



PROBLEMAS HIPOTÉTICOS Y STATUS SOCIOMÉTRICO EN PREESCOLAR: UN ANÁLISIS SITUACIONAL DE LAS ESTRATEGIAS

HYPOTHETICAL PROBLEM SOLVING AND SOCIOMETRIC STATUS IN PRESCHOOL CHILDREN: A SITUATIONAL MEASURE OF THE STRATEGIES

INFORMES

13

M^a Victoria Trianes,
Ángela Muñoz y Manuel Jiménez
Universidad de Málaga

Resumen El presente trabajo estudia la asociación existente entre estrategias y problemas interpersonales, en las respuestas a un cuestionario de problemas hipotéticos emitidas por 120 niños de preescolar extraídos, por su pertenencia a grupos sociométricos extremos, de una muestra total de 380 sujetos. Asimismo pretende estudiar la relación existente entre el tipo de estrategias de solución activadas por problemas específicos y el status sociométrico. Se obtienen dos núcleos de problemas-estrategias: a) recibir una agresión directa, insulto, ataque a la propiedad y atropello de derechos suscitan una respuesta agresiva directa y llamar al adulto; b) los conflictos de intereses con iguales y adultos suscitan estrategias más elaboradas y soluciones alternativas. La preferencia positiva se asocia significativamente al empleo de agresividad adecuada, un empleo equilibrado de la llamada al adulto, y una utilización de manifestaciones afectivas en los conflictos de intereses con iguales. Los rechazados se caracterizan por emplear la respuesta agresiva en situaciones inadecuadas, un superior recurso a llamar al adulto, un menor empleo de manifesta-

Abstract The present work studies the association between interpersonal problems and the strategies used to solve them by examining the answers given by 120 preschool children to a questionnaire of hypothetical problems. The children were selected from a total of 380 subjects because they belonged to extremes sociometric groups. The study also aims to investigate the relationship between the type of problem solving strategies employed for specific problems and the sociometric status of the child. We obtained two kinds of association between the problem and the strategies used to solve it: a) receiving a direct aggression, insult, attack on property and abuse of rights provoke a direct aggressive response and the calling of an adult; b) conflicts of interest with peers and adults provoke more elaborate strategies and alternative solutions. Positive preference is significantly associated with the use of the correct measure of aggression, a balanced use of the calling of an adult and the employment of displays of affection in the conflicts with peers. Rejected children are characterised by the use of an aggressive response in inappropriate situation, a greater recourse to

ciones afectivas en problemas con iguales. Los de preferencia neutra muestran un empleo superior de la estrategia pasiva, en general. La eficacia de este instrumento aumenta si se emplea una medida situacional de la estrategia (tasa de su empleo por problema) mejor que la tasa de empleo en el total de los problemas de la prueba.

the calling to an adult and a lesser use of displays of affection in problems with peers. The children of neutral preference display a greater use of passive strategies, in general. If a situational measure of strategies (rate of use per problem) greater than the overall rate of use in the whole sample occurs then efficacy of the questionnaire increases.

INFORMES

14

Palabras clave Solución Problemas Interpersonales Hipotéticos-Estrategias / situación-Evaluación-Preescolar.

Keywords Hypothetical Interpersonal Problem Solving-Strategies / situation-Assessment-Preschool.

INTRODUCCIÓN

Los tests de problemas hipotéticos han sido empleados profusamente en el campo de la Competencia Social infantil a la hora de evaluar las estrategias de resolución de problemas interpersonales. Consisten en problemas que se plantean al sujeto para que responda como si fuera el protagonista, bien a través de instrumentos de papel y lápiz, bien a través de estímulos visuales, como por ejemplo, películas de vídeo, en los que se pide una respuesta verbal o escrita.

Respecto a qué mide la respuesta hipotética a problemas no vividos directamente, su interpretación ha ido variando en los últimos 20 años, al mismo tiempo que evolucionaba la propia concepción de las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales (HSPI). En un principio se consideró que esta respuesta a problemas hipotéticos reflejaba las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (Pelechano, 1984, 1986; Spivack y Shure, 1974; Urbain y Kendall, 1980), entendidas como habilidades generales de amplio espectro cuya correspondencia con la conducta concreta emitida por el niño en situaciones reales debía ser probada. Sin embargo, la investigación sobre cómo estas habilidades cognitivas median el cambio en la conducta observada por adultos significativos, no ha logrado resultados concluyentes (véase por ejemplo, Durlack, 1983; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989). En estos primeros momentos, la evaluación de estas habilidades se centró en la frecuencia y diversidad de las respuestas emitidas ante los problemas hipotéticos. Con el tiempo, la presencia de bajas correlaciones o resultados contradictorios ha llevado a concluir que la mera producción de respuestas no debe ser el único parámetro para evaluar estas habilidades de solución de los problemas sociales (Musun-Miller, 1993).

Una interpretación actual concibe las HSPI como habilidades y estrategias que son activadas por las demandas y características de las situaciones, dependen en gran medida de los objetivos que guíen al niño al

afrentar la interacción o el problema (Dodge, 1985; Selman y Demorest, 1984; Selman y Yeates, 1987; Shantz, 1987; Yeates y Selman, 1989) y son reguladas por reglas que varían en relación a los contextos sociales (Chadsey-Rusch, 1992). Son entendidas, pues, de un modo más restringido y directamente vinculadas a las características de las situaciones, problemas o tareas concretas.

Esta visión actual entiende que la respuesta a los test de problemas hipotéticos puede expresar el conocimiento social que posee el niño o niña acerca de las respuestas que son aceptadas socialmente en las distintas situaciones (Krasnor, 1985; Renshaw y Asher, 1982; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996). Es decir, puede tratarse de una expresión del conocimiento social que tiene el sujeto de cual es la respuesta «hábil», teniendo en cuenta las normas y expectativas del ambiente, en un determinado problema. Este conocimiento social influye en la respuesta emitida ante un problema, ya que, durante una interacción social, estas estructuras de conocimiento influyen en cómo procesa el individuo la información disponible (Dodge, 1993; Rubin y Rose-Krasnor, 1992).

Sin embargo, el vínculo entre conocimiento y conducta social puede ser débil, al tratarse de dos variables pertenecientes a ámbitos distintos de la conducta. Se diferencia claramente la estrategia real que el niño emplea en la situación vivida, captada por observación directa, y su respuesta ante el problema virtual, captada por el instrumento llamado de problemas hipotéticos. Existen estudios en los que, los mismos niños rechazados-agresivos que no se diferenciaban en la respuesta a situaciones hipotéticas, sí mostraban diferencias concretas en situaciones reales controladas (Hughes, Robinson y Moore, 1991). En apoyo de la interpretación de la respuesta a problemas hipotéticos como conocimiento social hemos encontrado (Trianes et al, 1996) que alumnos mayores presentan una importante unanimidad o acuerdo a la hora de elegir la respuesta socialmente pertinente ante un problema social hipotético, mientras que niños pequeños muestran, en el mismo caso, una

notable dispersión de respuestas. Lo hemos interpretado en función del mayor grado de conocimiento de las estrategias socialmente aceptadas en los niños mayores, debido al desarrollo y/o la escolarización.

Teniendo en cuenta esta concepción actual consideramos que este tipo de medida, puede recoger diferencias interindividuales cuando se aplica a niños de distintas edades o características así como a grupos de caracterización diferente. En efecto, objetivos y estrategias son, como se ha dicho, origen de diferencias interindividuales en relación con un mismo problema real o hipotético. Dependen de las características específicas de los diferentes contextos y situaciones sociales, lo cual sería un factor constante, pero dependen, además, de la experiencia o resultados anteriores obtenidos en ese tipo de problemas por el niño y, por supuesto, de su procesamiento cognitivo subyacente y actual, lo cual junto con los recursos disponibles, sería el factor responsable de las variaciones interindividuales.

Especialmente se ha utilizado esta medida para diferenciar entre niños hábiles e inhábiles, es decir, con diferente status social obtenido por medio de cuestionarios sociométricos. Aunque la definición del status social no haya sido considerada en todos los estudios por igual, ni tampoco los métodos para seleccionar los grupos extremos presenten una alta validez convergente ni homogeneidad en su validez discriminante (Terry y Coie, 1991), una serie de investigaciones encuentran que los niños de alto status social generan mayor número de soluciones alternativas a problemas hipotéticos (Ladd y Oden, 1979) y producen más soluciones aceptables (Asher y Renshaw, 1981; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975), mientras que los niños de más bajo status sociométrico producen menos respuestas diferentes, sobre todos los rechazados-agresivos, emplean en mayor medida soluciones agresivas inadecuadas (Rabiner y Gordon, 1993), soluciones poco eficaces (Evans y Short, 1991; Fischler y Kendall, 1989; Guerra y Slaby, 1989; Richard y Dodge, 1982), poco usuales y menos apropiadas, siendo que este último tipo de respuestas también se encuentran en niños retraídos (Fischler y Kendall, 1989).

Sin embargo, también existen datos contradictorios, ya que otros trabajos, con niños pequeños, no diferencian entre los populares y los rechazados en sus respuestas a problemas hipotético-reflexivos (Brochin y Wasik, 1992; Musun-Miller, 1993; Spence, 1987). Por lo general estos estudios con resultados críticos interpretan que la mera evaluación de la solución dada al problema sugerido no es suficiente para explicar las diferencias interindividuales. Por ejemplo Musun-Miller incluye, además del tipo de respuesta elegido, la estimación de la causa de la conducta del otro y del qué pasará después, - pensa-

miento consecuencial según la formulación de Spivack y Shure-, y no encuentra diferencias salvo en esta variable, concluyendo que la percepción de la intenciones del otro y la habilidad para predecir el resultado final pueden ser más importantes que el número y tipo de soluciones que el niño da. Existen datos que demuestran que los objetivos que el niño tiene en situaciones concretas (Renshaw y Asher (1983), sus expectativas acerca del trato de los demás (Boldizar, Perry y Perry, 1989; Parkhurst y Asher, 1992) y otras variables de procesamiento actual de la situación, diferencian mejor entre niños de distintos status positivos y negativos que la mera producción de soluciones diferentes, incluso considerando su calidad.

Debido a estos resultados inconsistentes existen dudas acerca de la eficacia de las respuestas a problemas hipotéticos para diferenciar entre niños de diferente status sociométrico. Pero tampoco se ha llevado a cabo un análisis sistemático de las estrategias empleadas por los diferentes grupos en situaciones concretas. Sin embargo, se conoce que el niño rechazado puede diferir, no tanto en la tasa general de empleo de respuestas agresivas como en exhibir una respuesta agresiva en situaciones en que otros grupos no la emplean. Pueden encontrarse caracterizaciones más finas si se tiene en cuenta la vinculación de las estrategia con situaciones concretas que las suscitan. En la investigación anterior, aunque ha habido intentos de clasificar las habilidades sociales en función de las distintas situaciones sociales (Dodge, 1985), en general, los estudios no han tomado en cuenta convenientemente la adecuación de la estrategia a la situación estímulo, habiendo empleado como medida, el uso de la estrategia en el total de los problemas de la prueba, por lo que han llegado a describir, más bien, habilidades sociales transituacionales, que estrategias específicas.

Nuestro estudio examina, como principal objetivo, las diferencias en la solución de problemas sociales hipotéticos entre niños pequeños de diferente status social. Intenta aportar, en el panorama actual de investigación descrito, un análisis pormenorizado de la especificidad de las soluciones en relación al tipo de problema planteado. Así, el objetivo concreto de este trabajo es intentar diferenciar los grupos sociométricos analizando las estrategias empleadas según el tipo de problema, es decir, utilizando la tasa de empleo en cada uno de los distintos problemas examinados. Quizás este tipo de análisis situacional arroje resultados más perceptibles que los trabajos basados en el empleo de la estrategia en el total de los problemas de la prueba.

MÉTODO

Sujetos y procedimiento

Hemos partido de una muestra total de 380 niños de 5 años, de 3º curso de Escuela Infantil, de cinco centros escolares diferentes. Los datos se recogieron a principios de curso, de manera individual, saliendo los niños del aula uno a uno para realizar las pruebas. Los examinadores fueron estudiantes de magisterio en prácticas, mujeres, de edades entre 24 y 29 años. De esta muestra original, han sido seleccionados 120 niños con un status sociométrico extremo. La muestra inicial, pertenece a los datos de una intervención sobre enseñanza de habilidades sociales en el aula. Al mismo tiempo, se pasaron otras pruebas de competencia y conocimiento social al niño.

Análisis de datos

Hemos expresado antes que el objetivo de este trabajo es diferenciar distintos grupos sociométricos (seleccionados en base a la aceptación de los compañeros) en el empleo de estrategias en problemas específicos. Alcanzamos este objetivo general a través de dos pasos claramente diferenciados en el análisis de resultados:

Primero, utilizamos como medida inicial el empleo de cada estrategia en cada problema. Perseguimos un análisis descriptivo-topográfico de la relación entre las estrategias y las diferentes situaciones propuestas en el test, representativas de los conflictos cotidianos de un niño de edad preescolar. Utilizamos para ello el análisis de correspondencias (Cornejo, 1988), que nos permite encontrar las asociaciones entre tipos de problemas y determinadas estrategias que son empleadas para resolverlo. Con estos núcleos de asociación pensamos crear unas nuevas variables que recojan el empleo situacional de las estrategias. En el análisis de correspondencias intentaremos diferenciar tentativamente las estrategias empleadas por los distintos tipos sociométricos, introduciendo como variable complementaria los diferentes grupos sociométricos. Por limitaciones del software utilizado la medida de la estrategia empleada en este análisis complementario es la tasa de empleo en el total de los problemas de la prueba. No cumple pues, nuestro objetivo, por eso lo tenemos en cuenta solo como análisis orientativo. El análisis de correspondencias se realiza sobre tres dimensiones: las diferentes tareas o problemas, las diferentes estrategias empleadas para resolver cada uno de esos problemas y las diferencias en el empleo total de las estrategias mostradas por los diferentes grupos sociométricos.

Segundo, nos centramos en el análisis de las distintas

estrategias que emplean los grupos sociométricos, controlando el tipo de problema. Primero hemos creado nuevas variables que expresan el empleo de determinadas estrategias en determinados problemas. Estas nuevas variables han sido construidas a partir de los núcleos de resultados del análisis de correspondencias. Al denominar a estas nuevas variables, hemos tenido en cuenta su adecuación. Hemos definido como estrategias adecuadas a un problema aquellas que son ofrecidas por la mayoría (promedio) de la muestra y como inadecuadas aquellas que son excepcionales en su empleo, basándonos en las diferencias obtenidas por los seis grupos sociométricos en los porcentajes de las estrategias por problema.

También en este segundo análisis se redefinieron los grupos sociométricos, ya que en el análisis de correspondencias los seis grupos iniciales no obtuvieron apenas diferenciación. Redujimos a tres los grupos, según se explica más adelante.

Instrumentos de medida

La prueba de problemas hipotéticos

En este instrumento hemos recogido diez situaciones-problemas. Definimos problema, de acuerdo a Shantz (1987), como una forma de intercambio social entre dos o más participantes, que supone entre los objetivos de estos, superar una oposición o resistencia recíproca, es decir que el objetivo de uno de los participantes sea bloqueado por el otro y recíprocamente. Hemos recogido en nuestra prueba, por un lado, diversas situaciones que han sido designadas como de alta frecuencia en los conflictos con iguales y con adultos en la literatura (Shantz, 1987), y por otro, la información recogida mediante entrevista a varios educadores y clínicos. Así, de las 10 situaciones hipotéticas de conflicto, siete representan problemas con iguales en el contexto escolar, y tres conflictos con la madre en el contexto familiar. La prueba tiene un dibujo asociado a cada problema, que era leído hasta dos veces por el examinador. La respuesta era abierta, insistiendo el adulto hasta dos veces para que el niño emitiera más respuestas: «¿Qué más puede hacer el protagonista?», o «¿Qué más puedes hacer tú?», si estaba planteado el problema en 2ª persona. En algunos de estos problemas parece evidente los objetivos en que puede pensar un niño de esta edad preescolar, por lo que podríamos definir estos problema, como los intentos de conseguir el objetivo específico; en otros casos el objetivo no es tan claro. A continuación se exponen estos problemas-estímulos:

El ítem n.º 1: «¿Qué hará ese niño si no le dejan jugar?».

Esta situación o similar ha sido muy estudiada en el ámbito del desarrollo cognitivo-social, en estas edades.

El ítem n.º 3: «*Si estas mirando un cuento y ese niño viene y te lo quita...*» y el n.º 6: «*Ese niño tiene un camión y éste quiere jugar con ese camión un rato pero el otro no se lo deja...*», plantean sendos problemas relacionados con la posesión y uso de objetos. Según Shantz (1987) este tipo de conflictos presenta un alto porcentaje de ocurrencia en estas edades preescolares. Nosotros hemos denominado a estas situaciones (Trianes, et al, 1996) conflictos de intereses con iguales, que se aplica más propiamente al problema n.º 6, estando el n.º 3 en el límite con la categoría racional siguiente.

El ítem n.º 8: «*Un niño no te deja beber cuando te toca en la fila...*». Este tipo de conflictos puede denominarse de atropello de derechos ya que suponen la violación de una regla convencional (guardar turnos) en perjuicio de un niño.

El ítem n.º 5: «*Un niño te pega en el recreo*» y el n.º 7: «*Un niño te llama idiota*», plantean un ataque físico o verbal, una provocación o conducta agresiva por parte de un igual, lo que hemos llamado agresión directa. El n.º 2: «*Un niño te pintarraja el cuaderno*» lo hemos considerado como agresión indirecta. Ambos tipos de conflicto han sido considerados como una intrusión social. El objetivo de la respuesta puede ser a estas edades, en primer lugar, detener la agresión, evitar que se repita de manera inmediata y, en segundo, lugar devolver la agresión, ya que, a esta edad, no se reconoce la perspectiva del otro ni se distingue entre acción y sentimientos o entre conducta intencional e inintencional. Incluso, responder a la agresión puede ser una acción gratificante y definidora de status.

Los problemas n.º 4: «*Si rompes sin querer un jarrón de tu madre*», n.º 9: «*Tu madre no quiere comprarte un juguete caro en el quiosco*», y el n.º 10: «*Te ponen para comer, en casa de tu tía, un plato que no te gusta*», plantean conflictos de intereses en relación a los adultos, en el seno de la familia.

La tipología de estrategias de solución de problemas interpersonales

Esta tipología fue construida empíricamente a partir del estudio de las estrategias que los niños describían más frecuentemente, denominando las categorías en función de las respuestas representativas que contenía cada una. La taxonomía presenta buena consistencia interna (Muñoz, 1994) y ha sido adaptada a edades intermedias (Jiménez, 1994; Trianes et al, 1996).

Las estrategias utilizadas en el primer análisis son:

1.— *Soluciones positivas*: Esta categoría está compuesta por las estrategias «petición correcta», «com-

partir» o «negociar». Estas estrategias, debido a su baja frecuencia de utilización, fueron recodificadas para los análisis estadísticos formando esta categoría más general. La denominación alude a que conllevan una toma de perspectiva y el logro de la reciprocidad, y suponen mayor sofisticación cognitiva que otras estrategias como la agresión directa o llamar al adulto, típicas de estas edades.

2.— *Solución alternativa*: Supone realizar otra(s) conducta(s) relacionada(s) con el objetivo expresado en la formulación del problema. Esta categoría ha sido propuesta según el concepto de Spivack y Shure (1974).

3.— *Agresión física directa*: Contiene respuestas de pegar o agredir.

4.— *Agresión indirecta*: Desplaza la agresión a objetos pertenecientes al sujeto- objetivo, por ejemplo, arrebatar objetos por la fuerza, o formular mandatos imperativos.

5.— *Engañar*: Por medio de mentiras o acciones.

6.— *Intervención del adulto*: Supone apelar a un adulto para que resuelva la situación o para que aplique la sanción agresiva.

7.— *Esperar*: Aplazar la consecución del objetivo, dejando pasar un tiempo.

8.— *Respuesta afectiva*: Reacción emocional (llorar, gritar) o manipular el afecto («ya no seré tu amigo»).

9.— *Pasividad*: Obedecer al adulto o pedir disculpa.

10.— *Desobedecer*: en relación con órdenes del adulto.

Grupos sociométricos

En este trabajo hemos determinado el status social de los niños en su clase a través de un cuestionario sociométrico de nominaciones. Este instrumento fue aplicado acompañado de un tablero de fotografías (Marshall y McCandless, 1957) como es usual a esta edad para evitar los efectos derivados de las limitaciones de la atención y retención. A cada niño se le pedía que eligiera a la niño o niña que más le gustaba para «jugar», «trabajar» y «sentarse con», y a quien no le gustaba en los mismos criterios, mostrándole cada vez todas las fotografías de la clase (ver anexo 1).

Para clasificar a los niños en los grupos sociométricos adoptamos la tipología propuesta por Peery (1979) a partir de crear las variables Impacto Social (nominaciones positivas más nominaciones negativas) y Preferencia Social (nominaciones positivas menos negativas). Resultaron así cuatro grupos: Popular, Rechazado, Amistoso y Aislado, a los que añadimos el Controvertido (com-

Tabla 1
Coordenadas y contribuciones absolutas y relativas de las estrategias, problemas y grupos sociométricos

	Eje 1				Eje 2		
	PS	COOR	CA	CTR	COOR	CA	CTR
ESTRATEGIAS							
Positiva	78	51	3	173	85	18	463
Sol. Alternativa	218	24	2	173	49	17	713
Agres. Directa	220	-45	7	523	-36	9	343
Agres. Indirecta	128	-26	1	213	-13	1	53
Engañar	25	55	1	83	110	10	313
Apel. Adulto	269	-49	10	563	-33	9	253
Esperar	94	-34	2	133	-12	0	23
Afectiva	108	-7	0	13	42	6	253
Pasiva	53	128	14	633	28	1	33
Desobedecer	46	278	58	793	-140	29	203
PROBLEMAS							
Problema 1	132	-5	0	13	35	5	303
Problema 2	169	-36	4	243	-14	1	43
Problema 3	135	37	3	423	-22	2	143
Problema 4	108	62	7	193	93	30	423
Problema 5	130	-52	6	373	-44	8	273
Problema 6	108	2	0	03	49	8	453
Problema 7	128	-53	6	493	-45	8	353
Problema 8	120	-38	3	423	-21	2	123
Problema 9	104	15	0	23	70	16	513
GRU. SOCIOME							
Popular	99	-3	0	03	-5	0	13
Rechazado	96	-11	0	73	-21	0	293
Amigable	118	-10	0	53	-28	0	353
Aislado	100	-1	0	03	-4	0	13
Controvertido	85	5	0	23	-19	0	333
Ignorado	135	10	0	13	28	0	113

PS = frecuencias marginales; COOR = coordenadas; CA = contribuciones absolutas; CRT = contribuciones relativas

puesto por niños nominados tanto positiva como negativamente), y un sexto grupo, el de los Ignorados (aquellos que no reciben apenas nominaciones ni positivas ni negativas), completando así el espectro de los tipos empleados en el área. Para la inclusión de un sujeto en un grupo se ha tomado como punto de corte una desviación típica por encima y por debajo de la media en las variables Preferencia e Impacto. Este procedimiento de selección, comparado con otros que emplean otros autores, como por ejemplo Newcomb y Bukowski (1983) o Asher y Dodge (1986), proporciona grupos amplios de populares, rechazados y otros, y por ende más heterogéneos, pero es más reducido el de los ignorados, a causa de que el criterio aquí es negativo: no recibir elecciones (Terry y Coie, 1991).

De este modo los grupos iniciales de este estudio quedarían definidos de la siguiente manera:

- el grupo de los *Populares* (alto Impacto, Preferencia alta) estaría compuesto por 35 alumnos;
- el de los *Rechazados* (alto Impacto, Preferencia negativa), por 26 alumnos;
- el grupo *Amigable* (bajo Impacto, Preferencia

positiva alta) formado por 20 niños;

- el de los *Aislados* (bajo Impacto, Preferencia negativa) formado por 19 niños;
- el *Controvertido* (alto Impacto, referencia cero) por 10 niños, y
- el de los *Ignorados* (bajo Impacto, Preferencia cero) por 10 niños.

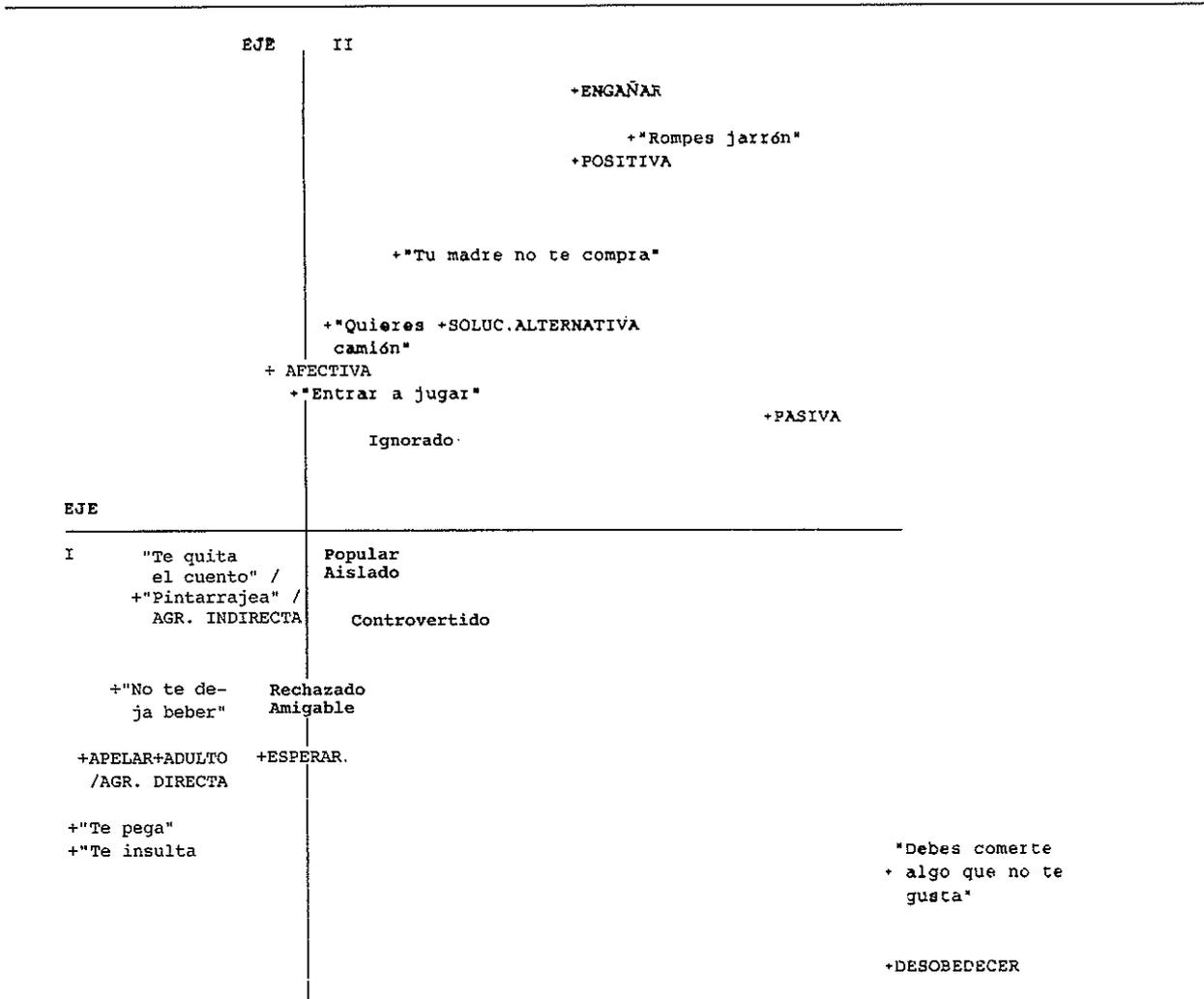
Los grupos del segundo análisis fueron vueltos a definir, puesto que, a la vista de los escasos resultados diferenciales en el primer análisis, caracterizamos tres grupos teniendo en cuenta la preferencia social pero no el impacto: *Preferencia Positiva* (N = 55), *Preferencia Neutra* (N = 45) y *Preferencia Negativa* (N = 20).

RESULTADOS

1.º análisis. Relación de las estrategias por problema

Recordemos que empleamos el Análisis de Correspondencias con el fin de explorar las diferencias configuracionales de las estrategias según los distintos tipos de problemas. Esta analítica parece adecuada para el tra-

Tabla 2
Análisis de correspondencias: Representación gráfica. Plano 1: Ejes 1 y 2



Ejes: 1 - 46,5%; 2 - 24,43%. Coordenadas: -0,05; 0,11

tamiento y exploración multidimensional de datos. El análisis ha sido efectuado con el programa ANCORSIN (Cornejo, 1988), introduciendo además los seis grupos sociométricos como variables complementarias. A partir de los ejes o dimensiones obtenidas en el análisis de correspondencias describimos las agrupaciones de problemas que suscitan el empleo de determinadas estrategias, poniéndose de relieve la asociación de ciertos problemas con el empleo de unas u otras estrategias.

Hemos introducido los datos con el formato de distribución de las estrategias por cada problema. Obtuvimos cinco ejes, los dos primeros con un valor propio de 47,5% y 24,5% respectivamente, explicando entre los dos el 72% de la traza total, por lo que consideramos que representan bien el objeto de estudio de modo que

comentaremos sólo estos dos primeros ejes. En la Tabla 1 podemos ver las frecuencias marginales, coordenadas y contribuciones absolutas y relativas, que describen con precisión ambos ejes.

Para mayor claridad, vamos a comentar los resultados centrándonos en el plano que cruzan los dos ejes, prescindiendo de comentar cada uno de los ejes por separado, para no redundar y porque en el hemiplano se evidencian espacialmente, quedando más perceptibles, las interacciones entre ambos ejes y los núcleos de significado (Tabla 2).

Observamos que los resultados se posicionan en dos cuadrantes sólo, quedando prácticamente vacíos los otros dos, a excepción del problema 10 asociado a la estrategia de desobedecer. Esta situación supone una

fuerte interacción de los dos factores, lo cual es posible ya que no hay que esperar que forzosamente hayan de ser independientes, esto es, de significado totalmente distinto.

Pasando a observar ya las asociaciones de problemas (Eje II) con estrategias (Eje I), vemos que en el espacio gráfico aparecen dos conjuntos de significado independiente. Sin embargo ambos conjuntos parecen constituir una dimensión cuyo extremo inferior lo supondrían los problemas de recibir una agresión y el extremo superior el de romper un jarrón. El conjunto situado en el cuadrante inferior, parece formado, a su vez, por tres bloques alineados: *a*) el bloque inferior, que constituye el extremo de la dimensión, lo forman los problemas que describen agresiones directas recibidas (el n.º 5: «Un niño te pega en el recreo»; y el n.º 7: «Un niño te llama idiota») que suscitan las estrategias de agresión física directa, y también apelar al adulto y esperar; *b*) en el centro, el problema de turnos (el n.º 8: «Un niño no te deja beber cuando te toca en la fila...») también suscita apelar al adulto, esperar y comparte también agresividad indirecta; *c*) En el extremo superior, cerca del centro de la dimensión, los problemas que describen un atropello de derechos o un atentado a la propiedad (El n.º 2: «Un niño te pintarraja el cuaderno» y el n.º 3: «Si estas mirando un cuento y ese niño viene y te lo quita...») suscitan agresividad indirecta.

En el cuadrante superior se posicionan los restantes problemas, alineados también, formando parte de la dimensión comentada. Más cerca del centro de la dimensión se encuentran dos problemas con iguales que suponen conflictos de intereses. Son el 1.º: «¿Qué hará ese niño si no le dejan jugar?» y el 6.º: «Ese niño quiere jugar con un camión que tiene ese otro...», con los que se relacionan específicamente la estrategia de manifestaciones afectivas (llorar, gritar y manipular el afecto) y la de soluciones alternativas, que parecen vincularse además con un problema con la madre que se encuentra en el centro de este trayecto del cuadrante superior, el n.º 9: «Tu madre no quiere comprarte un juguete caro en el quiosco», que se encuentra equidistante también de soluciones positivas. En el extremo superior de la dimensión se encuentra el problema n.º 4: «Si rompes un jarrón de tu madre sin querer», el cual suscita la búsqueda de soluciones positivas (negociar) y engañar.

La estrategia respuesta pasiva se asocia a todos estos problemas, como una respuesta más inespecífica. Por último, el problema n.º 10: «Te ponen para comer, en casa de tu tía, un plato que no te gusta» suscita la respuesta específica de desobedecer, apareciendo como un problema de índole diferente a los otros.

Los grupos sociométricos, introducidos como varia-

bles complementarias, aparecen todos en el centro sin distinción clara unos de otros. Esto significa que no existen claras diferencias entre los grupos en cuanto al empleo de cada estrategia en el total de la prueba. Sólo el grupo de los ignorados parece destacarse en el empleo de manifestaciones afectivas y respuesta pasiva.

Finalmente, intentando superar esta homogeneidad en el empleo de estrategias por problemas entre los seis grupos sociométricos adoptamos dos decisiones: Primera, agrupar los sujetos en función sólo de la preferencia social, para reducir variabilidad, y extremar las diferencias posibles, quedando en tres grupos; y segunda, la utilización de nuevas variables que definiesen el empleo adecuado (o normativo) e inadecuado de las estrategias en los problemas pertinentes.

2.º análisis. Diferencias entre los grupos sociométricos

Estas nuevas variables se crearon mediante sumas actuariales de las puntuaciones de varias estrategias que resultaban agrupadas en torno a uno o mas problemas en el análisis de correspondencias. Unas fueron denominadas adecuadas y otras inadecuadas, según su empleo fuera mayoritario o excepcional. Definimos como adecuada una asociación estrategia/problema que aparece sancionada por emplearla la mayoría de los niños, y como inadecuada aquella asociación estrategia/problema que sólo es característica de un grupo en particular, en los datos de los seis grupos sociométricos iniciales. Definimos así 13 variables con las que explorar las diferencias entre los tres grupos sociométricos.

Este análisis de diferencias lo hemos llevado a cabo mediante χ^2 siendo un análisis asimétrico en el que contrastamos nuestros datos frente a la hipótesis de homogeneidad en el empleo de las estrategias/problemas por los grupos. El análisis de residuos nos ayuda a interpretar las principales discrepancias entre frecuencias observadas y esperadas, así como a establecer la dirección de la diferencia. Utilizamos un criterio de distancia residual de $\pm 2,00$ ($p < 0,05$) para establecer una diferencia significativa.

Las nuevas variables son las siguientes:

1.ª *Agresión Adecuada*: Formada por las estrategias agresión física directa e indirecta, en respuesta a los problemas n.º 5, n.º 7, n.º 2, n.º 3 y n.º 8, que plantean agresiones directas a la persona o a objetos, o una interferencia producida por la conducta de un igual.

2.ª *Agresión Inadecuada con iguales*: Estrategias en respuesta a los problemas n.º 1 ó n.º 6, que plantean conflictos de intereses entre iguales, que son resueltos con soluciones alternativas y manifestaciones afectivas por la muestra total.

3.^a *Agresión Inadecuada con la Madre*: en los problemas n.º 9 y n.º 4 que plantean situaciones de conflicto cotidiano con la madre, y son resueltos buscando soluciones positivas y alternativas en el grupo total.

4.^a *Apelar al Adulto de forma Adecuada*: Obtenemos en este trabajo que los problemas que representan agresiones recibidas en el contexto escolar (el n.º 2, n.º 8, n.º 5 y n.º 7) suscitan como respuesta mayoritaria apelar al profesor, resultado que, además de obtenerlo con preescolares, lo hemos encontrado también en niños de edad escolar y adolescentes (Trianes et al, 1996).

5.^a *Apelar al Adulto de forma Inadecuada*: Respuesta ante los problemas n.º 1 y n.º 6 que suponen un conflicto de intereses con iguales, y que son resueltos con otras estrategias por la mayoría.

6.^a *Soluciones Positivas* (negociar, compartir, petición correcta y soluciones alternativas, ante problemas con la madre): Son las respuestas asociadas con los problemas n.º 4 y n.º 9 en esta muestra total.

7.^a *Soluciones Alternativas ante problemas con Iguales*: En los problemas n.º 1 y n.º 6, que suponen conflictos de intereses.

8.^a *Manifestaciones Afectivas ante problemas con Iguales*: En los problemas n.º 1 y n.º 6, asociación que caracteriza al grupo total.

9.^a *Manifestaciones Afectivas inadecuadas ante problemas con la Madre*: En los problemas n.º 4 y n.º 9, para los que no es una respuesta común en esta muestra.

10.^a *Manifestaciones Afectivas inadecuadas ante la Agresión*: Problemas n.º 5, n.º 7, para los que tampoco parece una respuesta adecuada a este nivel preescolar ya que no aparece esta asociación en nuestra muestra.

11.^a *Respuesta Pasiva ante Agresión*: En relación a las situaciones que describen agresión a objetos o conducta interferente o molesta de otro niño: los problemas n.º 5 y n.º 7.

12.^a *Respuesta Pasiva con Iguales*: En los problemas n.º 1 y n.º 6, de conflicto de intereses.

13.^a *Respuesta Pasiva con la Madre*: Se da en los problemas n.º 4 y n.º 9.

Dada la ausencia de normalidad en la distribución de estas variables y su carácter cualitativo empleamos el análisis de χ^2 y sus residuos, como se explicó anteriormente. En la Tabla 3 se pueden ver las frecuencias y residuos correspondientes, pero sólo de aquellas variables que han mostrado χ^2 significativo, o sea, diferencias significativas en el empleo de la estrategia por los tres grupos sociométricos.

Las variables que han mostrado un efecto diferencial de los tres status sociométricos: preferencia positiva, negativa y neutra, han sido las siguientes:

Tabla 3
Frecuencias y análisis de residuos de las estrategias diferencialmente significativas

Estrategia	Valores	Preferencia social		
		Positiva	Neutra	Negativa
Agresión adecuada	1 o más	27 (0,15)	11 (0,66)	20 (-0,66)
Agresión a la madre	1 o más	15 (-1,96)	6 (-0,66)	23 (2,54)
Llamada adecuada	1	16 (-1,58)	8 (0,34)	20 (1,37)
al adulto	2 o más	19 (0,62)	3 (-1,76)	18 (1,37)
R. pasiva iguales	1 o más	3 (-1,74)	5 (0,8)	5 (2,33)
R. afectiva iguales	1 o más	25 (1,66)	11 (-2,29)	9 (0,16)

Los residuos aparecen entre paréntesis (2,00 p>0,5)

En *Agresividad adecuada*, el análisis de residuos nos indica que el grupo de preferencia negativa demuestra un inferior empleo de agresividad adecuada, en contraste con los otros dos grupos. Este resultado no alcanza la significación estadística.

En cuanto a mostrar *Agresividad en los problemas en relación a la madre*, los de preferencia negativa destacan, significativamente, en el empleo de esta respuesta inadecuada, frente a los otros dos grupos.

En la variable *Apelación adecuada al adulto* para solucionar el problema planteado, los de preferencia negativa muestran mayor empleo, los de preferencia positiva un empleo medio y los de preferencia neutra un uso menor de esta estrategia. Parece que la utilización de esta estrategia es una de las más equilibradas entre los grupos.

En la *Respuesta pasiva con los iguales*, los de preferencia negativa y neutra emplean más esta estrategia, mientras que los de preferencia positiva la emplean menos.

En *Manifestaciones afectivas con los iguales*, los de preferencia negativa muestran un menor empleo de esta estrategia que se da en mayor medida, proporcionalmente, en los otros dos grupos. El empleo de esta estrategia tiene una escasa incidencia en la muestra global.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Vamos a dividir en tres partes la discusión sobre el logro de nuestro objetivo general que era examinar las diferencias debidas al status sociométrico en el empleo de estrategias utilizadas en problemas específicos, para facilitar la discusión de resultados. Primero veremos los núcleos de asociación de las estrategias con problemas específicos, luego discutiremos los resultados en cuando a la diferenciación de los grupos y en tercer lugar compararemos la eficacia de la medida situacional de las estrategias, frente a la frecuencia de una estrategia en el total de la prueba.

Asociaciones de estrategias con problemas

En primer lugar comentaremos las asociaciones precisas entre estrategias y problemas obtenidas en lo que hemos denominado 1º análisis, en el que buscábamos caracterizar los núcleos de significado en que se agrupaban las estrategias seleccionadas por seis grupos sociométricos. Nuestro objetivo era utilizar estos núcleos de significado para buscar variables concretas en el empleo de la estrategia por problema.

De este análisis podemos destacar los diferentes problemas se ordenan en una dimensión que parece ir desde los problemas de agresión y las estrategias vinculadas con ellos hasta los problemas de intereses con la madre, que parecen suscitar las respuestas más elaboradas. En el extremo en el que se agrupan conflictos agresivos con iguales podemos observar que ya a esta edad preescolar, aparecen diferencias finas entre situaciones que suponen conflictos cotidianos en la vida escolar, y que, pueden ser catalogadas como de «riesgo» de recibir o emitir una respuesta agresiva. De hecho, la respuesta de *agresión física* sólo se vincula al problema de *recibir una agresión directa*, vinculación que sabemos está arraigada en nuestra cultura, donde puede, fácilmente, decirse al niño «si te pegan, tú le pegas», como recomendación educativa. También aparece, vinculada a recibir una agresión y al problema de turnos, la respuesta de *apelar al adulto*, respuesta típica a estos problemas en el contexto escolar, en el que se inculca la norma de llamar al profesor, antes que devolver la agresión por uno mismo. Además del hecho de que, por su edad, estos niños tienden a depender del adulto para solucionar sus problemas interpersonales. Una respuesta de *agresividad indirecta*, en las que la agresión está desplazada aparece entre problemas tales como *ataques a la propiedad y atropello de derechos*. La estrategia de *esperar* también aparece relacionada con estos problemas. En principio puede ser adaptativa en el caso del problema de turnos, mientras que supone una retirada o respuesta pasiva el caso de los otros problemas de este núcleo.

Resulta manifiesto que a estas edades no aparecen respuestas asertivas en relación con este tipo de problemas, que son idóneos para suscitar la respuesta asertiva en adolescentes y adultos. Nosotros hemos encontrado (Trianes et al, 1996) que la respuesta asertiva a estos problemas: recibir agresiones y atropello de derechos, se diversifica ya en la edad escolar, y con más fuerza en la adolescencia inicial, apareciendo la respuesta asertiva como defensa de los propios derechos, vinculada a los problemas de atropello de derechos. Y en los adolescentes también se diferencia el tratamiento que recibe el

problema de ataque a la propiedad, suscitando otras soluciones constructivas. En los adolescentes, sólo los problemas que suponen recibir una agresión son contestados con respuestas agresivas directas o indirectas.

El segundo núcleo de problemas, descritos genéricamente como conflictos de intereses, tanto con compañeros de clase como en relación a los padres, suscita respuestas más sofisticadas como negociación, petición, compartir (que hemos englobado dentro de la categoría de *soluciones positivas* en este trabajo), engañar y *soluciones alternativas*. También hemos encontrado, en el trabajo anterior citado, que los alumnos preadolescentes y adolescentes resuelven también estos problemas de intereses con estas soluciones más elaboradas cognitivamente. Este tipo de problemas parece ser el contexto para poner en juego la toma de perspectiva o el ponerse en el punto de vista del otro, el control emocional, habilidades que sustentan la respuesta de negociación, compartir, engañar o soluciones diversificadas, tanto entre los niños pequeños como los de edad escolar y adolescentes. En estos niños preescolares, también suscitan estos problemas con iguales una *reacción afectiva*, que no aparece en los problemas con adultos.

En suma, esta tipología de estrategias vinculadas a problemas específicos nos parece útil en un panorama en el que no existen apenas estos heurísticos. Conocer la asociación entre determinados tipos de problemas y el empleo frecuente o normativo de estrategias nos permite contextualizar más los diagnósticos y la investigación sobre la competencia social exhibida por un niño o grupo de niños, arrojando información más precisa para evaluar el comportamiento en situaciones concretas relevantes.

Diferencias entre los grupos sociométricos

Por lo que respecta a las diferencias entre los grupos sociométricos, la respuesta total de la estrategia a través de los distintos problemas, utilizada en el primer análisis, no produce diferenciación entre los seis tipos sociométricos que utilizamos inicialmente. Sólo diferencia a los ignorados, asociándolos a un mayor empleo de la estrategia pasiva. El fracaso en diferenciar a los grupos puede ser imputable, en este estudio, tanto al tipo de medida como a la diferenciación en seis grupos según el impacto y la preferencia de iguales. Por eso tomamos la decisión de cambiar el tipo de medida, recogiendo el empleo situacional de las estrategias, y reducir la variabilidad de los grupos, teniendo en cuenta sólo la preferencia social, que dio pie a tres grupos: preferencia positiva, negativa y neutra.

En este segundo análisis existen resultados que permiten caracterizar a los rechazados (preferencia negativa) por emplear menos la respuesta agresiva en las situaciones que la suscitan en la mayoría (recibir una agresión o un atropello de derechos) y, en cambio, emplear más agresividad en situación inadecuada, en relación a problemas con la madre, en los que los otros grupos no la emplean, sino soluciones más positivas y complejas. Este resultado coincide con otros estudios, que han encontrado que los niños rechazados no son más agresivos en términos absolutos, sino muestran más agresividad inadecuada (Rabiner y Gordon, 1993). Es interesante encontrar esta caracterización ya en edad preescolar. También muestran estos niños de preferencia negativa un superior empleo de la estrategia de apelar al adulto, comparando con los otros dos grupos. Apelar al adulto en problemas de recibir una agresión parece propio de estas edades más dependientes respecto al adulto, además de que se inculca esta norma en contextos escolares y familiares buscando evitar peleas entre niños. Pero, como en el caso de la respuesta agresiva, su empleo muestra finos matices respecto a la cantidad y calidad. Los rechazados parecen «pasarse», con lo que pueden tener más probabilidad de molestar al adulto y recibir una reacción negativa por parte del éste. Los preferidos parecen mostrar un empleo «equilibrado», y los ignorados (preferencia neutra) un menor empleo, lo que coincide con la caracterización de este grupo con más conductas inhibidas.

En apoyo de esta caracterización de los ignorados como más inhibidos, vemos que muestran un superior empleo de la estrategia pasiva con los iguales. Existen datos en otros trabajos que vinculan el ser ignorado por los iguales con dar muestras de inhibición social. (Baumrind y Black, 1967; McDonald, 1987; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Travillon y Snyder, 1993). La estrategia pasiva ha sido definida en niños mayores como un estilo no saludable, en cuanto que no tiene en cuenta los propios derechos, opiniones, y gustos y puede suponer una agresión a sí mismo (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983). Es quizás este mayor empleo de una respuesta inhibida lo que ha hecho que algunos autores consideren a estos niños, en términos generales, como grupo de riesgo de problemas posteriores más por su escaso impacto social que porque sus iguales opinen negativamente de ellos (Parker, Rubin, Price y De Rosier, 1995).

Las manifestaciones afectivas ante iguales, respuesta específica ante el problema de entrar a jugar, y la disputa por la posesión del juguete, parece, a tenor de nuestros resultados, una estrategia que caracteriza a los preferidos y a los neutros, mas que a los no preferidos.

Puede que llegue a ser, a estas edades, y en relación a estos problemas, una forma de controlar la situación, un empleo semiconsciente de las emociones. Puede que el empleo de esta estrategia, en lo que tenga de intencional, guarde relación con el control de las emociones, proceso que juega un papel relevante en la adaptación social a los iguales (Asher y Rose, 1997).

Eficacia de la medida situacional de las estrategias.

Podemos concluir que las medidas consistentes en asociaciones de problemas y estrategias, tal como las utilizadas en el segundo análisis situacional, se han revelado, en este estudio, más eficaces para diferenciar entre los grupos sociométricos que la tasa de la estrategia en el total de los problemas, utilizada en el primer análisis. La medida situacional ha detectado diferencias entre los grupos que encuentran apoyo en la literatura, como es la agresividad inadecuada en los rechazados, la mayor inhibición o pasividad en los ignorados, el mayor empleo de manifestaciones afectivas en conflictos con iguales en los aceptados.

El instrumento de problemas hipotéticos, asociado generalmente a la medida transituacional de la estrategia, ha recibido algunas críticas, más por el tipo de instrumento que por la medida utilizada. Vamos a comentar dos tipos de críticas, que nos parecen que tienen que ver con la conclusión a que queremos llegar en este estudio, sobre la efectividad del instrumento utilizado. Una crítica está inspirada en la limitación de la medida para evaluar la solución de problemas interpersonales, y otra, en las limitaciones respecto a la definición del problema hipotético.

Algunos estudios han destacado que esta medida tendría que combinarse con otras para realizar un diagnóstico de las habilidades de solución de problemas ostentadas por un niño. Proporciona una explicación, en términos de conocimiento de los usos, normas y expectativas sociales, en suma, conocimiento social. Pero otras variables explican también la conducta de solución de problemas en las situaciones reales, e incluso se han revelado más potentes para generar diferencias, por ejemplo, las percepciones de intención atribuida a un igual (Bream, Franke y Hymel, 1984; Díaz-Aguado, 1986; Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984), o las atribuciones, en el caso de la conducta agresiva (Rabiner, Lenhart y Lochman, 1990). Podría afirmarse que las relaciones entre la conducta aceptada socialmente y las soluciones emitidas ante problemas hipotéticos son complejas pudiendo estar mediadas por procesos perceptivos, autovaloraciones y atribuciones cuanto menos. Desde este punto de vista, intentar captar una relación

directa entre status sociométrico y tipo de solución elegida ante una clase particular de problemas puede tener una dificultad intrínseca.

El segundo tipo de críticas se refiere a la capacidad del instrumento en sí para evaluar las soluciones a problemas hipotéticos. Desde la óptica del estudio de la comunicación en el desarrollo sociolingüístico, se pone de relieve que estos instrumentos son limitados al carecer de una comunicación referencial ya que se habla con un sujeto imaginario. Además, en muchos casos no se especifica claramente el papel del compañero que entra en la situación, es decir, si se trata de un amigo, un simple conocido o un compañero de clase sin más. Caplan, Bennetto y Weissberg (1991) indican que esta información es crítica para la elección de una solución determinada. Aunque ellos refieren estos argumentos a sujetos pre-adolescentes y este trabajo se desarrolla con preescolares, existen datos entre los preescolares que demuestran esta diferenciación entre amigos y asociados neutrales en las respuestas a los conflictos con unos u otros (Hartup, Laursen, Stewart y Eastenson, 1988). También, como señala Krasnor (1985), cuando los objetivos están predeterminados en una situación altamente estructurada como es el test de problemas hipotéticos, puede que no surjan las prioridades individuales en objetivos y metas con la intensidad emocional y persistencia que emergerían en la situación natural, y que son fuente de diferencias interindividuales. El conocimiento social parece ser de naturaleza más homogénea, en términos generales, dada una determinada edad y en niños que han sido expuestos a unas mismas condiciones de escolarización y aculturización.

Teniendo en cuenta este debate sobre la utilidad del instrumento de problemas hipotéticos, destacamos en este estudio que la utilización de una medida situacional de las estrategias mejora la capacidad de diferenciar entre sujetos hábiles y no hábiles detectados por la percepción social de los iguales. No obstante las limitaciones señaladas, concluimos considerando que esta medida puede ser complemento necesario en el diagnóstico multidimensional, ya que registra conocimiento social de la respuesta valorada en una situación determinada, variable que aporta información necesaria junto con otras variables como atribuciones, objetivos o percepciones sociales. Todas ellas son valiosas para un diagnóstico de la competencia social, constructo multidimensional que compromete cogniciones, afectos y conducta abierta y cuya definición varía según las características de los contextos y situaciones.

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio y las reflexiones anteriores consideramos que este instrumen-

to arrojaría información más precisa y diferenciada, y por lo tanto incrementaría su utilidad para el diagnóstico y la investigación, si: *a*) se evaluase siempre la estrategia contextualizada en un problema; *b*) se conociese las tipologías de situaciones capaces de suscitar las estrategias relevantes en las distintas edades; *c*) y el repertorio estándar de estrategias para cada problema, con sus tasa medias, es decir, conociendo cual es la que suele aparecer normalmente frente a la de uso más ocasional; *d*) se especificase las relaciones interpersonales en juego, por ejemplo, si el problema sería con un amigo, conocido, etc.; *e*) si se extrajese del niño otro tipo de información que complementase la relativa a la estrategia para resolver el problema, por ejemplo, preguntando por los objetivos, las intenciones, etc.; *f*) si se utilizase un modelo complejo de las relaciones entre estas variables, en el que unas variables medien las estrategias elegidas, por ejemplo, dependiendo de las intenciones atribuidas al otro, y de los objetivos que busque el protagonista, elegiría una u otra estrategia.

REFERENCIAS

- Asher, S.R. y Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their Peer. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Asher, S. R. y Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: social knowledge and social skill training. En S. R. Asher y J. M. Gottman : *The development of children's friendships* (pp. 273-321), Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. y Rose, A.J. (1997). Promoting children social-emotional adjustment with peers. En P. Salovey y D.Sluyter (Eds) : *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 225-231). Nueva York: Basic Books. Harper Collins Publisher.
- Baumrind, D. y Black, A.E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Boldizar, J., Perry, D. y Perry, L. (1989). Outcomes values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- Bream, L., Franke, y Hymel, S. (Mayo 1984). *Social problem solving in children: The mediation of intentionality inferences*. Presentado en la Biennial University of Waterloo Conference on Child Development, Waterloo, Ontario.
- Brochin, H.A. y Wasilk, B.H. (1992). Social Problem solving among popular and unpopular children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 377-391.
- Caplan, M., Bennetto, L. y Weissberg, R.P. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103.114.
- Cornejo, J. M. (1988). *ANCORSIM: Programa informático de Análisis de Correspondencias. Manual de utilización*. Barcelona: PPU.
- Chadsey- Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skill in employment settings. Special Issue, *Social Skills. American Journal of Mental Retardation*, 96, 405- 418.

- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of Social Interaction and the assessment of Social Competence in children. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp 3-22). Nueva York: Springer-Verlag.
- Dodge, K.A. (1993). Social- cognitive mechanism in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K.A.; Murphy, R.R. y Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention cue detection skills in children: Implications of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. G., Schocken, I. y Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Durlack, J. A. (1983). Social Problem-Solving as a primary prevention strategy. En R. D. Felner, A. Jason, J. N. Moritsugu y S. S. Farber. *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice* (pp. 31-48). Nueva York: Pergamon Press.
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Eisenberg, A. R. y Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- Evans, S.W. y Short, E.J. (1991). A qualitative and serial analysis of social problem solving in aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 331-340.
- Fischler, G.L. y Kendall, P.C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 133-253.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 277-209.
- Gottman, J. M., Gonso, J. y Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Hartup, W.W., Laursen, B, Stewart, M. I. y Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hughes, J. N., Robinson, M. S. y Moore, L. A. (1991). Children's attributions for peers positive behaviors; Social status differences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(6), 645-657.
- Jiménez, M. (1992). *Promoción de las habilidades de solución de problemas interpersonales y prevención de la indaptación social en ciclo medio*. Tesis doctoral microficha núm. 123. Málaga: Universidad de Málaga.
- Krasnor, L. (1983). An observational case study of failure in social problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 81-98.
- Krasnor, L.R. (1985). Assessment of social problem solving. En B. H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp.57-75). Nueva York: Springer-Verlag.
- Krasnor, L.R. y Rubin, K. (1983). Preschool social problem solving in: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545 - 1558.
- Ladd, G. W. y Oden, S. (1979). The relationships between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50, 404- 408.
- MacDonald, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected and popular boys. *Developmental Psychology*, 23, 705-711.
- Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca (edición original Nueva York: Plenum Press, 1983).
- Marshall, H.R. y MacCandless, B. R. (1957). A study in prediction of social behavior of preschool children. *Child Development*, 28, 49-59.
- Muñoz, M. A. (1994). *Enseñanza de la solución de problemas interpersonales en preescolar con el programa de Spivack y Shure*. Tesis doctoral microficha núm 109 . Universidad de Málaga.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59-70.
- Newcomb, A. F. y Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A. F.; Bukowski, W.M. y Pattee, L (1993). Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.
- Parker, J.G.; Rubin, K.H.; Price, J.M. y DeRosier, E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective (pp. 96-161). En D. Cichetti y D.I. Cohen (Eds), *Developmental Psychopathology, Vol. II*. Nueva York: Wiley.
- Peery, J.C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Pelechano, V. (1984). Aprendizaje, inteligencia y generación de habilidades: una excursión experimental a un viejo país, *Análisis y Modificación de Conducta*, 10 (25), 249-297.
- Pelechano, V. (1986). Salud Mental, prevención e innovación, *Análisis y Modificación de Conducta*, 12 (34), 485-506.
- Parkhurst, C J. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Rabiner, D. L. y Gordon, L. V. (1993). The relationship between children's social concerns and their social interaction strategies: differences between rejected and accepted boys. *Social Development*, 2(2), pp. 83-95.
- Rabiner, D.L., Lenhart, L. y Lochman, J.E. (1990). Automatic v. reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 26, 1010-1016
- Rensaw, P.D. y Asher, S.R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. En K. H. Rubin y H. S. Ross (Eds). *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). Nueva York: Springer-Verlag.
- Rensaw, P.D. y Asher, S.R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Richard, B.A. y Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school- aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: An «at risk» population? En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 125-139). Nueva York: Springer-Verlag.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal

- in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rubin, K.H. y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. En V.B. Van Hassel y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). Nueva York: Plenum Press.
- Selman, R. L. y Demorest, A. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model, *Child Development*, 55, 288-304.
- Selman, R. L. y Yeates, K.O. (1987). Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral developmental through social interaction* (pp. 43-102). Nueva York: Wiley.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shantz, D.W. y Shantz, C.U. (1982). *Conflicts between children and social cognitive development*. Washington, D.C.: Paper presentado en The Annual Meeting of American Psychological Association.
- Sobol, M.P. y Earn B.M. (1985). Assessment of children's attributions for social experiences: implications for social skills training. En B. H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. (pp. 91-110). New York: Springer-Verlag.
- Spence, S. H. (1987). The relationship between social-cognitive skills and peer sociometric status. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 347-356.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Travillion, K. y Snyder, J. (1993). The role of maternal discipline and involvement in peer rejection and neglect. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 37-57.
- Terry, R. y Coie, J.D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Development Psychology*, 27(5), 867-880.
- Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. y Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 285-299.
- Trianes, M. V., Muñoz, M. A. y Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en la solución de problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje* 75, 107-123.
- Urbain, E. S. y Kendall, P. C. (1980). Review of Social-Cognitive Problem-Solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88, 109-143.
- Walton, M. D. y Sedlak, A. J. (1982). Making amends: A grammar-based analysis of children's social interaction, *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 389-412.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. y Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. En L. A. Bond y B. E. Compas (Eds.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools* (pp. 255-296). Newsbury Park CA: Sage Publications.
- Yeates, K. O. y Selman, R. L. (1989). Social Competence in the School: Toward an integrative Developmental Model for Intervention, *Developmental Review*, 9, 64-100.