

El retraimiento social infantil en los contextos de desarrollo: La familia y el jardín de infantes de ámbitos urbanos, urbano-marginados y rurales

*Karen Castillo*¹

*Mirta Susana Ison*²

*Carolina Greco*³

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue comparar la presencia de conductas de retraimiento social (timidez y preferencia por la soledad) en los microsistemas familiares y escolares de niños y niñas provenientes de contextos urbanos, urbano-marginados y rurales. Se evaluaron en total 190 escolares ($M_{meses} = 62.11$, $DE = 7.13$, 54.2% niños) que asistían a Nivel Inicial (salas de 4 y 5 años) en tres instituciones educativas de gestión estatal. Se consideraron los datos correspondientes a la preferencia por el juego solitario referido por los propios niños y niñas, y las percepciones de timidez y soledad de los padres y las docentes. Los resultados mostraron que las conductas de retraimiento social son más sensibles de observarse en determinados espacios de socialización según los contextos: el grupo urbano presentó una mayor percepción de los docentes de retraimiento social en los dos subtipos para los niños y las niñas en comparación con los otros dos grupos, mientras que el contexto urbano-marginado registró mayor percepción de soledad por parte de los padres en sus hijos e hijas en comparación a los demás contextos. No se encontraron diferencias entre los grupos en la preferencia por el juego solitario de los niños y niñas. Se discuten los resultados en función de las expectativas de socialización hacia los niños y las niñas y las posibilidades efectivas de interactuar con pares que presentan los ambientes familiares y escolares en cada comunidad evaluada.

Palabras clave: retraimiento social; timidez; soledad; infancia temprana; microsistemas; exosistemas.

Children's social withdrawal in developmental settings: Families and kindergartens from urban, urban-marginalized, and rural contexts

¹ INCIHUSA-CONICET. E-mail: karennoelcastillo@gmail.com

² INCIHUSA-CONICET. E-mail : mison@mendoza-conicet.gob.ar

³ INCIHUSA-CONICET. E-mail : cgreco@mendoza-conicet.gob.ar

Abstract

The main goal of this study was to compare the presence of social withdrawal behaviors (shyness and preference for solitude) in the family and school microsystems of children from urban, urban-marginalized and rural contexts. A total of 190 children ($M_{months} = 62.11$, $SD = 7.13$, 54.2% boys) who attended kindergarten in three public educational institutions were evaluated. The data corresponding to the preference for solitary play reported by the children themselves, and the parents' and teachers' perceptions of shyness and loneliness were considered. Results showed that social withdrawal behaviors are more sensitive to be observed in certain socialization milieus according to the contexts: the urban group presented a greater teachers' perception of social withdrawal in the two subtypes for boys and girls compared to the other two groups, while the urban-marginalized context recorded a higher parents' perception of preference for solitude in their sons and daughters compared to the other contexts. No differences were found between groups in children's preference for solitary play. The results are discussed based on the socialization expectations towards children and the effective possibilities of interacting with peers that family and school environments present in each evaluated context.

Key words: social withdrawal; shyness; solitude; early childhood; microsystems; exosystems.

Introducción

Se entiende el *retraimiento social* como un constructo teórico que abarca todas aquellas manifestaciones en las que los niños se repliegan en sí mismos alejándose de las interacciones sociales por factores internos (Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). Estos factores suponen diferentes componentes motivacionales y emocionales que dan lugar a dos subtipos de retraimiento social. En el primer subtipo subyace una preferencia de los niños y las niñas a mantener escaso contacto interpersonal y realizar actividades en solitario, por lo que se lo denomina *preferencia por la soledad* (Coplan, Ooi & Baldwin, 2018).

El segundo subtipo refiere a aquellos casos en que los niños y las niñas evitan las interacciones por temor o incomodidad frente a situaciones sociales, conociéndose como *timidez* (Rubin, Coplan & Bowker, 2009).

Rubin y sus colegas (2009; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021) han propuesto un modelo explicativo transaccional a partir del cual las conductas de retraimiento social surgirían de la interacción entre elementos biológicos específicos y ciertos entornos con características particulares, mediante múltiples experiencias de intercambio y socialización a lo largo de todo el desarrollo. Se ha observado que esta interacción de variables se da de manera continua, de forma tal que las

manifestaciones de evitación social y reticencia a la interacción observadas en los niños retraídos en sus primeros años suelen mantenerse constantes durante la infancia y ser consistentes en diferentes escenarios, como la familia, la escuela, y otros grupos sociales (Fox, Henderson, Marshall, Nichols & Ghera, 2005; Poole et al., 2022).

Sin embargo, dado que también se han encontrado trayectorias de incremento o disminución de estas conductas a lo largo del desarrollo de niños y niñas (Booth-LaForce et al. 2012; Oh et al., 2008; Poole et al., 2022), otros elementos familiares, sociales y culturales han comenzado a ser estudiados en mayor profundidad recientemente.

El retraimiento social infantil y los microsistemas familiares y escolares

Desde la perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1979/1987; Bronfenbrenner & Morris, 2006), los hijos o las hijas y los padres y/o las madres conforman un microsistema social dentro del cual actúan y reaccionan continuamente entre sí, creando una relación dinámica y en permanente desarrollo. Estos procesos transaccionales pueden darse en diferentes direcciones: por un lado, las manifestaciones temperamentales de los niños generan reacciones específicas en los adultos a cargo, y por el otro lado, las prácticas de crianza de los padres promueven o dificultan el despliegue de ciertas conductas en

sus hijos (Hastings, Rubin, Smith & Wagner, 2019).

En este sentido, las conductas de retraimiento social de los niños y las niñas dan lugar a ciertas atribuciones cognitivas por parte de sus padres y madres que guiarán sus reacciones emocionales y las estrategias de crianza que apliquen, lo cual tendrá a su vez un determinado impacto en las conductas de sus hijos y el desarrollo de su competencia social (Burgess, Rubin, Cheah, Nelson, 2001; Hastings et al., 2019; Mills & Rubin, 1990). Estudios previos sobre este punto han encontrado que las madres de niños y niñas con retraimiento social en edades entre los 3 y 5 años, perciben las conductas de retraimiento como problemáticas para el desarrollo de sus hijos (Bayram Özdemir & Cheah, 2015; Cheah & Rubin, 2004; Rubin et al., 2006), atribuyen las causas iniciales a la predisposición genética o biológica, refieren mayores sentimientos negativos de culpa y decepción y reconocen haberse involucrado directamente en tratar de modificar las conductas sociales de sus hijos a lo largo del tiempo, promoviendo en ellos actitudes dependientes (Castillo, 2021; Coplan, Hastings, Lagace-Seguin & Moulton, 2002; Hastings et al., 2019; Rubin et al., 2006).

Además de este sistema familiar, el jardín de infantes será el segundo contexto de socialización en el que los niños y las niñas se insertarán y uno de los más importantes en la etapa de la infancia temprana. En Argentina, como en muchos otros países, significa el

ingreso al sistema educativo formal y obligatorio y, con ello, un incremento de las expectativas de autonomía, independencia, interacción social y logros académicos (Burchinal, Magnuson, Powell & Hong, 2015). Si bien es común que todos los niños y las niñas encuentren desafiante esta transición desde la familia y/o el jardín maternal al jardín de infantes, para aquellos con retraimiento social este proceso es aún más complejo (Coplan & Arbeau, 2008; White, Sirota, Frohn, Swenson & Rudasill, 2018).

El énfasis creciente en las habilidades académicas (sobre todo lingüísticas) y las demandas de interactuar diariamente con otros niños no familiares son los aspectos más estresantes de esta nueva etapa (Coplan & Arbeau, 2008). Debido a esto, estudios previos han referido que los niños y las niñas con retraimiento, especialmente de tipo tímido, experimentan vínculos menos saludables y dependientes con sus docentes, mayores dificultades académicas, síntomas socioemocionales de tipo ansioso-depresivos y experiencias negativas de exclusión y victimización por parte de sus pares (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010; Coplan & Rudasill, 2016; White et al., 2018).

La influencia de las docentes de nivel inicial sobre sus alumnos y alumnas con retraimiento social depende mayormente del grado en que ellas perciban estas conductas como problemáticas y logren identificarlas (Mjelvea, Nyborg, Edwards & Crozier, 2019;

Nyborg et al., 2022). Se ha observado que las docentes son sensibles a las conductas de retraimiento de sus alumnos y alumnas y tienden a usar estrategias de apoyo diferenciales con ellos (Arbeau & Coplan, 2007; Coplan & Prakash, 2003; Nyborg et al., 2022; Thijs, Koomen, & Van der Leij, 2006). En parte, estas estrategias colaboran en el establecimiento de un vínculo de tipo dependiente entre estos niños y sus docentes (Arbeau et al., 2010; Kalutskaya, Archbell, Rudasill & Coplan, 2015; Nyborg et al., 2022).

Esta forma de vincularse con la docente y la propia tendencia a evitar el contacto social hace que los niños y las niñas con retraimiento interactúan menos con sus pares en el jardín de infantes y pasen más tiempo jugando solos y realizando actividades no sociales (Coplan et al., 2004; Metin Aslan, 2018; Nelson, Hart & Evans, 2008). Esta preferencia por el juego solitario implica que los niños se mantienen alejados de sus pares aunque tengan la oportunidad de involucrarse en una interacción lúdica conjunta (Coplan, Girardi, Findlay & Frohlick, 2007; Parten, 1932). Si bien la literatura sobre la temática sostiene que los juegos en solitario aún son habituales durante este periodo de la infancia, se espera que durante el transcurso por el jardín de infantes los niños y las niñas puedan aprender a jugar e involucrarse positivamente en interacciones saludables con sus pares (Coplan & Ooi, 2014;

Luckey & Fabes, 2006; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Rubin et al., 2009).

Diferencias del retraimiento social infantil según los exosistemas

El exosistema implica aquellos contextos en los que las personas, en este caso niños y niñas, no participan activamente, pero tienen influencia directa sobre su desarrollo (Bronfenbrenner, 1979/1987). En este sentido, la comunidad en la cual la familia vive se ha descrito como uno de los exosistemas centrales para el desarrollo infantil (Cecconello & Koller, 2019) dado que suponen un conjunto de características demográficas, económicas y socioculturales particulares que dan lugar a diferentes procesos psicológicos a través de las situaciones que les son propias (Keller, 2012).

En relación a la temática del retraimiento social, es de interés conocer cómo dichas características de las comunidades podrían configurar oportunidades y procesos de desarrollo singulares para los niños y las niñas que manifiestan estos comportamientos. No obstante, hasta el momento es limitado el conocimiento acerca de cómo podrían influir las variables de exosistemas como los urbanos, urbano-marginados y rurales en el retraimiento social de los niños y las niñas.

Estudios recientes han observado que los niños y las niñas de contextos urbanos con nivel socioeconómico medio y alto son estimulados para que respondan con interés

por el mundo físico y social externo y exploren su entorno en todas las formas posibles (Keller, 2018) actuando con independencia, autonomía y autorregulación (Keller, 2012; Tamis-LeMonda et al., 2008). Debido a este énfasis en la importancia de la exploración y la iniciativa social, las conductas de timidez y preferencia por la soledad son percibidas como inapropiadas, inmaduras o problemáticas para el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas (Chen, 2015, 2019).

Sin embargo, diferente es el escenario de socialización en las comunidades urbano-marginadas. Las condiciones económicas desfavorables que atraviesan a estas familias disminuyen sus posibilidades de interacción social por fuera del sistema familiar cotidiano (Tuñón, 2010, 2014), a la vez que también resulta común que se refuerce la permanencia, el cuidado y la crianza dentro del propio núcleo familiar (Poy & Tuñón, 2019). Relacionado con esto, es frecuente observar que en los barrios urbanos de mayor pobreza el espacio público (plazas, calles) tiende a ser percibido como peligroso, especialmente para los niños y las niñas quienes pueden verse expuestos a situaciones de enfrentamientos armados, peleas entre bandas, robos (Bartlett, 1999; Evans, 2004; Lester & Russell, 2011; Tuñón, 2019).

Las distintas situaciones descritas pueden incidir de diferentes maneras en los niños y las niñas con retraimiento social que habitan en zonas urbano-marginadas. Por un

lado, sus posibilidades de interacción fuera del núcleo familiar se encuentran más restringidas, lo cual puede implicar que las manifestaciones de preferencia por la soledad no llaman la atención ni son percibidas negativamente por los padres y las madres dentro del contexto del hogar (Castillo, 2021). Por otro lado, en un contexto de mayor inestabilidad familiar y económica (Duncan, Magnuson & Votruba-Drzal, 2017; Shonkoff & Phillips, 2000) que supone la exigencia de respuestas rápidas, prácticas y orientadas a la resolución de problemas inmediatos, la timidez puede ser considerada una conducta de pasividad y cautela no deseada ni promovida por los adultos (Castillo, 2021).

En el caso de los contextos rurales, a las condiciones de pobreza económica se agrega una mayor dispersión geográfica y un mayor aislamiento de las familias, por lo que los niños y las niñas pueden tener menos acceso a influencias e interacciones por fuera del núcleo familiar y desarrollarse en un entorno social más restringido (Vernon-Feagans & Cox, 2013). Junto a esto, el acceso a espacios de desarrollo y socialización tales como plazas, bibliotecas, centros de salud y comercios es limitado dada la escasez de los mismos y las dificultades económicas y de transporte para acceder a ellos (Bratsch, 2011; Miller & Votruba-Drzal, 2013).

Pese a ello, se ha descrito a los ambientes rurales en términos de un gran sentimiento de comunidad y cohesión con el

grupo social (Lev- Wiesel, 2003). La interdependencia es el modo predominante de vincularse en estos contextos en los cuales los padres y las madres tienden a transmitir a sus hijos e hijas la priorización de los objetivos, las normas y los deberes colectivos de la familia y el grupo social y refuerzan como valores la obediencia, el respeto y las conductas sociales pasivas (Abels et al., 2005; Keller, 2012; Keller, Borke, Yovsi, Lohaus, & Jensen, 2005).

Este último aspecto es de especial importancia para analizar las conductas de retraimiento social en los niños y niñas de estos contextos. Debido a que en el exosistema rural se enfatiza la orientación al grupo más que en los ambientes urbanos, los comportamientos de iniciativa social, exploración y extraversión tienden a interferir con la armonía grupal (Chen, 2019). Así, las manifestaciones de pasividad, cautela y autocontrol suelen ser evaluadas positivamente y reforzadas cuando aparecen (Castillo, 2021; Chen, 2018; Keller, 2018), mientras que las conductas de preferencia por la soledad pueden ser desalentadas y hasta rechazadas por los adultos y los pares dado que suponen un perjuicio para el objetivo de cohesión grupal, interdependencia y asertividad social (Chen 2015; Coplan, Zheng, Weeks & Chen, 2012; Ding et al., 2015).

El presente estudio

Escasas investigaciones han explorado específicamente las formas de retraimiento comparando las características contextuales de exosistemas diferentes como los urbanos, los urbano-marginados y los rurales. Como se ha expuesto anteriormente, en función de las características diferenciales que estos ámbitos presentan en diversos aspectos (expectativas sociales, oportunidades y modos de socialización, aprovechamiento de los recursos materiales y simbólicos), la percepción de las manifestaciones de retraimiento social podría variar en los diferentes espacios de socialización de los niños y las niñas (familia y jardín de infantes). Asimismo, este trabajo propone una de las primeras aproximaciones locales a la temática, dado que la exploración del retraimiento social y su análisis contextualizado según los ámbitos socioculturales propios de Argentina resultan todavía áreas pendientes dentro del campo de las relaciones entre pares en la infancia temprana.

De esta manera, la presente investigación tuvo como objetivo comparar la presencia de conductas de retraimiento social (timidez y preferencia por la soledad) observadas en los microsistemas familiar y escolar de los exosistemas urbano, urbano-marginado y rural. Adicionalmente, un segundo objetivo se propuso analizar la existencia de diferencias en la presentación del retraimiento social en estos microsistemas según la edad y el género de los

niños y las niñas. Se consideraron los datos correspondientes a la preferencia por el juego solitario referido por los propios niños y niñas, y las percepciones de timidez y soledad que los padres y las docentes reportaron en relación a los escolares en los tres contextos mencionados.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra total de este trabajo estuvo conformada por un total de 190 escolares ($M_{meses} = 62.11$, $DE = 7.13$, 54.2% niños) que asistían a Nivel Inicial (salas de 4 y 5 años) en tres instituciones educativas de gestión estatal de la provincia de Mendoza. Cada institución perteneció a un contexto sociocultural considerado urbano, urbano-marginado y rural según criterios geográficos y demográficos establecidos por la Dirección General de Escuelas (Ley N° 9031, 2017) y la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de Mendoza (DEIE, 2017).

El grupo urbano de niños y niñas ($n = 74$, 54,1% niños, $M_{meses} = 62.80$, $DE = 7.84$) pertenecía a una escuela ubicada en el centro de la ciudad de Mendoza. Ambos progenitores presentaban mayormente estudios universitarios completos (54.9% de los padres y 73.2% de las madres).

El grupo urbano-marginado de escolares ($n = 59$, 57,6% niños, $M_{meses} = 60.27$, $DE = 5.97$) asistía un jardín de infantes situado en la periferia de la ciudad. Predominó en los

progenitores el nivel educativo secundario incompleto (34.7% de los padres y 37.5% de las madres) y completo (13.9% de los padres y 26.4% de las madres).

Por su parte, la muestra de niños y niñas rurales ($n = 57$, 50,9% niñas, $M_{meses} = 63.11$, $DE = 7.02$) pertenecía de un jardín de infantes ubicado a 70 km del núcleo urbano más cercano, en una zona desértica de la provincia. Los padres de estos escolares contaban principalmente con el nivel primario completo (28.4%), seguido de los niveles primario incompleto y secundario incompleto y completo en igualdad de porcentajes (14.9% cada uno), mientras que las madres presentaron mayormente estudios secundarios incompletos (29.9%) y universitarios completos (19.4%).

En todos los casos, la elección de las instituciones educativas y la conformación de los grupos muestrales fue realizado de manera no probabilística e intencional. Se excluyeron los niños y las niñas que presentaron padecimientos mentales previamente diagnosticados por profesionales de salud mental y cuya condición les impedía contestar las preguntas durante la entrevista.

Instrumentos

Entrevista sobre la Preferencia por el Juego Solitario (Coplan, Ooi, Rose-Krasnor & Nocita, 2014).

Es una medida de autoinforme para niños y niñas en edades preescolares o de jardín de infantes que permite identificar su preferencia

por realizar actividades en solitario o con sus pares. Consta de 11 pictogramas que muestran juegos comunes para la edad de (por ejemplo: tirarse del tobogán, construir con bloques, disfrazarse, pintar, etc.). Por cada actividad se le pregunta al niño o niña si prefiere realizarla 'solo/a' o 'con otro/a niño/a' señalando un dibujo que incluye un solo personaje o dos personajes del mismo sexo que el entrevistado.

Tanto las consignas de este instrumento como de los sucesivos fueron traducidas siguiendo los lineamientos generales de la International Test Commission (2016). Un traductor oficial convirtió las instrucciones al español, luego estas fueron consideradas por el equipo de investigación y traducidas nuevamente al inglés para evaluar su correspondencia con las consignas originales. En todo momento se mantuvo comunicación con los autores de los instrumentos.

Escala de Preferencia Social Infantil (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004).

Este instrumento permite la evaluación de las conductas de timidez y preferencia por la soledad en niños y niñas por parte de los adultos que interactúan cotidianamente con ellos. Se divide en dos subescalas: una de 7 ítems para el constructo de timidez y una de 4 ítems para el constructo de preferencia por la soledad, que se responden utilizando una escala Likert de 5 puntos (desde 'Casi Nunca' a 'Casi Siempre').

En la muestra total de este trabajo, la técnica aplicada a los padres demostró tener una confiabilidad interna buena para la subescala de timidez ($\alpha = .84$) y aceptable para la subescala de preferencia por la soledad ($\alpha = .74$). En el caso de las docentes, el instrumento demostró tener una confiabilidad interna aceptable para la subescala de timidez ($\alpha = .77$), aunque la subescala de preferencia por la soledad presentó un α de Cronbach de .49.

Procedimientos

Procedimientos de recolección de datos

El estudio recibió aprobación del Comité de Ética en Investigación del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CONICET) y los procedimientos fueron aprobados por la Dirección General de Escuelas de Mendoza (M22/2017). Los objetivos y el procedimiento de la investigación se expusieron a los directores, docentes, padres/madres y niños/niñas.

Las entrevistas a los niños y las niñas se llevaron a cabo como parte de un proyecto de investigación más amplio, por lo que los padres y las madres ya habían otorgado el consentimiento informado escrito para la participación de los escolares. Por esta misma razón, los niños y las niñas habían conocido e interactuado durante los meses previos con las entrevistadoras. Los encuentros se realizaron durante el horario escolar en una sala apartada durante aproximadamente 20 minutos. Al inicio de cada entrevista, el niño o la niña

también daba su asentimiento para participar y se le recordaba que podían retirarse cuando lo desearan.

En el caso de los padres y las madres, el instrumento fue enviado en el cuaderno de comunicaciones de los niños y niñas para ser respondidos. En algunos casos, debido a dificultades de los adultos para autocompletar las técnicas, se realizaron encuentros breves en los que se les asistió con la lectura de los ítems y su explicación para garantizar la validez de las respuestas. A las docentes se les entregó una escala por niño/niña para ser completada por su cuenta y se las asistió personalmente en caso de dudas sobre algunos ítems.

Procedimientos de análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos para las variables preferencia por el juego solitario, timidez y preferencia por la soledad desde el reporte de los niños y las niñas, sus padres y/o madres y sus docentes por contexto. Seguidamente, se realizó un estudio de covarianza multivariado (MANCOVA) a fin de analizar si las conductas mencionadas variaban en función del contexto de pertenencia de los niños y las niñas, controlando los efectos del género y la edad. Se testeó un modelo con cinco variables dependientes: preferencia por el juego solitario, percepción de timidez de los padres, percepción de soledad de los padres, percepción de timidez de las docentes y percepción de soledad de las docentes; una

variable independiente: contexto con tres niveles (urbano, urbano-marginado y rural) y dos covariables: género y edad de los niños.

RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos para las variables preferencia por el juego solitario, timidez y preferencia por la soledad, desde el reporte de los niños y las niñas, sus padres/madres y docentes, según contexto, edad y género.

La tabla 1 describe la preferencia por el juego solitario de los niños y niñas y el informe de timidez y soledad de padres y docentes, según el contexto evaluado. Los resultados indican que los escolares de los tres contextos

obtuvieron un promedio semejante en preferencia por el juego solitario (urbano: $M = .27$, $DE = .24$; urbano-marginado: $M = .27$, $DE = .27$ y rural: $M = .24$, $DE = .27$). El informe de los padres sobre timidez y soledad en los escolares arrojó valores medios semejantes en los tres contextos, registrándose una media levemente superior en el contexto urbano-marginado (timidez: $M = 2.67$, $DE = .87$; soledad: $M = 1.85$, $DE = .67$). El informe docente sobre timidez y soledad de los niños y niñas, mostró valores promedio semejantes en los tres contextos, registrándose una media levemente superior en el contexto urbano (timidez: $M = 2.39$, $DE = .70$; soledad: $M = 2.71$, $DE = .62$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de retraimiento social según contexto urbano, urbano-marginal y rural

Variable	Urbano (n = 74)		Urbano- marginado (n = 59)		Rural (n = 57)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Preferencia por el juego solitario	.27	.24	.27	.27	.24	.27
Percepción timidez padres	1.99	.79	2.25	.87	2.20	.85
Percepción soledad padres	2.35	.70	2.67	.77	2.29	.81
Percepción timidez docentes	2.39	.70	1.85	.77	2.06	.51
Percepción soledad docentes	2.71	.62	2.42	.59	2.54	.88

La tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de preferencia por el juego solitario desde el reporte de los niños y las niñas y el informe de padres y docentes sobre

los comportamientos de timidez y soledad, según género y edad de los escolares. El análisis descriptivo por género señaló que las niñas ($M = .25$, $DE = .23$) y los niños ($M = .27$,

$DE = .27$) obtuvieron una media semejante en preferencia por el juego solitario. Asimismo, el informe de los padres sobre timidez y soledad arrojó valores medios semejantes para niños y niñas, aunque se registra un promedio levemente superior para las niñas (timidez: $M = 2.15, DE = .86$; soledad: $M = 2.46, DE = .79$). En el caso del informe docente, se registraron promedios idénticos para la percepción de soledad en niños ($M = 2.57, DE = .71$) y niñas ($M = 2.57, DE = .72$), y en timidez, los niños obtuvieron una media levemente superior en comparación con las niñas ($M = 2.15, DE = .72$).

El análisis descriptivo por edad, señaló valores promedio semejantes en preferencia por el juego solitario en los niños de 4 ($M = .27, DE = .28$), 5 ($M = .26, DE = .25$) y 6 ($M = .24, DE = .20$) años de edad, tendiendo a disminuir levemente conforme los escolares

aumentan en edad. En el informe de timidez de los padres se observó un promedio levemente menor en los escolares de 4 años ($M = 2.09, DE = .86$), y medias semejantes en los de 5 años ($M = 2.15, DE = .79$) y 6 años ($M = 2.18, DE = 1.00$). Respecto a la percepción de soledad por parte de los padres, se observó una media levemente superior en los escolares de 4 años ($M = 2.55, DE = .73$) y valores semejantes en los de 5 años ($M = 2.39, DE = .79$) y 6 años ($M = 2.19, DE = .79$). En el informe docente sobre timidez, se observó una media levemente inferior en los escolares de 5 años ($M = 2.06, DE = .73$) y promedios semejantes en los de 4 años ($M = 2.15, DE = .71$) y 6 años ($M = 2.26, DE = .62$). En el informe de soledad de las docentes, a medida que los escolares aumentaron en edad el promedio de comportamiento solitario disminuyó (ver tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de retraimiento social según género y edad de los niños participantes

Variable	Niñas	Niños	4 años	5 años	6 años
	(n = 87)	(n = 103)	(n = 71)	(n = 95)	(n = 24)
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>
Preferencia por el juego solitario	.25(.23)	.27(.27)	.27(.28)	.26(.25)	.25(.20)
Percepción timidez padres	2.15(.86)	2.12(.82)	2.09(.86)	2.15(.79)	2.18(1.00)
Percepción soledad padres	2.46(.79)	2.40(.76)	2.55(.73)	2.39(.79)	2.19(.79)
Percepción timidez docentes	2.08(.70)	2.15(.72)	2.15(.71)	2.06(.73)	2.26(.62)
Percepción soledad docentes	2.57(.72)	2.57(.71)	2.83(.63)	2.45(.69)	2.24(.77)

Posteriormente, para comparar el retraimiento social en sus dos subtipos

(timidez y preferencia por la soledad) entre los contextos evaluados, desde el reporte de los

niños y niñas, sus padres y sus docentes, se realizó un análisis de covarianza multivariado (MANCOVA), en cual se definieron cinco variables dependientes: preferencia por el juego solitario, percepción de timidez de los padres, percepción de soledad de los padres, percepción de timidez de los docentes y percepción de soledad de los docentes, una variable independiente: contexto con tres niveles (urbano, urbano-marginado y rural) y las covariables fueron género y edad de los escolares. Los datos dieron cumplimiento a tres de los cuatro supuestos del MANCOVA: normalidad, esfericidad e igualdad de las varianzas de error. El supuesto de homocedasticidad no se cumplió ($M\ Box = 60.67, p = .001$) por lo cual se seleccionó el modelo de Pillai para analizar los resultados.

Los resultados obtenidos (ver tabla 3) indicaron que el modelo de Pillai resultó significativo para la variable contexto ($F_{(10, 364)} = 4.44, p < .001, \eta^2 = .11$), señalando que el contexto de pertenencia se asoció con diferencias en el retraimiento social de los escolares, luego de ajustar los efectos de la edad y el género. Asimismo, se informó que la covariable género no tuvo efectos significativos en el modelo ($F_{(5, 181)} = .31, p = .910, \eta^2 = .01$), sin embargo la covariable edad si lo hizo ($F_{(5, 181)} = 5.74, p < .001, \eta^2 = .14$).

En relación con el contexto, se observó que la percepción de los padres sobre la preferencia por la soledad de los escolares ($F_{(2)} = 3.43, p = .035, \eta^2 = .04$) y la percepción de

las docentes sobre la timidez ($F_{(2)} = 10.99, p < .001, \eta^2 = .11$) y preferencia por la soledad ($F_{(2)} = 5.09, p = .007, \eta^2 = .05$) de los escolares, varió en función del contexto, luego de controlar el efecto de la edad y el género (ver tabla 3).

Los estudios *pos hoc* indicaron que los padres percibieron mayores niveles de soledad en los escolares del contexto urbano-marginado en comparación con los pares del contexto urbano ($t_{(131)} = -2.46, p = .015$) y el rural ($t_{(114)} = 2.58, p = .011$). Entre los escolares pertenecientes al contexto urbano y rural no se registraron diferencias en la percepción de soledad de los padres ($t_{(129)} = .501, p = .617$). Las medias pueden apreciarse en la tabla 1.

En el caso de las docentes, ellas percibieron mayor timidez en los escolares del contexto urbano en comparación con sus pares del contexto urbano-marginado ($t_{(131)} = 4.23, p = .000$) y rural ($t_{(129)} = -2.98, p = .003$). No se observaron diferencias en la percepción de las docentes sobre timidez ($t_{(114)} = -1.74, p = .085$) entre los escolares del contexto urbano-marginado y el rural. Por otra parte, las docentes informaron mayor preferencia por la soledad en los escolares del contexto urbano en comparación con sus pares del contexto urbano-marginado ($t_{(131)} = 2.74, p = .007$). Sin embargo, no se observaron diferencias en la percepción de soledad de las docentes entre los niños del contexto urbano y del rural ($t_{(95,97)} = 1.21, p = .229$), ni entre los niños del contexto urbano-marginado y el rural ($t_{(97,51)} = -.885, p$

=.378). Las medias pueden apreciarse en la tabla 1.

La covariable edad se asoció con diferencias en una de las cinco variables en estudio. Se observó que la percepción de las docentes sobre la preferencia por la soledad de los escolares ($F_{(1)} = 23.23, p < .001, \eta^2 = .11$) varió de acuerdo a la edad de los mismos. Las

docentes informaron mayores niveles de preferencia por la soledad en los niños de 4 años en comparación con los niños de 5 ($t_{(164)} = 3.71, p < .001$) y los niños de 6 años de edad ($t_{(93)} = 3.79, p < .001$) y reportaron semejantes niveles de soledad entre niños de 5 y 6 años ($t_{(117)} = 1.28, p = .202$). Las medias pueden apreciarse en la tabla 2.

Tabla 3

Diferencias significativas para retraimiento social según contexto, ajustadas por edad y género

Predictores	VD	SS	gl	MS	F	p	η^2
Intersección	Percepción Timidez padres	8.18	1	8.18	11.60	.001	.06
	Percepción Soledad padres	25.18	1	25.18	44.31	<.001	.19
	Percepción Timidez docentes	10.05	1	10.05	21.80	<.001	.11
	Percepción Soledad docentes	45.63	1	45.63	102.75	<.001	.36
Contexto	Percepción Soledad padres	3.89	2	1.95	3.43	.035	.04
	Percepción Timidez docentes	10.13	2	5.06	10.99	<.001	.11
	Percepción Soledad docentes	4.52	2	2.26	5.09	.007	.05
Edad	Percepción Soledad docentes	10.32	1	10.32	23.24	<.001	.11

En conjunto, los resultados del estudio de covarianza multivariado indican que el contexto se asoció con diferencias en el informe de padres y docentes sobre el retraimiento de los niños y niñas, luego de ajustar los efectos del género y la edad. Asimismo, se observó que de las covariables estudiadas, el género no se asoció con diferencias en el retraimiento social de los niños y niñas desde los diferentes reportes, en cambio, la edad solo afectó el

reporte docente sobre la percepción de soledad en los niños y niñas participantes.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue comparar la presencia de conductas de retraimiento social (timidez y preferencia por la soledad) observadas en los microsistemas familiares y escolares de los exosistemas urbano, urbano-marginado y rural. Se consideraron además las diferencias en la

presentación del retraimiento social en estos microsistemas según la edad y el género de los niños y las niñas. De esta forma, se analizaron los datos correspondientes a la preferencia por el juego solitario referido por los propios niños y niñas, y las percepciones de timidez y soledad que los padres y las docentes indicaron en relación a los escolares.

Preferencia por el juego solitario

Respecto de esta preferencia reportada por los propios escolares, no se observaron diferencias significativas en la muestra general en función del género ni la edad, como así tampoco se encontraron diferencias cuando se compararon los valores entre los contextos. Estudios recientes con niños y niñas en edades similares a las aquí abordadas tampoco han hallado asociaciones entre el reporte de preferencia por el juego solitario y la edad, el género, la escuela de pertenencia de los escolares o el nivel educativo de sus padres (Coplan et al., 2014; Ooi, Baldwin, Coplan & Rose- Krasnor, 2018).

La literatura sobre la temática sostiene que los juegos en solitario (especialmente de tipo exploratorio y constructivo) son universalmente habituales durante este periodo de la infancia disminuyendo a partir de las etapas posteriores del desarrollo para dar lugar a juegos más sociales y cooperativos (Coplan et al., 2004; Coplan et al., 2018; Rubin, 1982). Esta podría ser una de las razones por las cuales, a pesar de una leve tendencia a la disminución

en los valores conforme los niños y las niñas de la muestra aumentaban en edad, las medias de las puntuaciones de cada grupo etario estudiado (4, 5 y 6 años) fueron similares.

Timidez

En relación a la presencia de timidez en los niños y las niñas, se observaron diferencias cuando se compararon los tres contextos abordados desde los distintos informantes (padres y docentes). Si bien los padres y las madres de los grupos urbano, urbano-marginado y rural percibieron similarmente las conductas de timidez de sus niños y niñas, no sucedió lo mismo entre las docentes, siendo el grupo del contexto urbano quien reportó mayores manifestaciones de timidez entre los niños y las niñas en comparación con los otros dos grupos.

Al respecto, es posible que en el contexto urbano de nivel socioeconómico medio-alto las conductas de iniciativa social, exploración y autonomía sean promovidas en el ámbito escolar con mayor énfasis y, por ende, las exigencias de socialización dentro del grupo de pares sean más altas para estos niños y estas niñas en comparación con sus pares de otros contextos socioeconómicos (Keller, 2018). Frente a este panorama, los escolares del contexto urbano pueden experimentar con mayor frecuencia ansiedad frente a la evaluación social y temor al rechazo de sus pares dentro del jardín de infantes y ser

percibidos como más tímidos por sus docentes (Castillo, 2021).

Resulta de interés que esta diferencia entre los grupos solamente se presente en relación a la percepción de las docentes y no asociada al reporte los padres en el grupo urbano. Respecto a ello, se deben considerar las particularidades de cada microsistema (familia y escuela) que suponen demandas y habilidades diferentes y exponen a los niños y las niñas a distintos escenarios. Debido a esto, cada informante se basa en las conductas del niño o la niña que observa en su propio ambiente (Eisenberg et al., 1999). Es decir, dado que los padres y/o las madres observan a sus hijos mayormente en espacios que son cotidianos para ellos, sus percepciones dan cuenta de los comportamientos de timidez asociados a la presencia de otros niños o adultos desconocidos. En contraste, las docentes observan a los niños y las niñas en situaciones en las cuales deben interactuar y exponerse frente a sus compañeros, por lo que sus percepciones se basan en las conductas de timidez que despliegan frente al grupo de pares, las cuales pueden ser muy diferentes de las que demuestran en el ámbito familiar o en otros espacios sociales. Sumado a esto, los niños y las niñas con timidez suelen manifestar estas conductas de retraimiento con mayor frecuencia en el nivel de los grupos de pares (compañeros de sala) y no de las díadas (mejores amigos, hermanos, vecinos) (Rubin, Barstead, Smith & Bowker, 2018).

Asimismo, como fue mencionado anteriormente, los niños retraídos tienden a generar relaciones dependientes con sus docentes, por lo que estas podrían reparar en las conductas tímidas con mayor facilidad. Por el contrario, en un ambiente conocido como el de la familia, estos niños pueden no ser tan dependientes de sus padres y madres y, en caso de serlo, es probable que estos hayan desarrollado e incorporado ciertas estrategias compensatorias (por ejemplo, conductas sobreprotectoras o de evitación) que hacen menos notorias las conductas de timidez (Hastings et al., 2019). Además, es común que los padres y las madres de contextos urbanos y niveles socioeconómicos medio y altos reaccionen con preocupación e incluso con frustración y rechazo hacia los comportamientos tímidos de sus hijos o hijas, por lo que también es posible que tiendan a negarlos o minimizarlos al reportarlos (Rubin & Mills, 1990; Chen, 2018).

Cabe señalar que los resultados mostraron que la edad y el género no fueron variables que modificaran la percepción de timidez que los padres o las madres y las docentes tenían de los niños y las niñas en ninguno de los contextos.

Preferencia por la soledad

En relación a la percepción de conductas solitarias en los niños y las niñas, algunas diferencias emergieron cuando se compararon los tres contextos utilizando los reportes de los

padres y las docentes. En este sentido, las docentes del grupo urbano percibieron a sus alumnos como más solitarios en comparación con las docentes del grupo urbano-marginado, y la situación inversa se presentó para los padres y las madres, quienes reportaron mayores manifestaciones de soledad en el contexto urbano-marginado en comparación con el grupo urbano.

Como en el caso de la percepción de timidez, la diferencia de espacios de socialización (jardines de infantes y familia) hace que los adultos observen a los niños y las niñas en situaciones con demandas y posibilidades de interacción diferentes, por lo que pueden presentarse discrepancias entre ambos reportes. Es posible que, en el caso urbano, como sucedió anteriormente, las presiones o expectativas de socialización sobre los niños y las niñas en el espacio del jardín de infantes sean mayores, por lo que las docentes observan más comportamientos de retraimiento de la interacción social ante el grupo de pares que los que los padres y/o las madres perciben en el ámbito familiar.

Por otra parte, como se mencionó con anterioridad, en el contexto urbano-marginado el espacio público (plazas, calles) tiende a ser percibido por los progenitores como peligroso, por lo que el repliegue al interior del hogar suele ser una estrategia común de protección (Ierullo, 2015; Lester & Russell, 2011). En este sentido, es posible que los padres y/o las madres del contexto urbano-marginado observen a sus

hijos en situaciones de mayor aislamiento dentro del ambiente familiar y los perciban como más solitarios (Castillo, 2021).

Sin embargo, cuando estos niños se encuentran en un entorno seguro y conocido como el jardín de infantes en el cual se permiten y promueven las interacciones sociales, estas conductas de soledad no se presentan o no son observadas frecuentemente por las docentes. Estas explicaciones son de carácter especulativo dado que, si bien existen estudios sobre las diferencias en la expresión del retraimiento infantil (especialmente la timidez) entre distintas culturas (véase Chen, 2018), no se han encontrado estudios que exploren estas diferencias entre distintos exosistemas (por ejemplo, urbano vs. rural) dentro de una misma cultura occidental con características similares a la de Argentina. Por lo tanto, no se cuenta aún con desarrollos teóricos suficientes para poder dar cuenta con mayor precisión de los resultados hallados en este trabajo.

Cabe destacar que también se observó que en la muestra total las docentes percibieron a sus alumnos y alumnas con menos preferencia por la soledad en la medida en que aumentaba el rango etario. Este dato resulta esperable dado que, como se fue mencionado, el juego solitario es aún frecuente entre los niños y las niñas en la etapa del jardín de infantes y tiende a disminuir a lo largo del desarrollo dando lugar a juegos más grupales y cooperativos (Coplan et al., 2007).

CONCLUSIONES

El retraimiento social no es considerado un trastorno clínicamente definido en la infancia (Gazelle, 2010). No obstante, estos comportamientos pueden reflejar dificultades subyacentes de naturaleza social o emocional, como por ejemplo, rechazo y victimización dentro del grupo de pares o ansiedad y temor frente a situaciones sociales (Rubin & Chronis-Tuscano, 2021).

Sin embargo, la exploración de las expresiones de retraimiento social así como su análisis contextualizado según los ámbitos socioculturales locales resultan todavía áreas pendientes dentro del campo de las relaciones interpersonales en la psicología del desarrollo infantil de Argentina, e incluso de Latinoamérica. Este estudio es uno de los primeros en evaluar las conductas de retraimiento social en niños y niñas en diferentes contextos de desarrollo, como la familia y la escuela de distintos contextos sociales argentinos.

En esta aproximación se advirtió que las conductas de retraimiento social son más sensibles de observarse en determinados espacios de socialización según los contextos, a saber, en el jardín de infantes las conductas tímidas y solitarias son más sobresalientes para el grupo urbano, mientras que las manifestaciones de soledad son más observadas en la familia para el grupo urbano-marginado. Si bien no es posible con los datos disponibles discernir en qué grado estos resultados son

determinados por las características de los entornos, podría suponerse que las oportunidades de interactuar con pares que presentan los contextos y las situaciones de socialización infantil que son frecuentes para cada comunidad inciden en las posibilidades de los padres, las madres y las docentes de observar las conductas de retraimiento en sus niños y niñas.

Una limitación a considerar respecto de ello es la intencionalidad de las muestras dado que solo se abordó un jardín de infantes por contexto. Los entornos urbanos, urbano-marginados y rurales son diferentes entre sí en muchos aspectos, pero también existe una gran heterogeneidad y pluralidad de “urbanidades” y “ruralidades” (Landini, 2015). En este sentido, sería interesante ampliar las muestras dentro de cada exosistema y considerar otras variables sociales y económicas que pudieran influir significativamente en las diferencias entre los grupos, por ejemplo, el nivel educativo de los padres, el acceso a tecnología, los recursos educativos y de salud, entre otros.

De esta manera, aún queda mucho por conocer sobre el retraimiento social en la infancia argentina. Una exploración detallada de las características de estos niños y niñas es un primer paso importante y necesario para el desarrollo de futuros programas de intervención y acompañamiento específicamente diseñados para satisfacer las necesidades propias de estos pequeños en las circunstancias cotidianas de sus contextos familiares, escolares y comunitarios.

Referencias bibliográficas

- Abels, M., Keller, H., Mohite, P., Mankodi, H., Shastri, J., Bhargava, S., ... Lakhani, A. (2005). Early Socialization Contexts and Social Experiences of Infants in Rural and Urban Gujarat, India. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(6), 717–738. <https://doi.org/10.1177/0022022105280511>
- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23096109>
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Bartlett, S. (1999). Children's experience of the physical environment in poor urban settlements and the implications for policy, planning and practice. *Environment and Urbanization*, 11(2): 63–73. <https://doi.org/10.1177/095624789901100207>
- Bayram Özdemir, S., & Cheah, C. S. (2015). Turkish mothers' parenting beliefs in response to preschoolers' aggressive and socially withdrawn behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 687–702. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9879-y>
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kennedy, A. E., Rubin, K., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2012). Parent and peer links to trajectories of anxious withdrawal from grades 5 to 8. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(2), 138–149. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.651995>
- Bratsch, M. E. (2011). Factors influencing rural families' child care placement decisions: A literature review. En D. T. Williams & T. L. Mann (Eds.), *Early childhood education in rural communities: Access and quality issues* (pp. 46–69). Fairfax: Frederick D. Patterson Research Institute.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1979)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New York: Wiley.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Soliday Hong, S. (2015). Early childcare and education. En M. H. Bornstein & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental*

- science: Ecological settings and processes in developmental systems* (7^a ed., Vol. 4, pp. 223-267). New York: Wiley.
- Burgess, K., Rubin, K. H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Socially withdrawn children: Parenting and parent-child relationships. En R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), *The self, shyness and social anxiety: A handbook of concepts, research, and interventions* (pp. 137–158). New York: Wiley.
- Castillo, K. N. (2021). *Retraimiento social en la primera infancia: Un estudio comparativo en contextos sociales rurales, urbanos y urbano-marginados*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del Aconcagua, Argentina.
- Cecconello, A., & Koller, S. (2019). Ecological Engagement in the community: A methodological proposal for the study of families at risk. En S. Koller, S. de S. Paludo & N. A. Morais (Ed.), *Ecological Engagement. Urie Bronfenbrenner's method to study human development* (pp. 13-28). Cham, Suiza: Springer.
- Cheah, C. S., & Rubin, K. H. (2004). European American and Mainland Chinese mothers' responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 83–94. <https://doi.org/10.1080/01650250344000299>
- Chen, X. (2015). Culture, types of social withdrawal, and children's beliefs: An integrative perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 174–176. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12086>
- Chen, X. (2018). Culture and shyness in childhood and adolescence. *New Ideas in Psychology*, 53, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.04.007>
- Chen, X. (2019). Exploring cultural meanings of adaptive and maladaptive behaviors in children and adolescents: A contextual-developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development* 44(3), 256–265. <https://doi.org/10.1177/0165025419877976>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “brave new world”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coplan, R. J., & Ooi, L. (2014). The causes and consequences of “playing alone” in childhood. En R. J. Coplan & J. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (pp. 111-128). Oxford: Wiley.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00009-7)
- Coplan, R. J., & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at school: An educator's guide to shy children*. New York: Teacher's College Press.

- Coplan, R. J., Girardi, A., Findlay, L. C., & Frohlick, S. L. (2007). Understanding solitude: Young children's attitudes and responses toward hypothetical socially withdrawn peers. *Social Development, 16*(3), 390–409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00390.x>
- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagace-Seguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting Science and Practice, 2*(1), 1–26. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0201_1
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Baldwin, D. (2018). Does it matter when we want to Be alone? Exploring developmental timing effects in the implications of unsociability. *New Ideas in Psychology, 53*, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.01.001>
- Coplan, R. J., Ooi, L., Rose-Krasnor, L., & Nocita, G. (2014). "I want to play alone": Assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children. *Infant and Child Development, 23*, 229–238. <https://doi.org/10.1002/icd.1854>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., Zheng, S., Weeks, M., & Chen, X. (2012). Young children's perceptions of social withdrawal in China and Canada. *Early Child Development and Care, 182*(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.566328>
- Ding, X., Coplan, R. J., Sang, B., Liu, J., Pan, T., & Cheng, C. (2015). Young Chinese children's beliefs about the implications of subtypes of social withdrawal: A first look at social avoidance. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(2), 159–173. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12081>
- Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas. (2017). *Informe Anual. Encuesta Condiciones de Vida 2017*. Recuperado de http://www.deie.mendoza.gov.ar/backend/uploads/files/2019-12-20_14:19:11_ECV%202017%20%C2%B7%20Informe%20Anual.pdf
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2017). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual Review of Psychology, 68*(1), 413-434. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044224>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children are social functioning. *Child Development, 70*(2), 513–534. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>

- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, *59*(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, *56*(1), 235–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532>
- Gazelle, H. (2010). Anxious solitude/withdrawal and anxiety disorders: Conceptualization, co-occurrence, and peer processes leading toward and away from disorder in childhood. *New Directions in Child and Adolescent Development*, *2010*(127), 67–78. <https://doi.org/10.1002/cd.263>
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., Smith, K. A., & Wagner, N. J. (2019). Parenting behaviorally inhibited and socially withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 467–495). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-14>
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(2), 671–683. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1328020615>
- International Test Commission. (2016) The International Test Commission guidelines on the security of tests, examinations, and other assessments. *International Journal of Testing*, *16*(3), 181–204. <https://doi.org/10.1080/15305058.2015.1111221>
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Rudasill, K. M., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, *1*(2), 149–157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited: Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, *6*(1), 12–18. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x>
- Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, *50*(PartA), 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.001>
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(3), 229–237. <https://doi.org/10.1080/01650250544000017>
- Landini, F. (2015). La noción de psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. En F. Landini (Ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 21–33). Buenos Aires: CLACSO.

- Lester, S., & Russell, W. (2011): *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s). La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Lev-Wiesel, R. (2003). Indicators constituting the construct of 'perceived community cohesion'. *Community Development Journal*, 38(4), 332–343. <https://doi.org/10.1093/cdj/38.4.332>
- Ley N° 9031. De la ubicación de los establecimientos educativos. Boletín Oficial de la Provincia de Mendoza N° 30510, Mendoza, 15 de diciembre de 2017.
- Luckey, A., & Fabes, R. A. (2006). Understanding nonsocial play in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 67–72. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0054-6>
- Metin Aslan, Ö. (2018). Shyness and peer interactions in non-social play behaviours among Turkish and American preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1157–1173. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.15231550>
- Miller, P., & Votruba-Drzal, E. (2013). Early academic skills and childhood experiences across the urban–rural continuum. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 234–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.005>
- Mills, R. S., & Rubin, K. H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61(1), 138–151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02767.x>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Nelson, L. J., Hart, C. H., & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional play and solitary-pretend play: Another look at the construct of solitary-active behavior using playground observations. *Social Development*, 17(4), 812–831. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00470.x>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Arnesen, A., Crozier, W. R., Bjørnebekk, G., & Coplan, R. J. (2022). Teachers' strategies for managing shy students' anxiety at school. *Nordic Psychology*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C. L., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 553–556. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9199-z>
- Ooi, L. L., Baldwin, D., Coplan, R. J., & Rose-Krasnor, L. (2018). Young children's preference for solitary play: Implications for socio-emotional and school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 501-507. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12236>

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Poole, K. L., Degnan, K. A., Harrewijn, A., Almas, A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2022). Trajectories of socially anxious behavior from age 5 to 13: Temperamental and sociocognitive pathways. *Child Development*, 1– 13. <https://doi.org/10.1111/cdev.13767>
- Poy, S., & Tuñón, I. (2019). Formas de convivencia familiar de las infancias y desigualdades sociales. En I. Tuñón, I. (Ed.). *Infancia(s). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad*. Barómetro de la Deuda Social Argentina (Serie Agenda para la Equidad 2017-2025, pp. 13-18). Recuperado de <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2019/2019-BDSI-DOC-EST-INFANCIAS-PROGRESOS-RETROCESOS.pdf>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social– emotional competence in early childhood. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53(3), 651–657. <https://doi.org/10.2307/1129376>
- Rubin, K. H., & Chronis-Tuscano, A. (2021). Perspectives on Social Withdrawal in Childhood: Past, Present, and Prospects. *Child Development Perspectives*, 15(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/cdep.12417>
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. (1990). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviors in normal, aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(4), 419-435. <https://doi.org/10.1007/BF00917644>
- Rubin, K. H., Barstead, M., Smith, K., & Bowker, J. (2018). Peer relations and the behaviorally inhibited child. En K. Pérez-Edgar & N. A. Fox (Eds.), *Behavioral Inhibition: Integrating theory, research, and clinical perspectives* (pp. 157-184). Cham, Suiza: Springer.
- Rubin, K. H., Coplan, R., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Hemphill, S. A., Chen, X., Hastings, P. D., Sanson, A., LoCoco, A., ... & Doh, H. (2006). Parenting beliefs and behaviors: Initial findings from the International Consortium for the Study of Social and Emotional Development (ICSSED). En K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent–child relations* (pp. 81–103). New York: Psychology Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academies Press.

- Tamis-LeMonda, C., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kahana Kalman, R., & Niwa, E. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17(1), 183–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x>
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., & Van der Leij, A. (2006). Teachers' self-reported pedagogical practices toward socially inhibited, hyperactive, and average children. *Psychology in the Schools*, 43(5), 635-651. <https://doi.org/10.1002/pits.20171>
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 903–920. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/79>
- Tuñón, I. (2014). *Derecho al juego. Entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público. Niños/as entre 5 y 17 años en la Argentina urbana*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8131/1/derecho-juego-entre-tiempo-escolar.pdf>
- Tuñón, I. (2019). *Infancia(s). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad. Barómetro de la Deuda Social Argentina*. (Serie Agenda para la Equidad 2017-2025). Recuperado de <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2019/2019-BDSI-DOC-EST-INFANCIAS-PROGRESOS-RETROCESOS.pdf>
- Vernon-Feagans, L., & Cox, M. (2013). I. Poverty, rurality, parenting, and risk: An introduction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(5), 1–23. <https://doi.org/10.1111/mono.12047>
- White, A. S., Sirota, K. N., Frohn, S. R., Swenson, S. E., & Rudasill, K. M. (2018). Children's temperament and the transition to kindergarten: A question of "fit". En A. Mashburn, J. LoCasale-Crouch & K. Pears (Eds.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 225-245). Cham, Suiza: Springer.

Fecha de Recepción: 08.06.2022

Fecha de Aceptación: 19.10.2022