos en los que se ve altamente afectadas las situaciones sociales y las HHSS, no solo por la falencia de estas, sino que también por el exceso en su presencia dentro de los estilos de personalidad. Para evaluar esto, utilizaron principalmente cuestionarios de autoreporte, entre los que se puede ubicar, el Cuestionario de HHSS (Caballo, Salazar, Olivares, Irurtia y Olivares, 2014).

La carencia de instrumentos que evalúen las diferencias individuales en etapas del desarrollo como la infancia, puede deberse a la falta de acuerdos en cuanto a constructos teóricos como el de la personalidad, por ende, cada estudio tiene una manera particular

de operacionalizar (Lemos de Ciuffardi, 2001). Según Reyna y Brussino (2011) solo un 5.45% de las investigaciones observadas en su estudio, realizan una validación de las características psicométricas del propio estudio. Del mismo modo que se observa que un 3.6 % de los artículos mencionados las propiedades del instrumento son confusas e inapropiadas, por lo que no permiten apreciar adecuadamente las características.

Las investigaciones revisadas dan cuenta de cómo los investigadores divergen en los conceptos asociados al mismo tema (HHSS), influyendo en la manera de operacionalizar y haciendo más complejo el rastreo bibliográfico y discusión respecto a los hallazgos en el tema de interés.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Marco Teórico

Habilidades sociales (HHSS)

Llegar a un consenso sobre la definición de las HHSS no ha sido posible (Monjas, 1999, citado por López, Iriarte y González, 2004), la dificultad para acordar la definición radica en que aún se está en discusión si estas deben conceptualizarse exclusivamente como conductas específicas o deben ser entendidas como variables cognitivas y emocionales (Fernández 1994, citado en Coronel, Levin y Mejail, 2011). En lo que sí coinciden varios autores desde Piaget y Bandura es que este tipo de habilidades son aprendidas en un contexto social cambiante, que le permitirá al niño desenvolverse en el mismo, y en la sociedad, llevando a las interacciones sociales y finalmente los comportamientos sociales que dependerá de un contexto particular en el que se encuentren. (Coronel, Levin y Mejail, 2011).

Se debe señalar que en muchas investigaciones, la competencia social y las HHSS son usadas de manera indistinta, lo cual es evidenciado en sus instrumentos de evaluación (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987, como se cita en Reyna y Brussino, 2011). No obstante, la primera hace referencia a la integración de los componentes cognitivos, conductuales y emocionales, siendo estas de un abordaje más amplio, mientras que las segundas se refieren a comportamientos sociales específicos que contribuyen a que las relaciones interpersonales logren un alcance con buenos resultados e interacciones; es por eso que estos autores determinan en sus investigaciones que las HHSS están dentro de la competencia social (Reyna y Brussino, 2011; Pardos, Fernández-Jaén y Fernández-Mayoral, 2009); tener buenas relaciones interpersonales lleva a fortalecer vínculos con pares y adultos, siendo una de las tareas evolutivas esenciales del niño (Monjas, 2002). Además, el desarrollo de estas dará paso

al desarrollo de habilidades específicas que contribuyen a un correcto funcionamiento interpersonal.

Es precisamente por esta implicación en el desarrollo infantil, que las HHSS han sido tema de interés en las últimas décadas, debido a que estas brindan un acercamiento no solo a comportamientos, sino también al funcionamiento psicológico, académico y social del niño (Cohen, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero y Martinenghi, 2011).

Desarrollo de HHSS

No es posible determinar un momento exacto en qué se desarrollan las HHSS, se sabe que el proceso de aprendizaje de este tipo de habilidades se da principalmente en la infancia, pues los niños presentan disposiciones biológicas que van a estructurar en cierta medida la forma de comportarse frente múltiples situaciones (Caballo, 2007). La sociabilidad o establecimiento de relaciones interpersonales no es algo reciente dentro de la evolución de las especies, por el contrario es una característica que se ha venido estructurando; es posible decir que comenzó cuando los peces se agruparon y formaron bancos para defenderse de los depredadores, para luego afianzarse con la maternidad y relaciones de crianza de los mamíferos donde es fundamental el vínculo madre-cría para la supervivencia, lo cual posibilita la inserción a la vida social y en grupo (Eibesfelt, 1993). Es, por tanto, que el desarrollo de las HHSS en los infantes está determinado en cierta medida por la predisposición genética de nuestra especie social, además de la influencia de las características del contexto social (Spence, 2003); en este sentido, López (2008) también propone que el avance de las HHSS está respaldado por los estímulos recibidos durante las interacciones sociales con los demás, existiendo una correlación entre interacción social y grado de desenvoltura social.

Es así como el grupo primario está relacionado con la adquisición de HHSS en tanto es el primer facilitador de interacción social, en el que se desarrolla y se obtiene oportunidades y cierto control dentro del entorno en el que vive, según el tipo interacciones sociales, sus vínculos y dinámicas establecidas con el mismo; el niño va a constituir las o reproducirlas con sus pares, marcando una pauta sobre el desarrollo psíquico y social del mismo. Además, el nivel socioeconómico del contexto en el que viva puede estar asociado al tipo de HHSS que desarrollen, pues los niños de niveles socioeconómicos bajos están en mayor riesgo de presentar conductas disruptivas o comportamientos disfuncionales como violencia y maltrato (Lacunza, 2010).

El aprendizaje efectivo de las HHSS se da en gran medida a través de la gestión de consecuencias, la instrucción y el modelado (Braz, Comodo, Del Prette Z., Del Prette, A. y Fontaine, 2013). En este sentido, Caballo (2007) le da principal importancia al modelado, técnica que consiste en la exposición del niño a un modelo que represente o muestre la conducta que se desea aprender; al principio los modelos son los padres o cuidadores, posteriormente este rol lo llevarán a cabo los pares con quienes el niño interactúe, en esta etapa resulta más efectivo el modelado debido a que el modelo es percibido con mayor cercanía.

El lenguaje verbal cumple una función significativa en la adquisición y consolidación de las HHSS; si se entiende el lenguaje como agente y facilitador de otros procesos cognitivos es posible dimensionar las múltiples consecuencias al no desarrollarse, esto principalmente por la imposibilidad de establecer vínculos sociales o incluso, de ejecutar comportamientos sociales; es por eso que la función significativa se hace evidente principalmente en niños con problemas de lenguaje o con trastorno específico del lenguaje, debido a que estos no suelen desarrollarlas adecuadamente (Horowitz, Jansson, Ljungberg y Hedenbro, 2005).

Tipos de HHSS y/o Modelos

Así como no hay un consenso sobre la definición de las HHSS, los modelos de clasificación de estas también divergen. Caballo (2007) propone tres componentes de las HHSS: conductuales, cognitivos y fisiológicos. Dentro de los componentes *conductuales* se encuentran: los componentes no verbales, aquí se destaca contacto ocular, gestos, expresión facial, postura, apariencia física y movimientos de extremidades; los elementos paralingüísticos, que son voz, tiempo del habla, perturbaciones del habla y fluidez; los elementos verbales, donde se incluyen todas las verbalizaciones, peticiones, manifestaciones, formalidad, claridad, explicaciones, humor, rechazo, entre otros; y por último, elementos mixtos o más generales, en los que se enmarca afecto, conductas espontáneas, habilidades de escucha y la conversación en general. Los componentes *cognitivos* hacen referencia a pensamientos, sentimientos y percepciones, teniendo en cuenta que las percepciones pueden variar dependiendo la edad, sexo y cultura, es allí donde surgen las diferencias en la manera de evaluar o interpretar las situaciones. Los elementos cognitivos se pueden agrupar en cinco subcategorías: competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos y sistemas y planes de autorregulación. Por su parte, tal como lo afirma el autor, los componentes *fisiológicos* son los menos investigados y, de hecho, no es común que mientras se participa de una conversación, los involucrados en la misma sean conscientes, estén atentos o preocupados por sus reacciones fisiológicas o las de los demás. Dentro de las pocas investigaciones que se han realizado sobre el componente fisiológico de las HHSS, se destacan: ritmo cardíaco, presión sanguínea, flujo sanguíneo, respuestas electrodermales (actividad de glándulas sudoríparas), respuesta electromiográfica (actividad muscular) y tasa respiratoria.

Spence (2003) propone una clasificación a partir de habilidades básicas que estructuran a otro tipo de habilidades más complejas; las básicas tienen consecuencias sociales importantes en tanto están asociadas a conductas verbales y no verbales de las que generalmente no se es consciente y ocasionan impacto en los demás, por ejemplo, contacto visual, postura corporal, expresiones faciales, gestos, calidad de voz, tono, velocidad y claridad, habilidades de escucha, expresiones de gratitud, entre otras. Las habilidades más complejas pueden evidenciarse notoriamente en situaciones sociales desafiantes como iniciar o unirse a conversaciones, aceptar invitaciones, buscar u ofrecer ayuda, dar comentarios negativos, lidiar con la presión de grupo tras emitir alguna respuesta negativa; o incluso en situaciones más tensionantes como entrevistas de trabajo, citas románticas, negociación y resolución de conflictos, etc. De tal manera cada individuo debe integrar las habilidades básicas a las estrategias pensadas para hacerle frente a aquellas situaciones sociales desafiantes, de esto dependerá el éxito o aceptación del individuo dentro del grupo social.

Monjas (1996) en su Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), postula seis áreas con diversas habilidades y comportamientos característicos de las Habilidades de Interacción Social (De Miguel, 2014). La primera área se denomina *habilidades básicas de interacción social*, aquí se incluyen conductas como sonreír, saludar, presentación, hacer o pedir favores, cortesía y amabilidad. Las *habilidades para hacer amigos* hacen referencia a habilidades para iniciar, mantener y desarrollar relaciones positivas con los pares, estas son reforzadoras en situaciones como: iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar y compartir. Las *habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones* tienen que ver con expresar emociones y autoafirmaciones positivas, recibir emociones y defender derechos y opiniones. Las *habilidades para relacionarse con adultos* son los comportamientos que

facilitan la interacción con mayores, cortesía, refuerzos, conversaciones, peticiones y solución de problemas con adultos. Las *habilidades conversacionales*, son aquellas como iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a las conversaciones de otros, respetar el turno de la palabra y manejo de conversaciones en grupo. Y las *habilidades de solución de problemas interpersonales* a su vez está conformado por varios procesos, estos son: identificar la situación problema, generar alternativas de solución, anticipar las consecuencias de las alternativas a usar, a partir de esto elegir la solución que se va a poner en práctica y posteriormente evaluar la efectividad de esta.

Habilidades sociocognitivas

Las habilidades interpersonales han sido estudiadas desde los planteamientos sociocognitivos y en base a esta perspectiva las HHSS se entienden como dimensiones cognitivas y socioafectivas que soportan los comportamientos aceptados como apropiados por agentes sociales. Estas conductas son adquiridas por medio de los aprendizajes de experiencias en contextos determinados, los cuales no están ligados a situaciones específicas y pueden usarse de forma generalizada a otras situaciones distintas; asimismo, estas habilidades facilitan la interacción social y son autorreguladas por los contextos cercanos al niño, en un principio son aprendidas en un entorno familiar y luego son actualizadas por el entorno escolar, los diferentes contextos pueden ejercer limitaciones o ciertas exigencias. (Ison, 2004)

Sin embargo, autores como (Caballo, 1996; Michelson, Sugai, Wood y Kanzin, 1987; Monjas, 1993) citado por Ison (2004), consideran que estas conductas están ligadas a contextos específicos y están controladas por el refuerzo que se deriva del mismo ambiente en el que son aprendidas, pues son conductas implementadas por los individuos durante intercambios sociales, que buscan fines concretos en situaciones específicas.

Los niños con conducta socialmente habilidosa manejan de forma exitosa diferentes procesos cognitivos como la identificación de un problema y del estado emocional que está presente, planifican, establecen enlaces causales y consecuencias entre las acciones, aceptación de otras perspectivas, segmentación ordenada de pasos enfocados a la solución de problemas, generación y elección de alternativas adaptadas o inadaptadas, anticipación de posibles consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales y por último, la toma de decisiones (Ison, 2001; Kazdin, Siegel y Bass, 1992; citado en Ison, 2004).

Competencia social

Autores como Morelato, Maddio e Ison (2005) definen la competencia social como aquellos procesos cognitivos, sociales y emocionales que se evidencian en comportamientos determinados como hábiles y adecuados ante otras personas, teniendo en cuenta que es en el contexto social donde estos tienen lugar. Asimismo, plantean que durante la infancia la competencia social cumple un papel importante, debido a que se considera la base para el desarrollo de destrezas y habilidades, las cuales permiten una adaptación adecuada al medio que rodea al infante. Por su parte, De la Peña, Hernández y Rodríguez, (2003) identifican la competencia social como formas de relacionarse eficazmente, teniendo en cuenta que una buena relación con el entorno no es fácil, requiere de esfuerzo y aprendizaje por parte del individuo para lograr adaptarse. El ser competente socialmente conlleva ser asertivo, el niño defiende sus derechos sin pasar por encima de los derechos del otro, además la empatía es una habilidad fundamental, que permite ponerse en el lugar de los demás, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y así utilizar apropiadamente las diferentes habilidades que demande la situación.

Rubin y Krasnor (1986) citados en Rubin y Rose (1992), desarrollaron un modelo de procesamiento de información de competencia social bajo la consideración de la conducta social como reflejo de la automaticidad del pensamiento, por consiguiente, los intercambios sociales son rutinarios e implican la representación de las secuencias de acción para cada situación social. La automaticidad se puede entender como guiones - scripts - sociales previamente determinados, por ejemplo un saludo evoca cierta reacción, generalmente a corresponder el saludo con contacto visual, gestos faciales o una verbalización equivalente a la emitida inicialmente; estos guiones suelen funcionar principalmente ante situaciones familiares, cuando la situación no es conocida o familiar para el individuo es considerada como “problema social” ante el cual se deben desplegar determinadas estrategias y procesos, es allí donde se enmarca la competencia social en este modelo. Estos autores también presentan y describen dificultades de procesamiento asociadas a comportamientos sociales desadaptativas, las dificultades se pueden observar cuando no se ejecuta adecuadamente el script o rutina correspondiente a la situación.

Evaluación HHSS

En los últimos años, se ha incrementado la investigación y evaluación las HHSS en Latinoamérica; sin embargo, es importante resaltar que para esto se tienen en cuenta otros constructos que están estrechamente relacionados, tales como, la competencia social, la cual incluye las HHSS y desarrollo infantil, con sus componentes psicopatológicos y de desarrollo normal. En esta misma investigación, se ha encontrado que las HHSS han sido evaluadas mayormente en infantes de rangos de edad entre los 4 y los 15 años aproximadamente (Reyna y Brussino, 2011). Del mismo modo, se ha encontrado que en algunas de las investigaciones en HHSS se elaboran evaluaciones

tanto a niños con desarrollo típico, como a niños con desarrollo atípico y/o trastornos; como es el caso del Trastorno Generalizado del Desarrollo (Antuña, 2016)

Por otra parte, se plantea que la evaluación de las HHSS presenta dificultades debido precisamente a que no existe una definición única, precisa y un consenso por los autores que las han abordado, llevando de esta manera, a instrumentos que solo abordan ciertos aspectos de los comportamientos socialmente habilidosos y que deben ser adaptados ante los cambios de estos contextos. Así mismo, las HHSS son evaluadas a partir de los instrumentos fundamentados en otros constructos, como la competencia social, la conducta social, entre otras. Por lo anterior, en las investigaciones se sugiere realizar evaluaciones multimétodos que brinden información distinta, más completa y un diagnóstico más certero (Lacunza y Contini, 2011).

De acuerdo con la investigación de Reyna y Brussino (2011) entre los métodos más utilizados para la evaluación de las HHSS en Latinoamérica, se puede encontrar las escalas y cuestionarios en mayor medida, dado que permiten mejor manejo de recursos y mayor visibilidad de comportamientos que no se ven con frecuencia, como es el caso de las escalas principalmente.

Haciendo referencia a los procesos de evaluación y programas que intervengan las HHSS, Monjas (2002) exponen que la evaluación de las HHSS implica distintas fases, nombrando la primera como la de identificación, clasificación y diagnóstico, la segunda como la planificación de los programas de intervención y la tercera como evaluación de los efectos de la intervención. Es por eso, que desde estas evaluaciones parten los programas de intervención en HHSS, y también posteriormente su proceso de evaluación, con el fin de realizar seguimiento ya sea durante el programa o al finalizar (Lacunza y Contini, 2011).

Resolución de conflictos interpersonales

La solución de problemas interpersonales es descrita como un proceso cognitivo interpersonal que está orientado a identificar una solución posible a un problema, teniendo en cuenta acuerdos y negociaciones, que faciliten el bienestar de todas las personas involucradas en la situación (Greco e Ison, 2009).

El aprendizaje de estrategias para solucionar conflictos por medio de los acuerdos y negociaciones es una tarea importante durante la infancia, particularmente en los años preescolares ya que permite el desarrollo de habilidades como identificar un problema, las posibles causas y soluciones, tener en cuenta la perspectiva del otro, buscar y evaluar posibles alternativas que sean asertivas a la situación inmediata. Estas habilidades y comportamientos pueden ser entrenados desde temprana edad, permiten la adaptación adecuada al contexto en el que se encuentra el niño, al igual que el ajuste social (Caycedo, et al. 2005).

Es importante aclarar que durante este trabajo se nombrará de forma indiscriminada tanto resolución de conflictos como solución de problemas.

Tipos de resolución de conflicto

Diversos autores han conceptualizado las múltiples formas de soluciones o estrategias que se emplean para la resolución de un conflicto y que favorecen el desarrollo de HHSS durante la infancia. Macêdo y Befi (2013) han realizado en sus investigaciones una clasificación en varios niveles de las diferentes estrategias que utilizan los niños para resolver un conflicto. Entre estas se encuentran las *soluciones físicas* donde se incluyen intervención física por medio de la fuerza, por ejemplo, empujar, golpear, intervenciones verbales dirigidas a insultar al otro, no interacción con los otros, retirarse o evitarlo; *soluciones unilaterales* que implican realizar acciones enfocadas a sobornar por objetos, amenazar, ordenar, reclamar, demanda a terceros para

que intervenga ejerciendo un castigo hacia el otro, acudir a la autoridad de un adulto, buscar ayuda de un adulto, quejarse, iniciativas débiles usando la palabra “por favor”, utilizando el papel de víctima o siendo una persona débil, asignar el uso del poder ajeno, disculparse intentando aliviar la situación para la otra persona; otras que se describen como *soluciones cooperativas* en las que se suelen solicitar sugerencias, preguntar, apelar a la capacidad racional de otra persona, esperar o proponer la resolución, proporcionan un castigo promoviendo un posible aprendizaje, soborno inmaterial, intercambio de conciliación, cambio de perspectiva, teniendo en cuenta el punto de vista del otro, empáticos, tienen presente los sentimientos de la otra persona; y las *soluciones mutuas* en donde se discute sobre el conflicto, se apela por la unidad, buscar soluciones conjuntas en donde involucran decisiones mutuas, interpersonales o acuden a las negociaciones.

Sin embargo, Kimsey y Fuller (2003) citado por Garaigordobil y Maganto (2011) clasifican en tres grupos los tipos de resolución de conflictos, *agresivos*: implica estar enfocado en sí mismo, frente a la situación se actúa de forma agresiva y autoritaria queriendo que las cosas se hagan buscando el beneficio propio; *cooperativo*: identificación del problema en compañía del otro, interés en la causa de la situación conflictiva y en encontrar la mejor solución durante el trabajo cooperativo; y *evitativo*: implica pensar en la idea de que el conflicto es malo y actúa frente al mismo de forma pasiva.

Consecuencias de las resoluciones

Es importante comprender que los estilos de soluciones y las experiencias a partir de la puesta en práctica de estas, influyen en el moldeamiento del comportamiento social infantil. Las experiencias positivas con modelos adultos o contemporáneos posibilitarán el desarrollo de esquemas afectivos y cognitivos adaptativos y estos a su vez

promoverán conductas saludables en los infantes; mientras las experiencias negativas en su entorno conllevan a una mayor probabilidad de consolidar esquemas disfuncionales asociados a conductas de riesgo para la salud (Ison y Morelato, 2008).

Los conflictos interpersonales también hacen parte de la vida en sociedad y las soluciones generalmente están orientadas a aportar un beneficio a las partes en conflicto, a ser constructiva dentro de la relación o vínculo establecido; o a generar un perjuicio en tanto no se resuelven o no se gestionan adecuadamente las estrategias que por el contrario aumentan la tensión o inconformidad de las partes implicadas (Garaigordobil y Maganto, 2011). Siguiendo lo anterior, es posible afirmar que las soluciones unilaterales, cooperativas y mutuas se enmarcan en las estrategias constructivas o prosociales que benefician la consolidación dentro del grupo social; y las soluciones físicas o agresivas, por el contrario, representan aumento de la dificultad o del conflicto entre las partes y de ser una estrategia frecuentemente usada por algún individuo, se convierte en una conducta problemática en sí misma. Los niños que tienden a solucionar problemas de manera agresiva o externalizada presentan dificultades en el entorno social y escolar, pues este tipo de estrategias obstaculizan el establecimiento de relaciones interpersonales y generalmente deben ser intervenidas desde programas de modificación conductual en los que se pretende aumentar habilidades regulatorias y disminuir agresividad (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005).

Evaluación de resolución de conflictos

La resolución de conflictos ha sido evaluada principalmente de manera experimental; entre los métodos más utilizados de evaluación de problemas, se encuentran la presentación de situaciones hipotéticas, las cuales exigen que la respuesta del sujeto evaluado se dé haciendo uso de sus conductas comunes para la resolución del conflicto,

dado que se aplican en contextos como la escuela u otros lugares naturales y tranquilos para el niño (Macedo y Befi 2013). Del mismo modo, han sido evaluados con códigos de observación natural, cuestionarios de autorreporte y escalas en las que se identifica la situación problema, o se presenta al sujeto de forma ilustrada o escrita, dichos instrumentos buscan clasificar al sujeto en una determinada categoría del constructo; como es el caso de la versión modificada del test EVHACOSPI, en el cual se clasificaban las respuestas o alternativas a las que recurrían los niños como: asertivas, agresivas, pasivas e irrelevantes, o en test como el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social CHIS- área 5, en el que se entrevista al niño y sus respuestas se dan según la escala tipo Likert, respondida directamente por ellos y no por identificación del evaluador como ocurre en el test EVHACOSPI (Giraldo y Penagos, 2011).

Características del temperamento

El temperamento ha sido tema de interés desde hace tiempo; los griegos ya evidencian intentos por elaborar teorías consistentes de este constructo como la humoral. Es importante aclarar que el temperamento difiere del carácter en cuanto este último se constituye por procesos de desarrollo y las experiencias de vida, mientras el temperamento se entiende como aquellas disposiciones psicológicas innatas sobre las que se edifica la personalidad (Albores, Márquez y Estañol, 2003). Bárrig y Alarcón (2017), coinciden con Calkins (2011) que tras una revisión exhaustiva de autores clásicos en este aspecto (Rothbart, Kagan y Eisenberg) concluyen que el temperamento tiene que ver con las características individuales de base biológica y por tanto van a determinar las respuestas atencionales, afectivas y motoras frente a las diversas situaciones, *incluyendo* las interacciones sociales.

Desarrollo del temperamento

Rothbart y colegas (citados en Calkins, 2011) exponen que el temperamento temprano cuenta con dos grandes momentos. El primero se presenta desde el nacimiento y se manifiesta una característica en los niños que se dan de manera estable; se puede evidenciar en reacciones fisiológicas y comportamentales a determinados estímulos; ya el segundo momento se manifiesta durante el desarrollo temprano, en el cual se da procesos como el control de las reacciones emocionales y la atención (Bárrig y Alarcón, 2017). Por su parte, otros autores citados como Thomas, Chess y Birch (1986, como se citan en Calkins, 2011) consideran que esta es una cualidad innata que va a delimitar el desarrollo del individuo en el medio, alejando la idea que se tenía desde antes en donde el niño era receptor pasivo de estímulos.

Tipos y clasificaciones del temperamento.

Thomas, Chess y Birch 1968, citados en Calkins (2011), fueron pioneros en considerar el temperamento como una cualidad innata que va a influenciar la relación del sujeto con el medio. Plantearon nueve categorías conductuales que se pueden evidenciar desde el nacimiento y que van a estructurar el temperamento de cada persona, estas son: nivel de actividad, regularidad de las funciones, aproximación o retirada a nuevos estímulos, adaptabilidad a situaciones nuevas, umbral de respuesta a los estímulos, intensidad de la reacción a los estímulos, cualidad del humor, distractibilidad frente a estímulos no deseados y la persistencia. A partir de las nueve categorías y sus composiciones, estos autores conceptualizan el temperamento en tres clases generales: fácil, difícil y lento para adaptarse.

Otros autores también citados en Calkins (2011), (Goldsmith 1987 y Plomin 1993) suponen la emotividad, actividad y sociabilidad como dimensiones estructurales del

temperamento, mientras (Rothbart 1981) recalcó la autorregulación y reactividad del niño como elementos nucleares dentro del temperamento; considera que la reactividad aparece desde el nacimiento y es estable en el desarrollo del niño, suele medirse u observarse en niños pequeños de acuerdo a la reacción ante diferentes estímulos sensoriales, de hecho este autor propone esta dimensión como pilar del temperamento, pues las diferencias en cada niño se notan cuando empiezan a desarrollar la dimensión autorregulatoria. Por su parte, la autorregulación está asociada principalmente a mecanismos de atención y control motor que aparece durante el primer año de vida y continúa desarrollándose en la etapa preescolar. El autocontrol de la atención, la habilidad voluntaria de mantener la concentración o la habilidad de orientación de la atención juegan un papel importante en tanto permiten ir diferenciando el temperamento del niño, además considera que estas habilidades ayudan al manejo de emociones positivas y negativas y por ende al control de emociones y comportamiento.

Kagan, Reznick y Snidman (1987) en búsqueda de explicación para el temperamento infantil, optaron por realizar estudios neurobiológicos de la timidez o inhibición conductual, constructo que ellos mismos postulan para explicar uno de los perfiles de las conductas infantiles; de tal manera los niños pueden categorizarse como inhibidos o desinhibidos, siendo estos últimos quienes se aproximan a objetos o personas novedosas sin temor, y los primeros a hacer lo contrario. Dentro de sus análisis neurobiológicos, la timidez se relaciona con frecuencia cardíaca estable, altos niveles de cortisol y norepinefrina (hormonas asociadas al estrés), modificación de la presión arterial y cambios de la voz en respuesta a estresores (Calkins 2011).

De tal manera, dentro de los componentes del temperamento, se resaltan principalmente inhibición y extraversión, la inhibición se asocia con la capacidad autorregulatoria, control intencional o esforzado de la reactividad emocional, mientras

la extraversión hace referencia a un alto grado de energía o reactividad, alta sociabilidad, afecto positivo y búsqueda de sensaciones (Bárrig y Alarcón 2017).

Asociación de temperamento con otras variables y trastornos.

En el proceso del desarrollo infantil, se concibe el temperamento como un factor biológico asociado al desarrollo de la personalidad (Arratíbel, 2013). El temperamento ha sido asociado con variables como la capacidad de adaptación personal, así como en el rendimiento académico y la salud (Ramos et al., 2009).

En modelos como el de Thomas y Chess (1996) se ponen en consideración la capacidad de ajuste comportamental y funcionamiento emocional a partir de la relación entre temperamento y pautas de crianza. Del mismo modo, en Lozano y Conesa (2007) se ha relacionado el temperamento con las variables ambientales, como el contexto educativo. Estos autores plantean una influencia bidireccional de patrones educativos, en la que el niño puede a partir de esta interacción, internalizar normas e integrar factores de tipo cognitivo, afectivo y emocional (Kochanska, 1995, citado en Lozano y Conesa 2007).

Por tanto, la psicopatología en temperamento deriva de los problemas de ajuste del individuo en el ambiente. Para Arratíbel (2013) se puede dividir la psicopatología en dos dimensiones, la primera se constituye por la evitación, la reactividad emocional, problemas como la ansiedad y depresión y problemas somáticos. Achenbach y Rescorla (2000, citado en Arratíbel, 2013) esta es denominada como “*sintomatología internalizante*” y se refiere a la manifestación emocional y cognitiva de los problemas en el mismo individuo. Por su parte la segunda, se relaciona con los problemas de conducta, agresividad e hiperactividad o inatención. Entre las psicopatologías que se pueden encontrar en el temperamento de una persona con sintomatología externalizante,

están los trastornos de conductas externalizadas, TDAH, abuso de sustancias, alcoholismo.

Evaluación

La evaluación de las características que componen el temperamento presenta ciertas dificultades, dado que los niños pequeños no logran dar cuenta de sus características personales, ya que no cuentan con la capacidad de responder por ellos mismos a estas (Quintana y Muñoz, 2010). Además, no se dispone de muchos instrumentos en español que evalúen este constructo a lo largo del tiempo; por su parte, entre los modelos más utilizados de escalas y cuestionarios se encuentran los de Goldsmith (TBAQ) o Rothbart (IBQ) (Bascarán et al., 2011).

Entre las baterías de evaluación más utilizadas se ubica la escala EAS que evalúa los aspectos genéticos y heredables de aparición temprana; No obstante, como indican Bascarán, et al. (2011) esta evidencia las dificultades en la fiabilidad y validez de la evaluación en niños. Es por esta razón, que hay que tener en cuenta la forma en que se evalúa al niño (Luby et al. 1999, como se cita en Quintana y Muñoz, 2010).

Respecto a la evaluación del temperamento a partir de la respuesta de los padres, se puede observar que esta se convierte en una metodología bastante usada, debido a que se tiene en cuenta que los cuidadores pueden responder mejor a las preguntas sobre sus hijos, dado que sus respuestas son más estables en el tiempo, que la observación realizada por evaluaciones externos que evalúan el niño sin tener ninguna implicación parental o vínculo cercano; es así, como la observación puede volverse bastante intrusiva para el niño, mientras que el informe de los padres es más fácil de administrar y no exige muchos recursos; además como mencionan Bates (1994, mencionado en Rettew, Stanger, McKee, Doyle y Hudziak, 2006) el desarrollo de los niños pequeños

es influido por sus padres. En esta medida, se hace necesario que el instrumento que evalúe el temperamento pueda ser valorado en consenso con los padres o cuidadores, para evitar los sesgos del observador y el de los mismos padres o cuidadores.

Para el estudio de las tres variables de investigación se siguieron los modelos más abordados en la literatura, y a su vez, más cercanos a los objetivos de la investigación. De esta manera, para abordar las HHSS se tiene en cuenta el modelo de habilidades propuesto por Monjas (1996) que son determinantes en la forma como un individuo se relaciona con pares y adultos, siendo una de las tareas evolutivas primordiales en el desarrollo social del niño. Respecto al abordaje de la resolución de conflictos, se propone continuar con las ideas de Macedo y Befi (2011), quienes agrupan en cuatro categorías las diferentes estrategias que usan los niños al momento de solucionar un problema: soluciones físicas, unilaterales, cooperativas y mutuas. Por su parte, el modelo tomado para el estudio del temperamento fue el propuesto por Rothbart (1989), donde señala que la autorregulación y la reactividad son elementos centrales en el temperamento; su origen es constitucional y estarán influenciadas por la herencia, la maduración y las experiencias a lo largo de la vida.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Metodología

Tipo de investigación

Este estudio se enmarca en las investigaciones empírico-analíticas, en las cuales se intentan describir y observar las variables a partir de la recolección de la información por medio de instrumentos que evalúan las HHSS, las habilidades de resolución de conflictos y el temperamento. El nivel de alcance de la investigación es descriptivo y correlacional. El alcance descriptivo se logró al analizar los datos de los participantes respecto a las HHSS, el temperamento y la resolución de conflictos. El alcance descriptivo-comparativo se logró al realizar el análisis entre grupos (grupos de edades, niños y niñas, modalidad de la institución). En primer momento se evaluó en los participantes las HHSS, el temperamento y la resolución de conflictos interpersonales y se describieron las variables de manera individual; luego se realizó una comparación entre las variables. Es decir, una vez evaluado y clasificado el temperamento, se compararon las puntuaciones, al igual que las de HHSS y las diferencias de los tipos de resoluciones de conflictos usadas. Para determinar las diferencias entre grupos o indicadores, se compararon las medias de estos; luego se analizó si estas son diferentes o no, mediante la comparación de la varianza explicada con la varianza no explicada. Generalmente esto se obtiene por el análisis de varianza ANOVA, cuando la comparación se hace entre dos variables, y MANOVA en los casos que hay más de dos variables. El alcance correlacional se logró al realizar el análisis de relación de las variables. Es decir, una vez evaluado y clasificado el temperamento en los niños, se observó la posible relación con las HHSS.

Diseño de investigación

Para responder a los objetivos de esta investigación se presenta un diseño no experimental y de corte transeccional. Estos diseños se caracterizan por la no manipulación de variables y pretende hacer una observación de estas en un contexto particular para posteriormente analizarlas, es decir que las variables independientes en este tipo de diseño no se manipulan, no se condiciona, ni se estimula; por tanto, únicamente se registraron las HHSS y el temperamento por medio hetero-reportes, y la resolución de conflictos a partir de la aplicación de una tarea.

Población y muestra

La población para esta investigación contempló niños entre los 42 meses y 58 meses, que asistían al Centro de Desarrollo Infantil “Mundo de colores” (modalidad pública) del ICBF del municipio de La Ceja, y niños entre los 42 meses y 58 meses, matriculados en los jardines infantiles “Mi mundo feliz” y “Semillitas” (modalidad privada) del mismo municipio. La muestra fue conformada por 137 niños de estas instituciones que se seleccionaron de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión, y a conveniencia de la investigación. Puntualmente se conformó por 90 niños del CDI “Mundo de colores”, 27 niños de “Mi mundo Feliz” y 30 niños de “Semillitas”. Se seleccionaron los niños de los cuales se obtuvo el consentimiento informado de los padres, y se creó una lista con los niños entre los 42 meses y 58 meses que asisten a los jardines. Al momento de sistematizar los datos obtenidos, se observó que cuatro de los niños evaluados, no tenían completos los cuestionarios CBQ y CHIS, gran número de ítems estaban sin marcar, por tanto, se excluyen de la muestra; quedando una muestra definitiva de 133 niños.

Criterios de inclusión y exclusión

Los niños participantes debían cumplir con los siguientes requisitos y criterios de inclusión que delimitaron la población, rango de edad: (en el momento de la evaluación los niños deben estar entre los 42 meses y 58 meses de edad), grado escolar: (en el momento de la investigación los niños debían encontrarse en el jardín infantil), lugar: (en la investigación solo se trabajó con los niños que estuvieran escolarizados en los jardines vinculados, CDI “Mundo de colores”, “Mi mundo feliz” y “Semillitas”).

No participaron los niños que cumplan con los siguientes criterios de exclusión: diagnóstico (no participaron aquellos niños de los cuales se disponía de un diagnóstico oficial por parte de la institución, bien sean trastornos psicológicos o físico-motores, trastornos del desarrollo, dificultades en el aprendizaje, entre otros, que le impidieron realizar las tareas), sospecha de diagnóstico o identificación de conductas extrañas, desmotivación (niños que se resistan o que realicen las actividades con indicadores de desmotivación), situaciones especiales (que se encontraban en situaciones de cuidado especial dadas por la institución).

Instrumentos de recolección de información

Cuestionario de habilidades de interacción social

Para realizar la evaluación de las HHSS se utiliza el *Cuestionario de habilidades de interacción social* (CHIS; Monjas, 1996) (ver Anexo 1), instrumento que consta de 60 ítems que describen conductas interpersonales adecuadas y positivas. Estos se dividen en 6 subescalas: 1) HHSS básicas (Sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad) 2) habilidades para hacer amigos y amigas (alabar y reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir) 3) habilidades conversacionales (iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a

conversaciones de los otros, conversaciones en grupo) 4) habilidades relacionadas con emociones y sentimientos (expresar autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las opiniones) 5) habilidades de solución de problemas interpersonales (identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución) 6) habilidades de relación con los adultos (cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, solucionar problemas con el adulto, peticiones del adulto).

Los ítems surgen a partir del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), es por eso por lo que la aplicación del cuestionario facilita la posterior propuesta, planeación y diseño del programa, como plan de acción para los problemas y deficiencias encontrados.

El cuestionario fue respondido por un evaluador (padre de familia, profesor o investigador) en una escala tipo Likert de cinco puntos que indican la frecuencia en que se presentan los comportamientos (nunca, muy pocas veces, bastantes veces, muchas veces, siempre), siendo las puntuaciones altas un indicador de alto nivel de HHSS. Se debe tener en cuenta que la fiabilidad y validez de este cuestionario no ha sido establecida hasta el momento, ya que este instrumento se encuentra en fase experimental. No obstante, para los intereses de esta investigación resulta apropiado tanto el contenido y la forma de evaluar, así como los criterios para el análisis.

En esta investigación se encontró buena confiabilidad, ubicando un puntaje de 0,880 en Alpha de Cronbach; de las 6 subescalas presentó una puntuación más alta en la media las *Habilidades para hacer amigos y amigas* (42,63); por su parte la subescala con menor puntuación en la media fue *habilidades de solución de problemas interpersonales* 32,38. En las demás subescalas se encuentra que en las *Habilidades sociales básicas* la media fue de 40,56, en las *Habilidades relacionadas con emociones*

y sentimientos 40,78, en las *Habilidades conversacionales* 39,82 y en las *Habilidades de relación con los adultos* 40,52.

Child Behavior Questionnaire (CBQ)

Para evaluar temperamento, CBQ de Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher (2001), diseñado para niños entre 3 y 7 años. Los instrumentos de Rothbart han sido los más usados en la medición de temperamento infantil en la modalidad de reporte por parte de los padres de familia o cuidadores. Se propuso como informe por parte de padres o cuidadores teniendo en cuenta que ellos son quienes poseen más información de los niños en las diversas situaciones y esa información proviene del desenvolvimiento del niño en su entorno familiar, además este tipo de instrumentos son de fácil y económica aplicación tal como lo señalan Ortega, Huitrón, Osorio y Bazán (2011). El CBQ está construido a partir de la teoría de Rothbart donde se considera el temperamento como aquella característica consistente en el tiempo para cada sujeto y diferencial de acuerdo con la reactividad y autorregulación.

Inicialmente el CBQ fue propuesto con 195 ítems y 15 escalas, posteriormente Rothbart y Putman (2006) revisaron el instrumento y lo redujeron. La correlación de la versión corta y la versión largo estuvo entre 0.66 y 0.88; la versión corta consta de 94 ítems y 15 escalas agrupadas en tres grandes factores: afectividad negativa, control intencional y extraversión-surgencia (Lira, 2017) (ver Anexo 2).

Este cuestionario evalúa a partir de actividades y conductas habituales del niño en diferentes espacios. Las 15 escalas hacen referencia a: nivel de actividad, ira/frustración, aproximación, focalización de la atención, malestar, nivel de recuperación al malestar, miedo, placer de alta intensidad, impulsividad, control intencional, placer de baja intensidad, sensibilidad perceptiva, tristeza, timidez y sonrisa y risa (Lopes, 2011)

El cuestionario se responde con una escala tipo liker de 1 a 7, correspondiendo 1 a extremadamente falso y 7 extremadamente cierto; fue validado en Estados Unidos con 590 niños donde la confiabilidad de las escalas estuvo desde 0.55 hasta 0.80, y en España con 612 participantes, allí la confiabilidad osciló entre 0.55 hasta 0.85 (De la Osa, Granero, Penelo, Doménech y Ezpeleta, 2014). La versión española se ha usado en países latinoamericanos como México y Perú (Lira, 2017).

Debido a errores en la impresión de los cuestionarios a diligenciar por los padres de familia, en esta investigación no se tomó el ítem 78 del CBQ, relacionado con la actitud en las conductas de juego; perteneciente a la escala placer de alta intensidad y al factor control intencional, tras el análisis estadístico, fue posible determinar que la ausencia de este ítem no afectó la confiabilidad del instrumento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó el debido análisis con los demás ítems y se encontró que el CBQ en la presente investigación obtuvo un puntaje de 0,914 en Alpha de Cronbach, indicando una buena confiabilidad del instrumento. Es de resaltar que en los factores la *afectividad negativa* se obtuvo una media de 165,32, muy cercana a la *extraversión – surgencia* que presentó una media de 165,43 y por otra parte el *control intencional* presentó una media de 114,18 siendo este último factor el de menor prevalencia en los niños.

Tareas de resolución de conflictos

Para evaluar resolución de conflictos interpersonales, se utilizó como base el trabajo realizado por Macedo y Befi (2011) en el que presentaron a los niños 3 situaciones conflictivas hipotéticas en forma de historias y al mismo tiempo se les va narrando lo que está ocurriendo en cada imagen; donde después de verificar que han entendido correctamente la situación (ver Anexo 3); los niños deben decidir y responder al

siguiente cuestionamiento: “*Si tú fueras él [el examinador menciona al personaje], ¿qué harías?*”. Una vez se obtenga una respuesta, el análisis inicial estará orientado a determinar presencia y ausencia en la respuesta de una estrategia para la resolución de conflictos interpersonales. Posteriormente se ubicarán en cinco (5) niveles las 27 estrategias descritas. Las respuestas se puntúan de acuerdo con los siguientes: Soluciones no descritas en otros niveles (nivel 0), Soluciones físicas (nivel 1), Soluciones unilaterales (nivel 2), Soluciones cooperativas (nivel 3) y Soluciones mutuas (nivel 4).

Procedimiento de recolección de la información

Debido a que la población con la que se trabajó está conformada por menores de edad que estaban bajo el cuidado y/o responsabilidad de los entes a cargo, como el ICBF y la institución COREDI que rige los CDI del municipio de La Ceja; y en el caso de las instituciones privadas, quienes son directamente responsables, se solicitó autorización para el ingreso a estos centros. Aquellas solicitudes se hicieron por escrito y de manera presencial, informando a las instituciones los fines de la investigación, teniendo en cuenta todas las restricciones éticas para el caso y dejando claro que en ningún momento se iba a hacer uso de estrategias que puedan generar daño o malestar a los niños investigados. Luego de obtener las autorizaciones, en cada institución se realizó una reunión con los docentes vinculados directamente, para informar el proceso que se iba a llevar a cabo. Posterior a esto, en el CDI se programó un encuentro con los padres de familia o acudientes, a estos también se les explicó de tal manera que pudieran comprender los objetivos y metodología de la investigación; se presentó la opción de voluntariedad a la participación y todas las consideraciones éticas para así proceder al consentimiento informado por escrito con aquellos acudientes que hayan decidido participar (ver Anexo 5).

Asimismo, se indicó a los acudientes que era necesaria su participación al momento de evaluar temperamento y HHSS. Una vez se obtuvieron las debidas autorizaciones, se dio lugar al acercamiento con los niños a evaluar. Para realizar la evaluación, primero se llevó a cabo el pilotaje de cada uno de los instrumentos con niños de la misma edad, ajenos a la muestra a evaluar. Se realizó un primer pilotaje para la tarea de resolución de conflictos, con 6 niños para determinar la comprensión y adecuación de las historias, después de determinar las más adecuadas, se procedió a diseñarlas en forma de historietas para que facilitaran la evaluación. Se realizó otro pilotaje con las historietas acompañadas cada una de cuatro láminas que representaban cada parte de las historietas, se evaluaron 16 niños de un CDI del municipio de Guarne, los niños evaluados comprendían desde los 36 hasta los 48 meses, teniendo en cuenta que fue el rango de edad planteado inicialmente, sin embargo, en este pilotaje se observó que los niños entre 36 y 41 meses no lograban responder a esta tarea. Para determinar si la dificultad de los niños entre ese rango se debía a la modalidad de la presentación o la tarea en sí misma, se hicieron otras evaluaciones presentando las historias o situaciones de conflicto mediante juegos manipulables, muñecos que representaban cada personaje de las historietas, en lo encontrado no se evidenció mayor diferencia en los resultados obtenidos en el pilotaje anterior, por tal razón se decidió trabajar con niños entre los 42 meses hasta los 58 meses. También se realizó el pilotaje de los instrumentos CBQ y CHIS con padres de familia del CDI de Guarne, la mayoría coincidieron al mencionar que eran comprensibles y adecuados.

Al momento de evaluar la muestra, se necesitó un encuentro con cada niño, cada encuentro estaba programado con una duración de 20 minutos aproximadamente. Para evaluar temperamento y HHSS fue necesario que los padres de familia o acudientes

diligenciaran los cuestionarios CBQ y CHIS, se enviaron a las casas y ellos debían regresarlos en determinado plazo, esto se hizo a través de las instituciones.

Una vez realizadas las evaluaciones, se procedió con el análisis de información, primero se identificaron las HHSS, el temperamento y la resolución de conflictos en cada niño, y luego mediante análisis estadístico se hallaron las relaciones entre estas variables, una vez se obtuvieron los resultados y las conclusiones de la investigación, se programó una última reunión con el ente encargado de las instituciones y los acudientes para hacer devolución de la información encontrada, esto como agradecimiento por la participación y culminación del proceso, además fue la manera de dejar alguna retribución a la población (entendido en términos de beneficio). En esta reunión se respetó el principio de confidencialidad, la información a entregar fue de tipo generalizada de acuerdo con la investigación.

Plan de análisis

Para el análisis de los datos recolectados en este estudio, se utilizó el programa SPSS versión 2.0.; se identificaron inicialmente los estadísticos descriptivos, los cuales consistían en la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las medidas de variabilidad (desviación típica, el rango, el máximo, el mínimo) en cada una de las variables que se estudiaron: HHSS, resolución de conflictos y temperamento. Del mismo modo, se analizaron las asociaciones y/o diferencias presentes en las variables estudiadas con las variables sociodemográficas de la investigación, tales como edad, sexo, modalidad en la institucionalidad, a partir de la comparación de medias con la prueba t de Student.

Además, para estimar la fiabilidad y la validez de los instrumentos, se realizó el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach, en el que se evaluó que los ítems midieran el constructo de los instrumentos con la muestra total.

El análisis comparativo fue realizado con el ANOVA de un factor, para comparar puntuaciones según género y modalidad de la institución de los cuestionarios CHIS y CBQ; y se recurrió a análisis multivariante MANOVA para comparar varios factores de acuerdo a las puntuaciones en HHSS obtenidas mediante el reporte realizado por los padres en el cuestionario CHIS; en el caso de temperamento no se realizó el análisis multivariante MANOVA del cuestionario CBQ, pues al no encontrar diferencias significativas con el ANOVA, no se consideró necesario realizar el análisis post hoc.

El análisis correlacional se realizó a partir del coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de determinar la existencia de relaciones entre las escalas del CBQ y las del CHIS.

Consideraciones éticas

La investigación planteada aquí, puede dar cuenta del interés por el beneficio de la comunidad, puesto que se trabajó con niños entre los 42 y 58 meses, escolarizados en diversas instituciones vinculadas del municipio de La Ceja. Además, no se presentaron riesgos ni peligros potenciales que afecten de manera negativa la población; por el contrario, se resaltó la protección, el bienestar, la salud, la calidad de vida de las personas y de los grupos de la investigación, conservando en todo momento la confidencialidad acordado en el consentimiento informado al iniciar la investigación.

Lo anterior se dio de acuerdo con lo contemplado principalmente en los artículos 2, 26, 29, 50 de la Ley 1090 de 2006 (código deontológico y ético del psicólogo), así como manteniendo un control y cuidado frente a lo mencionado en el código de infancia y adolescencia acordado en la Ley 1098 de noviembre 8 de 2006 al ser una investigación con niños; del mismo modo estuvo orientada en conservar la protección de los investigadores. Adicionalmente, al ser una investigación con seres humanos, también se

tuvo en cuenta la resolución 008430 de 1993, en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, en el capítulo 1 donde se establecen aspectos éticos de la investigación en seres humanos, principalmente en los artículos 5,6, 8 y 11.

Es por lo anterior, que esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Se realizaron todos los permisos necesarios para el acceso a la población, con COREDI, ente encargado, así como de los jardines en los cuales se va a trabajar. Se informaron debidamente y por escrito sobre la investigación a los padres o acudientes de los niños y a quienes decidieron participar se les hizo firmar el consentimiento informado para iniciar el trabajo.
- La investigación inició cuando se dispuso de la autorización de los representantes de la investigación y se aprobó la investigación.
- El registro de datos, el manejo y el acceso a los mismos, se dio de forma restringida y solo a las personas autorizadas en los permisos.

Finalmente se debe dejar claro, que la investigación planteó la búsqueda por el conocimiento en esta población, debido al interés por realizar descripciones de esta que den paso a futuras investigaciones e intervenciones desde los diferentes campos relacionados, tales como psicología, educación, medicina, entre otras. Y que maximice el bienestar y/o beneficios de esta.

Resultados

Análisis descriptivo

En esta investigación se tuvo en cuenta la evaluación de 133 niños que cumplieron los criterios de inclusión. En la muestra, el (51,9 %) corresponde a los hombres, mientras el (48,1%) a las mujeres, dejando en evidencia la homogeneidad en la muestra. La edad fue distribuida en tres rangos homogéneos; el (26,3%) se ubicó en el rango de los 42 a 46 meses, el (43,6%) en el rango de los 47 a 52 meses y (30,1%) restante de la muestra al rango 53 a 58 meses. Por su parte, en la modalidad institución se encontró que el (30,8%) estaba en modalidad privada y el (69,2%) en modalidad pública.

Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS)

En las habilidades sociales se evidenciaron diferencias significativas en cuanto al sexo, las mujeres presentaron puntuaciones medias más altas en comparación con los hombres, en las subescalas: social básica (mujeres 42,02; hombres 39,20; Sig. 0,048), hacer amigos (mujeres 43,80; hombres 41,55; Sig. 0,415), conversacionales (mujeres 40,94; hombres 38,78, Sig. 0,118) y en relacionadas con emociones (mujeres 41,92; hombres 39,72; Sig. 0,573).

En el rango de edad se encontró diferencia significativa en las habilidades sociales básicas, con un puntaje de (38,51%) en los niños de 42 a 46 meses, (41,58%) entre 47 a 52 meses y (40,85) entre los 53 a 58 meses (Tabla 1.)

Tabla 1. Análisis descriptivo edad CHIS

HHSS	42 a 46		47 a 52		53 a 58		ANOVA. Sig.
	Me dia	De sv. típ.	Me dia	De sv. típ.	Me dia	De sv. típ.	
Social básica	38, 51	6,1	41, 59	5,4 16	40, 85	6,0 79	,048
Hacer amigos	41, 57	7,0 47	43, 24	5,3 94	42, 68	5,3 89	,415
Conversacionales	38, 57	7,1 34	41, 05	5,4 14	39, 13	6,0 60	,118
Relacionadas con emociones	40, 06	8,0 66	41, 43	5,4 13	40, 48	6,2 76	,573
Solución de problemas interpersonales	30, 71	8,8 17	33, 40	8,7 88	32, 35	9,1 83	,375
Relación con adultos	40, 49	6,7 49	41, 16	5,7 76	39, 63	5,8 03	,471

En cuanto a la modalidad de institución no se encuentran diferencias significativas en ninguna subescala (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo modalidad institución CHIS

HHSS	PRIVADA		PUBLICA		ANO VA. Sig.
	Me	De	Me	De	
	dia	sv. típ.	dia	sv. típ.	
Social básica	40,	6,3	40,	5,7	,879
	44	09	61	63	
Hacer amigos	41,	6,1	43,	5,7	,171
	59	03	10	28	
Conversacionales	39,	5,8	39,	6,3	,658
	46	66	98	00	
Relacionadas con emociones	40,	5,7	41,	6,7	,560
	29	19	00	47	
Solución de problemas interpersonales	31,	8,8	32,	8,9	,300
	17	48	91	40	
Relación con adultos	40,	5,3	40,	6,3	,895
	41	48	57	55	

Child Behavior Questionnaire (CBQ)

Los resultados y estadísticos descriptivos del CBQ se observan en la Tabla 3., mostrando la puntuación mínima y máxima, la media y la desviación estándar de cada una de las 14 escalas y de los tres factores del instrumento. Es de resaltar que en los factores la *afectividad negativa* se obtuvo una media de (165,32), muy cercana a la *extraversión – surgencia* que presentó una media de (165,43), y por otra parte el *control*

intencional presentó una media de (114,18), siendo este último factor el de menor prevalencia en los niños.

Tabla 3. Análisis descriptivo CBQ

CBQ	Míni mo	Máxi mo	Me dia	Desv . típ.
Nivel de actividad	16	47	33, 03	5,52 5
Ira Frustración	7	35	24, 00	5,83 5
Aproximación	17	42	32, 38	4,14 3
Focalización de atención	14	40	27, 35	4,96 7
Malestar	11	42	25, 90	6,36 4
Nivel recuperación al malestar	14	42	28, 57	4,98 8
Miedo	12	42	27, 23	6,52 0
Placer de alta intensidad	9	35	25, 01	5,39 4
Impulsividad	9	37	23, 76	5,92 5
Control intencional	5	42	29,	5,23

			62	8
Placer de baja intensidad	27	56	48,	5,40
			28	3
Sensibilidad perceptiva	17	42	31,	5,24
			93	1
Tristeza	14	47	31,	7,13
			38	5
Timidez	13	42	28,	5,63
			23	0
Sonrisa y risa	10	41	28,	5,40
			24	5
Afectividad negativa	95	224	165	25,8
			,32	41
Extraversión-surgencia	109	205	165	17,6
			,43	13
Controlintencional	75	148	114	14,5
			,18	58
TOTAL, CBQ	287	567	444	49,6
			,93	83

Se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, las mujeres puntuaron más alto respecto a los hombres en las escalas Miedo (mujeres 28,97; hombres 25,62; Sig. 003) y Sensibilidad perceptiva (mujeres 33,05; hombres 30,90; Sig. 0,18). En el factor Extraversión – Surgencia, se encontró nuevamente que las mujeres mostraron mayor puntuación que los hombres (mujeres 169,08; hombres 162,04; Sig.

0,21). Al comparar por los grupos etarios, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las escalas ni factores de acuerdo con el rango de edad.

Respecto a la modalidad de la institución, se observaron diferencias en las escalas: Nivel de Actividad (Sig. ,040), Focalización de la Atención (Sig. ,004) Malestar (Sig. ,000), Nivel de Recuperación al Malestar (Sig. ,008), Miedo (Sig. ,001), Impulsividad (Sig. ,015) y Sonrisa y risa (Sig. ,001), la modalidad privada mostró medias más bajas en todas las escalas mencionadas; asimismo sucedió con los factores Afectividad negativa y Control intencional (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis descriptivo institución CBQ

Institución	PRIVADA		PUBLICA		Total		ANO VA. Sig.
	Me día	Des v. típ.	Me día	Des v. típ.	Me día	Des v. típ.	
Nivel de actividad	31, 56	5,29 2	33, 68	5,52 9	33, 03	5,52 5	,040
Ira Frustración	22, 83	5,78 7	24, 52	5,81 1	24, 00	5,83 5	,123
Aproximación	31, 88	3,39 3	32, 61	4,43 5	32, 38	4,14 3	,350
Focalización de atención	25, 51	4,13 6	28, 17	5,10 5	27, 35	4,96 7	,004
Malestar	22, 95	5,42 2	27, 22	6,33 6	25, 90	6,36 4	,000
Nivel recuperación al malestar	26, 85	4,05 3	29, 34	5,19 1	28, 57	4,98 8	,008

Miedo	24,	5,53	28,	6,57	27,	6,52	,001
	49	7	46	9	23	0	
Placer de alta intensidad	24,	5,80	25,	5,17	25,	5,39	,161
	02	3	45	5	01	4	
Impulsividad	21,	5,36	24,	6,00	23,	5,92	,015
	90	1	59	4	76	5	
Control intensional	30,	5,04	29,	5,32	29,	5,23	,328
	29	6	33	1	62	8	
Placer de baja intensidad	48,	6,43	48,	4,91	48,	5,40	,820
	44	4	21	1	28	3	
Sensibilidad perceptiva	32,	4,78	31,	5,41	31,	5,24	,228
	76	4	57	7	93	1	
Tristeza	30,	6,15	31,	7,54	31,	7,13	,484
	73	2	67	5	38	5	
Timidez	27,	5,23	28,	5,74	28,	5,63	,106
	05	4	76	6	23	0	
Sonrisa y risa	25,	4,71	29,	5,38	28,	5,40	,001
	90	6	28	9	24	5	
Afectividad negativa	154	19,9	169	26,8	165	25,8	,002
	,90	83	,97	76	,32	41	
Extraversión-surgencia	162	15,2	166	18,5	165	17,6	,271
	,90	82	,55	25	,43	13	
Controlintencio0l	109	12,5	116	14,9	114	14,5	,010
	,37	19	,33	47	,18	58	

Tarea de resolución de conflictos

En la forma de evocar de la primera solución se encontró que la mayoría de los niños daban su respuesta de forma espontánea (hombres 55,07%; 56,52%; 62,31%; mujeres 60,09%; 64,1%; 68,75%), en cuanto a los rangos de edad los niños que estaban entre los 53 a 58 meses tuvieron mayor porcentaje en respuesta espontánea (72,5%; 75,0%; 72,5%), de igual manera que la modalidad privada (73,17%; 75,60%; 75,60%). En cambio, en la forma de evocar de la segunda solución predominó la respuesta de forma inducida, en donde se destaca mayor porcentaje en los niños de modalidad pública (96,73%; 85,86%; 82,60%).

En la solución 1, los hombres usaron principalmente la solución mutua (27,53%; 27,53%; 18,84%) y las mujeres la solución unilateral con mediador (20,31%; 32,81%; 21,87%); por el rango de edad, entre los 42 a 46 meses implementaron la solución unilateral con mediador (17,14%; 25,71%; 31,42%), de 47 a 52 meses la solución mutua (29,31%; 29,31%; 15,51%) y de 53 a 58 meses usaron la solución unilateral evitativa (32,5%; 22,5%; 22,5%) y la solución unilateral con mediador (12,5%; 37,5%; 27,5%). De acuerdo con el tipo de institución, los niños de la modalidad privada utilizaron en mayor medida la solución unilateral con mediador (12,19%; 41,46%; 19,56%), en cambio en la modalidad pública las soluciones más usadas fueron la mutua (30,43%; 21,73%; 17,39%) y la unilateral evitativa (28,26%; 19,56%; 21,73%).

Por su parte, en la solución 2, tanto hombres como mujeres utilizaron en mayor medida la solución mutua, en los rangos de edad de 42 a 46 meses (37,1%; 22,9%; 20%) y de 53 a 58 meses la respuesta más utilizada es la solución mutua (32,5%; 27,5%; 22,5%) , y de 47 a 52 meses la solución más utilizada es la unilateral con mediador (31%; 29,3%; 25,9%) y finalmente, en la modalidad privada la solución más

utilizado fue la cooperativa (16,3%; 39%; 19,5%) y en la modalidad pública la más usada es la mutua(33,7%; 26,1%; 26,1%).

Respecto al juicio de valor para ambas soluciones de cada historieta se muestra que gran parte de los niños creían que sus soluciones estaban “bien”, sin encontrarse diferencias significativas por sexo, rango de edad o modalidad de la institución.

Análisis correlacional

Debido a las características de la tarea de resolución de conflictos, no fue posible realizar el análisis correlacional con los datos obtenidos, la forma de evaluar y las respuestas de esta tarea se dieron en términos nominales o cualitativos, por tanto, no era viable llevar a puntuaciones escalares o establecer variables predictoras. Por ende, en esta investigación se realizó análisis correlacional con el cuestionario CBQ que evaluó el temperamento y con el cuestionario CHIS que evaluó las habilidades sociales.

Dentro del análisis correlacional de los datos, se puede identificar diversas correlaciones. La escala ira/Frustración del cuestionario CBQ se correlacionó negativamente con la habilidad para relacionarse con adultos del CHIS (- ,208).

Respecto a la escala de Control Intensional presenta correlación significativa y positiva con la habilidad para hacer amigos (,309), y la habilidad para relacionarse con adultos (,331); una situación similar fue la correlación entre las habilidades conversacionales (,217), y las relacionadas con las emociones (,194), en donde esta es positiva y significativa, pero en menor medida.

Por su parte, la escala sensibilidad perceptiva presentó correlación significativa y positiva con la habilidad social para hacer amigos (,227); asimismo esta escala se correlacionó positivamente, aunque en menor medida, con las habilidades conversacionales (,185).

De modo similar, en la escala placer de baja intensidad del CBQ se dio una correlación significativa y positiva respecto a las habilidades para hacer amigos (.203), conversacionales (.176), relacionadas con emociones (.172) y relación con adultos del CHIS (.188). Al ser estas correlaciones positivas, se puede observar que a medida que aumentó o disminuyó el puntaje en la escala, también aumentó o disminuyó el puntaje en esas habilidades sociales.

Finalmente, el factor extraversión/surgencia del CBQ también mostró correlación positiva con la habilidad para ser amigos (.217).

Tabla 5. Análisis Correlacional

Correlaciones entre temperamento y habilidades sociales		Hacer amigos	Conversacionales	Relacionadas con emociones	Relación con adultos
Ira Frustración	Correlación de Pearson	-,100	-,043	-,093	-,208*
	Sig. (bilateral)	,251	,626	,289	,016
Control intencional	Correlación de Pearson	,309**	,217*	,194*	,331**
	Sig. (bilateral)	,000	,012	,025	,000
Placer de baja	Correlación de Pearson	,203*	,176*	,172*	,188*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000

intensidad	acción de				
	Pearson				
	Sig.	,019	,043	,047	,030
	(bilateral)				
Sensibilidad	Correl	,227**	,185*	,075	,098
perceptiva	acción de				
	Pearson				
	Sig.	,009	,033	,391	,262
	(bilateral)				
Extraversión	Correl	,217*	,159	,087	,158
surgencia	acción de				
	Pearson				
	Sig.	,012	,067	,321	,070
	(bilateral)				

****.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*****. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Discusión

En el presente trabajo, los objetivos de investigación estaban orientados a describir las HHSS, identificar el tipo de temperamento y a evaluar los tipos de resoluciones de conflictos usadas por los niños, para posteriormente examinar las posibles relaciones entre las variables mencionadas. La investigación se realizó partiendo de que son pocas los estudios que se han ocupado de estas tres variables. Además, como lo menciona Lacunza (2010), indagar estos aspectos en contextos escolares y desde edad temprana, puede traer múltiples beneficios para la vida de los niños, pues algunos problemas a futuro pueden prevenirse o resolver mediante aprendizaje y entrenamiento en habilidades sociales.

A continuación, se analizarán las tres variables objeto de investigación, en función de cada uno de los instrumentos (escalas o tarea) con los que se evaluaron.

Habilidades sociales (HHSS)

Las habilidades sociales se evaluaron mediante la aplicación del instrumento Cuestionario Habilidades Sociales (Monjas, 1999) a los padres o acudientes mediante heteroreporte. Respecto al sexo se encontraron algunas diferencias referidas a un mejor desempeño de las niñas en habilidades sociales básicas, como Sonreír, reír, saludar, presentarse, hacer favores, cortesía y amabilidad, habilidades sociales para hacer amigos, alabar y reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir, habilidades conversacionales, iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a conversaciones de los otros, conversaciones en grupo y las relacionadas con emociones que implican expresar autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las opiniones.

Mientras que en la relación con adultos y la solución de problemas, se mostró un desempeño muy parecido en niños y niñas.

Dichos resultados se asemejan a los hallados por Delgado (2017), en los que se concluyen que existen diferencias significativas entre sexos, al encontrar que los hombres tienen mayores dificultades en el desempeño de las habilidades sociales, respecto a las mujeres. Este autor expresa que las mujeres obtuvieron un puntaje en la media por encima del corte estimado en Área de Habilidades Básicas, Área de Habilidades para hacer Amigos, Área de Habilidades Conversacionales, Área de Habilidades de Sentimientos Emocione y Opiniones, coincidiendo en su mayoría, con las habilidades lideradas en puntuación por las mujeres en la presente investigación. Es de resaltar que en Delgado (2017), las diferencias fueron ligeramente significativas, lo que pudo deberse a que el estudio mencionado se desarrolla en un contexto muy similar para todos los niños, encontrándose en instituciones solo públicas que resulta disímil en referencia a esta investigación, en donde una parte importante de la muestra correspondía a instituciones privadas.

Una situación diferente se da en estudios como el de Isaza y Henao (2017) quienes no encontraron diferencias significativas referidas al sexo de los participantes, concluyendo que las habilidades sociales estudiadas en dicha investigación no se explican en términos de niño o niña, sino más bien se explican en términos de grupo familiar con sus estilos de interacción, ya que estos autores plantean que el papel primordial es de los padres y la forma de estos vincularse con sus hijos e hijas, las cuales generan aprendizajes y avances en desarrollo de cada dimensión humana, como la social. Adicionalmente se puede observar que en este estudio utilizan el instrumento desarrollado por Monjas (2000) con 53 ítems, aspecto que difiere al instrumento utilizado en este estudio.

Por otra parte Lacunza (2010) encontró que las niñas, desde una perspectiva parental manifiestan mejor desempeño en las mismas habilidades mencionados en los resultados de la presente investigación, pero en su investigación, también manifestaron un mejor desempeño en habilidades de interacción con adultos a partir de sentimientos positivos, ya que las niñas respondieron mejor a acciones como saludar, adaptarse a juegos de otros niños, alagar a sus padres, expresar sentimientos positivos en las interacciones con adultos, entre otras que componen las habilidades sociales.

En términos de edad, los tres (3) grupos de edad presentaron diferencias significativas en sus resultados, por lo que es probable considerar el planteamiento inicial de este trabajo, donde los niños menores están menos permeados por su ambiente social amplio y más influido por su grupo primario y temperamento (Cohen, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza, 2010; Miguel, 2014; Caballo, 2005), de este modo, las medias fueron más bajas en los niños entre los 42 y 46 meses, lo que quiere decir que los niños de esta edad tienen un menor desempeño en HHSS en comparación a los otros 2 rangos de edad restantes.

Lo anterior coincide con el planteamiento de Monjas y González (1998), en donde los niños a medida que avanza su etapa escolar muestran diferentes estrategias y enseñanzas que pueden fortalecer las HHSS de los niños más grandes. Un planteamiento similar realiza Ison y Fachinelli (1993) en su instrumento GOC para evaluar problemas comportamentales en población infantil, en el cual se encuentran diferencias respecto al sexo y a la edad, dado que los padres tendían a reforzar y tolerar más las conductas agresivas de los niños, mientras a las niñas les brindaban un reforzamiento en los comportamientos culturalmente femeninos. Empero Ison y Soria (1997, como se cita en Lacunza, 2010) hallaron que los niños de mayor edad ya no

presentan diferencias significativas respecto a comportamientos agresivos, puntualmente a los 13 años.

Temperamento

En esta investigación, los niños presentaron puntaje más alto en la escala Placer de baja intensidad, similar a lo encontrado por Sleddens, Kremers, Candel, De Vries y Tihjs, (2011), en la validación del cuestionario con población holandesa, allí la escala mencionada mostró una de las medias más altas; sin embargo, la escala sonrisa y risa fue la de mayor puntuación mientras en la presente investigación puntuaron más alto Placer de baja intensidad, Nivel de actividad, Aproximación y Tristeza. Siguiendo en línea con lo anterior, Clemente y Roqueta (2008) mencionan la predictibilidad de las escalas de placer sobre el temperamento y algunas habilidades conversacionales y sociales, considerándolas ventajas para el desempeño lingüístico y social del niño; pues en ambos sentidos, placer de baja intensidad o placer intenso, se rescatan aspectos para la interacción y participación en las conversaciones con sus pares y adultos. Respecto a las demás escalas mencionadas, las puntuaciones obtenidas son congruentes con las puntuaciones de los factores, pues Nivel de actividad y aproximación pertenecen al factor Extraversión – surgencia, el cual presenta la media más alta; y la escala tristeza hace parte del factor afectividad negativa, que presentó una media similar al factor anterior.

Estas tendencias o predominio de determinado factor o factores también dependen de características culturales, de acuerdo con las exigencias de los grupos sociales y tradiciones asociadas (Sleddens, et al.2011); entendiendo el aspecto constitucional o base biológica del mismo, la maduración que hace referencia a la modificación del

sistema nervioso a partir de las experiencias y las interacciones dentro del contexto, influyen en el proceso de composición del temperamento (Lira, 2017).

Como ya se mencionó, la muestra presentó una puntuación similar en los factores Afectividad negativa y Extraversión – surgencia, siendo mayor a la de Control intencional, contrario a lo encontrado por Sleddens, et al. (2011). Caycedo, et al. (2005) y Antúnez (2017), mencionan la importancia del control o regulación eficiente de la activación emocional sobre el desempeño social, pues al no mostrar tendencias hacia el control es más probable que se presenten conductas agresivas y que esto afecte las interacciones con sus pares. Sin embargo, es posible que, ante la extraversión, prevalezcan diversas alternativas de interacción y de solución de problemas, si bien se dan con frecuencia las agresiones, también recurren a diferentes formas de participación dentro de los grupos sociales (Justicia, et al., 2006). Por su parte, Lira (2017) sugiere entender las tendencias temperamentales como aspectos prevalecientes en determinadas situaciones, no son un continuo o implican que el niño se esté comportando todo el tiempo de la misma manera, también dependerá de estímulos elicitanes o el contexto en el que se encuentre.

En las diferencias según el sexo, se observó que las mujeres puntuaron más alto respecto a los hombres en las escalas miedo y sensibilidad perceptiva, esta última escala pertenece al factor Control intencional, en el que generalmente las mujeres obtienen mayor puntuación; aunque la escala miedo no haga parte de este factor, si se puede entender la no expresión de esta emoción como manifestación del control intencional, al presentarse un estímulo que genere una respuesta automática asociada con el miedo, la expresión conductual puede ser inhibida o suprimida para regular aquella emoción (Lira, 2017).

Los niños se han caracterizado por focalizar mejor la atención y presentar un mayor nivel de actividad que las niñas, mientras las chicas muestran mayor regulación emocional, prevalencia de conductas de expresión como risa y sonrisa (Checa, Santojo y Rueda, 2010; Bárrig y Alarcón, 2017). Sin embargo, en esta investigación las mujeres, comparadas con los hombres, obtuvieron una media más alta en el factor Extraversión – surgencia, el cual implica conductas impulsivas, mayor excitación ante situaciones que exigen elevada intensidad y rapidez de reacción, y agrado ante la novedad.

Correlaciones entre HHSS y temperamento

Diferentes investigaciones (Bárrig y Alarcón, 2017; Acar, 2016; Stelzer, 2016; Fernández M., Benítez, Pichardo, Fernández E., Justicia, García y Alba, 2010; Fernández, 2009); han descrito el rol del control intencional o de la autorregulación dentro de las competencias o habilidades sociales. Acar (2016) afirma que el temperamento es una de las características centrales en el comportamiento social, enfatizando en cómo el control inhibitorio y la focalización de la atención influyen en los niveles de cooperación, puesto que el autocontrol les permitiría moderar las interacciones con quienes los rodean. Por su parte, Fernández (2009) encontró en los niños con mayor control inhibitorio, menos problemas de agresividad, pero también halló mayor prevalencia de problemas de retraimiento en aquellos niños, siendo este un aspecto que dificultaría sus relaciones interpersonales, concluyendo que el factor control inhibitorio actúa como predictor en el ajuste social de los niños y en los problemas de conducta social. Por su parte, Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López (2002) utilizan el concepto de regulación disposicional para referirse al proceso de inhibición conductual del temperamento, frente al que concluyen que los niños que presentan ausencia de conductas agresivas presentan un elevado grado de aceptación por compañeros y satisfacción en sus relaciones sociales.

En este sentido, Monjas (2004) considera las HHSS un conjunto de conductas que permiten al ser humano comunicarse efectivamente con los demás y responder de manera adecuada a las demandas de su entorno. Es claro que los procesos de socialización inician en la familia, allí convergen actitudes y conductas para percibir y comportarse en los sucesos sociales; los niños deben comprender cuáles formas de interacción aprueba su grupo y cuáles son los roles para asumir, para ajustarse a lo establecido y aceptable en su comunidad, así se posibilita el intercambio con todas las personas pertenecientes a ella, incluyendo adultos (Alarcón y Loor, 2017). De tal manera, relacionarse con adultos, implica para los niños poner en juego otras habilidades diferentes a cuando se relacionan con sus pares, generalmente son los menores quienes deben adaptarse a las dinámicas de interacción con los adultos, disminuyendo la oportunidad de acuerdos o negociaciones, dando lugar a emociones y sentimientos negativos como tristeza, ira o frustración (Delgado, 2017).

Es importante tener en cuenta que la percepción y participación de las relaciones también dependerá del estilo educativo parental usado y de la reactividad emocional (afecto negativo) del niño, pues aquellos padres que tienden al autoritarismo pueden provocar en los niños situaciones de hostilidad, rebeldía y disminución de la confianza en ellos mismos, y eso a su vez limitaría el intercambio con adultos: padres, familiares o educadores (Capano y Ubach, 2013)

Tarea de resolución de conflictos

Los resultados obtenidos en la evaluación de tareas de resolución de conflictos interpersonales encontraron diferentes tipos de soluciones que los niños daban a las situaciones que se presentaban en las historietas, dando cuenta de la capacidad de los niños para dar posibles soluciones a problemas desde edades preescolares llegando a

acuerdos y negociaciones. Esto evidencia lo que otros autores mencionan como el aprendizaje de estrategias para solucionar conflictos que se da desde la infancia (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005).

Los niños, según el rango de edad, utilizaron más soluciones unilaterales como las evitativas que consiste en excluir al otro o esperar y aplazar acciones y soluciones unilaterales con mediador que conlleva acciones como amenazar, contar a otro o apelar a la autoridad. Este tipo de soluciones tiene como característica que uno de los participantes considera que tiene la razón y no tiene en cuenta el punto de vista del otro o lo que pueda opinar, polarizando completamente el conflicto (Ortiz, 2015). Debido a lo anterior, realizan conductas que los benefician solo a ellos, como llamar a un adulto para obtener el objeto que desea; contrario a lo encontrado en esta investigación, Singer, Hoogdalem, De Haan y Bekkema (2012) encuentran que los niños que llevan más tiempo escolarizados tienen más experiencias en situaciones de conflicto y suelen usar más las estrategias bilaterales que tienden a mantener la relación; por ende, suelen utilizar soluciones cooperativas y mutuas, por medio de acciones como conciliar, discutir sobre el conflicto, llamado a la unidad, toma de perspectiva, convencer o explicar al otro, entre otras.

Respecto al juicio de valor, la mayoría de los niños(as) evaluaban como “bien” las soluciones que no implicaban una acción física, como las soluciones mutuas, cooperativas, unilaterales con mediador, implícitas o evitativas; Greco e Ison (2009, citando a Green y Rechis, 2006; Shaffer, 2002) exponen que, durante la infancia, los niños(as) comparten más tiempo con sus iguales y menos con los adultos. Así, las interacciones entre el grupo de pares promueven el desarrollo de competencias sociales y personales necesarias en la adaptación psicológica al medio.

La evaluación de los niños en edades tempranas respecto a sus acciones como buenas o malas, puede estar relacionado por el aprendizaje adquirido durante su vida y el tiempo de escolarización en donde se les enseña que hay diferentes formas de solucionar un problema, evitando lo más posible las soluciones físicas, que implican acciones como mediación física o verbal, castigar al otro o castigo para enseñar una lección y reemplazándola por soluciones como la intervención de un adulto en la situación problema. En este estudio la solución unilateral con mediador tuvo mayor prevalencia en las mujeres, en rangos de edad, entre los 42 a 46 meses y de 53 a 58 meses y en la modalidad privada también tuvo mayor frecuencia este tipo de estrategia.

Dicho planteamiento va en línea con lo mencionado por los autores Greco e Ison (2009, citando a Trianes Torres, De La Morena & Muñoz Sánchez,1999) los cuales tienen presente que durante el proceso para generar alternativas frente a una situación problema se hace uso de habilidades cognitivas, como la planificación de medios para el logro de fines, pensamiento causal y el pensamiento consecuencial, dado que estas habilidades estimulan la producción de estrategias de solución pacíficas y se evitan las respuestas inmediatas de tipo agresiva.

Limitaciones y Perspectivas Futuras

A partir del análisis de los resultados de la presente investigación, se pueden encontrar algunos aspectos principales que presentaron limitaciones, referidos en mayor medida a la metodología de la investigación, frente a los que se expresa en este apartado posibles recomendaciones para mejorarlo en futuras investigaciones relacionadas.

La muestra de la investigación pudo relacionarse en mayor o menor medida con los resultados encontrados en el análisis, dado que, los tres jardines elegidos desarrollan un tipo diferente de metodología de enseñanza, además se encontraron divergencias en

características como el espacio, el número de estudiantes por profesor y los cronogramas de actividades. Por ello, futuros estudios deben procurar la evaluación de las características de las instituciones para responder de la manera más adecuada a estas variables externas.

Para la aplicación de los instrumentos referidos a HHSS y Temperamento se tuvo en cuenta que los estudios anteriores presentaron mayor fiabilidad cuando se realizaban con padres de familia bajo la modalidad de heteroreporte (Reyna y Brussino, 2011). Por su parte, Zengin, Conture, Key, Walden y Jones (2018), también cuestionan el valor de los informes por parte de los padres, indicando que las evidencias apuntan a que este método de recolección de información incluye componentes subjetivos y objetivos, que pueden llegar a evaluar con precisión las características individuales de los niños.

Sin embargo, durante el proceso de aplicación de los cuestionarios, se presentó dificultad respecto a la evaluación de los padres en mismo espacio, dado que estos no contaban con la disponibilidad para reunirse en el jardín por sus múltiples ocupaciones; es por tal razón que, en conjunto con el cuerpo docente, se decide enviar los cuestionarios a casa. Ante este tipo de dificultades se sugiere a próximas investigaciones buscar diversas estrategias para generar reuniones que faciliten el proceso.

Por otra parte, es importante mencionar que se encontraron diferentes investigaciones que abordaban de manera individual las HHSS, temperamento y resolución de conflictos, pero no se encontraron muchos antecedentes en los que se estudiara los tres constructos en una misma investigación, por lo tanto, al ser abordados de manera independiente no queda suficiente claridad sobre los instrumentos más utilizados, ya que estos variaban en cada artículo o tesis; no obstante, al seleccionar algunos instrumentos estandarizados y utilizados en múltiples investigaciones, se

hallaron impedimentos en el acceso y disponibilidad de los mismos. En este punto, es importante considerar lo mencionado por Lau, Rappe y Coplan (2017) sobre las escalas de autoreporte y heteroreporte, pues mencionan que, aunque la consistencia interna de este tipo de instrumentos sea alta, se hace necesario analizar con mayor detalle y confirmar la validez de estos.

Finalmente, La evaluación en resolución de conflictos fue una de las principales dificultades encontradas, en tanto que, no se encontró instrumento estandarizado o validado en un contexto cercano que evaluara dicho constructo; por tal situación, en este estudio se diseñan unas situaciones más ajustadas con las teorías y la población elegida. Teniendo en cuenta esto, queda la pertinencia de un estudio sobre la estandarización de los instrumentos para la evaluación de resolución de conflictos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Bibliografía

- Acar, I. (2016). Examining the Temperamental Effortful Control, Extraversion, and Negative Affectivity as Predictors of Children's Social Competence. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3).
- Agudelo, L. Jurado, J. y López, D. (2018). Incidencias de la Ley 1804 del 2016 (De Cero a Siempre) en la estrategia Cinco Pasitos para Crecer de Rionegro y el programa buen comienzo en COREDI Marinilla. (Tesis de grado). Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia.
- Albores, L., Márquez, M., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud mental*, 26(3), 16-26.
- Antuña, B. (2016). Aprendizaje de habilidades sociales y enseñanza específica de interacciones sociales en niños con autismo y síndrome de Asperger: respuestas flexibles y emergencia de nuevas habilidades de comunicación (Tesis Doctoral) *Universidad Oviedo*, España.
- Antúnez, Z. (2017). Relación recíproca entre la psicopatología de los padres y el trastorno negativista desafiante de los hijos (Doctoral dissertation, *Universitat Autònoma de Barcelona*).
- Arratíbel, M. (2013). El temperamento y el desarrollo de las habilidades sociales en la prevención de la psicopatología infantil (Tesis doctoral). *Universitat Autònoma de Barcelona*. España
- Bárrig, P., y Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88.

- Basarán, M. T. B., Jover, M., Llácer, B., Carot, J. M., & Sanjuan, J. (2011). Adaptación española del EAS Temperament Survey para la evaluación del temperamento infantil. *Psicothema*, 23(1), 160-166.
- Betancur, D., y Andrade, P. (2008). Prácticas parentales asociadas a los problemas internalizados y externalizados en adolescentes. *La Psicología Social en México*, XII.
- Brajsa-Zganec, A., & Hanzec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of child and family studies*, 23(1), 105-117.
- Braz, A., Comodo, C., Del Prette, Z., Del Prette, A., Fontaine, M.G., A, (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 13, 77-84.
- Caballo Vicente, E. (2007). Los elementos componentes de las habilidades sociales. *Caballo Vicente, E. Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, 19-90.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6ta ed.) España: Siglo veintiuno
- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M., Olivares, P., & Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 401-423.
- Calkins, S. D. (2011). El temperamento y su impacto en el desarrollo infantil: Comentarios sobre Rothbart, Kagan y Eisenberg. *Tremblay RE, Boivin M, PetersRDeV, (Eds.), Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.*

- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 158.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramientas de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma psicológica*. Vol. 12, Núm. 2, pp. 157-173.
- Chávez, B. y Loor, L. (2017): "Perfil de niños y niñas con problemas de interacción social en etapa pre-escolar, *Unidad Educativa Los Andes* (Julio-septiembre 2017). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/03/unidad-educativa-andes.html>
- Checa Fernández, P., Santoja, M., & Rueda Cuerva, M. (2010). Control atencional y ejecución en tareas afectivamente relevantes en niños en edad escolar. *La atención (VI): un enfoque pluridisciplinar*, 127-139.
- Clemente, R. A., y Roqueta, C. A. (2008). Relaciones Entre El Temperamento Infantil Y El Lenguaje En Una Tarea Interactivonarrativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 81-89.
- Cohen, S., Esterkind de Chein, A., Lacunza, A., Caballero y Martinenghi, C. (2011). habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 29(1), 167-185.

- Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, (9), 45-64
- Coronel, C., Levin, M., y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23).
- De la Osa, N., Granero, R., Penelo, E., Domènech, J. M., & Ezpeleta, L. (2014). The short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire in a community sample of preschoolers. *Assessment*, 21(4), 463-476.
- De la Peña, V., Hernández, E., y Rodríguez, F. J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (cabs) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *REMA*, 8(2), 11-25.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- Delgado, J. (2017). Análisis de fiabilidad y validez interna del cuestionario de habilidades de interacción social de Monjas en una muestra de niños de 8 a 12 años (Tesis de Grado). Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). Aggression and war: Are they part of being human. *Burenhult (Ed.)*, 1, 26-9.
- Fernández, M. A. (2009). Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a los 11 años de edad. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/31762>.

- Fernández, M., Benítez, J., Pichardo, M., Fernández, E., Justicia, F., García, T. y Alba, G. (2010). Confirmatory factor analysis of the PKBS-2 subscales for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. University of Granada, España.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Giraldo, C., y Penagos, A. (2011). Caracterización de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales, a partir del estudio de caso comparativo. (Tesis Maestría) Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Recuperado con:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1456/GiraldoSuescaClaudiaPatricia2011.pdf>.
- Greco, C. y Ison, M. S. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2), 121-134.
- Greco, C., y Ison, M. (2015). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8 (2), 20-29.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T., y Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(4), 431-454.

- Isaza, L. y Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 14, no. 1 (ene.-jun. 2011); p. 19-30.
- Isaza, L. y Henao, G. (2017). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22).
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2).
- Ison, M. y Morelato G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas psychologica*, 7(2), 357-367.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M., Fernández, E., García, T., & Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9).
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child development*, 1459-1473.
- Lacunza, A. (2007). Inteligencia y Desnutrición. La evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral). Argentina : Universidad de Palermo
- Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, (10), 231-248.

- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. 159-182.
- Lau, E., Rapee, R., & Coplan, R. (2017). Combining child social skills training with a parent early intervention program for inhibited preschool children. *Journal of Anxiety Disorders*, 51, 32-38.
- Lemos de Ciuffardi, V. N. (2001). Consideraciones acerca de la evaluación de la personalidad infantil. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 12(2), 19-42.
- Lira, B. (2017). El rol predictor de la regulación emocional, la empatía y la alexitimia en el control intencional de niños y niñas de educación inicial. (Tesis Pregrado).
Lima : Universidad de Lima
- Lopes, A. M. A. D. S. (2011). Estudo das Qualidades Psicométricas do Children Behavior Questionnaire (CBQ) para Avaliação do Temperamento de Crianças Portuguesas entre os 3 e os 5 anos (Doctoral dissertation). Brasil : Universidade do Minho
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.

- Lozano, E. A., y Conesa, M. D. G. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de psicología*, 23(1), 33.
- Macedo, E. y Befi, D. (2011). Conflict resolution strategies in children with normal language development: cooperation or individualism? *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16 (2), 198-203.
- Monjas, M. (1996) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. *Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid*.
- Monjas, M. I., & González, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo [Social skills in the syllabus]. *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*.
- Monjas, M., González, B., de Benito Pascual, M., Casado, M, Francia, M., Peinado, L., Rodríguez, M. y Peinado, J. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. Las habilidades sociales en el currículo. Madrid : *Secretaría General Técnica*.
- Morelato, G., Maddio, S. e Ison, M. (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 - e Avaliação Psicológica*. 20 (2), 149-164.
- Ortiz, M., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 195-208.

- Ortiz, R. (2015). Habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales. (Maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A., & Fernández-Mayoralas, D. M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev neurol*, 48(Supl 2), S107-11.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of personality assessment*, 87(1), 102-112.
- Quintana, T., & Muñoz, G. (2010). Validación y adaptación del cuestionario de temperamento y carácter, JTCI de R. Cloninger, versión niños y padres, a escolares chilenos entre 8 y 13 años. *Terapia psicológica*, 28(1), 37-43.
- Ramos, J., Sancho, M., Cachero, P., Vara, T., y Iturria, B. (2009). El temperamento Infantil en el ámbito de la prevención primaria: Relación con el cociente de desarrollo y su modificabilidad. *Clínica y Salud*, 20(1), 67-78.
- Reche, M. P. C., y Lucena, F. J. H. (2016). El entrenamiento en habilidades sociales y su incidencia en el desarrollo psicoafectivo del alumno. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(8), 63-90.
- Redruello, R. A. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las habilidades sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro 'La Inmaculada' de Hortaleza) Primera parte. *Tendencias pedagógicas*, (12), 111-150.

- Rettew, D. C., Stanger, C., McKee, L., Doyle, A., & Hudziak, J. J. (2006). Interactions between child and parent temperament and child behavior problems. *Comprehensive psychiatry*, 47(5), 412-420.
- Reyna, C., y Brussino, S. (2011). Evaluación de las habilidades sociales infantiles en Latinoamérica. *Psicología em Estudo*, 16(3), 359-367.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child development*, 569-578.
- Rothbart, M. K. (1989). Biological processes in temperament. *Temperament in childhood*, 77-110.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In *Handbook of social development* (pp. 283-323). Springer, Boston, MA.
- Rubin, K. H., Burgess, K.B. y Hastings, P. D. (2002). Stability and Social–Behavioral Consequences of Toddlers' Inhibited Temperament and Parenting Behaviors. *Child Development*, 73 (2), 483–495
- Singer, E. Hoogdalem, A. De Haan, D. y Bekkema, N (2012). Day care experiences and the development of conflict strategies in young children. *Early Child Development and Care*. 182 (12), 1661-1672.

Sleddens, E. F., Kremers, S. P., Candel, M. J., De Vries, N. N., & Thijs, C. (2011).

Validating the Children's Behavior Questionnaire in Dutch children: Psychometric properties and a cross-cultural comparison of factor structures. *Psychological assessment*, 23(2), 417.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.

Stelzer, F. (2016). *Inteligencia, funciones ejecutivas y temperamento. Sus relaciones al inicio de la escolaridad básica*. (Doctoral dissertation). Universidad Nacional del Mar de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Thomas, A., & Chess, S. (1996). Temperament: theory and practice. *New York, NY: Brunner & Mazel*.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS; Monjas, 1994).

					
<i>Universidad de Antioquia- Programa Psicología</i>					
<i>Heteroinforme</i>					
<i>Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, 2009</i>					
Nombre del alumno:		Fec		Instituci	
		ha:		ón:	
Hora de inicio:			Hora de finalización:		
<p>Instrucciones: Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X el número que mejor describa el funcionamiento del/ de la niño/a, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Significa que el/la niño/a no hace la conducta nunca 2. Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi nunca 3. Significa que el/la niño/a no hace la conducta bastantes veces 4. Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi siempre 5. Significa que el/la niño/a no hace la conducta siempre 					
Ítems	Calificación				
	Nu	Cas	Bastan	Casi	Siem
	nca	i	tes veces	siempre	pre
	nunca	nunca	bastantes veces	casi siempre	siempre
1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría,	1	2	3	4	5

tristeza, etc.).					
2. Saluda de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
3. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida.	1	2	3	4	5
4. Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos.	1	2	3	4	5
5. Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas de los adultos	1	2	3	4	5
6. Defiende y reclama sus derechos ante los demás.	1	2	3	4	5
7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5
8. Se dice a sí mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5
9. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a los adultos.	1	2	3	4	5
10. Ante un problema con otros/as chicos/as, elige una alternativa de solución efectiva y justa para las personas.	1	2	3	4	5
11. Responde adecuadamente cuando otros niños/as se dirigen a él de modo amable y cortés	1	2	3	4	5
12. Responde de forma adecuada cuando otro niño quiere entrar en la conversación que él mantiene con otros.	1	2	3	4	5
13. Pide ayuda a otras personas cuando la necesita	1	2	3	4	5
14. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando finalizan la conversación	1	2	3	4	5

15. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas	1	2	3	4	5
16. Responde correctamente cuando otro/a niño/a le invita a jugar o hacer alguna actividad con él/ella	1	2	3	4	5
17. Responde adecuadamente cuando las personas mayores se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
18. Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la persona y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
19. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, se pone en el lugar de las otra/s persona/s y produce alternativas de solución.	1	2	3	4	5
20. Se ríe con otras personas cuando es necesario	1	2	3	4	5
21. Comparte lo propio con los niños y las niñas	1	2	3	4	5
22. Mantiene conversaciones con los adultos	1	2	3	4	5
23. Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente	1	2	3	4	5
24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer, ...).	1	2	3	4	5
25. Cuando tiene un conflicto con otros niños y niñas, planifica la puesta en práctica de la solución elegida.	1	2	3	4	5
26. Cooperar con otros/as niños/as en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima y otras).	1	2	3	4	5

27. Hace peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
28. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
29. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
30. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5
31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5
33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo.	1	2	3	4	5
34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, fracaso...).	1	2	3	4	5
35. Inicia y termina conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto.	1	2	3	4	5
37. Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable.	1	2	3	4	5
38. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza, ...).	1	2	3	4	5
40. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5

42. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5
43. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
44. Ante un problema con otro/a niño/a, busca y genera varias posibles soluciones.	1	2	3	4	5
45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros/as niños/as.	1	2	3	4	5
46. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, y otros).	1	2	3	4	5
47. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
48. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas	1	2	3	4	5
49. Presenta a personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
50. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa..., y muestra otras conductas de cortesía.	1	2	3	4	5
51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
53. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones	1	2	3	4	5
54. Cuando está tratando de solucionar una situación	1	2	3	4	5

problemática que tiene con otros niños y niñas, evalúa las posibles soluciones para elegir las mejor.					
55. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas	1	2	3	4	5
56. Responde de modo apropiado cuando otro/a niño/a quiere unirse con él/ella a jugar o a realizar una actividad	1	2	3	4	5
57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, y otros)	1	2	3	4	5
58. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere iniciar una conversación que él/ella	1	2	3	4	5
59. Expresa desacuerdo y disiente con otros.	1	2	3	4	5
60. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, identifica las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Anexo 2. Child Behavior Questionnaire (CBQ)



Universidad de Antioquia- Programa Psicología

CBQ

Nombre del alumno:		Fecha de nacimiento:		Edad en meses:	
Nombre del acudiente:				Parentesco:	

Instrucciones: En las páginas siguientes le presentaremos la descripción de diversas reacciones de los niños ante determinadas situaciones. Solicitamos que nos indique qué reacción es la más probable que su hijo/a presente en cada una de estas situaciones.

Sabemos **que no existe una forma "correcta" de reaccionar, así que no hay respuestas ni malas ni buenas.** Por favor, lea cada descripción y decida si es verdadera o falsa en relación con la reacción de su hijo/a durante los últimos **seis meses**.

Utilice la escala siguiente del 1 a al 7 para indicar el grado en que cada una de las afirmaciones se adecúa al comportamiento de su hijo/a:

1. Significa que es **extremadamente falso**
 2. Significa que es **bastante falso**
 3. Significa que es **ligeramente falso**
 4. Significa que es **ni falsa ni cierta**
 5. Significa que es **ligeramente cierta**
 6. Significa que es **bastante cierta**
 7. Significa que es **extremadamente cierta**
- NA. Significa que **No aplica**

Marque con una X en la casilla correspondiente al grado en que observe el comportamiento en su hijo, fíjese que al marcar la X corresponda a la conducta y al grado que considere.

Si usted no puede contestar una de estas preguntas porque nunca ha visto a su hijo/a en una situación determinada, marque con un círculo la opción NA (No Aplicable). Así, por ejemplo, si le preguntan por la reacción de su hijo cuando usted canta, y usted no le ha cantado, entonces debe marcar NA.

Lea con cuidado la situación y responda. El niño o niña...		1 Extremamente falso	2 Bastante falso	3 Ligeramente falso	4 Ni falsa ni cierta.	5 ligeramente cierta	6 Bastante cierta	7 Extremamente Cierta	NA No Aplica
1	Da la impresión de que siempre tiene prisa cuando se mueve de un sitio a otro.								
2	Se enfada cuando se le dice que es la hora de acostarse.								
3	No le molesta el dolor.								
4	Le gusta deslizarse por lugares altos o realizar actividades arriesgadas.								
5	Cuando toca los objetos, percibe suavidad o aspereza de los mismos.								
6	Antes de un acontecimiento emocionante, es tanta su excitación, que tiene problemas para quedarse quieto.								
7	Normalmente se lanza a una actividad sin “pensarlo”.								
8	Llora desconsoladamente cuando uno de sus juguetes favoritos se pierde o se rompe.								
9	Se siente bastante incomodo cuando se moja o tiene frío.								
10	Le gusta jugar de forma tan salvaje y arriesgada que podría hacerse daño.								
11	Parece encontrarse cómodo/a con casi todo el mundo.								
12	Tiende a correr en vez de caminar para ir de una habitación a otra.								
13	Se da cuenta cuando los padres usan ropa nueva.								
14	Hace rabietas cuando no consigue lo que quiere.								
15	Se entusiasma con las								

	casas que hace.								
16	Cuando realiza una actividad, le cuesta mantener la atención sobre ella.								
17	Tiene miedo de los ladrones y del “coco”.								
18	Cuando está fuera de casa, a menudo se queda sentado tranquilo/a.								
19	Le gustan las historias divertidas, pero normalmente no se ríe con ellas.								
20	Tiende a ponerse triste si los planes familiares no se realizan.								
21	Cambia de una tarea a otra sin terminar ninguna de ellas.								
22	Cuando juega en casa es muy activo (corre, salta, trepa, etc....)								
23	Le asustan los ruidos fuertes.								
24	Parece escuchar incluso los sonidos más bajos.								
25	Le cuesta calmarse después de una actividad excitante.								
26	Disfruta bañándose con agua caliente.								
27	Parece sentirse triste cuando no puede finalizar alguna tarea.								
28	Con frecuencia se lanza hacia nuevas situaciones.								
29	Se suele mostrar muy molesto por un pequeño corte o golpe.								
30	Se siente bastante frustrado cuando se le impide hacer algo que quiere hacer.								
31	Se disgusta cuando familiares o amigos queridos se disponen a								

	irse después de una visita.								
32	Hace comentarios cuando uno de los padres cambia de aspecto o de apariencia.								
33	Le divierten actividades como "jugar a perseguir" y/o "dar vueltas con los brazos extendidos".								
34	Cuando se enoja por algo, suele estar molesto durante 10 minutos o más.								
35	No le tiene miedo a la oscuridad.								
36	Le lleva mucho tiempo entrar en contacto con nuevas situaciones.								
37	A veces es tímido/a, incluso con gente que conoce desde hace tiempo.								
38	Puede esperar a emprender una nueva actividad si se le pide.								
39	Le gusta acurrucarse junto a cualquiera de sus padres o a otro cuidador.								
40	Se enfada cuando no encuentra algo con lo que quiere jugar								
41	Le tiene miedo al fuego.								
42	A veces se pone nervioso cuando habla con adultos a los que acaba de conocer.								
43	Es lento y no tiene prisa para decidir lo que a continuación tiene que hacer.								
44	Cambia de estar molesto/preocupado a sentirse mucho mejor en pocos minutos.								

45	Prepara los viajes y excursiones planificando las cosas que necesitará.								
46	Se entusiasma cuando se planean excursiones.								
47	Se da cuenta rápidamente de cualquier detalle nuevo en la sala.								
48	Raramente se ríe a carcajadas cuando juega con otros niños.								
49	No se molesta mucho por pequeños cortes o raspones.								
50	Prefiere las actividades tranquilas antes que los juegos activos.								
51	Tiende a decir lo primero que se le ocurre sin pararse a pensar sobre ello.								
52	Actúa de manera tímida con gente desconocida.								
53	Le resulta difícil permanecer sentado y callado cuando se le pide (en la iglesia, en el cine, etc.)								
54	Raramente llora cuando escucha una historia triste.								
55	Algunas veces sonrío o ríe tontamente cuando juega solo.								
56	Raramente le afectan los sucesos tristes que aparecen en televisión.								
57	Disfruta solo con que le hablen.								
58	Se ilusiona mucho antes de salir para una merienda, fiesta, etc.								
59	Si está disgustado/a, se alegra rápidamente al pensar en otra cosa.								

60	Se siente a gusto cuando pide a otros niños que le dejen jugar con ellos.								
61	Raramente se molesta cuando se le manda a la cama.								
62	Muestra una gran concentración cuando dibuja o pinta (en un libro).								
63	Tiene miedo a la oscuridad.								
64	Tiende a llorar incluso cuando se hace un poco de daño.								
65	Disfruta mirando los dibujos de los libros.								
66	Se calma fácilmente cuando está molesto/a.								
67	Es bueno siguiendo las instrucciones que se le dan.								
68	Raramente le asustan los "monstruos" que ve en la televisión o en el cine.								
69	En los columpios, le gusta que se le empuje alto y rápido.								
70	A veces se aparta tímidamente de las nuevas amistades								
71	Cuando juega con un rompecabezas o juego de construcción, se queda concentrado en lo que está haciendo y trabaja durante mucho tiempo.								
72	Le gusta que le canten.								
73	Se acerca lenta y cautelosamente a lugares que le han dicho que son peligrosos.								
74	Es muy raro que se desanime cuando le cuesta trabajo hacer								

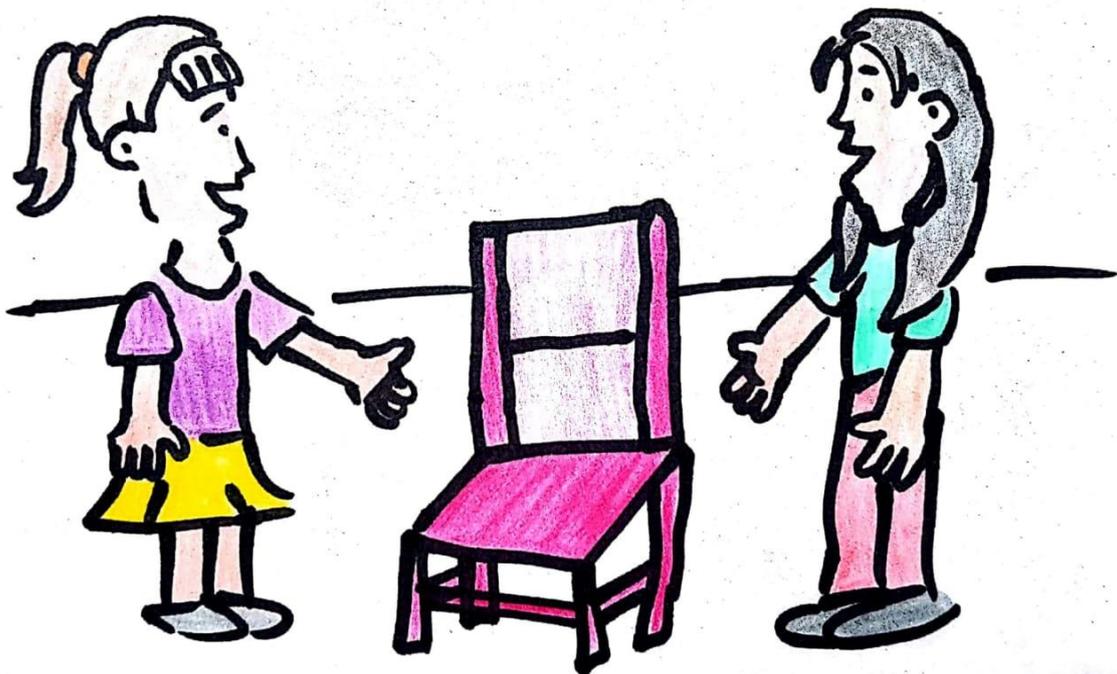
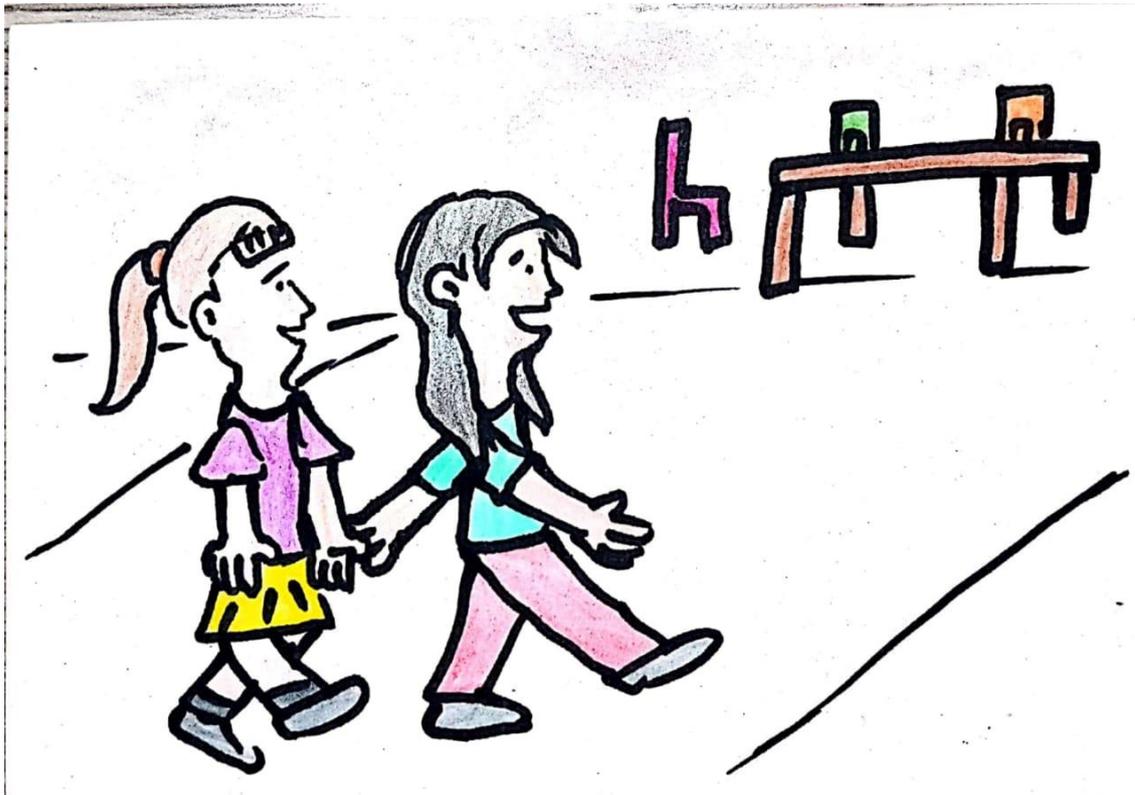
	que algo funcione.								
75	Es difícil de calmar cuando se disgusta.								
76	Le gusta el sonido de las palabras, como en las canciones infantiles.								
77	Sonríe mucho a la gente que quiere.								
78	Le disgustan los juegos bruscos y toscos.								
79	A menudo ríe a carcajadas cuando juega con otros niños.								
80	Raramente se ríe a carcajadas cuando ve comedias en la televisión o en el cine.								
81	Puede parar fácilmente una actividad cuando se le dice "no".								
82	Es de los últimos niños en intentar una nueva actividad.								
83	Normalmente no se da cuenta de los olores, como de perfume, humo, olor a guiso, etc.								
84	Se distrae fácilmente cuando escucha un cuento.								
85	Está lleno de energía, incluso por la noche.								
86	Disfruta sentándose en el regazo de sus padres.								
87	Se enoja cuando se le llama antes de finalizar un juego.								
88	Disfruta montando en triciclo o bicicleta de forma rápida y arriesgada.								
89	A veces se queda pensativo mirando durante mucho tiempo un dibujo de un libro.								

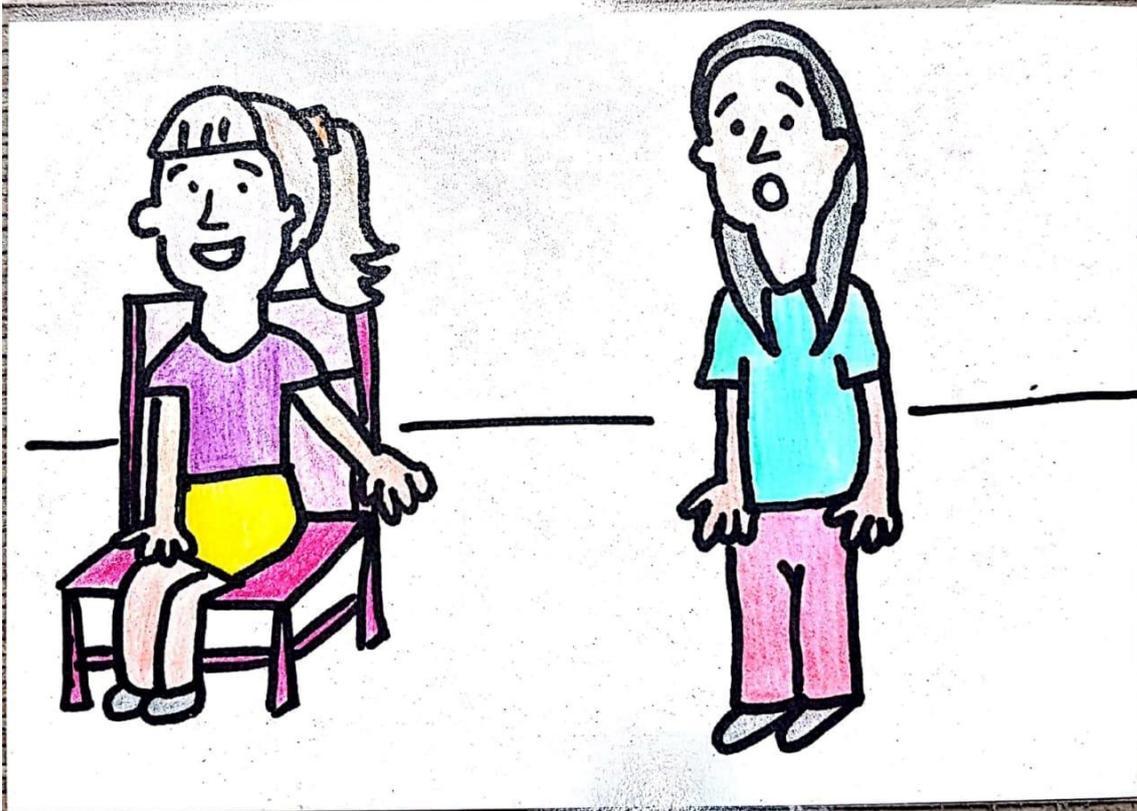
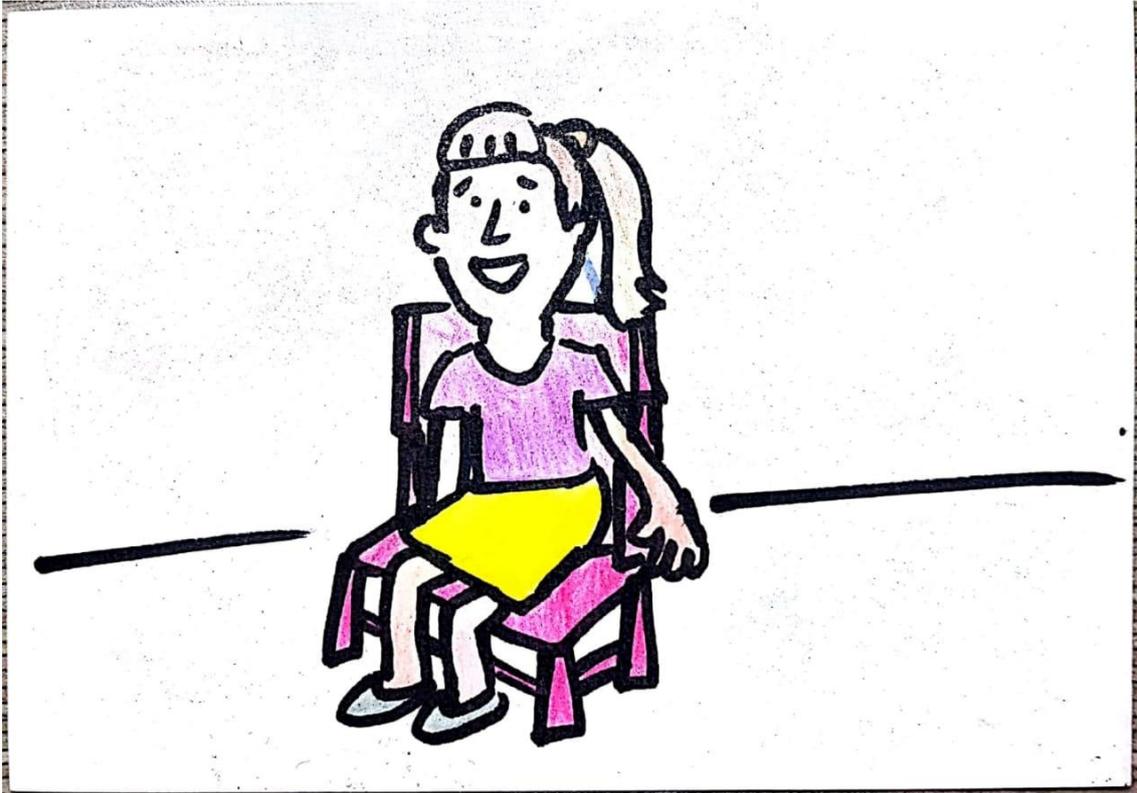
90	Está bastante tranquilo/a mientras espera postres como un helado.								
91	Es muy raro que se queje cuando está resfriado.								
92	Espera con ilusión las salidas familiares, aunque es no se emociona demasiado con ellas.								
93	Le gusta sentarse tranquilamente, y ver a la gente hacer cosas.								
94	Disfruta con actividades rítmicas, como mecerse o balancearse								

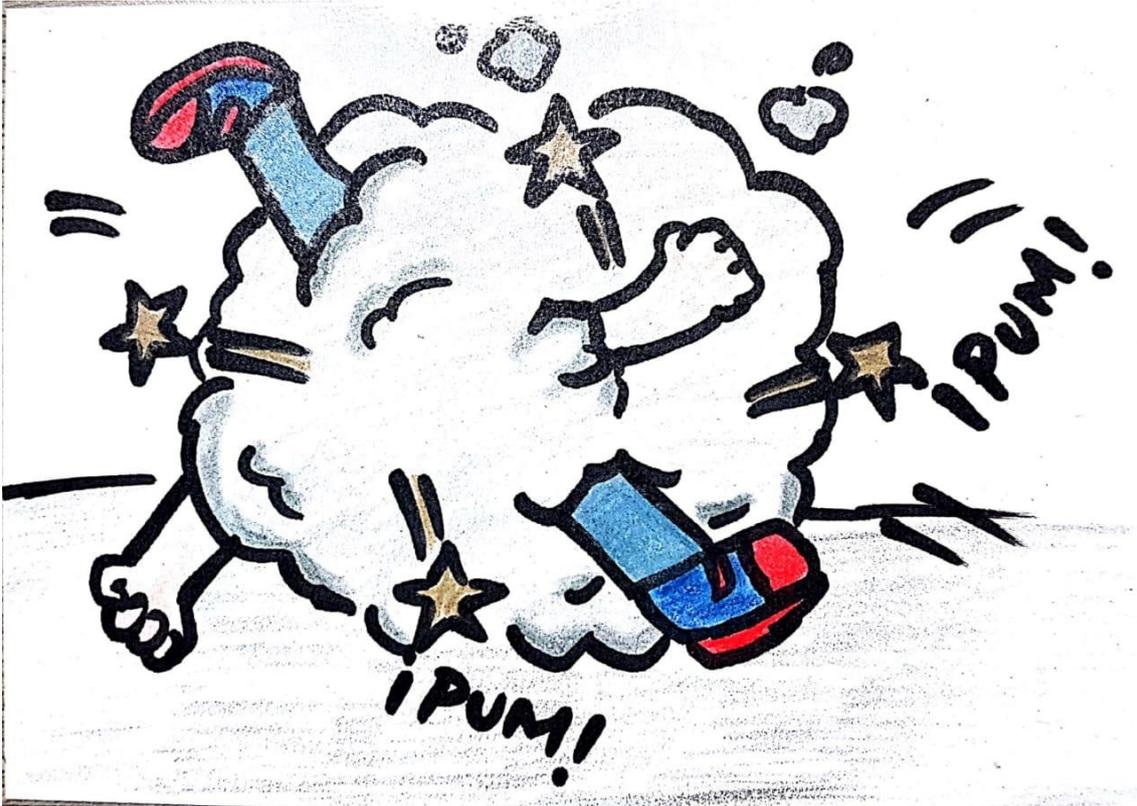
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

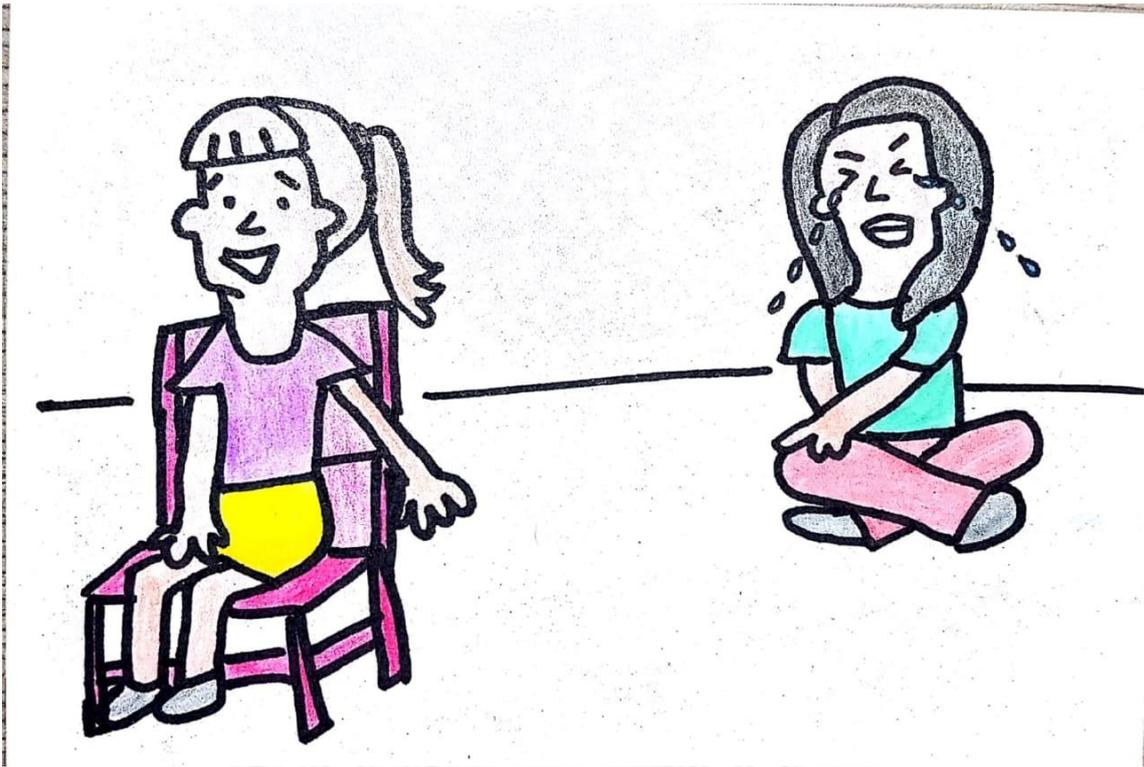
1803

Anexo 3. Tareas de resolución de conflictos



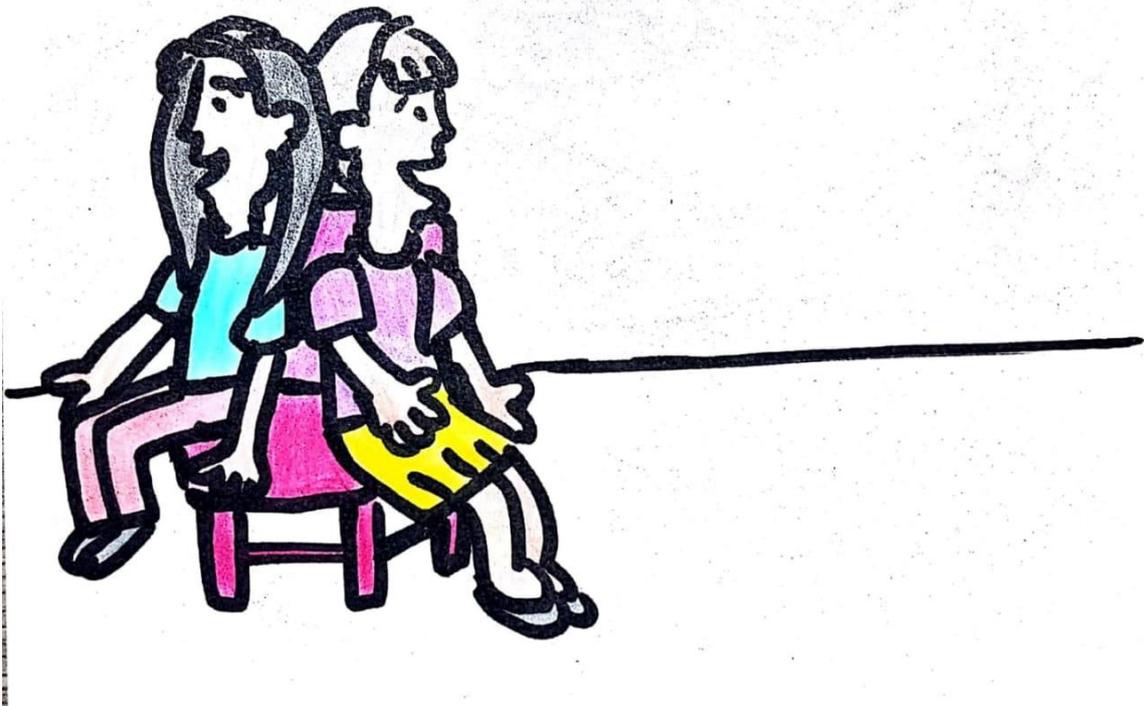
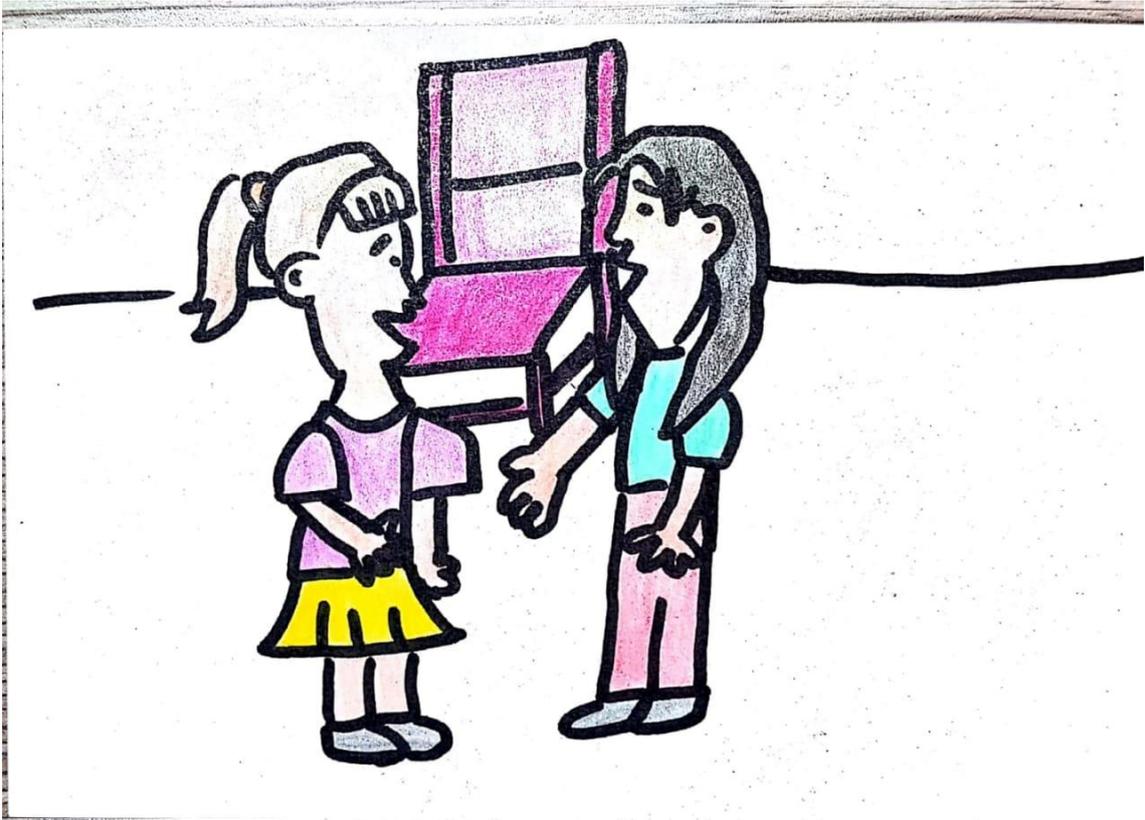


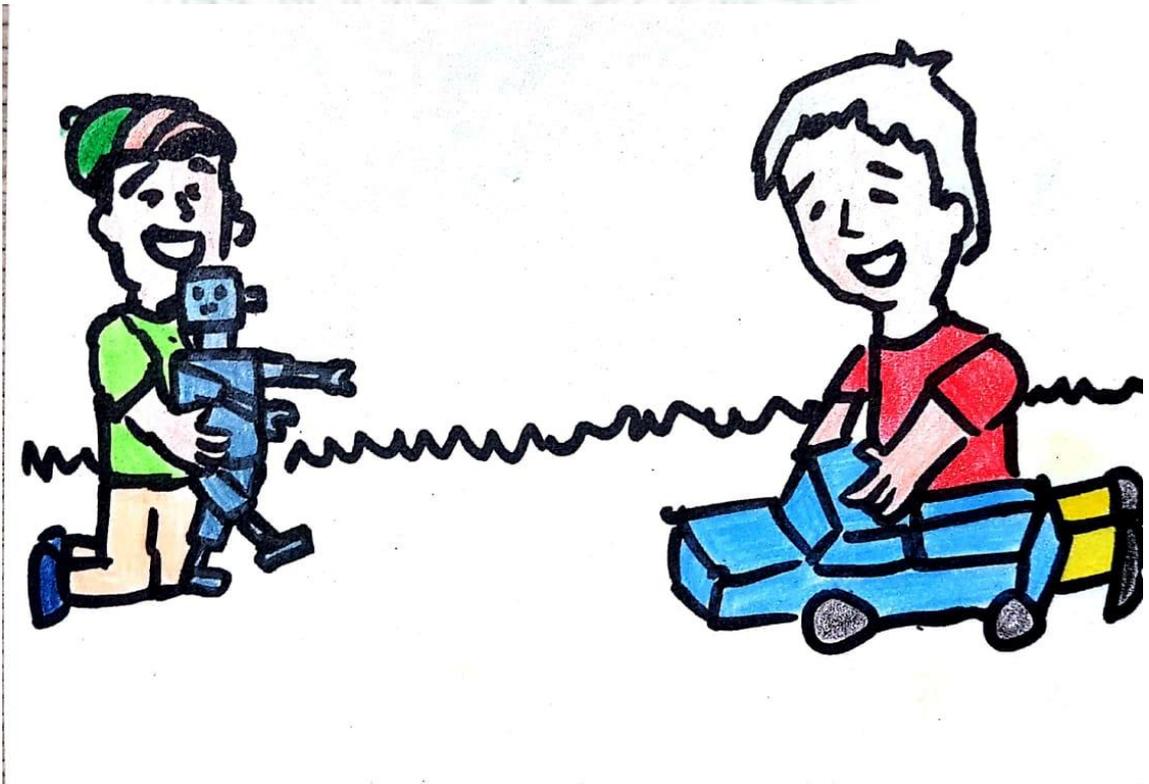




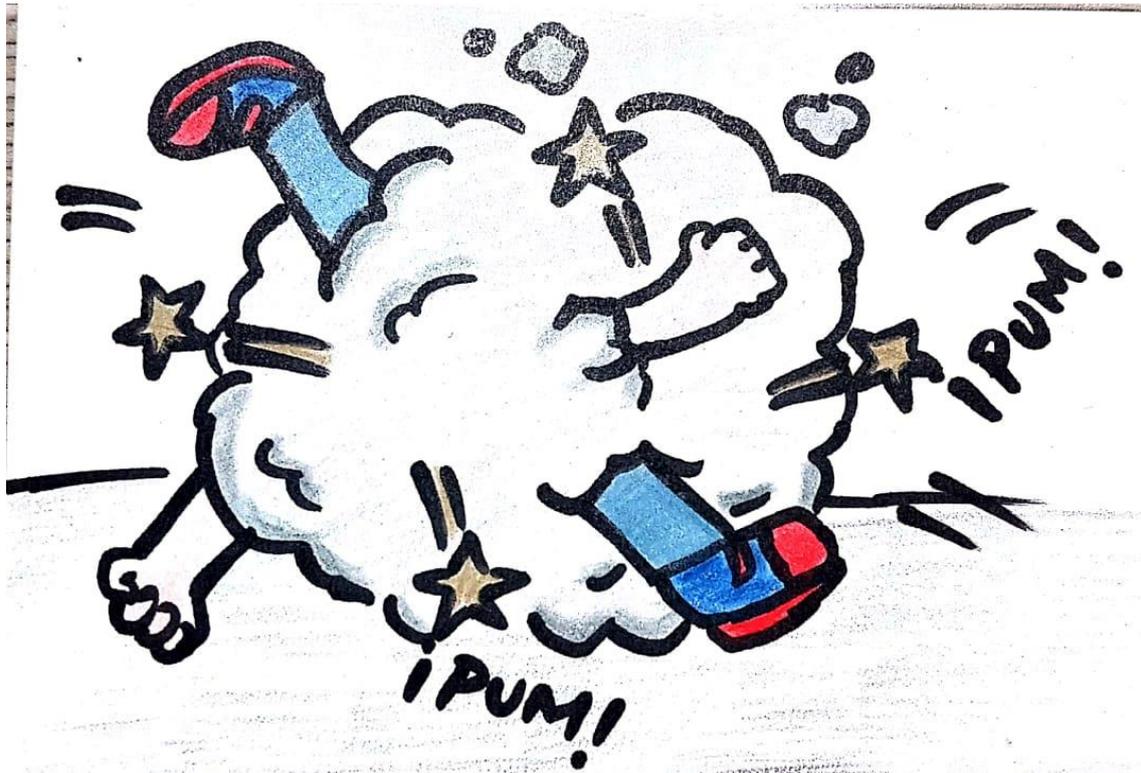

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803











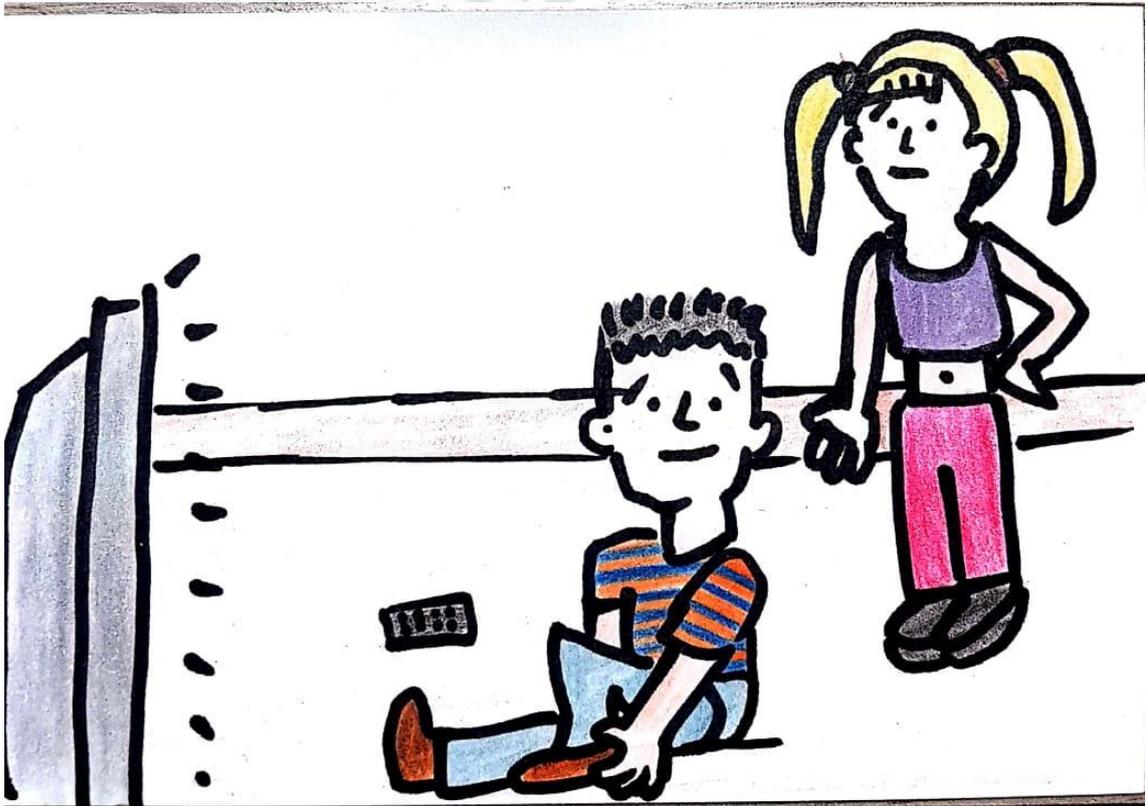


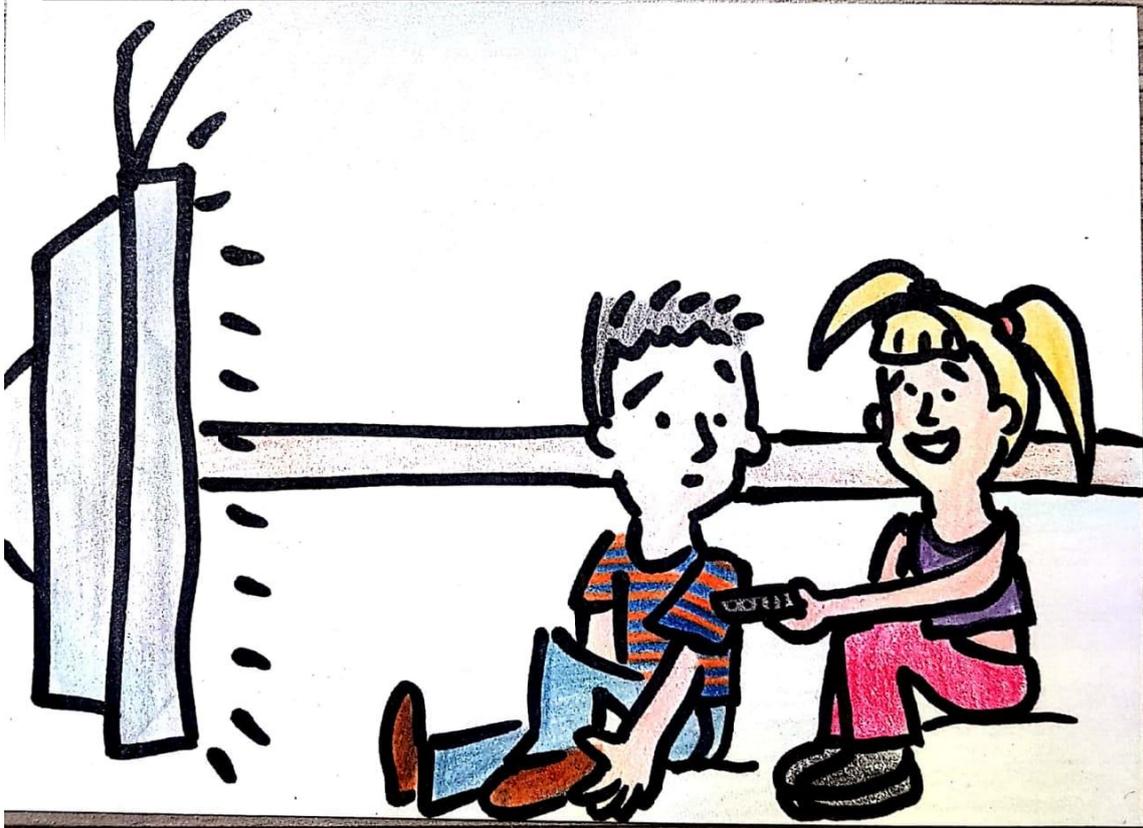
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

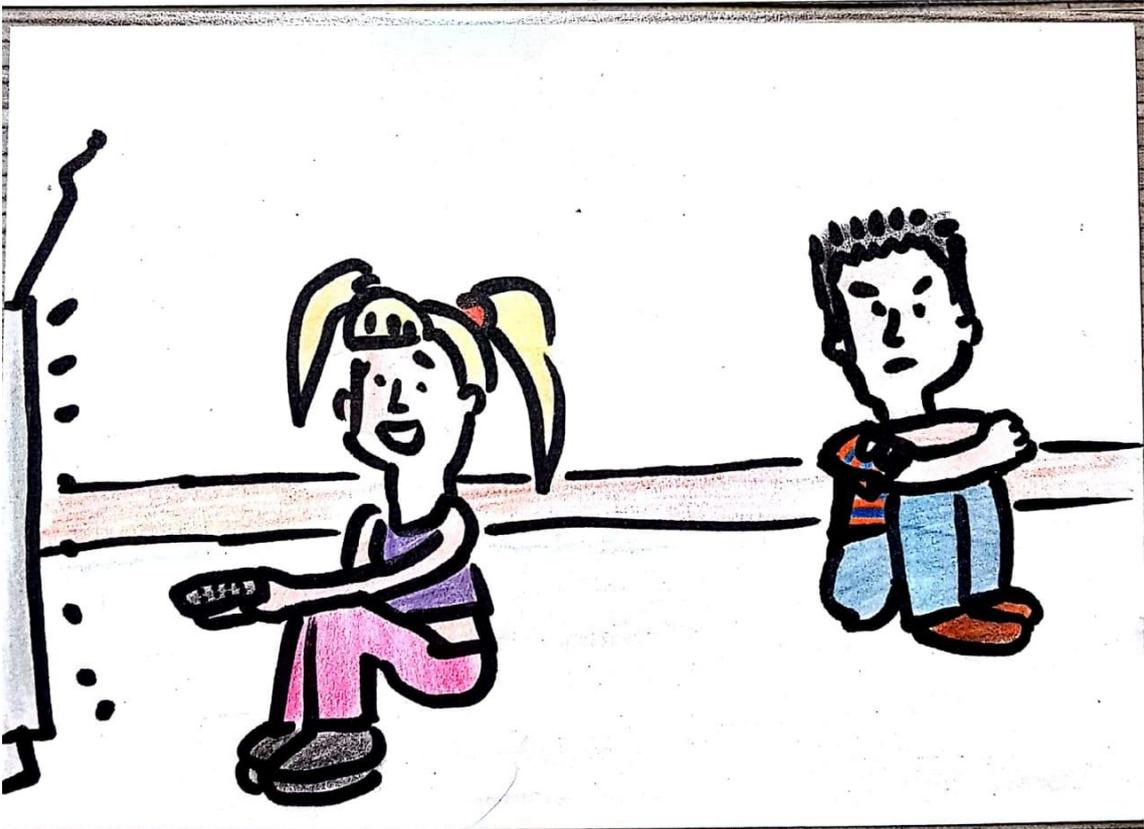
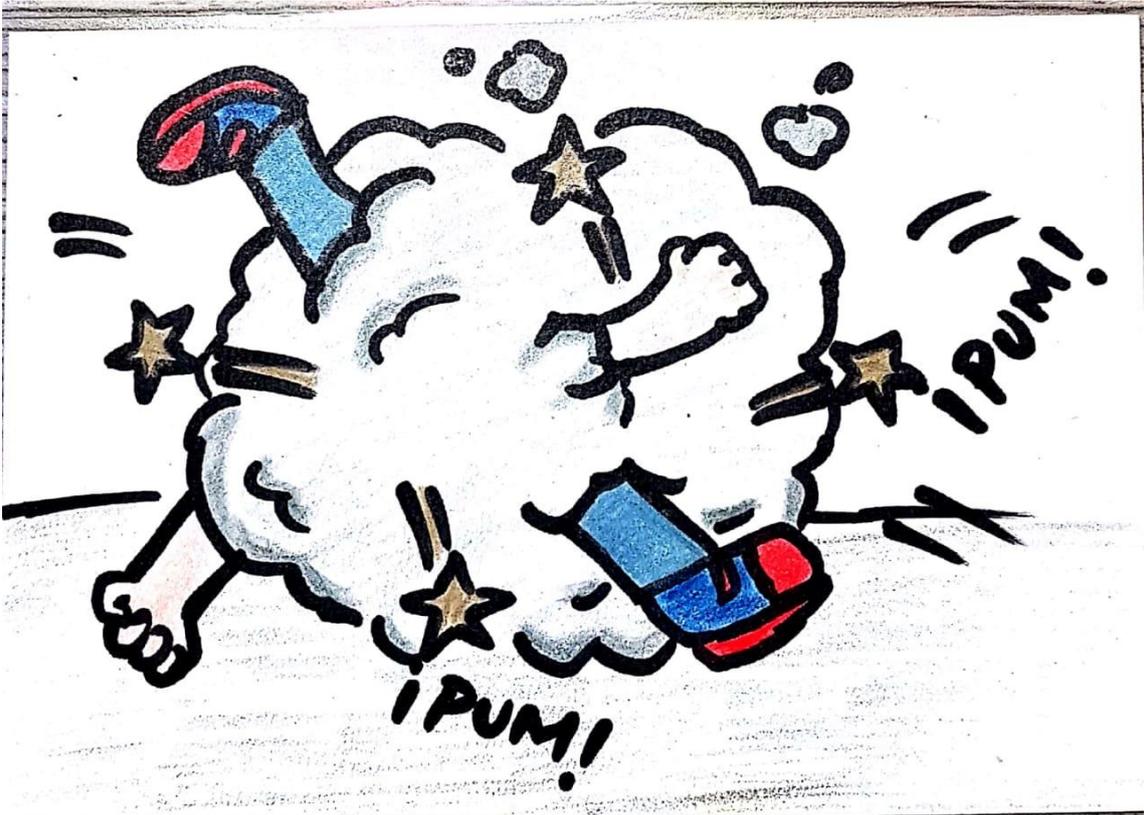
1803









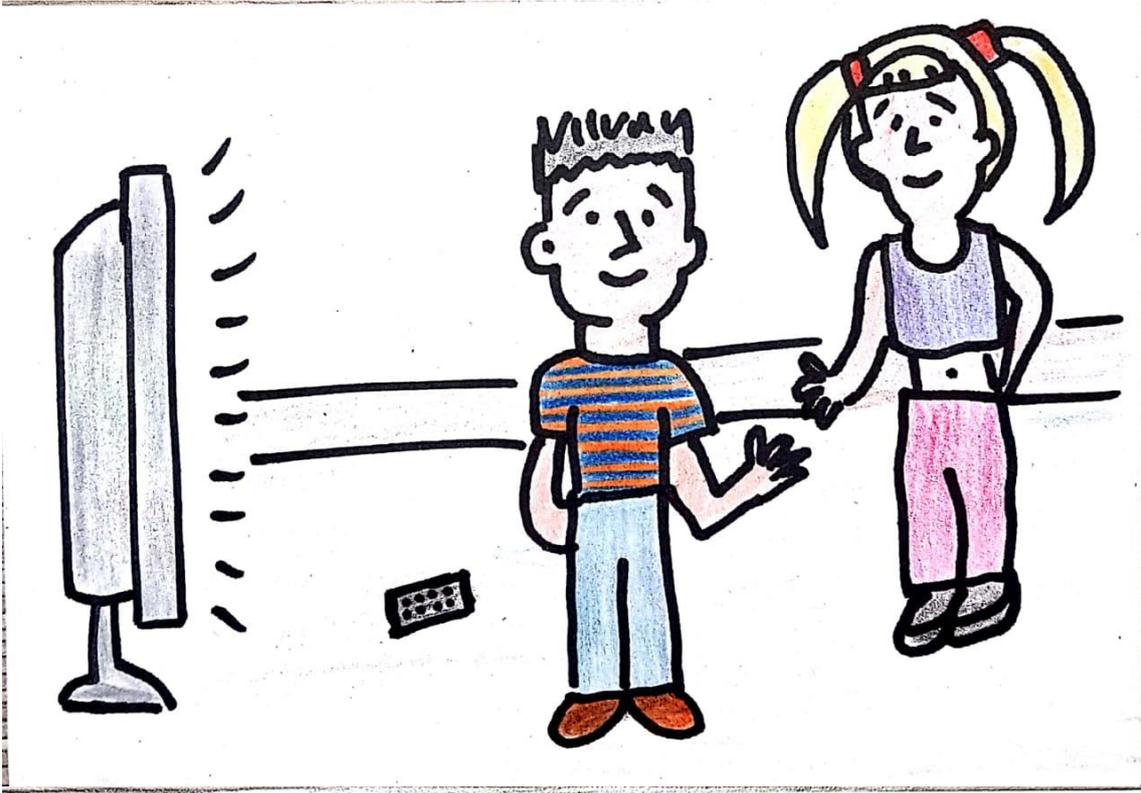




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803





Anexo 4. Protocolo para la tarea de resolución de conflictos

Protocolo para aplicación de las tareas de resolución de conflictos.

Instrucción: el evaluador debe mostrar al niño cada lámina, de manera simultánea debe ir narrando lo que ocurre en la imagen. Por ejemplo: al mostrar la lámina 1 debe relatar lo que está en el enunciado 1 dejando la lámina encima de la mesa. Se continúa de este mismo modo, hasta que se tengan las 4 láminas sobre la mesa en el orden que conforman la historieta. Posteriormente, el evaluador debe recoger todas las láminas, alterar el orden y pedirle al niño que las organice en el orden correcto, esto con el fin de evaluar el recuerdo en el niño.

Historieta 1. niña - niña

1. *Es hora de almorzar y todos los niños se están yendo hacia los comedores.*
2. *Salomé y Mariana quieren sentarse en una silla rosada, pero ven que solo hay una silla de color rosado.*
3. *Y Salomé se sienta en la silla antes que Mariana.*
4. *Mariana mira como Salomé se sentó en la silla rosada que tanto le gusta.*

Consigna para evaluar recuerdo: Ahora debes contarme la historia que te conté. Sí el niño no responde se le harán unas preguntas claves para determinar el puntaje.

- ¿Cómo se llaman los personajes de la historia?
- ¿Qué estaban haciendo estos personajes?
- ¿Qué sucedió entre los personajes?

Por responder adecuadamente cada pregunta, se les da 1 punto. Al verbalizar se les otorga 1 punto extra.

Instrucción: Después de evaluar el recuerdo en el niño así lo haga correctamente se debe repetir los enunciados con la historieta sobre la mesa.

Tipos de soluciones

Consigna para preguntar por solución (espontánea): Si fueras Mariana ¿Qué harías?

Consigna para respuesta NO espontánea: Ahora te voy a mostrar algunas soluciones a este problema y tú debes elegir la que usarías en esta situación si tu fueras Mariana.

Soluciones físicas / *Mariana se puso a pelear con Salome.*

Soluciones unilaterales evitativas/ *Mariana decide no hacer nada y esperar.*

Soluciones unilaterales implícitas/ *Mariana se pone a llorar porque Salome tiene la silla que ella quería.*

Soluciones unilaterales con mediador/ *Mariana llama a su papá para que salome le dé la silla.*

Soluciones cooperativas/ *Mariana decide hablar con Salome.*

Soluciones mutuas/ *Mariana y Salome deciden sentarse las dos en la silla y compartirla.*

Consigna para evaluar juicio moral: ¿Qué piensas de lo que hizo Mariana? ¿Te parece que estuvo bien o estuvo mal? ¿Por qué?

Historieta 2. niño – niño

1. Matías estaba jugando en el parque con su juguete favorito.

2. Luego llegó Emanuel a jugar con Matías en el parque y cada uno tenía su juguete favorito
3. Emanuel se tropezó con una piedra y se cayó encima del juguete favorito de Matías
4. Matías se dio cuenta que su juguete favorito estaba destruido.

Consigna para evaluar recuerdo: Ahora debes contarme la historia que te conté. Si el niño no responde se le harán unas preguntas claves para determinar el puntaje.

- ¿Cómo se llaman los personajes de la historia?
- ¿Qué estaban haciendo estos personajes?
- ¿Qué sucedió entre los personajes?

Por responder adecuadamente cada pregunta, se les da 1 punto. Al verbalizar se les otorga 1 punto extra.

Instrucción: Después de evaluar el recuerdo en el niño así lo haga correctamente se debe repetir los enunciados con la historieta sobre la mesa.

Tipos de soluciones

Consigna para preguntar por solución (espontánea): Si fueras Matías ¿Qué harías?

Consigna para respuesta NO espontánea: Ahora te voy a mostrar algunas soluciones a este problema y tú debes elegir la que usarías en esta situación si tu fueras Matías.

Soluciones físicas / Matías se puso a pelear con Emanuel.

Soluciones unilaterales evitativas/ *Matías decide no hacer nada y esperar.*

Soluciones unilaterales implícitas/ *Matías se pone a llorar porque Emanuel ha destruido su juguete favorito.*

Soluciones unilaterales con mediador/ *Matías llama a su papá porque Emanuel dañó su juguete favorito.*

Soluciones cooperativas/ *Matías habla con Emanuel para mirar que van a hacer con el juguete que se dañó.*

Soluciones mutuas/ *Matías y Emanuel deciden organizar entre los dos, el juguete preferido de Matías.*

Consigna para evaluar juicio moral: ¿Qué piensas de lo que hizo Mariana? ¿Te parece que estuvo bien o estuvo mal? ¿Por qué?

Historieta 3. niño – niña

1. *Simón estaba en la sala de su casa viendo su programa preferido*
2. *Celeste llega a la sala y le pide a Simón que la deje ver televisión con él*
3. *Simón deja que Celeste vea la televisión con él.*
4. *Celeste decide cambiar el canal y quitar el programa favorito de Simón.*

Consigna para evaluar recuerdo: Ahora debes contarme la historia que te conté. Si el niño no responde se le harán unas preguntas claves para determinar el puntaje.

- ¿Cómo se llaman los personajes de la historia?

- ¿Qué estaban haciendo estos personajes?

- ¿Qué sucedió entre los personajes?

Por responder adecuadamente cada pregunta, se les da 1 punto. Al verbalizar se les otorga 1 punto extra.

Instrucción: Después de evaluar el recuerdo en el niño así lo haga correctamente se debe repetir los enunciados con la historieta sobre la mesa.

Tipos de soluciones

Consigna para preguntar por solución (espontánea): Si fueras Simón ¿Qué harías?

Consigna para respuesta NO espontánea: Ahora te voy a mostrar algunas soluciones a este problema y tú debes elegir la que usarías en esta situación si tu fueras Simón.

Soluciones físicas / *Simón se puso a pelear con Celeste.*

Soluciones unilaterales evitativas/ *Simón decide no hacer nada y esperar.*

Soluciones unilaterales implícitas/ *Simón se pone a llorar para que Celeste le vuelva a poner su programa preferido.*

Soluciones unilaterales con mediador/ *Simón llama a su papá para que Celeste le ponga de nuevo su programa favorito.*

Soluciones cooperativas/ *Simón habla con celeste y le pide que busquen un programa que a los dos les pueda gustar.*

Soluciones mutuas/ *Simón y Celeste deciden sentarse los dos a ver un programa que puedan disfrutar.*

Consigna para evaluar juicio moral: ¿Qué piensas de lo que hizo Mariana? ¿Te parece que estuvo bien o estuvo mal? ¿Por qué?

Categoría de solución	Sub categoría utilizada
Soluciones físicas	Intervención física
	Intervención verbal
	Castigar al otro
	Castigo para enseñar lección
Soluciones unilaterales evitativas	Excluir al otro
	Esperar y aplazar acciones
Soluciones unilaterales implícitas	Sarcasmo
	Iniciativa, hacerse la víctima
	Soborno interpersonal
Soluciones unilaterales con mediación	Amenaza, contar a otro
	Apelar a la autoridad
	Preguntar a otro
	Obedecer órdenes de otro
Soluciones cooperativas	Petición, sugerencia o consejo
	Convencer o explicar al otro
	Toma de perspectiva
	Empatía, interferir en el pensamiento
	Conciliar
Soluciones mutuas	Discutir sobre el conflicto
	Llamado a la unidad
	Solución conjunta y negociación



Anexo 5. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mediante este documento certifico que he sido informado sobre el ejercicio investigativo que realizan las estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia: María Fernanda Peña Giraldo, Erika Natalia Montoya Ramírez y Paula Camila Cardona Cifuentes, como parte de su proceso formativo y dentro de los requisitos para obtener el título profesional. Según lo notificado, comprendo que los fines de la evaluación son académicos, la información suministrada obedece al principio de confidencialidad y por tanto se respeta mi intimidad. Asimismo, se reconoce que mi integridad física y psicológica, y la de mi hijo(a) no se verán alteradas con este ejercicio, la evaluación y los instrumentos no representan riesgo alguno para nuestro bienestar.

De acuerdo con lo anterior, entiendo que mi participación es voluntaria y cuento con la autonomía para retirarme u oponerme al ejercicio académico sí lo considero pertinente.

Fecha	Nombre del acudiente	Número de documento	Nombre completo del niño (a)	Firma