

# CORRELATOS EMOCIONALES Y RELACIONALES DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS ARGENTINOS

Annie Schulz de Begle

## **Introducción**

En las últimas décadas se ha dado una considerable importancia a las habilidades sociales infantiles, tanto en el ámbito clínico como en el de la investigación y del desarrollo de programas de intervención. El creciente interés por esta variable surge del hallazgo de que existen relaciones estrechas entre el desarrollo de las competencias sociales de los niños y su posterior funcionamiento social, académico y psicológico, llevando a que se comience a reconocer la importancia de las habilidades sociales y los comportamientos interpersonales como requisitos para una buena adaptación en la vida (Michelson et al., 1987; Rose-Krasnor, 1997). Por otro lado, se sabe que las habilidades sociales son una diferencia individual que puede tener efectos profundos en la naturaleza de las interacciones con los demás como así también con el bienestar emocional de las personas (Segrin & Taylor, 2007). Dada la creciente importancia de estas variables, el tema central de este capítulo consiste en el estudio de la relación entre las habilidades sociales y los recursos emocionales y relacionales del niño.

## *Habilidades sociales*

Respecto de la definición de habilidades sociales, son muchos los autores que han notado la gran amplitud y variedad de definiciones usadas para describir este concepto (Caballo, 2005; Merrell & Gimpel, 1998, Michelson et al., 1987; Rose-Krasnor, 1997), lo cual sin duda ha creado dificultades metodológicas en el estudio, evaluación e intervención de las habilidades sociales. Según Merrell y Gimpel (1998), las habilidades sociales se encuentran entre los constructos psicológicos más ampliamente malentendidos e incorrectamente definidos. Si bien los investigadores no han logrado aún ponerse de acuerdo y existen decenas de definiciones, la más comúnmente citada es la que postulan Michelson et al. (1987), quienes expresan que estas habilidades representan un repertorio de conductas

verbales y no verbales mediante las cuales el niño incide en su entorno, logrando obtener, suprimir o evitar consecuencias deseadas e indeseadas en el ámbito social y a través de los cuales los niños se incluyen en las respuestas de otros. Rose-Krasnor, Rubin, Booth y Coplan (1996) identifican dos ejes centrales que unen las distintas definiciones de habilidades sociales, el primero es la efectividad social, es decir, la habilidad del niño de satisfacer sus propias necesidades durante la interacción social, y el segundo se refiere a la medida en que las interacciones del niño con los adultos y pares son positivas y muestran interés y apoyo de forma apropiada. En este contexto, estos autores desarrollaron la siguiente definición que resume las demás: las habilidades sociales son las habilidades para alcanzar metas personales en la interacción social manteniendo simultáneamente relaciones positivas con los demás a lo largo del tiempo y en diversos contextos.

La primera característica que mencionan los expertos al introducir el concepto de habilidades sociales (Caballo, 2005, García Vera, Sanz, & Gil, 1998; León Rubio & Medina Anzano, 1998; Michelson et al., 1987; Richaud de Minzi, 2005, 2006) es su propiedad de poder ser aprendidas o adquiridas, es decir que no son patrones rígidos preestablecidos de la personalidad, sino que son comportamientos o características conductuales adquiridas y susceptibles de ser desarrolladas.

El ser humano es un ser social cuya personalidad se va construyendo a través del contacto y la confrontación con otras personas, hasta el punto de que es la interacción social el aspecto más importante de la socialización, lo que implica, por un lado, que las personas deban poseer unas adecuadas habilidades sociales que les permitan interaccionar positiva y eficazmente con los demás, y por otro, la necesidad de que [la familia] enseñe a los niños y niñas tales habilidades, y que lo haga cuanto antes, puesto que la eficacia del entrenamiento de las habilidades sociales en la infancia es claramente acumulativa, así como son también acumulativas las dificultades derivadas de la posesión de unas inadecuadas habilidades sociales (Ovejero Bernal, 1998, p. 169).

Un niño competente será capaz de (a) comprometerse en una estructura grupal de pares y participar en actividades de orientación grupal, (b) involucrarse en relaciones satisfactorias construidas sobre interacciones equilibradas y recíprocas y (c) satisfacer metas y necesidades individuales y desarrollar un medio preciso y productivo de entendimiento de las experiencias con los pares, tanto a nivel grupal como diádico (Rubin,

Bukowski, & Parker, 2006).

Por otro lado, “los niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, menos felicidad” (Michelson et al., 1987, p. 18).

### *Aspecto emocional*

Si bien el presente estudio está enmarcado en la psicología positiva, particularmente en el estudio de los recursos psicológicos, se decidió incorporar algunos componentes emocionales negativos como una manera de analizar la vulnerabilidad a la que el niño está expuesto si experimenta un pobre desarrollo de sus competencias sociales.

La soledad es considerada, en primer lugar, una experiencia personal subjetiva, en la cual lo que realmente influye es la calidad e intimidad de los vínculos y no su cantidad (De Jong-Gierveld, 1987). Weiss (1973), distinguió entre la soledad debida al aislamiento emocional y la soledad debida al aislamiento social. La primera surge en la ausencia de apego emocional significativo con otras personas, mientras que la segunda se desarrolla por la ausencia de una red de apoyo social representativa.

Se ha observado que el experimentar soledad e insatisfacción social en la niñez media es un fenómeno relativamente estable, no es un estado de humor pasajero sino un fenómeno que caracteriza las experiencias sociales de un niño a lo largo del tiempo (Renshaw & Brown, 1993). Según estos mismos autores, se requiere de tiempo para que los sentimientos de soledad se desarrollen. Es factible que en un principio las dificultades interpersonales lleven al niño a desarrollar sentimientos leves de soledad. A largo plazo, si estas dificultades continúan, la soledad se vuelve extrema. Esto concuerda con lo que afirman Anderson, Horowitz y French (1983), acerca de que en el concepto de soledad está implicada la noción de déficit en habilidades sociales, y Rubin, LeMare y Lollis (1990), quienes sugieren que las dificultades sociales relacionadas al aislamiento y la inhibición de la responsividad social pueden crear condiciones que conducen a la soledad.

Otra de las emociones negativas incluidas en este estudio fue la depresión. En este caso, por estudiársela en su función de emoción negativa, no se evaluó la depresión clínica o patológica, sino la presencia de síntomas depresivos en la población normal. La importancia de incluir esta variable radica en que el estado depresivo en la infancia puede incapacitar el bienestar psicológico y la calidad de funcionamiento del

individuo, acarreando consecuencias en la edad adulta (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999), lo cual hace de este concepto un objeto importante de investigación. Una vez que un niño ha experimentado un episodio de depresión, esta situación se convierte en un modelo de reacción ante eventos negativos y podría incitar nuevos episodios en el futuro (Gillham, Reivich, Jaycox, & Seligman, 1995).

Sin embargo, las habilidades cognitivas y sociales necesarias para atenuar los índices de depresión pueden ser enseñadas a los niños, haciéndolos más indemnes a la aparición de la sintomatología. Wierzbicki y McCabe (1988), consideran al déficit en las habilidades sociales como una característica de la depresión infantil, como ser una disminución en el "timing" de las respuestas sociales como así también en el nivel de actividad, el alcance interpersonal, el nivel de reacciones positivas y un aumento en la latencia de acción en la interacción grupal, además de la reducción en el nivel de actividad social.

Según se ha estudiado, los sujetos con mayores habilidades socialmente comunicativas encuentran una mayor facilidad para la resolución de problemas y mayor apoyo, y a la misma vez son los que más bajo puntúan en depresión. En cambio, la incompetencia social es una de las características predominantes en los sujetos depresivos (Del Barrio, 1997).

Haciendo referencia a la depresión relacionada al déficit en las habilidades sociales, aún no se ha arribado a ninguna conclusión en cuanto a si estas habilidades son antecedentes o consecuentes de la depresión. Autores como Libet y Lewinsohn (1973), Kupersmidt y Patterson (1991) y Cole, Martin, Powers y Truglio (1996) sostienen la postura de la incompetencia social como factor desencadenante de la depresión, ya sea a corto o a largo plazo. Aunque para los fines del presente estudio las habilidades sociales también se consideren antecedentes de las emociones negativas, lo cierto es que la relación probablemente sea recursiva.

Los afectos negativo y positivo, también incluidos en este estudio, tienen un valor como estado emocional generalizado o bien como disposiciones personales (Sandín et al., 1999). El afecto negativo incluye una variedad de estados emocionales aversivos, como disgusto, ira, culpa, miedo y nerviosismo. El afecto positivo refleja hasta qué punto una persona se siente entusiasmada, activa, alerta, con energía y participación gratificante.

En el presente estudio se incluyeron, a su vez, las emociones positivas dado su valor como recurso psicológico. Como tal, tienen una función

adaptativa tanto en el sistema intrapersonal como en el interpersonal del sujeto, ambos sistemas de interés para este trabajo. Las emociones positivas no sólo aumentan la autoconfianza del individuo y hacen que se experimenten sensaciones personales positivas, sino también actúan en el desarrollo de los vínculos sociales. Es decir que el experimentar emociones positivas representa un disparador de otros recursos, tanto personales como sociales (Fredrickson, 2005). Este tipo de emociones no solamente son un marcador del bienestar del individuo, dado que el balance entre las emociones positivas y negativas contribuye al bienestar subjetivo del individuo, sino que, además, producen un funcionamiento general óptimo, no sólo en el presente, sino también a largo plazo.

Al examinarse las definiciones de habilidades sociales, llama la atención que a pesar de que en todas está implícito el concepto de consecuencias positivas, la asociación entre las habilidades sociales y las emociones positivas prácticamente no se ha establecido y frecuentemente está enmarcada en un modelo más general que indica que la competencia social en la infancia está relacionada con un mejor funcionamiento emocional o psicológico (Merrell & Gimpel, 1998; Michelson et al., 1987; Segrin & Taylor, 2007). Prueba de esto es el hecho que, al realizarse una búsqueda bibliográfica usando distintos sinónimos de ambas variables como términos de búsqueda en las bases de datos PsychINFO, Psychology & Behavioral Sciences Collection, PsychARTICLES y ERIC, la única entrada bibliográfica que relaciona de manera directa la emocionalidad positiva con las competencias sociales es un artículo publicado el presente año por Sallquist et al. (2009). En este trabajo las habilidades sociales correlacionaron negativamente con la intensidad de las emociones positivas y negativas. También hubo correlaciones significativas con la expresividad de estas emociones.

En el trabajo de Denham, McKinley, Couchoud y Holt (1990) se consideraron las emociones positivas como interactivas con las negativas, es decir que la variable emocional de ese estudio, el balance afectivo, era un cálculo de la diferencia entre las emociones negativas y positivas, por lo tanto no se tienen datos del efecto exclusivo de las emociones positivas sobre la variable dependiente, que en este caso era la aceptación de los pares. No obstante, en un análisis secundario y más detallado se encontró que la nominación positiva de parte de los pares estaba asociada con la felicidad observada, indicando que los pares encuentran que es más

agradable y placentero interactuar con niños emocionalmente positivos. Este estudio se realizó con niños en edad preescolar.

En un estudio longitudinal de Lengua (2003) se encontró una predicción significativa de las emociones positivas sobre las competencias sociales de los niños. En este caso, las emociones positivas estaban operacionalizadas solamente como frecuencia de risas y sonrisas.

Segrin y Taylor (2007) encontraron, en un estudio realizado con adultos, que todos los indicadores de bienestar psicológico, entre los cuales se encuentra la felicidad subjetiva, aumentaron en función de las habilidades sociales de los participantes, lo cual los llevó a sugerir que la relación entre las habilidades sociales y los estados psicológicos positivos es consistente a lo largo de la vida.

El hecho de incluir tanto componentes emocionales positivos como negativos en el estudio, está fundamentado en la teoría que indica que el afecto positivo puede coexistir con el estrés o sufrimiento durante un período determinado (Folkman & Moskowitz, 2000). Los afectos positivo y negativo deben ser considerados como constructos independientes y no como un continuo bipolar. De este modo, el malestar no ocurre por la simple ausencia de emociones positivas, como tampoco sería correcto definir al afecto o emociones positivas como la ausencia de malestar o emociones negativas.

La diferencia en la función adaptativa de las emociones positivas y negativas radica en que las negativas promueven la supervivencia en el momento en que se presenta la amenaza produciendo acciones específicas de autopreservación, mientras que las emociones positivas promueven la supervivencia duradera a largo plazo incrementando y desarrollando recursos que podrían ser utilizados al enfrentarse a amenazas inevitables posteriores (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000).

#### *Aspecto relacional*

Según Asher y Parker (1989) y Vaughn et al. (2000) existe un consenso general en cuanto a que el hecho de formar amistades, mantenerlas y ser un/a amigo/a son importantes metas sociales e indicadores de competencia social.

En niños de edad preescolar se ha encontrado que el nivel promedio de competencia social era más alto en aquellos niños que estaban vinculados en una amistad recíproca que en aquellos que reportaban una amistad no recíproca (Vaughn et al., 2000; Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik,

2001). Paralelamente, Lindsey (2001) encontró que los niños que tenían por lo menos una amistad mutua agradaban más a sus pares y eran percibidos por sus maestras como socialmente más competentes que los niños sin amistades recíprocas. Asimismo, los niños que se perciben socialmente competentes tienen relaciones más positivas con sus pares (Harter, 1998; Ladd & Price, 1986).

También se han encontrado estudios que no mostraron ninguna correlación significativa entre las medidas de competencia social y las amistades y la agradabilidad o atracción social (Beck, Collins, Overholser, & Terry, 1985). Sin embargo, se debe tener en consideración el procedimiento metodológico que puede haber influido en los resultados por tratarse de medidas de observación sistemática (seis intervalos de 10 segundos cada uno) y reportes de informantes claves (compañeros y docentes) que no siempre logran alcanzar correlaciones significativas con el autorreporte o el informe de los padres.

Es interesante notar que la mayoría de los estudios citados en este capítulo establecen una dirección de relación entre las habilidades sociales y la amistad contraria a la del modelo propuesto, en el cual se considera que las habilidades sociales cumplen la función de predictoras de la calidad en las relaciones de amistad y con la familia. Sin embargo, la mayoría de éstos han sido realizados con niños en edad preescolar, los cuales aún están desarrollando sus habilidades sociales dado que también están dando los primeros pasos en su desempeño social. Es natural pensar que a esta edad el desarrollo de las habilidades sociales se dé dentro del contexto de una relación de amistad, ya que el niño las va aprendiendo no sólo de sus padres sino a través de la propia experiencia con los pares. En este contexto, se pueden entender los resultados que manifiestan que las relaciones e interacciones con los pares son entornos que promueven el avance en las habilidades sociales (Bjornsen, 1992).

No obstante, en niños de edad escolar la relación suele establecerse en el sentido de que cuanto mayor sea el nivel y más amplio sea el repertorio de habilidades sociales que presente el niño, mejores serán sus posibilidades de formar y mantener sus lazos de amistad (Merrell & Gimpel, 1998). Dentro de ésta, también existe la corriente que argumenta que los niños son atraídos más hacia los pares que tienen niveles de habilidades sociales similares a los propios. Según esta corriente no se trataría tanto de tener niveles altos de habilidades sociales, sino de tener un nivel equitativo al

del par (Burleson, 1994).

En realidad, las posturas de direccionalidad opuesta no necesariamente son excluyentes, sino que el modelo conceptual es más abarcativo y complejo que los límites que se le suelen poner. En concordancia con la afirmación de Taniguchi y Ura (2001), las habilidades sociales se aprenden en las relaciones tempranas entre padres e hijos. Estas habilidades luego son generalizadas a nuevas relaciones con otras personas. En este contexto son revisadas en base a nuevas experiencias con los demás y, por ende, se cree que estas habilidades no sólo tienen incorporados comportamientos aprendidos a través de experiencias tempranas con los padres, sino también conductas aprendidas a través de experiencias más recientes con los amigos. Casi medio siglo antes, Sullivan (1953) ya había teorizado que a través del proceso de formación y mantenimiento de amistades y del cumplimiento de necesidades sociales, los niños construyen las competencias sociales. Una vez que estas habilidades son adquiridas dentro de la amistad, estos conceptos se extienden a otras relaciones presentes y en la formación de relaciones futuras. Por lo tanto, los comportamientos sociales aprendidos de los pares tienen asimismo un efecto sustancial en la habilidad del niño de iniciar, desarrollar y mantener las amistades exitosamente.

En otro orden de factores, el segundo aspecto relacional incluido en este estudio concierne al apoyo social y las provisiones de integración e intimidad de parte de la familia y los pares. No es demasiado lo que se ha estudiado al respecto, sin embargo, los autores que lo han hecho encontraron que las personas con diferentes habilidades sociales difieren en su habilidad de desarrollar redes de apoyo y percepciones de apoyo (Gottlieb, 1983). La dirección de esta relación se traduce en que es más probable que las personas con mejores habilidades sociales sean capaces de tener más recursos de apoyo social, comunicar la necesidad de ayuda sin pedirlo directamente y pedirla en una forma que no sea molesta para el otro (Cohen, Sherrrod, & Clark, 1986). Shimada, Togasaki y Miura (1997 [original en japonés], cit. por Taniguchi & Ura, 2001) encontraron que, cuando se enfrentaban a un evento estresante, los niños asertivos eran más propensos a buscar el apoyo de otros que los que tenían bajos niveles de asertividad. En el estudio de Taniguchi y Ura (2001) también se encontró que los niños con niveles más altos de habilidades sociales eran más capaces de movilizar los recursos de apoyo disponibles.

Merrell y Gimpel (1998) y Segrin y Taylor (2007) afirman, integrando

las variables del aspecto relacional, que las habilidades sociales adecuadas con las que cuentan algunos niños les posibilitan desarrollar y mantener fácilmente las amistades, proveyéndoles, a su vez, una fuerte red de apoyo social. En definitiva, las habilidades sociales les permiten abrirse paso a través de las espesuras de la vida social, acumulando los beneficios que esto conlleva a lo largo del camino.

En el contexto del cuerpo teórico presentado, el objetivo principal de este capítulo consistió en el estudio del funcionamiento de los recursos y vulnerabilidades vinculados a las habilidades sociales del niño. El énfasis se establece en la influencia de las habilidades sociales sobre los aspectos emocional y relacional del niño, buscando realizar un aporte en el conocimiento de todas las variables en la población infantil, en la que han sido menos estudiadas. El mencionado aporte que se intenta lograr a través de este objetivo tiene varios componentes, los cuales serán enumerados a continuación:

En primer lugar, las habilidades sociales no han sido un objeto de estudio muy común en niños argentinos. Hasta el momento de la validación de la escala MESSY, no existían registros de validaciones específicas para la población infantil argentina de instrumentos que midieran el atributo de las habilidades sociales, dificultando el estudio teórico y empírico del constructo. Por lo tanto, existen actualmente muy pocos estudios que hayan incluido este atributo, y se sabe muy poco aún acerca de las competencias sociales de los niños argentinos.

En segundo lugar, supliendo la necesidad mencionada por Merrell y Gimpel (1998) y, más recientemente, por Segrin y Taylor (2007), la mayoría de la investigación relativa a las habilidades sociales está enfocada exclusivamente en las consecuencias negativas de su déficit. Pareciera ser que investigar estas consecuencias negativas no sólo es más fácil sino que, además, conlleva un mayor grado de interés de parte de los investigadores. En palabras de los autores mencionados, la cantidad de trabajos teóricos y empíricos enfocados en los resultados positivos de las habilidades sociales adecuadas empalidece al lado de la bibliografía relativa a los déficits y problemas. Por lo tanto, el presente trabajo es un aporte en el estudio de los resultados positivos de las habilidades sociales. Este aporte es especialmente tangible en el establecimiento de la relación entre las habilidades sociales y las emociones y afecto positivos, donde se puede decir, sin lugar a dudas, que la investigación ha sido prácticamente inexistente.

El último aporte tiene que ver con el establecimiento de la relación entre las habilidades sociales y la calidad de la amistad y el apoyo social. La mayoría de los autores confunden las variables relacionales con las habilidades sociales, muchas veces usándolas como indicadores operacionales de este constructo. Si bien no se niega la cercanía de estos conceptos, el presente estudio adhiere a la postura de la diferenciación de estas variables como dos atributos separados, brindando información más específica acerca de los mismos y aportando resultados más ricos al respecto.

## Metodología

### *Sujetos*

Los participantes de este estudio fueron 421 niños de entre 8 y 12 años de edad ( $M = 10.42$ ;  $DE = .95$ ), de ambos sexos (51.1% mujeres y 48.9% varones), la mayoría de ellos de nivel socioeconómico medio, alumnos de escuelas públicas y privadas de las ciudades de Buenos Aires ( $n = 135$ ) y Paraná ( $n = 286$ ). Participaron de este estudio solamente aquellos niños que presentaran una autorización firmada por sus padres.

### *Instrumentos*

Los instrumentos administrados fueron:

1. Habilidades sociales: *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Validación argentina de Schulz (2008). Esta escala contiene cuatro dimensiones ( $KMO = .81$ ;  $\chi^2 = 5299,39$ ,  $p = .000$ ) que coinciden con los factores de las versiones española (Méndez, Hidalgo & Inglés, 2002) y brasileña (Martins Teodoro, Käppler, de Lima Rodrigues, Martins de Freitas & Geraldi Haase, 2005) y que son confirmados por la pendiente de Cattell: (a) habilidades sociales adecuadas/asertividad ( $\alpha = .85$ ), (b) agresividad/comportamiento antisocial ( $\alpha = .78$ ), (c) arrogancia/exceso de confianza ( $\alpha = .71$ ) y (d) soledad/ansiedad social ( $\alpha = .60$ ). El  $\alpha$  de Cronbach de la escala completa es de .86. El puntaje total de esta escala manifiesta el grado de comportamientos sociales inapropiados que presentan los niños.

2. Depresión (no clínica): *Dimensions of Depression Profile for Children and Adolescents*, de Harter, validación argentina realizada por Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno (2002). Los 20 enunciados con los que cuenta el

instrumento hablan acerca de hechos que les suceden a otros niños, por ejemplo: “A algunos chicos les gusta ser como son” o “Algunos chicos sienten que es culpa suya cuando una tarea no sale bien”. Para responder a estos ítems, los sujetos deben decir en qué medida creen que se parecen a los niños de las afirmaciones, teniendo tres opciones para contestar: *Sí, me parezco*; *Me parezco un poco* y *No me parezco*. Si bien la escala original presenta cuatro dimensiones, en el presente estudio sólo se usó el puntaje total.

3. Soledad: *Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents*, de Marcoen y Goossens. Validación argentina de Richaud de Minzi et al. (2002). En este caso también se usó el puntaje global. Esta escala cuenta con 16 enunciados (del tipo “Cuando estoy solo me siento mal” o “Pienso que tengo menos amigos que los demás”) a los cuales los niños deben responder si les sucede *casi siempre*, *a veces* o *nunca*. La consistencia interna de la escala, estimada a través del alpha de Cronbach, es aceptable ( $\alpha = .65$ ).

4. Afecto positivo y negativo: Validación argentina (Schulz de Begle, Lemos de Ciuffardi & Richaud de Minzi, 2009) de la *Positive Affect and Negative Affect Scale for Children* (PANAS-C). De acuerdo al criterio teórico y a la pendiente de Cattell, se encontraron dos factores que corresponden al afecto positivo y al afecto negativo (KMO = .742; Test de Esfericidad de Bartlett  $\chi^2 = 1292.286$ ,  $p = .000$ ). En cuanto a la confiabilidad, el *alpha* de Cronbach indicó que la prueba es confiable, alcanzando un valor de .85 para la subescala de afecto positivo, .78 para la dimensión de afecto negativo y un *alpha* de .80 para la totalidad de los ítems.

5. Emociones positivas: *Escala de Emociones Positivas para Niños*, de Oros (2008). Esta escala cuenta con distintas subescalas que miden alegría, satisfacción personal, serenidad, simpatía y gratitud (esta última no fue usada en este estudio por tratarse de una escala cualitativa). Algunas de las subescalas se miden a través de métodos analógico-visuales (alegría y satisfacción personal), mientras que otras requieren métodos verbales de “lápiz y papel”. Además, en las escalas de alegría y serenidad se cuenta también con el reporte de los padres. Estas escalas han mostrado ser válidas y confiables, y no se correlacionaron con medidas de deseabilidad social.

6. Calidad de la amistad: *Friendship Quality Questionnaire*, de Asher y Parker, validación no publicada realizada por la autora. Se utilizaron las

dimensiones de la escala original, las cuales consisten en: (a) compañerismo y recreación, (b) validación y preocupación por el otro, (c) ayuda y orientación, (d) apertura o revelación íntima, (e) resolución de conflictos y (f) presencia de conflicto y traición. En cuanto a la confiabilidad, el *alpha* de Cronbach general alcanzó un valor de .94.

7. Provisiones relacionales: *Relational Provision Questionnaire*, validación no publicada realizada por la autora. Esta escala fue desarrollada por Hayden (1989) específicamente para corresponderse con la teoría de Weiss (1973) acerca de las necesidades sociales. Es una medida de la satisfacción del niño con sus relaciones con los pares y la familia y del apoyo social recibido por el niño de parte de estos dos grupos (Terrell-Deutsch, 1999). En este caso también se usaron las dimensiones de la escala original: (a) integración con el grupo de pares, (b) intimidad con los pares, (c) integración a la familia y (d) intimidad con la familia. El nivel de confiabilidad, en este caso medido a través del *alpha* de Cronbach fue de .83.

### **Procedimientos**

La recolección de datos se efectuó en diferentes escuelas públicas y privadas previa autorización por parte de los directivos. Tanto en el caso de los directivos como en el de los padres, la autora envió una carta explicando en qué consistía y qué implicaba de parte de los informados y los niños la presente investigación. Con los directivos se efectuó, además, una entrevista. La administración de los cuestionarios, llevada a cabo por la autora junto con asistentes de investigación entrenados y supervisados, se realizó en las mismas escuelas a las que asistían los participantes, durante el horario de clases y en tres oportunidades distintas. Dependiendo de la cantidad de participantes por curso, las actividades se realizaron en las mismas aulas o en un espacio exclusivo concedido por los directivos para llevar a cabo el estudio, por ejemplo, la biblioteca o alguna otra dependencia de la escuela que estuviera disponible.

En cuanto a los procedimientos estadísticos, primero de todo se llevaron a cabo correlaciones entre las habilidades sociales y las variables emocionales negativas y positivas y las variables relacionales con el fin de analizar la asociación existente entre las mismas. Luego, con el fin de realizar un análisis más específico de la predicción de las variables, se realizaron regresiones lineales múltiples, siempre tomando como variables

predictoras a las distintas dimensiones de las habilidades sociales.

### **Resultados**

A continuación se presentan los resultados de los distintos análisis efectuados. En primer lugar, se presentan los datos obtenidos de las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio. Luego se exponen las regresiones lineales múltiples realizadas entre las mismas variables.

A partir de las correlaciones presentadas en la Tabla 1, se puede observar que las habilidades sociales se relacionan significativamente con todas las variables emocionales negativas, tanto si se considera solamente el puntaje total de habilidades sociales como si se considera cada una de sus dimensiones. La mayoría de estas asociaciones son altamente significativas.

En el caso de las emociones positivas, no todas sus dimensiones se pueden asociar con las habilidades sociales. Es de destacar que la serenidad no se relacionó con ninguna de las dimensiones de las habilidades sociales y tampoco lo hizo con el nivel total de dichas habilidades. La satisfacción personal tampoco se relacionó significativamente con las habilidades sociales, a no ser por su asociación negativa con la dimensión de soledad/ansiedad social. Con excepción de estas dimensiones emocionales positivas, la tendencia general en la correlación entre las variables fue la de la significatividad en las relaciones en que estuvieran involucradas las dos dimensiones más importantes de las habilidades sociales, es decir, la agresividad o comportamiento antisocial y las habilidades sociales adecuadas o asertividad. En cada caso, la dirección de estas relaciones fue acorde a lo esperado. Es imprescindible notar que el puntaje total de la escala MESSY indica el nivel de comportamientos sociales inapropiados, siendo la única dimensión positiva la que manifiesta las habilidades sociales adecuadas o asertividad. Si bien sería más lógico, metodológica y teóricamente –dado que este estudio está enmarcado dentro de la psicología positiva– que el mayor puntaje en esta variable global indicara un mayor nivel de habilidades sociales, se decidió respetar el sistema de puntuación de la escala original con el fin de facilitar la comparación con otros trabajos que usan la misma escala.

En la relación con la calidad de la amistad y sus dimensiones, el nivel total de habilidades sociales se correlacionó positiva y significativamente con todas las dimensiones de amistad, salvo el factor que indica presencia de conflicto y traición (única dimensión negativa de la escala). Sin embargo,

esta dimensión se relacionó positiva y significativamente con la agresividad y la arrogancia/exceso de confianza. La dimensión de habilidades sociales relativa a la soledad/ansiedad social solamente se relacionó negativamente con el compañerismo/recreación. Así como en el caso de la relación con las emociones positivas, en este grupo de correlaciones también se produjo el patrón de que las relaciones significativas se presentan mayormente con las dos grandes dimensiones de habilidades sociales.

Lo mismo sucedió con las provisiones relacionales, al correlacionarse significativamente las dimensiones de habilidades sociales adecuadas y agresividad con todas las dimensiones del apoyo social. Vale aclarar que en el caso de la agresividad, la relación con la intimidad con los pares no fue significativa. La arrogancia/exceso de confianza no se relacionó significativamente con ninguna de las dimensiones de provisión relacional, y la dimensión de soledad/ansiedad social lo hizo solamente con la integración con los pares (de manera negativa).

Tabla 1. *Matriz de correlaciones entre las habilidades sociales y las emociones positivas y negativas y factores relacionales*

	MESSY (p.e. total)	Habilid. sociales/ Asertiv.	Agresiv./ Antisocial	Arrogan./ Exceso de confianza	Soledad/ Ansiedad Social
<b>Emociones negativas</b>					
Depresión	.37***	.32***	.33***	.25***	.30***
Soledad	.24***	.12*	.28***	.25***	.29***
Afecto negativo	.24***	.21**	.23***	.20**	.20**
<b>Emociones positivas</b>					
Afecto positivo	-.30***	.32***	-.16*	-.09	-.10
Alegría	-.24***	.24***	-.21***	-.03	-.21***
Serenidad	-.01	-.01	-.05	.05	.06
Satisfacción personal	-.07	.10	-.03	.01	-.17**
Simpatía	-.37***	.35***	-.24***	-.25***	-.06
<b>Amistad</b>					
Compañerismo y recreación	-.37***	.41***	-.22*	-.02	-.31***
Validación y preocupa- ción por el otro	-.38***	.45***	-.24**	.02	-.08
Ayuda y "guía"	-.44***	.50***	-.30***	.04	-.14
Revelaciones íntimas	-.33***	.45***	-.16	.09	-.10
Resolución de conflicto	-.33***	.45***	-.17	.10	-.07
Presencia de conflicto y traición	.12	.03	.18*	.24**	.14
<b>Provisiones relacionales</b>					
Integración con los pares	-.31***	.38***	-.22*	-.03	-.18*
Intimidad con los pares	-.26**	.38***	-.13	-.05	-.12
Integración familiar	-.37***	.45***	-.20*	-.10	-.17
Intimidad familiar	-.37***	.47***	-.23**	-.07	-.14

\*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$ . \*\*\*  $p < 0.001$ .

En el siguiente paso de análisis estadístico, las regresiones mostraron patrones similares a los de las correlaciones, pero sin duda reflejaron una complejidad de relaciones que no se había presentado antes y es digna de ser mencionada.

En primer lugar, en la predicción de las emociones negativas, se pudo observar que, si bien las correlaciones indicaban una asociación sólida, algunos efectos de predicción se perdieron (véase Tabla 2). Es el caso de la arrogancia/exceso de confianza, que solo incidió significativamente sobre la soledad; las habilidades sociales adecuadas, que no mostraron ninguna relación con la soledad y la agresividad/comportamiento antisocial que

dejó de predecir el afecto negativo.

Las direcciones de las relaciones que resultaron significativas fueron acordes a lo esperado, siendo negativas las incidencias de los estados emocionales negativos a partir de las habilidades sociales adecuadas, y relaciones positivas de parte del resto de las dimensiones de habilidades sociales.

De las emociones negativas, aquella que mejor se predice a partir de las habilidades sociales es la depresión, que recibió un efecto significativo de todas las dimensiones menos la de arrogancia/exceso de confianza.

En principio, en la predicción de la soledad se había realizado un análisis de regresión incluyendo todas las dimensiones de las habilidades sociales, obteniéndose un resultado significativo ( $R^2 = .12$ ,  $p = .000$ ). Sin embargo, el solapamiento de la dimensión de soledad/ansiedad social de habilidades sociales con la variable dependiente fue evidente, dado que las correlaciones entre las dimensiones de habilidades sociales y la soledad habían sido todas altamente significativas y, al observarse los puntajes *beta* del análisis de regresión, el único valor significativo fue el de la dimensión de soledad de habilidades sociales ( $\beta = .19$ ,  $p = .001$ ). Se creyó que el efecto de solapamiento podía estar reduciendo el efecto real de las demás variables. Por lo tanto, siguiendo la sugerencia de Taniguchi y Ura (2001) en cuanto al solapamiento de una dimensión de habilidades sociales con una variable dependiente, se decidió realizar un nuevo análisis excluyendo esta dimensión. Los resultados del nuevo análisis de regresión pueden observarse junto a los demás resultados en la Tabla 2.

Por último, es interesante notar que el único predictor del afecto negativo fue la dimensión de habilidades sociales adecuadas o asertividad, quien predice negativamente y responde sola por casi el 9% de la variabilidad del afecto negativo.

Tabla 2. *Resumen de los análisis de regresión múltiple para las dimensiones de los comportamientos sociales que predicen las emociones negativas*

	Depresión	Soledad	Afecto negativo
$R^2$	.19***	.09***	.09***
Habilidades sociales adecuadas	-.24***	-.04	-.14*
Agresividad/Antisocial	.16*	.18**	.10
Arrogancia/Exc. de confianza	.04	.13*	.08
Soledad/Ansiedad social	.17**	—	.09

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.001$

En la predicción de los estados emocionales positivos los patrones de relacionamiento se mantienen bastante estables aunque hay algunos cambios que serán comentados más adelante.

En la incidencia sobre el afecto positivo se observó que la agresividad/comportamiento antisocial dejó de relacionarse significativamente con este estado emocional positivo cuando es puesta en el contexto de las demás dimensiones de habilidades sociales, dejando como única variable predictora a las habilidades sociales adecuadas (véase Tabla 3).

La alegría pudo predecirse significativamente por todas las dimensiones de habilidades sociales, inclusive por la arrogancia/exceso de confianza con la cual no se correlacionaba en el análisis anterior. Lo destacable de este resultado es que las dos variables se relacionan positivamente.

En el caso de la serenidad y la satisfacción personal, el patrón de relación (o ausencia de ella) fue idéntico al de las correlaciones. La serenidad no se relacionó significativamente con las habilidades sociales, ni a nivel general ni teniendo en cuenta cada una de las dimensiones de la variable independiente, y la satisfacción personal fue incidida negativamente por la soledad o ansiedad social.

Por último, la simpatía parece ser la emoción positiva mejor explicada por las habilidades sociales. Un 17% de la variancia en la simpatía sería explicada por todas las dimensiones de habilidades sociales menos la agresividad/comportamiento antisocial. Justamente ésta es una diferencia surgida en comparación con los resultados de las correlaciones, en los cuales se observa que la agresividad se relaciona significativamente y de manera negativa con la simpatía. Otra diferencia considerable es la incidencia de la dimensión de soledad/ansiedad social sobre la simpatía, las

cuales no estaban asociadas en las correlaciones, nótese que esta incidencia es positiva.

Tabla 3. Resumen de los análisis de regresión múltiple para las dimensiones de los comportamientos sociales que predicen las emociones positivas

	Afecto positivo	Alegría	Serenidad	Satisfacción personal	Simpatía
$R^2$	.11***	.11***	.02	.04**	.17***
Habilidades sociales adecuadas	.29***	.19***	-.03	.08	.32***
Agresividad/Antisocial	-.07	-.21**	-.16	.06	-.09
Arrogancia/Exceso de confianza	.03	.18**	.09	.06	-.17**
Soledad/Ans. Social	-.02	-.14*	.09	-.21***	.12*

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.00$

La calidad de la amistad es claramente influida por las habilidades sociales (véase Tabla 4). Sin embargo, se produjo un fenómeno en todas las relaciones que involucran la arrogancia/exceso de confianza (salvo en la incidencia sobre el factor de compañerismo y recreación) y que no se había observado en las correlaciones parciales. Este fenómeno consiste en que la arrogancia/exceso de confianza pasó a incidir significativamente y de manera positiva sobre las distintas dimensiones de calidad de la amistad. En la predicción de la presencia de conflicto, sin embargo, se produjo el efecto contrario, de correlacionar significativamente se pasó a una ausencia de efecto.

Los resultados muestran que la calidad general de una amistad se ve fuertemente afectada por las habilidades sociales, de hecho las habilidades sociales explican el 31% de la variabilidad en la calidad de las amistades. Las dimensiones que inciden sobre la amistad son las habilidades sociales adecuadas o la asertividad y la arrogancia o exceso de confianza. La dimensión que no parece influir sobre la amistad es la de agresividad, hecho que sí se observó en las correlaciones.

Los factores que inciden sobre el compañerismo o recreación son las habilidades sociales adecuadas y, negativamente, la soledad o ansiedad social. En este caso no se mostró significativa la influencia de la agresividad o comportamiento antisocial.

La validación o preocupación por el otro y la ayuda u orientación son incididas positivamente por las habilidades sociales adecuadas y la arrogancia o exceso de confianza, y negativamente por la agresividad.

La apertura o intimidad y la resolución de conflicto son influidas significativamente por las habilidades sociales adecuadas y la arrogancia o exceso de confianza.

Ninguna de las dimensiones de habilidades sociales predijo significativamente la presencia de conflicto.

Tabla 4. *Resumen de los análisis de regresión múltiple para las dimensiones de los comportamientos sociales que predicen las dimensiones de calidad de la amistad*

	Amistad (pje. total)	Comp./ recreación	Validac./ preocup.	Ayuda/ orientac.	Apertura /intimidad	Resol. de conflicto	Pres. de conflicto
$R^2$	.31***	.24***	.24***	.33***	.25***	.25***	.07
Habilidades sociales adecuadas	.47***	.38***	.41***	.44***	.44***	.44***	.10
Agresiv./Antisocial	-.21	-.03	-.25*	-.33**	-.14	-.18	.08
Arrogancia/Exc. de confianza	.29**	.18	.22*	.31**	.27**	.28**	.19
Soledad/Ans. Social	-.06	-.28**	.06	.01	-.04	.01	.05

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.00$

Respecto de las provisiones relacionales o de apoyo social, la única dimensión que incidió significativamente fue la de habilidades sociales adecuadas (véase Tabla 5). No obstante, estas relaciones parecen ser estrechas, ya que los coeficientes de determinación para las distintas regresiones de este grupo oscilan entre .15 y .23. Las relaciones que no se correspondieron con las correlaciones fueron la de la agresividad con la integración con los pares y con la familia, y la intimidad con la familia. La soledad o ansiedad social tampoco incidió sobre la integración con los pares.

Tabla 5. Resumen de los análisis de regresión múltiple para las dimensiones de los comportamientos sociales que predicen las provisiones relacionales de pares y familia

	Integración con pares	Intimidad con Pares	Integración familiar	Intimidad familiar
$R^2$	.18***	.15***	.21***	.23***
Hab. sociales adecuadas	.34***	.38***	.44***	.46*
Agresividad/Antisocial	-.14	.03	.01	-.09
Arrogancia/Exceso de confianza	.16	.04	.02	.08
Soledad/Ansiedad Social	-.10	-.07	-.08	-.03

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$  \*\*\*  $p < 0.00$

### Discusión y perspectivas futuras

El presente capítulo tuvo como propósito estudiar el funcionamiento de los recursos relacionales y emocionales positivos y negativos de los niños en relación a sus habilidades sociales.

Si bien los resultados cumplen ampliamente con el objetivo e inclusive confirman muchos de los resultados arribados en otros estudios, también hacen surgir ciertos interrogantes que se presentarán a continuación y que hacen del estudio de estos atributos una actividad más rica.

En correspondencia con los estudios de Cole et al. (1996), Kupersmidt y Patterson (1991), Libet y Lewinsohn (1973), Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman (1992) y Wierzbicki y McCabe (1988), los resultados indican que las habilidades sociales inciden marcadamente en los estados emocionales negativos.

En cuanto a la depresión, la única dimensión con la que no se relacionó significativamente fue con la arrogancia/exceso de confianza. La depresión es el estado negativo que más influencia recibe de parte de las habilidades sociales. Es interesante notar que la dimensión que incidió con mayor significatividad (negativamente) fue la de las habilidades sociales adecuadas.

Algo paralelo a esto sucede con respecto al afecto negativo, cuyo único predictor fueron las habilidades sociales adecuadas. Este hecho, en ambos casos, sugeriría que es el déficit o niveles bajos de habilidades sociales y no los comportamientos sociales inapropiados los que ponen en riesgo de experimentar estados emocionales negativos al niño.

El efecto de las habilidades sociales adecuadas, sin embargo, se desvanece frente a la soledad. En este caso, sería la agresividad la que produce el efecto más significativo en la soledad. Esto se corresponde con el trabajo de Cassidy y Asher (1992), quienes confirmaron que la agresividad es un correlato de la soledad en los niños y algunos lo usan como indicador de la misma.

Respecto de las emociones positivas, también se pudo confirmar la relación propuesta, ya que los resultados mostraron una incidencia importante de las habilidades sociales sobre los estados emocionales positivos. Frente a este hecho, se hace evidente la importancia del desarrollo de las habilidades sociales y su entrenamiento en los niños como reforzadoras de los estados emocionales positivos de los mismos, brindándoles no solamente un recurso psicológico *per se*, sino indirectamente contribuyendo a su bienestar emocional. Esto concuerda con lo que postulan Segrin y Taylor (2007), quienes indican que las habilidades sociales tienen funciones obvias mucho más allá de la simple minimización de la ocurrencia de problemas psicológicos, sino que se asocian con experiencias psicológicas positivas bien delimitadas.

La emoción positiva que más influencia recibe de parte de las habilidades sociales es la alegría, ya que se observa una predicción de parte de todas las dimensiones de la variable independiente. Este hecho no es de extrañarse si se piensa que, en el caso de las emociones negativas, es su contrapartida negativa, la depresión, la que recibe el mayor efecto de las habilidades sociales. Podría concluirse que las habilidades sociales afectan, en primer término, las emociones más básicas del ser humano y, sin lugar a dudas, esta relación es directa.

Un hecho llama la atención respecto de la alegría, y es que la dimensión de arrogancia/exceso de confianza la predice positivamente, cuando teóricamente es considerada una dimensión que refleja comportamientos sociales inapropiados o negativos. La interpretación de este hecho se complejiza si se tiene en cuenta que la dimensión socialmente inapropiada es, a su vez, heterogénea. No podemos saber si la relación se manifiesta debido a la característica de la arrogancia o al exceso de confianza, sin embargo, podemos ensayar algunas hipótesis al respecto. Esta dimensión contiene ítems que tienen que ver con sentirse mejor que los demás (“Creo que lo sé todo”, “Intento ser mejor que los demás” o “Me gusta ser el líder”, etc.). Una posibilidad es que los niños sientan genuinamente que

son mejores que los demás en algún sentido y esto conlleva emociones placenteras que se traduzcan en mayor alegría. Otra hipótesis, no tan inocente, es que esta expresión de alegría sea parte misma de la arrogancia. En este caso, la arrogancia funcionaría como un desencadenante de la deseabilidad social del niño, haciéndole presentar una imagen de su persona mejor de lo que realmente es y teniendo la necesidad de mostrarse alegre o feliz como parte de sus características de “mejor que los demás”. Es necesario seguir estudiando, primero de todo, si esta relación se sigue manifestando como característica de la población, en cuyo caso se debe analizar las evaluaciones y connotaciones cognitivas y emocionales que los mismos niños hacen de la arrogancia o de sus componentes. También es necesario estudiar el papel del exceso de confianza en esta relación.

La serenidad no parece ser afectada por las habilidades sociales, por lo cual, en el futuro debe evaluarse su relevancia en relación a este atributo. Como se decía más arriba, es probable que las habilidades sociales afecten las emociones más básicas del ser humano, por lo menos a esta edad, y que la relación con la serenidad sea demasiado indirecta como para reflejarse de algún modo en los resultados. Podría seguirse, también, el camino inverso, y explorar cuáles son los antecedentes de la serenidad y cuáles son los motivos que manifiestan los propios niños para sentirse tranquilos. Hay que cerciorarse, por último y siguiendo las teorías que le dan relevancia al reconocimiento de la emoción (Denham et al., 1990), si el niño reconoce o percibe en la práctica lo que implica la serenidad, o si es un atributo aún no definido o confundido con otros.

Si bien muchos autores han relacionado las habilidades sociales con la autoestima (Michelson et al., 1987; Caballo, 2005), la relación con la satisfacción personal (componente de la autoestima) no fue tan marcada como se esperaba. No son las habilidades sociales apropiadas las que incidieron sobre la satisfacción personal, sino la dimensión de soledad/ansiedad social. Por lo tanto, podría concluirse que el efecto negativo de los comportamientos sociales inapropiados opaca el efecto positivo que puedan tener las habilidades sociales adecuadas sobre la satisfacción personal del niño.

Respecto de la simpatía, es entendible que la relación con las habilidades sociales sea estrecha (el coeficiente de determinación ligado a esta emoción es el más alto de su grupo de análisis), ya que es la única emoción positiva evaluada en este trabajo con connotaciones interpersonales. El hecho

destacable en este caso es que el factor de soledad/ansiedad social incide positivamente sobre la simpatía. Las hipótesis en este caso consisten en que el niño, al sentirse solo, tenga comportamientos de simpatía hacia los demás en un intento por ser aceptado por los mismos y revertir así su condición solitaria. Otra hipótesis tiene que ver con que los ítems de la escala de simpatía (que incluye ítems como “¿Te pone triste ver a otra/o nena/e que no tiene con quién jugar?” o “Cuándo ves que alguien se cae, ¿te dan ganas de ayudarlo?”) susciten, en primer lugar, la empatía del niño que sufre por sentirse solo hacia los individuos aludidos en la escala. Probablemente, el niño traduce esta empatía a un mayor registro de comportamientos de simpatía, correspondiéndose o no con la realidad. En todo caso, no debe tomarse a la simpatía medida en esta escala como la connotación que se le da corrientemente de tratar bien a la gente y tener la capacidad de agradecerla, sino que es un concepto más profundo que tiene que ver con la prosocialidad.

Pasando al aspecto relacional, fue interesante notar la relación entre las habilidades sociales y la amistad. Confirmando los hallazgos de otros autores (Harter 1998; Ladd & Price, 1986; Merrell & Gimpel, 1998) un mayor nivel de habilidades sociales adecuadas predijo una mejor calidad de las amistades, en todas sus dimensiones. La incidencia negativa de la agresividad o comportamiento antisocial fue menor a la supuesta en un principio, pero este hecho se puede entender mejor a la luz de los resultados encontrados en preadolescentes y adolescentes, en los cuales se ha visto que la agresividad no necesariamente determina un menor número de amistades o menor percepción de calidad de la amistad de parte de los niños agresivos, la única diferencia es que los amigos de estos niños suelen ser también agresivos (Asher & McDonald, 2008).

Otro hecho que merece ser comentado es la relación positiva de la arrogancia/exceso de confianza con la mayoría de las dimensiones de la amistad y la calidad general de la amistad. Como se mencionaba más arriba en relación a la alegría, es posible que esta característica de arrogancia del niño distorsione sus percepciones, haciendo que el niño considere honestamente que sus relaciones de amistad son de mejor calidad de lo que son en realidad, o puede ser que la característica de arrogancia haga que el niño distorsione sus reportes, mostrando sus relaciones de amistad más favorables de lo que en el fondo sabe que son (deseabilidad social). Otra de las hipótesis surgidas a partir de estos resultados considera al exceso de

confianza como responsable de la relación positiva con la amistad. Podría pensarse en el exceso de confianza como un indicador de intimidad con el par y, por ende, estos niños percibirían en sus amistades una mayor calidad. Sin embargo, esta hipótesis es insostenible si se consideran los resultados de la dimensión de arrogancia/exceso de confianza relacionados a las provisiones relacionales. Para que esta hipótesis se confirmara, el exceso de confianza debería haber incidido positiva y significativamente sobre la dimensión de intimidad con los pares, con la cual no se relacionó significativamente.

En cualquier caso, la arrogancia/exceso de confianza es un atributo que podría suscitar muchos estudios interesantes y se sugiere ahondar el estudio en este sentido.

En los resultados relativos a la relación entre las habilidades sociales y el apoyo social se manifiesta la importancia de las competencias sociales en el mantenimiento de las relaciones interpersonales. Se confirman de esta manera los resultados alcanzados por Gottlieb (1983), Cohen et al. (1986), Merrell y Gimpel (1998) y Taniguchi y Ura (2001), siendo las habilidades sociales adecuadas la única dimensión que incide tanto sobre la integración como sobre la intimidad con los pares y familia. Es evidente que no solo para formar los vínculos sino para llegar a mayores profundidades en esos vínculos es imprescindible contar con niveles adecuados de habilidades sociales.

En cuanto a las direcciones generales a tomar a partir de este estudio, se recomienda estudiar la recursividad y curvilinearidad de las relaciones planteadas. Como se notó en la revisión bibliográfica presentada, no está consensuado en prácticamente ninguno de los casos la dirección de las relaciones entre las habilidades sociales y los distintos atributos examinados en este capítulo. Tampoco se ha logrado consenso en cuanto a la recursividad de estas relaciones, por lo que se recomienda tener en cuenta este aspecto en estudios futuros. Se recomienda la puesta a prueba de hipótesis de curvilinearidad, dado que en las regresiones no significativas se puede estar dando el fenómeno de que la relación, en principio supuesta como lineal, sea en realidad curvilínea. En ambos casos se sugiere ahondar primero de todo en aquellos puntos en los cuales se hallan correlaciones significativas que luego no se reflejan en los análisis más complejos.

Por otro lado, para futuras investigaciones también se recomienda estudiar la hipótesis de Segrin y Taylor (2007), quienes sugirieron que las

relaciones positivas con los demás funcionan como una variable mediadora, explicando por qué y de qué manera las habilidades sociales se asocian con los estados psicológicos positivos.

## ■ Referencias

- Anderson, C.; Horowitz, L. & French, R. (1983). Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (1), 127-136.
- Asher, S., & McDonald, K. (2008). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. En K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Asher, S., & Parker, J. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp.5-23). Amsterdam: Kluwer.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Beck, S., Collins, L., Overholser, J., & Terry, K. (1985). A cross-sectional assessment of the relationship of social competence measures to peer friendship and likeability in elementary-age children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 111(1), 41-63.
- Bjornsen, C. (1992). Friendship and social competence in preschool children. Tesis Doctoral no publicada, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia, EE.UU.
- Burleson, B. (1994). Friendship and similarities in social-cognitive and communication abilities: social skills bases of interpersonal attraction in childhood. *Personal Relationships*, 1(4), 371-389.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63(2), 350-365.
- Cohen, S., Sherrod, D., & Clark, M. (1986). Social Skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 963-973.
- Cole, D., Martin, J., Powers, B., & Truglio, R. (1996). Modeling causal

- relations between academic and social competence and depression: a multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 258-270.
- De Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 119-128.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Denham, S., McKinley, M.; Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Fredrickson, B. (2005). Positive emotions. En C. R. Snyder y Shane Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120-134). Nueva York: Oxford.
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., & Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- García Vera, M., Sanz, J., & Gil, F. (1998). Entrenamientos en habilidades sociales. En F. Gil & J. León Rubio (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 63-94). Madrid: Síntesis.
- Gillham, J., Reivich, K., Jaycox, L., & Seligman, M. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6(6), 343-351.
- Gottlieb, B. (1983). Social support as a focus of integrative research in psychology. *American Psychologist*, 38, 278-287.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (5a ed., pp. 553-618). Nueva York: Wiley.
- Hayden, L. K. (1989). *Children's loneliness*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.
- Kupersmidt, J., & Patterson, C. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- Ladd, G., & Price, J. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relation between parents' perception of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development*, 57, 446-460.

- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 595-618.
- León Rubio, J., & Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León Rubio (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- Libet, J., & Lewinsohn, P. (1973). Concept of social skills with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40*, 304-312.
- Lindsey, E. (2001). Preschool children's friendship and peer acceptance: links to social competence. *Child Study Journal, 32*(3), 145-156.
- Martins Teodoro, M., Käßpler, K., de Lima Rodrigues, J., Martins de Freitas, P., & Geraldi Haase, V. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Revista Interamericana de Psicología, 39*(2), 239-246.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy, 21*(4), 335-340.
- Méndez, F., Hidalgo, M., & Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(1), 30-42.
- Merrell, K., & Gimpel, G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms. A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 405-422.
- Oros, L. (2008). Avances en la evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar, 8*, 20-33.
- Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León Rubio (Eds.), *Habilidades*

- sociales. Teoría, investigación e intervención (pp. 169-186). Madrid: Síntesis.
- Renshaw, P. & Brown, P. (1993). Loneliness in middle childhood: concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: the relationship with attachment and parental styles. *Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 189-210.
- Richaud de Minzi, M. C.; Sacchi, C., & Moreno, J. E. (2002). Tipos de influencia parental, socialización y afrontamiento de la amenaza en la infancia. Primer informe de avance correspondiente al PICT 99-04-06300.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth, C., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), 309-325.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology* (6ta edición): Social, emotional, and personality development. (pp. 571-645) Nueva York: Wiley.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.; Santed, M., & Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Schulz, A. (2008). Validación de un sistema de evaluación de las habilidades sociales en niños argentinos por medio de informantes clave. Resultados preliminares. Informe final correspondiente al Proyecto de Investigación 26/07 de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata.

- Schulz de Begle, A., Lemos de Ciuffardi, V., & Richaud de Minzi (2009). Validación de la escala Positive Affect and Negative Affect Scale versión niños (PANAS-C) en la población infantil argentina. Trabajo aceptado para su presentación en el XXXII Congreso Iberoamericano de Psicología, a realizarse del 28 de junio al 2 de julio de 2009 en Guatemala.
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43, 637-646.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Taniguchi, H., & Ura, M. (2001). The links between parents' child rearing attitudes, children's social skills, and support giving and support receiving in friendships among children. *The Japanese Journal of Social Psychology*, 17(1), 12-21.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9(1), 15-28.
- Vaughn, B.; Azria, M.; Krzysik, L.; Caya, L.; Bost, K.; Newell, W., & Kazura, K. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36(3), 326-338.
- Vaughn, B., Colvin, T., Azria, M., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence among measures and implications for social competence. *Child Development*, 72(3), 862-878.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Wierzbicki, M. & McCabe, M. (1988). Social skills and subsequent depressive symptomatology in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(3), 203-208.