

Vendramini, Mariela Beatriz

Solución de problemas interpersonales y atención selectiva en niños de 6 a 8 años

Maestría en Neuropsicología

Tesis 2018

Cita sugerida: Vendramini MB. Solución de problemas interpersonales y atención selectiva en niños de 6 a 8 años [tesis de maestría] [Internet]. [Buenos Aires]: Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires; 2018 [citado AAAA MM DD]. xi; 69; xxi p. Disponible en: <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20210602094447/tesis-vendramini-mariela.pdf>

Este documento integra la colección Tesis y trabajo finales de Trovare Repositorio Institucional del Instituto Universitario Hospital Italiano y del Hospital Italiano de Buenos Aires. Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

Para más información visite el sitio <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/>



JUNIO
2018

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES Y ATENCIÓN SELECTIVA EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS

MARIELA BEATRIZ VENDRAMINI
MAESTRÍA DE NEUROPSICOLOGÍA

DIRECTORA
DRA. ANA BETINA LACUNZA
CO-DIRECTOR
MG. IVÁN DARÍO DELGADO MEJÍA

Instituto Universitario Escuela de Medicina
Hospital Italiano de Buenos Aires

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES Y ATENCIÓN SELECTIVA EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS

Presentado por

Mariela Beatriz Vendramini

Bajo la dirección y co-dirección de

Dra. Ana Betina Lacunza y Mg. Iván Darío Delgado Mejía

Presentado en cumplimiento de los requisitos para la obtención del
título de Maestría en Neuropsicología

ante el



Instituto Universitario Escuela de Medicina Hospital Italiano de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Junio de 2018

© Copyright Mariela Beatriz Vendramini, 2018

DEDICATORIA

A Dios, a mi Familia, a mi madre y a mi padre
(que desde el cielo sigue guiando mis pasos)

A mi esposo Carlos y mis hijos Guada y Fran
que con paciencia y entendimiento acompañaron este proyecto.

A los padres y niños que confiaron y
permitieron que se realice... posibilitando aprender
y crecer en mis conocimientos sobre la Neuropsicología.

EPIGRAFES

“Todos sabemos que es la atención. Es cuando la mente toma posesión, en forma clara y vívida, de una de las tantas imágenes o ideas que nos hacen presentes”.

William James, 1890

“Hasta el hombre llega un inmenso número de estímulos, más él selecciona entre estos los más importantes y hace caso omiso de los demás...

En todos los tipos de actividad consciente ha de tener lugar la fase de selección de los procesos fundamentales”.

Luria, 1979

“El desajuste social es, en gran medida, una función de la incapacidad de un individuo para identificar y resolver eficazmente los problemas de una situación de vida interpersonal”.

Shure & Spivack, 1982

AGRADECIMIENTO

Esta investigación, no pudo ser lograda sin el gran empuje, dedicación, generosidad, confianza de diferentes personas que siempre estuvieron dándome la mano para no rendirme, que desde su lugar contribuyeron, a veces sin saberlo solo con unas palabras motivadoras a permitirme sentir que se puede lograr un proyecto y a concretarlo como hoy.

A la Dra. Ana Betina Lacunza, mi directora de tesis, que supo guiar mis pasos y brindarme todo su saber cada día, con dedicación, generosidad y confiando en mí.

Al Mg. Iván Delgado Mejía, mi codirector de esta tesis, que, a pesar de las distancias, compartió sus conocimientos y acompañó para este logro impulsándome.

A la Escuela de Medicina del Hospital Italiano de Buenos Aires, por los conocimientos brindados por tan excelentes docentes, director y secretario académico (Víctor) quien disipó mis dudas con amabilidad.

A la Lic. Adriana Amaya, quien aportó sus conocimientos en los aspectos estadísticos.

A los docentes, directivos, padres y niños, que pusieron un granito de confianza en mi proyecto que hoy se hace realidad... y me dejan una enseñanza, me impulsan a seguir con futuras investigaciones.

A mi padre Francisco, que hoy no está físicamente, pero sus valores inculcados permanecen en mí, que lo importante era proponerse y luchar por lo que se desea, es lo que me impulso día a día.

A mi madre y a mis hermanos (Wilma, Miriam, Marcela, Silvia, Gustavo, Federico y Sebastián) que nunca dejaron de creer en mí, y me acompañaron a cada momento con palabras motivadoras.

A mi esposo, por la comprensión y motivación en este camino para lograrlo, que me ayudo incondicionalmente en la cotidianeidad familiar.

A mis hijos que tuvieron la enorme paciencia y me llenaron de amor, intentando comprender la ausencia de su madre y la postergación de momentos.

A mis suegros que con tanto amor cuidaron de mis hijos en mis viajes y me brindaron su apoyo para culminar esta investigación.

A mis amigos que siempre estuvieron motivándome a seguir con este proyecto.

A todos, muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento el ser humano es un ser social. En sus primeros vínculos intrafamiliares establece relaciones con otros, de acuerdo a la satisfacción de sus necesidades básicas y otras preferencias que va complejizando el contexto social con el que interactúa.

En la infancia, el espacio social del niño empieza a expandirse, ingresa a su jardín de infantes, posteriormente a su escuela primaria, también participa de actividades en clubes, talleres recreativos, lo que posibilita que comparta mayor tiempo con pares, niños de diferentes edades como también con adultos.

Ese ámbito escolar es para el niño una segunda socialización y un espacio propicio para el aprendizaje de habilidades sociales, que se relacionan con el desarrollo cognitivo y socio emocional del niño. Es en este ámbito social, donde se produce un encuentro del niño con compañeros de manera estable y sistematizada.

Según Farkas, Grothusen, Muñoz y Von Freeden (2006) la interacción con los demás es fuente de crecimiento y desarrollo siempre que brinde al niño estimulación e información de sí mismo y del entorno circundante. Esta información, va siendo procesada e incorporada, estructurándose como un marco de referencia que lo orientará en sus conductas futuras.

En las últimas décadas, se reconoce un notable incremento en el interés por la investigación en el desarrollo de las habilidades sociales en niños, tanto en sus aspectos saludables como psicopatológicos.

Matson, Sevin y Box (1995) “consideran que las dificultades interpersonales serian componentes importantes de la mayor parte de los cuadros de psicopatología infantil. Algunos estudios en Estados Unidos expresan la alta incidencia de esas dificultades en la infancia: 5 al 15 % de niños escolares tiene graves problemas en las relaciones interpersonales, 12% solo tiene un amigo; 6% no tiene ninguno; del 14 al 30% es derivado a servicio psicológicos con un rendimiento social deficiente y el 15% de menores de 6 años tiene un cuadro de aislamiento social” (Del Prette, Monjas y Caballo, 2006, p. 374). Newcomb, Bukowski y Pattee (1993) sostienen que entre un 5 y un 25% de niños y niñas experimentan dificultades en las relaciones interpersonales y sus relaciones son deficitarias y/o inadecuadas, de forma que o lo pasan mal al interactuar con otras personas, o en sus relaciones hacen sufrir a los demás. Muchos niños o niñas no son bien aceptados por sus iguales y en muchos casos son rechazados o permanecen aislados.

Contini, Lacunza y Esterkind (2013) fundamentaron que “el desarrollo de las habilidades sociales eficaces en la infancia y adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez y, en contrapartida, una frágil competencia interpersonal se asocia con baja aceptación, rechazo de los pares, y con problemáticas escolares y personales, tales como baja autoestima, indefensión o desajustes al medio en la adolescencia” (p. 16).

Dentro del repertorio de habilidades sociales que posibilitan el ajuste al medio social, se presentan fundamentalmente las habilidades socio cognitivas, definidas por Shure y Spivack (1978) “como procesos cognitivos que median entre las distintas situaciones estímulo de carácter interpersonal y la expresión de las habilidades sociales en el contexto. Estos procesos internos repercuten en la calidad del ajuste social” (Farkas et al., 2006, p.34).

Una de las habilidades socio cognitivas, es la habilidad de resolución de problemas interpersonales, muy importante en la infancia. Estas brindan esquemas de afrontamiento a los problemas interpersonales, sea que el niño presente un repertorio de respuestas para los conflictos semejantes resueltos anteriormente o que elabore nuevas alternativas para lo desconocido y novedoso.

Las habilidades de resolución de problemas interpersonales Shure (2006), se presentan como una de las clases de las habilidades sociales que pueden ser promovidas en niños. Por constituir una estrategia preventiva y promotora de la salud psicosocial infantil, como un potencial factor de protección al desarrollo del niño, esta temática se convierte en foco de interés para investigadores y para profesionales de las áreas de psicología y educación (Cosenza Rodríguez, Pereira Dias y Rabello Lovisi de Freitas, 2010, p. 833).

Otros autores como D' Zurrilla y Nezu (2006), describen la solución de problemas interpersonales como un proceso cognitivo- interpersonal orientado a identificar una solución a un problema que sea aceptables o satisfactorio para todas las personas involucradas en la situación.

Estas habilidades para la solución de problemas interpersonales, están sustentadas desde el funcionamiento de diferentes procesos cognitivos, entre los que se resalta la atención selectiva, la cual permite seleccionar las soluciones más apropiadas a determinadas situaciones sociales y posibilita un ajuste social y escolar favorable. Así también poder identificar la situación problema como los diferentes aspectos que se suceden en la interacción social.

Un niño ante la tarea o situación a resolver, debe seleccionar lo relevante de la información para esa tarea e inhibir otros estímulos (Ison, 2007). Este tipo de atención selectiva sería una herramienta de adaptación que inicialmente ante lo novedoso de las situaciones es un proceso activo y va disminuyendo a medida que el sujeto adquiere control de las situaciones, automatizando el proceso y focalizando solamente la atención ante un déficit o inconveniente.

Para que los niños puedan desenvolverse con eficacia en el medio social y adaptarse a los cambios de ese ambiente, deben disponer de un amplio repertorio de destrezas cognitivas como recursos atencionales, para poder utilizarlas cuando la situación lo requiera y poner en marcha un adecuado repertorio de habilidades cognitivas como elementos reguladores de la conducta. Dependiendo de las características de la tarea y del contexto, tendrá que ejercer un mayor o menor control atencional (García Pérez y Magaz Lago, 1998; Ison, 2009)

Por lo descripto, la presente investigación, evalúa la solución de problemas interpersonales y la atención selectiva de los niños escolarizados de 6 a 8 años residentes en Santiago del Estero. El conocimiento de este estudio posibilitará fortalecer una de las habilidades socio cognitivas dentro de los conflictos interpersonales con el funcionamiento de la atención selectiva, en la selección de la solución apropiada a la situación del niño, lo que repercuten en el desenvolvimiento social como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

RESUMEN

RESUMEN

El niño escolarizado está expuesto a diferentes demandas del medio escolar y social a que debe dar respuestas para su adaptación. La atención selectiva y las habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales son procesos que inciden para el ajuste del niño a los contextos que transita. El propósito general de este trabajo fue relacionar las habilidades para la solución de problemas interpersonales y el desempeño en atención selectiva, en niños de 6 a 8 años escolarizados de una escuela de Santiago del Estero. En la muestra participaron 51 niños escolarizados de 6 a 8 años de Santiago del Estero. Se administraron el test de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI) y el test de Caras-R. Se aplicaron pruebas no paramétricas Kruskal Wallis, también el coeficiente de correlación de Spearman y se utilizó la prueba estadística Chi cuadrado a fin de explorar la relación entre atención selectiva y habilidades de solución de problemas interpersonales. Los resultados mostraron que los niños presentaban una eficacia y eficiencia atencional en categorías diagnósticas término medio y en las habilidades de solución de problemas interpersonales, mostraron flexibilidad cognitiva con un estilo de resolución de problema pasivo. Se infirieron indicios de vinculación entre las variables analizadas, pero no se hallaron datos estadísticamente significativos. Lo que habilita a profundizar sobre la temática y ampliar la muestra. Es relevante las investigaciones futuras principalmente en estos primeros años de escolaridad, por ser una etapa de adquisición de aprendizajes significativos y amplia interacción social para evitar futuros desajustes.

PALABRAS CLAVES: atención selectiva, habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales, niños.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	i
EPÍGRAFES	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
INTRODUCCIÓN	iv
RESUMEN	viii
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN	1
<hr/>	
1. ATENCIÓN	2
1.1 MODELOS TEÓRICOS DE ATENCIÓN	4
1.1.1 MODELO DE SOLBERG Y MATEER	4
1.1.2 MODELO DE MESULAM	5
1.1.3 MODELO DE POSNER Y PETERSEN	6
1.1.4 MODELO DE MIRSKY Y DUNCAN	8
1.1.5 MODELO DE MILLER	9
1.1.6 MODELO DE CORBETTA Y SHULMAN	10
1.2 ATENCIÓN SELECTIVA	11
1.3 EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN SELECTIVA EN NIÑOS	13
2. HABILIDADES SOCIALES	15
2.1 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	18
2.2 MODELOS TEÓRICOS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	20
2.2.1 MODELO DE D`ZURILLA Y GOLDFRIED	20
2.2.2 MODELO DE SPIVACK Y SHURE	21
2.2.3 MODELO DE PELECHANO	23
2.3 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONAL Y ATENCIÓN SELECTIVA	24
2.4 EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES EN NIÑOS	25
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	30
<hr/>	
1. OBJETIVOS	31
1.1 OBJETIVO GENERAL	31
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
2. HIPÓTESIS	31
2.2.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO	31
2.2.2 HIPÓTESIS NULA	31
3. MÉTODO	31
3.1 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	31
3.2 POBLACIÓN	32
3.3 MUESTREO	32
3.4 MUESTRA	32
3.5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN	32
3.6 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	32
4. VARIABLES E INSTRUMENTOS	33
4.1 VARIABLES	33
4.2 INSTRUMENTOS	34
5. PROCEDIMIENTOS	35
5.1 ASPECTOS ÉTICOS	36

6. ANÁLISIS DE DATOS	37
CAPÍTULO III: RESULTADOS	38
<hr/>	
1. DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES	39
2. NIVEL SOCIOECONÓMICO	39
3. HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	40
4. ATENCIÓN SELECTIVA	47
5. RELACIÓN ENTRE HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS Y ATENCIÓN SELECTIVA	49
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	52
<hr/>	
1. DISCUSIÓN	53
2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	68
3. CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES DE FUTURO	68
CAPÍTULO V: ANEXO	
<hr/>	
ANEXO I. LISTADO DE TABLAS	i
ANEXO II. LISTADO DE FIGURAS	ii
ANEXO III. MATERIAL COMPLEMENTARIO	iii
	iv
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	xi
<hr/>	

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN

1. ATENCIÓN

La atención es una función cognitiva que es fundamental para el adecuado funcionamiento de otros procesos cognitivos superiores. Dicha función viene siendo objeto de estudio de múltiples investigaciones, las cuales han permitido conocer hoy en día el correlato cerebral, cortical y subcortical, que la sustentan.

Hasta el momento han sido múltiples las definiciones se han elaborado de esta función. Partiendo desde Willian James (1890), quien planteo que la atención: “Es la toma de posesión de la mente, en forma clara y vivida, de uno de entre los que parecen varios objetos o líneas de pensamiento simultáneamente posibles. La focalización y concentración de la conciencia son su esencia. Implica la retirada de algunas cosas con el fin de hacer frente eficazmente a los demás, y es una condición que tiene un verdadero opuesto en el estado mental de despiste, confusión y aturdimiento” (pp. 403- 404).

En consonancia con lo anterior en la actualidad algunos autores, la definen como la capacidad mental para generar y mantener un estado de activación que permite el procesamiento de la información y la selección de la misma dentro de múltiples fuentes como ser estímulos internos, externos, pensamientos, memorias, siendo esta capacidad fundamental en el proceso de adaptación y supervivencia (Ríos Lago, Adrover- Roig, De Noreña Martínez y Rodríguez Sánchez, 2013). Por su parte, García-Ogueta (2001), considera que la atención, consiste en la distribución de valores de activación sobre esquemas y acciones, posibilitando la orientación adecuada del comportamiento a los requisitos de la tarea. Los componentes de la atención serán diferentes: selectividad, alerta, vigilancia, enfoque, mecanismos de control inhibitorio, etc. (Etchepareborda y Orol, 2011), y ellos tendrán a su vez correlatos corticales y subcorticales en relación a la situación o actividad a realizar. Así entonces, se trata del mecanismo cognitivo mediante el cual se ejerce un control voluntario sobre la actividad perceptiva, cognitiva y comportamental, cuando ésta no pudiera llevarse a cabo de manera automática.

Por otra parte, Posner y Rothbart (2014) plantearon que la atención, a través de las tres redes cerebrales, controla lo que se aprende, es claramente importante para el aprendizaje de materias escolares. “La atención es uno de los procesos de control cognitivo claramente relevantes para el desempeño cognitivo y el aprendizaje escolar infantil” (Ison y Korzeniowski, 2016, p.1).

Desde la neuropsicología cognitiva, Drake y Harris (2008) consideran que la atención es una función compleja que se interrelaciona con diversos procesos cognitivos distribuyendo recursos para que una tarea sea eficaz. En este sentido, se diferencia en la atención al menos, tres componentes básicos, tales como: selección, vigilancia y control. Desde esta perspectiva, cuando los tres aspectos funcionan adecuadamente, permiten a la persona ejecutar y mantener una conducta dirigida a una meta. Estos autores, describen los siguientes componentes:

- **Atención selectiva:** es la capacidad de seleccionar estímulos relevantes en una cantidad de estímulos simultáneos. Atención focalizada como la necesidad de focalizar la atención sobre un tipo de información excluyendo otras.

- **Atención sostenida:** alude al mantenimiento del nivel atencional e implica capacidad de sostener la atención en una tarea por un intervalo prolongado de tiempo.

- **Control atencional:** es el nivel jerárquicamente superior, requiere de la mayoría de las habilidades atencionales descritas para enfrentar las tareas nuevas, a fin de controlar las respuestas automáticas del sujeto.

En este sentido, Carrada e Ison (2013) sostienen:

“la atención es un mecanismo neurocognitivo que controla el procesamiento de la información, opera activando o inhibiendo los procesos psicológicos para poder ejecutar eficazmente una tarea. Está compuesto por redes neuronales cuyas estructuras se activan de acuerdo a la operación de selección, mantenimiento y/o distribución implicada en la actividad atencional” (p. 64).

Por lo cual la atención, al ser un estado neurocognitivo cerebral de preparación precede a la percepción y la acción es el resultado como un “proceso emergente” de una red de conexiones corticales y subcorticales.

Dentro de los procesos cognitivos, uno de los más relevantes es la atención selectiva, puesto que cualquier déficit en la misma repercute no solo en el funcionamiento cognitivo sino en las competencias sociales, vínculos intrafamiliares, interrelación con maestros y compañeros.

El proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos, es pues, lo que denominamos atención... De no existir dicha selectividad, la cantidad de información sin

opciones sería tan grande y desordenada ninguna actividad devendría posible. De no existir la inhibición de todas las asociaciones que emergen sin control sería inasequible el pensamiento organizado y orientado a cumplir las tareas que al hombre se le plantean (Luria, 1979, p. 7).

Este tipo de atención sería una herramienta de adaptación, que inicialmente ante lo novedoso de las situaciones es un proceso activo y va disminuyendo a medida que el sujeto adquiere control de las situaciones, automatizando el proceso y focalizando solamente la atención ante un déficit o inconveniente.

La atención presenta una estructura multimodal que involucra numerosas estructuras neuroanatómicas del sistema nervioso central. El procesamiento neurofisiológico de la atención se inicia en el tronco cerebral y finaliza en el córtex asociativo, adquiriendo un mayor protagonismo el hemisferio derecho. Las áreas más basales del encéfalo están involucradas en las modalidades más básicas e involuntarias de atención, mientras que las áreas corticales de asociación se activan en la actividad atencional voluntaria y propositiva (Portellano Pérez y García Alba, 2014)

1.1 MODELOS TEÓRICOS DE ATENCIÓN

El sistema nervioso recibe una cantidad continua de estímulos propioceptivos (internos del organismo) y exteroceptivos (del entorno). El cerebro no logra procesar ese caudal de estímulos, por tener una capacidad limitada de procesamiento, por lo cual se produce un desfase negativo. Siendo necesario que exista un sistema para establecer prioridades, seleccionando secuencialmente estímulos, filtrando los necesarios y desechando los irrelevantes. Este sistema de atención permite responder adecuadamente a las demandas del entorno, por lo que ejerce una función prioritaria para la supervivencia (Portellano Pérez y García Alba, 2014).

Se presentan a continuación los modelos más importantes hasta la actualidad, los cuales se derivan de diferentes estudios experimentales, clínicos y psicométricos.

1.1.1 MODELO DE SOHLBERG Y MATEER (1987)

Este modelo funcional de la atención, surgió a partir de investigaciones clínicas de observación directa de los déficits de pacientes y sus quejas subjetivas. Estas evidencias sirven de utilidad heurística y describen con claridad los aspectos

fenomenológicos de los procesos atencionales (Lubrini, Periañez y Ríos Lago, 2009).

Este modelo es jerárquico y cada nivel requiere el correcto funcionamiento del nivel anterior asumiendo que cada componente es más complejo que el que le precede. Este modelo propone los siguientes componentes:

1. **Arousal:** es la capacidad de estar despierto y en estado de alerta, para seguir estímulos u órdenes. Es la activación general del organismo.

2. **Atención focal:** ante un estímulo ya sea visual, auditivo o táctil, poder enfocar la atención, sin considerar el tiempo que requiere el estímulo. En primera instancia, se responde a estímulos preferentemente internos (dolor, temperatura, etc.).

3. **Atención sostenida:** es la capacidad de mantener una respuesta consistente en un tiempo prolongado. Sus dos subcomponentes son, en primer lugar, se habla de vigilancia cuando la tarea es de detección y de concentración cuando se refiere a otras tareas cognitivas. El segundo es la noción de control mental o memoria operativa, en tareas que implican el mantenimiento y manipulación de información de forma activa en la mente.

4. **Atención selectiva:** capacidad para seleccionar la información relevante, de entre varias opciones, a procesar o el adecuado esquema de acción, inhibiendo la atención a otros estímulos no relevante de una situación o tarea.

5. **Atención alternante:** es la capacidad para cambiar el foco de atención entre tareas de requerimientos cognitivos diferentes, controlando qué información es procesada en cada momento.

6. **Atención dividida:** Capacidad para atender al mismo tiempo a dos cosas. Es la capacidad que permite realizar la selección de más de una información a la vez o de más de un proceso o esquema de acción simultáneamente. Es el proceso que permite distribuir los recursos de una misma tarea. Puede requerir el cambio rápido entre tareas, o la ejecución de forma automática de alguna de ellas (Lubrini et al., 2009).

1.1.2 MODELO DE MESULAM (1990)

Este modelo postula que la atención tiene dos subsistemas cerebrales: la matriz atencional o función de estado, que posibilita regular la capacidad del

procesamiento de la información en general, la detección eficaz de estímulos, la capacidad potencial de focalización, el nivel de vigilancia, el control a la interferencia y la relación señal- ruido. Esta matriz es el nivel arousal o alerta (Ríos Lago et al., 2013).

El otro subsistema es el canal atencional o función vector, el cual controla la dirección atencional en dimensiones como ser extrapersonal, mnésica, semántica entre otras. Se relaciona con selección del tipo de información atencional. En la mayor parte de los procesos atencionales interactúan los dos componentes antes mencionados.

“Mesulam entiende la atención selectiva o dirigida como una red neural distribuida. En dicha red participarían tres regiones corticales: la corteza parietal posterior, la corteza prefrontal dorsolateral y el giro cingulado, asociados respectivamente, a los componentes perceptivo, motor y límbico. Cada uno de estos componentes formaría a su vez una red local” (Ríos Lago et al., 2013, p 5).

Este tipo de atención dirigida, también recibe influencias de las proyecciones troncoencefálicas y talámicas del sistema reticular activador ascendente (SARA) (ver Figura 1).

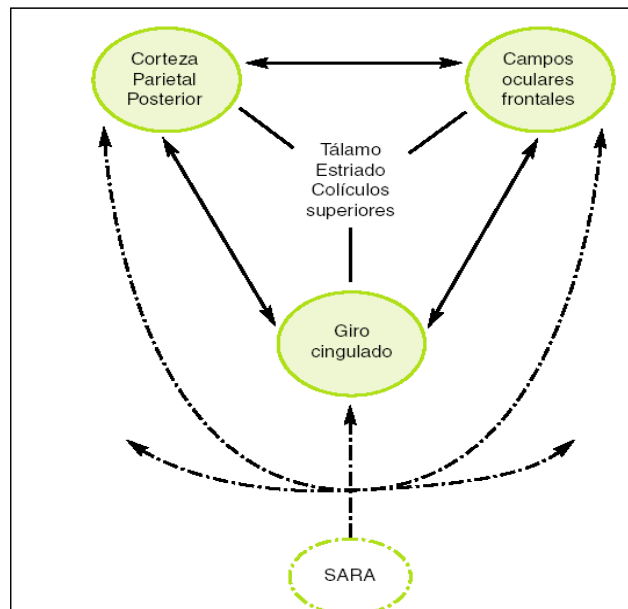


Figura 1. Procesos de Integración de los Cuatro Componentes de la Red Neural Basados en el Modelo de Mesulam (Ríos Lago et al., 2013).

1.1.3 MODELO DE POSNER Y PETERSEN (1990)

Para este modelo, la atención es un sistema modular compuesto por tres redes: red atencional posterior o de orientación, red de vigilancia o alerta y red anterior o de control ejecutivo (Funes y Lupiáñez, 2003). Este modelo (ver Figura 2)

ha logrado amplio consenso, se basa en tres redes neurales anatómicas y funcionalmente independientes, pero conectadas entre sí, responsables de los procesos atencionales (ver Figura 2). Es decir que interactúan estas redes durante una demanda de respuesta a estímulos.

Las tres redes serían:

1. Red atencional de orientación, posibilita la selección de la información sensorial, implica la atención visoespacial. En el dominio visual, se han identificado dos formas de orientar: orientación manifiesta y orientación encubierta. Con respecto a la primera, los ojos se dirigen hacia el estímulo interesante: la tarea de búsqueda visual de un estímulo con sus distractores; mientras que la orientación encubierta, asigna prioridades, sin mover los ojos, a unas áreas del campo visual: una señal en el espacio que posteriormente se prestará atención.

Las áreas cerebrales involucradas en esta red atencional son la corteza parietal (participa en la orientación encubierta y manifiesta), el surco precentral de la corteza frontal, la corteza oculomotora frontal, los colículos superiores y el tálamo. Suponen que las cortezas parietal y frontal participan en la gestión de las señales automáticas y en la utilización voluntaria de claves en la atención visoespacial. Los colículos superiores (o tectum), una estructura situada en el cerebro medio, se asocia con el cambio de atención. Por su parte, el núcleo pulvinar del tálamo, permite el acoplamiento de la atención. En este sentido, los cambios exógenos (espaciales) en la orientación de la atención provocan la activación de esta red.

2. Red atencional de vigilancia, puede generar y mantener el estado de alerta, se asocia con la atención sostenida (Ríos Lago et al., 2013). Las actividades que se utilizan para evaluar esta función, tienen por objetivo determinar la rapidez con que una persona puede llegar a su máximo estado de alerta. Estas tareas pueden incluir estímulos tales como sonidos, imágenes, etc.

Las regiones del cerebro involucradas son la corteza frontal y parietal derecha. Incluso en ausencia de estimulación se produce la activación de las áreas frontales por un estado de alerta. Esta activación disminuye con el paso del tiempo y se relaciona con signos de comportamiento que muestran una disminución del rendimiento cognitivo (Fernández, 2014)

3. Red atencional ejecutiva, esta red activa la coordinación voluntaria de los recursos en la ejecución de tareas nuevas o no estructuradas. Implica cambios de

tareas, control inhibitorio, resolución de conflictos, detección de errores y localización de recursos atencionales. También participa en la planificación, el procesamiento de estímulos novedosos y en la ejecución de nuevas conductas.

Las áreas cerebrales que esta red activaría son el cíngulo anterior y el área motora suplementaria, la corteza orbito frontal, la corteza prefrontal dorsolateral y ciertas porciones de los ganglios basales y el tálamo (Fernández, 2014).

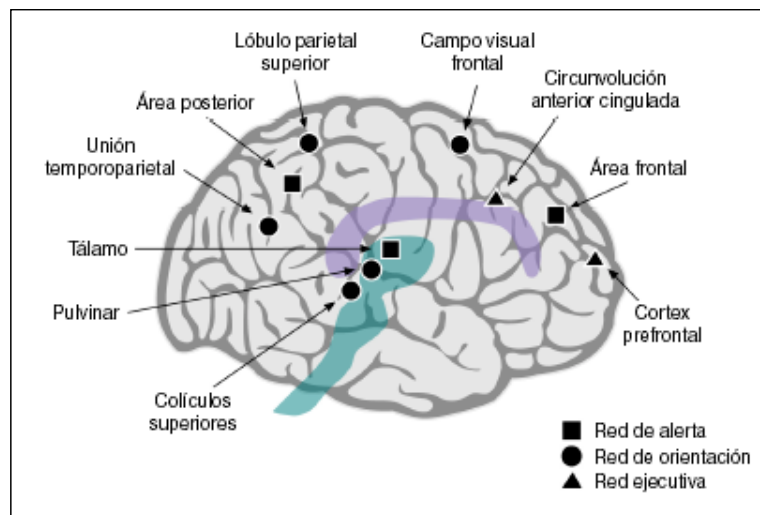


Figura 2. Modelo de Redes Atencionales de Posner (Ríos Lago et al., 2013)

1.1.4 MODELO DE MIRSKY Y DUNCAN (1991)

Estos autores, proponen un modelo multidimensional funcional de la atención que surge de estudios experimentales y psicométricos, incluyeron pruebas neuropsicológicas, realizado con muestras de adultos y niños. Los componentes de este modelo están localizados en diferentes regiones cerebrales, especializados y organizados dentro un sistema, con funciones asignadas (ver Figura 3). Estas no son exclusivas, ya que, en caso de daño cerebral, determinada función puede ser suplida por otra región del cerebro (De la Torre, 2002)

Los componentes Modelo de Mirsky y Duncan (1991) citado por Fernández (2014) son:

1. **Focalización/Ejecución**, es la capacidad de concentrarse en una tarea en presencia de estímulo que distraen y ejecutar rápidamente las respuestas manuales o verbales de una tarea. Este componente de la atención se ha asociado a diferentes partes del cerebro (lóbulo parietal inferior, giro temporal superior y partes del cuerpo estriado).

2. **Atención sostenida:** es la capacidad de mantener un foco de atención en un periodo de tiempo determinado. Las áreas del cerebro involucradas regiones del tectúm y la formación mesopontina de la formación reticular del tallo cerebral y el núcleo reticular del tálamo medio.

3. **Alternancia:** es la capacidad de cambiar de foco de atención de alguna característica específica del estímulo a otra. Se ha relacionado con la corteza prefrontal y la circunvolución cingulada anterior.

4. **Codificación:** es la capacidad de mantener la información en la memoria durante breves periodos de tiempo permite la ejecución de operaciones mentales con esta información. Mirsky y Duncan sostienen que las estructuras cerebrales de esta función están en y alrededor del hipocampo y la amígdala.

5. **Estabilidad:** es la coherencia en la repuesta a los estímulos “Diana”, no se precisa región específica del cerebro.

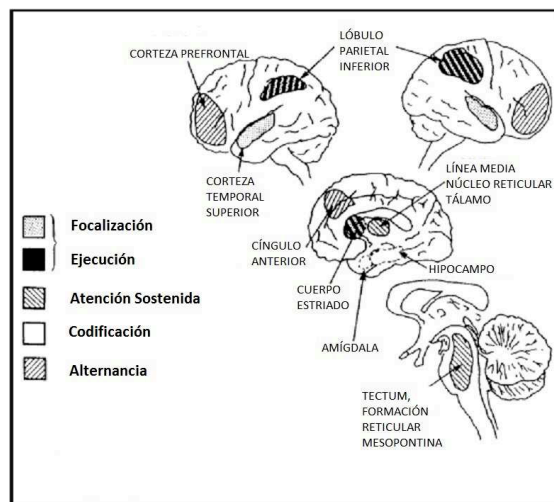


Figura 3. Sistema Cerebral Atencional del Modelo de Mirsky y Duncan (Fernández, 2014)

1.1.5 MODELO DE MILLER (2000)

En este modelo el autor, plantea como el control cognitivo reconoce los mecanismos neuronales responsables de la capacidad para dirigir pensamientos y actos hacia una meta. La sede de control de estos mecanismos sería la corteza prefrontal (Ríos Lago et al, 2013).

A partir de la experiencia se constituyen estos mecanismos de control conductual. Se aprenden estas conductas voluntarias, es decir que un sistema cognitivo que logra aprender reglas.

Las señales exógenas del ambiente y las internas del organismo podrían activar representaciones en la corteza prefrontal, que ayudarían a seleccionar dentro de una situación determinada la acción más apropiada (Ver Figura 4) (Ríos Lago et al, 2013).

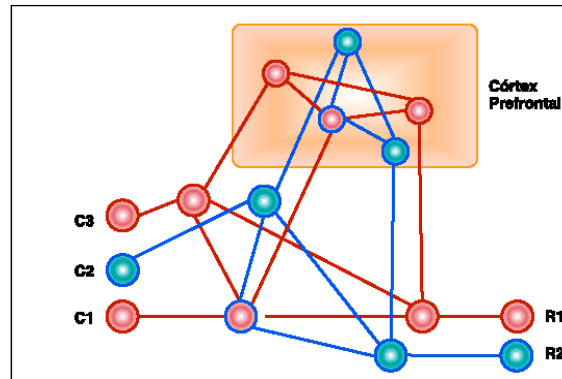


Figura 4. Unidades de Procesamiento que Representan Señales Internas y Externas (Ríos Lago et al., 2013)

1.1.6 MODELO DE CORBETTA Y SHULMAN (2002)

Este modelo de control, sostiene algunos de los conceptos y aportes de los modelos Posner y Petersen (1990) y Mesulam (1990). Corbetta y Shulman consideran que existen redes cerebrales pero que son parcialmente independientes con funciones diferentes y complementarias en el control atencional (Ríos Lago et al., 2013). Según este modelo los sistemas implicados en él (ver Figura 5), son:

1. Sistema de abajo- arriba o botom-up: involucra los mecanismos de selección de estímulos y respuestas, según las metas propuesta del individuo o voluntaria. Las regiones son la corteza intraparietal y surco frontal superior. Este sistema se responsabiliza del establecimiento de conexiones entre la información sensorial relevante y las adecuadas representaciones motoras.

2. Sistema arriba- abajo o top-down: detecta estímulos conductualmente relevantes y también los estímulos inesperados o novedosos. Incluye la corteza temporo-parietal y la corteza frontal inferior, lateralizado en el hemisferio derecho.

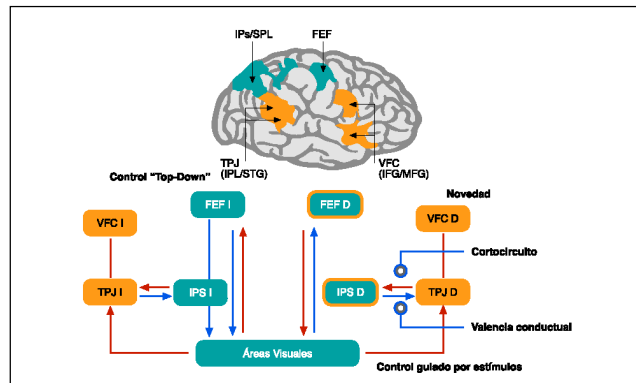


Figura 5. Redes Fronto-Parietales Dorsales y Ventrales (Ríos Lago et al., 2013)

1.2 ATENCIÓN SELECTIVA

El componente de la atención más estudiado es la selección, este permite seleccionar de los estímulos relevantes que van a ser procesados y desechar los irrelevantes, permitiendo hacer frente a las diversas fuentes de estimulación distractora del entorno (Ríos Lago et al., 2013).

Dicha selección se da a partir de dos formas de selección, que son:

1. La selección de información o de estímulos que se presentan, y
2. La selección de la respuesta y/o del proceso que se va a realizar, el cual se realiza una vez procesada la información previa.

Este tipo de atención es importante para el ser humano, ya que es fundamental para la adaptación y supervivencia. En caso de no lograr atender determinados estímulos y seleccionar lo relevante, la situación a la que estaría sometida un niño, por ejemplo, sería abrumadora y provocaría un desajuste al medio social, incidiendo en la selección de la solución adecuada al conflicto interpersonal.

Algunos autores como Dalgarrondo (2000), Sarter, Givens y Bruno (2001) consideran que la atención puede ser selectiva involucrando el proceso a través del cual el sujeto dirige voluntariamente el foco atencional para la categoría específica de estímulos, en detrimento de otros estímulos considerados por él como de menor relevancia; de acuerdo con la capacidad del sujeto de mantener el foco atencional sobre determinado estímulo o secuencia de estímulos durante un período de tiempo suficiente para el desempeño de una tarea, comúnmente referida como "concentración" (Cortez, García, Maranhão, Guerra, Diniz, Falcão y Pires, 2013, p. 167)

En este sentido, la atención selectiva para Ballesteros (2014) permite al individuo procesar estímulos relevantes mientras suprime el procesamiento de

estímulos irrelevantes para la tarea que pueden aparecer simultáneamente en el campo visual junto a los relevantes. Sin embargo, el observador humano no puede en muchas ocasiones ignorar la información irrelevante.

Así, el sistema atencional es el responsable de focalizar selectivamente los estímulos que activan zonas cerebrales específicas, regula la entrada de información (Filtra y desecha) y facilita la percepción, memoria y aprendizaje.

En este sentido Soprano (2009) refiere que la atención es una "función esencial para transitar por la vida de un modo adaptado, ya que por lo general se necesita atender para entender y para aprender" (p. 17). Este recurso cognitivo de capacidad limitada, crece con la maduración y experiencia interpersonal, a partir de lo cual aumenta su capacidad de procesamiento impactando a su vez en el desarrollo cognitivo como tal (Muchiut, 2013).

La característica de selectividad de la atención, se establece por la capacidad limitada de procesar la información, así esta información se debe jerarquizar, priorizar, filtrar según su importancia. Esta capacidad de poder seleccionar solo los estímulos relevantes en una situación cotidiana, impide que la experiencia de la situación sea abrumadora.

Muchiut (2013) describe el desarrollo de la atención,

"...El control atencional está relacionado con el aumento de la conciencia social y el efecto de las circunstancias; el cambio del control externo al interno está asociado con los cambios en la motivación...Entre los 6 y los 12 años continúa el desarrollo de los circuitos atencionales... la capacidad para mantener la atención en una misma tarea, se incrementó entre los 7 y los 9 años...A partir de esta edad tiene lugar, el aumento en la velocidad de procesamiento, que influye positivamente en la ejecución de las tareas atencionales. Alrededor de los 9-12 años maduran los procesos de control atencional provocando una mejora de la atención selectiva...La progresión evolutiva de la atención se ve reflejada en una mayor eficacia en la selectividad y una menor tendencia a la distracción y en un paso hacia el control voluntario de la atención" (p.18).

García Sevilla (1997), "El mecanismo atencional se desarrolla progresivamente conforme con las distintas etapas evolutivas del individuo. A los 7 años el rendimiento en tareas de sostenimiento atencional mejora, en relación con edades anteriores, y a los 8-9 años se produce una mejora crítica, para estabilizarse alrededor de los 17 años" (Ison, 2009, p. 31).

El mecanismo atencional del niño entonces, va adquiriendo mayor control del mismo a medida que se va transitando por diferentes etapas evolutivas.

1.3 EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN SELECTIVA EN NIÑOS

En general se utilizan para evaluar la atención selectiva pruebas de cancelación o tareas de lápiz y papel, las mismas consisten entregar al niño una página con letras, números o formas en las que debe marcar o tachar todos los ítems iguales al modelo presentado. Se considera en la evaluación el tiempo total que le insume la tarea y el número de errores (Soprano, 2009).

A continuación, se describen algunas pruebas que evalúan atención selectiva en niños, estas pruebas deben atender a un tipo de estímulo y omitir los otros estímulos distractores o irrelevantes. Se abordará con detenimiento el test de Caras Revisado ya que se utilizó en la presente tesis.

El Test de Toulouse- Pieron (TP), tiene una aplicación colectiva a partir de los 9 años. Se trata de unos cuadraditos con bastoncitos que puede presentarse en 8 orientaciones con una duración de 10 minutos, por lo cual se puede utilizar para evaluar atención sostenida (Soprano, 2009).

El Test de Atención D2, adaptación española por Nicolás Seisdedos Cubero, es una tarea de cancelación. Se administra a partir de los 8 años, adolescente y adultos. Esta prueba es de tiempo limitado mide atención selectiva y concentración, evaluando distintos aspectos: la velocidad, precisión, estabilidad o control atencional. Se puede administrar tanto de forma individual como colectiva con una duración entre 8 y 10 minutos (Brickenkamp, 2004),

El Test de Stroop de Colores y Palabras, adaptación TEA (Golden, 2007), consiste en tres tareas: Lectura de palabras, Denominación de colores y una última tarea de Interferencia. Se utiliza frecuentemente para investigar la atención focalizada y selectiva, capacidad de inhibición y control de interferencia. Se aplica individualmente en edades de 7 a 80 años. Tiempo de duración 5 minutos.

El Test CPT-II (Conners, 2004) es una prueba informatizada de ejecución continuada que evalúa la atención selectiva y atención sostenida. Además, valora el control inhibitorio y estado de vigilancia.

El Test EMAY: Escala de Magallanes de Atención Visual (García Pérez y Magaz Lago, 2000) tiene como finalidad el valorar de manera cuantitativa y

cualitativa la capacidad de focalizar, mantener, codificar y estabilizar la atención frente a estímulos visuales, durante un periodo de tiempo determinado (6 minutos en menores de 12 años, y 12 minutos en mayores), mientras se ejecuta una tarea motriz simple.

El test de Percepción de Diferencias Caras- R (Thurstone y Yela, 2012), esta prueba es utilizada en el presente estudio. Evalúa la aptitud para percibir semejanzas y diferencias y ofrece una medida de la atención selectiva. La aplicación puede ser individual y colectiva. Tiempo de duración es de 3 minutos, entre 6 años a 18 años.

La prueba consta de 60 elementos gráficos cada uno de ellos formados por tres dibujos esquemáticos de caras con la boca, cejas, ojos y pelo representados con trazos elementales. Dos de las tres caras son iguales, la tarea consiste en tachar la cara que es diferente. En esta versión, se consideran el número de aciertos y de errores cometidos por el sujeto. Estas puntuaciones posibilitan obtener el número de aciertos neto y un índice de control de impulsividad, así se puede relacionar el rendimiento con el estilo de respuesta. La versión en español cuenta con baremos españoles y argentinos (normalizado de 7 a 12 años de edad).

Este test ha sido utilizado ampliamente en diferentes investigaciones (Crespo-Eguilaz, Narbona, Peralta y Repáraz, 2006; Ison y Anta, 2006, Ison y Carrada, 2011), fueron realizando estudios para modificar y medir con más precisión, algunos plantearon evaluar nuevos indicadores eficacia atencional, eficiencia atencional y rendimiento atencional (Monteoliva, Ison y Pattini, 2014), incorporan y cuantifican el factor tiempo en periodos no limitados y prolongados de ejecución 3 o 6 minutos para finalizar la tarea (Monteoliva, Carrada e Ison, 2017).

Algunos estudios sobre la atención

Ison y Anta (2006) exploraron la atención selectiva visual con el Test CARAS en una muestra de 2124 niños y niñas de 7 a 12 años de la provincia de Mendoza (Argentina) provenientes de escuelas urbanas y urbano-marginales que cursaban desde 2º hasta 7º año de enseñanza general básica. Se analizaron las variables género, edad y ámbito escolar (urbano o urbano-marginal). Los resultados obtenidos indican que las puntuaciones medias en atención focalizada obtenidas por los varones y mujeres de escuelas urbanas, aumentan conforme mayor es la edad. Similar situación se observa en los niños de las escuelas urbano – marginales a

excepción del grupo de niñas de 8 años. Por último, las niñas de 8 años provenientes de escuelas urbanas presentaron mayor número de aciertos en comparación con las niñas de escuelas urbano-marginales.

Muchiut (2013) realizó un estudio con niños de 5 a 13 años de la provincia de Chaco (Ciudad de Resistencia) para determinar el perfil atencional a través del desarrollo evolutivo con diferentes pruebas que miden atención, entre ellas el Test de Caras R. Concluyó que el perfil atencional aumenta conforme avanza la edad, no solo en función de la edad cronológica sino también según el nivel escolar en el que se encuentra el niño. Estableció que tanto la edad como el nivel escolar alcanzado son componentes básicos y determinantes en el rendimiento atencional infantil.

Otro estudio es el planteado por Jiménez, Hernández, García, Díaz, Rodríguez y Martín (2012) realizado en España. Se administró el test D2 a niños entre 6 a 12 años, se sostuvo que el rendimiento mejora sustancialmente en función de la edad.

Quiroga Estévez, Santacreu Mas, Montoro, Martínez-Molina y Shih (2011) evaluaron la atención a 446 niños entre 7 y 11 años (2º a 6º grado). Los resultados obtenidos indicaban que la variable atención global aumenta levemente, pero en forma constante a lo largo de los cursos, es decir a mayor edad, mayor es el nivel de atención.

Borja Sihuinta (2012), investigó los niveles de atención de 198 niños de 6 a 11 años en distrito de Ventanilla (Perú). Observó en la muestra seleccionada que mejoraban los niveles de atención conforme se incrementaba los años.

2. HABILIDADES SOCIALES

Lacunza y Contini (2011) reconocen que la familia y la escuela son contextos privilegiados para el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que se pueden proporcionar experiencias positivas o negativas y generar habilidades sociales salugénicas o disfuncionales.

Durante los primeros años de escolaridad, los niños enfrentan diferentes situaciones, que en algunos casos pueden ser estresantes, por lo que resultan necesarios ciertos recursos socioemocionales. Uno de estos recursos son las habilidades sociales, comportamientos sociales que permiten la interacción con otros. La habilidad social es la base de la competencia social, los niños que tienen oportunidad de aprender y desarrollar sus habilidades sociales tienden a mostrar

mejor ajuste social y mayor satisfacción en las relaciones interpersonales. En cuanto a un repertorio social empobrecido en la infancia, puede constituir síntomas de problemas psicológico más graves en otras etapas evolutivas (Del Prette y Del Prette, 2005).

Contini (2008) sostiene que un sujeto con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos, que interpreta los estados de ánimo de otros, es aquel que puede operar en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida.

Desde un enfoque cognitivo comportamental se denomina a las habilidades sociales como el conjunto de conductas que permite a un individuo relacionarse eficazmente con otros, manifestando actitudes, deseos, opiniones o derechos adecuados a una situación, así como respetando la expresión de las conductas de los demás. Generalmente posibilitan la resolución de los problemas inmediatos y aumentan la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida en que el individuo respeta las conductas de los otros (Caballo, 2005). Son el elemento básico para el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones interpersonales. La habilidad social sea poca o mucha, se pone en acción en diferentes situaciones en interacción con los demás (Caballo, Del Prette, Monjas y Carrillo, 2006).

Las habilidades sociales son consideradas para Del Prette y Del Prette (2005) como “la capacidad de los individuos para organizar los pensamientos, sentimientos y acciones [habilidades sociales], dependiendo de sus objetivos y valores, y que exige la articulación de inmediato y mediada del medio ambiente” (p.31).

Gresham (2011) afirma que las habilidades sociales son comportamientos que facilitan el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, en los niños, permiten una adaptación escolar satisfactoria.

Los estudios han demostrado que las habilidades sociales y su déficit juegan un importante papel como factor de protección o de vulnerabilidad en el desarrollo de patologías, influyendo así en la calidad de vida (Del Prette y Del Prette, 2001).

Muchos trabajos teóricos y aplicados ponen énfasis en el entrenamiento de habilidades sociales, porque en las etapas de desarrollo desde la infancia a la adolescencia van aumentando los problemas interpersonales, emocionales y de adaptación, por lo cual es importante prestar atención a estas habilidades y prevenir acciones desde la infancia. Algunas habilidades de interés como ser expresar

empatía, establecer y mantener relaciones interpersonales y resolución de problemas.

Del Prette y Del Prette (2005), sostienen que el término habilidades sociales se aplica a las diferentes clases de comportamientos sociales como repertorio de un individuo, las que contribuyen a la competencia social favoreciendo las relaciones saludables y productivas con los demás. Plantearon una organización de las habilidades sociales relevantes en la infancia, distribuidas en siete clases, con sus componentes esenciales: 1. autocontrol y expresividad emocional (tolerancia a frustraciones, expresar las emociones positivas y negativas); 2. civilidad (saludar a las personas, agradecer); 3. empatía (demostrar interés por el otro, expresar comprensión por el sentimiento o experiencia del otro); 4. asertividad (defender los propios derechos); 5. hacer amistades (hacer y responder preguntas, iniciar y mantener conversación); 6. solución de problemas interpersonales (identificar y evaluar posibles alternativas de solución); 7. habilidades sociales académicas (seguir reglas o instrucciones orales, participar en discusiones).

En el ámbito de la infancia, Monjas y González (1998) plantean que Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. La competencia social se desarrolla y aprende en el proceso de socialización, en la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos: a) aprendizaje por experiencia directa, b) aprendizaje por observación, c) aprendizaje verbal o instruccional y d) aprendizaje por feedback interpersonal.

Dentro del repertorio de habilidades sociales necesarias para ajustarse a un medio escolar y social, el niño requiere fundamentalmente de habilidades socio cognitivas que van desarrollándose a medida que el niño va creciendo e interactuando con su ambiente. Estas destrezas socio cognitivas dependen de variables individuales, ambientales y su interacción.

Una de las habilidades socio cognitivas que tiene mayor importancia con el ajuste social es la solución de problemas interpersonales (Del Prette y Del Prette., 2005; Morelato, Maddio e Ison, 2005). Esta habilidad posibilita generar conductas para la solución de problemas que se ocasionan en la interacción social, implica evaluar distintas alternativas de acción y selección la más adecuada, para llevarla a cabo.

2.1 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Distintos autores han definido el término problema interpersonal. Se plantean algunas conceptualizaciones sobre la temática:

D'Zurrilla (1993) lo comprende como un conflicto o situación vital que requiere una respuesta para el funcionamiento eficiente, pero para el cual el sujeto (o grupo) confrontando a la situación no dispone de una respuesta efectiva inmediatamente. Estas situaciones demandan al niño poner en juego las habilidades o destrezas cognitivas para la solución de problemas interpersonales a fin de lograr patrones de conducta socialmente competentes.

Un problema o situación problemática se define como un desequilibrio o discrepancia entre las demandas adaptativas y la disponibilidad de una respuesta de afrontamiento efectiva (D'Zurrilla y Nezu, 2010)

Monjas (2002) consideró que los problemas interpersonales se refieren a conflictos entre los niños, las niñas y sus pares (compañeros, amigos, hermanos) y los adultos (padres, profesores), de acuerdo a los incidentes surgidos entre las personas afectando, desarmonizando o enfrentando sus relaciones cotidianas.

Para Maddio y Morelato (2009) una situación interpersonal problema implica una interacción social en la que participan dos o más personas en la cual los deseos, necesidades, objetivos o metas de alguna o algunas de las personas participantes no concuerdan con los deseos y/u objetivos de las otras personas participantes en la situación. Esto conlleva estados emocionales negativos y/ o frustración en las personas interactuantes.

En cuanto a la temática de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales, diferentes autores (Spivack y Shure, 1974,1982; Trianes, Rivas y Muñoz, 1990) consideran a estas habilidades, no como una faceta de la inteligencia, sino que surgen en la experiencia con otros significativos, posibilitando un ajuste social. Por lo tanto, la capacidad de un niño para resolver problemas interpersonales, es un importante mediador de su ajuste comportamental y social. Shure (1996) denomina habilidades sociocognitivas a las habilidades para organizar las cogniciones y conductas dirigidas hacia metas interpersonales (Ison y Morelato, 2002, p. 149).

Del Prette y Del Prette (2005) define a la solución de problemas interpersonales como una habilidad que implica poder diferenciar un problema, pensar antes de

tomar una decisión, identificar alternativas de solución, evaluar el proceso de toma de decisión.

Leme (2004) expresa que la resolución de problemas interpersonales es un proceso actitudinal complejo, involucrando aspectos comportamentales, cognitivos y afectivos. Los conflictos interpersonales, entendidos como situaciones de interacción social de confrontación, desacuerdo, frustración, etc., y que son desencadenantes de afecto negativo, pueden resolverse de manera violenta o pacífica, dependiendo de los recursos cognitivos y afectivos de los involucrados y de los contextos sociales en que se producen.

Por su parte, Magaz Lago (2013) expresó que se reconoce un problema cuando un estado emocional es indicador de un malestar.

D´Zurilla, Nezu y Maydeu Olivares (2004) define al proceso de solución de problemas interpersonales como un subtipo de solución de problemas sociales focalizado en la resolución de conflictos interpersonales. Describen la solución de problemas interpersonales como un proceso cognitivo – afectivo –comportamental orientado a identificar la solución más favorable y/o satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación conflictiva. Una solución eficaz conlleva a cambios positivos como la reducción de la angustia, el dolor, la aflicción y tiende a maximizar consecuencias positivas y a minimizar las negativas. Así la solución intentada debería considerar acuerdos y negociaciones que posibiliten el bienestar de todas las personas involucradas en la situación problema. Es decir, que los efectos positivos de la resolución del conflicto deberían observarse, a corto o largo plazo, tanto en quien sobrelleva el conflicto como en todos aquellos involucrados en éste.

La habilidad de solución de problemas interpersonales es una habilidad socio cognitiva significativa en la infancia, debido a que el niño va ampliando sus espacios sociales posibilita una adecuada modalidad de enfrentar los problemas interpersonales, pudiendo ser semejantes a situaciones resultantes por el niño o nuevas experiencias desconocidas y generar nuevas alternativas de resolución (Farkas et al., 2006).

Las habilidades de solución de problemas sociales tienen implicancia en el ajuste socioafectivo y la competencia social. Lograr efectivamente manejar la

habilidad de solución de problemas constituiría las bases para el desarrollo de las futuras relaciones interpersonales.

En las situaciones de solución de problemas se movilizan un conjunto de contenido cognitivos y afectivos que accionan o no recursos del sujeto. Como se percibe la situación, que puede ser didáctica, experimental o de la vida cotidiana por parte de los participantes generan elemento determinante en relación a los procesos psicológicos que emergen. Estos estarían implicados en el desarrollo de la propia identidad (autoestima, desarrollo afectivo y moral) (Sánchez, 2007; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000).

Desde esta misma línea, el abordaje sociocognitivo de las habilidades interpersonales, supone según Ison (2004), dimensiones cognitivas y socioafectivo que sustentan comportamientos que son evaluados como adecuados por agentes sociales de acuerdo a las demandas y restricciones de los distintos contextos. Dichos comportamientos son adquiridos por el aprendizaje en contextos sociales determinados y tiene mayor poder de generalización a diferentes situaciones.

Se considera el período comprendido entre los 6 y los 14 años, como el más importante para el desarrollo de las habilidades interpersonales. Estas siguen un proceso en constante cambio y se van formando con base en las relaciones interpersonales previas que tiene un sujeto, es decir, que las situaciones de interacción con los demás favorecen la adquisición y práctica de estas habilidades (Gómez Pérez, Mata Sierra, García Martín, Calero García, Molinero Caparros y Bonete Román, 2014).

2.2 MODELOS DE HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

2.2.1 Modelo de D’Zurilla y Goldfried (1971)

D’Zurilla y Goldfried (1971) publicaron una revisión exhaustiva de la teoría e investigación relevante relacionada con la resolución de problemas de la vida real (posteriormente llamada resolución de problemas sociales (SPS) para posibles aplicaciones en la modificación del comportamiento. La resolución de problemas es definida como un proceso conductual que (a) pone a disposición una variedad de alternativas de respuesta para enfrentar una situación problemática, y (b) aumenta la probabilidad de seleccionar la respuesta más efectiva entre estas alternativas. Este modelo inicial, identificó cuatro habilidades de resolución de problemas:

(a) definición y formulación de problemas, es decir aclarar la naturaleza de un problema, delinear un objetivo o conjunto de objetivos de resolución del mismo, e identificar los obstáculos.

(b) generación de alternativas, es pensar en un rango de posibles soluciones y estrategias orientadas a superar los obstáculos.

(c) toma de decisiones es la predicción de las probables consecuencias de las alternativas, identificar costos y beneficios y desarrollar un plan de soluciones al problema.

(d) implementación y verificación de soluciones, poder llevar a cabo la solución, planear, monitorear y evaluar las consecuencias del plan, considerando si ha tenido éxito o no la solución del problema.

D'Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares (2002) identificaron un modelo de resolución de problemas sociales en cinco dimensiones que consiste en dos orientaciones de problemas diferentes dimensiones (positivas y negativas) y tres estilos diferentes de resolución de problemas (problema racional, estilo de resolución, impulsividad/ descuido y estilo de evitación). La orientación positiva del problema implica la disposición general de (a) evaluar un problema como un "Desafío", (b) cree que los problemas se pueden resolver, y (c) cree en la capacidad personal de resolver problemas con éxito. Por el contrario, en el problema negativo la orientación implica la tendencia general a (a) ver un problema como una amenaza significativa para el bienestar, (b) dudar de la capacidad personal de uno para resolver problemas con éxito, y (c) frustrarse fácilmente y estar molesto cuando se enfrentan con problemas en la vida.

En cuanto a la resolución racional de problemas es la aplicación racional, deliberada y sistemática de habilidades efectivas para la resolución de problemas.

El estilo de impulsividad / descuido se caracteriza por los intentos activos de aplicar estrategias de resolución de problemas y técnicas, pero son estrechos, impulsivos, descuidados, apresurados e incompletos. Por último, el estilo de evitación se caracteriza por la postergación, la pasividad o la inacción y la dependencia.

2.2.2 Modelo de Spivack y Shure (1976)

Específicamente en el área infantil Spivack et al. (1976) describieron las dimensiones presentes en el proceso de solución de problemas interpersonales.

Esas dimensiones hacen referencia a las habilidades cognitivas para la generación de alternativas de solución, la planificación de medios para el logro de fines, el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial. Estas destrezas cognitivas sustentan conductas socialmente habilidosas y que se pueden generalizar a distintas situaciones.

Shure y Spivack (1974, 1982), son pioneros en los estudios con niños preescolares; ellos privilegian la solución cognitiva de problemas interpersonales. Elaboraron un enfoque general de solución de problemas interpersonal focalizando en el funcionamiento personal sano de los niños.

Se presentan a continuación las habilidades incluidas en el modelo de Spivack et al. (1976):

El ***pensamiento alternativo*** o generación de alternativas es la habilidad cognitiva para generar diferentes soluciones que potencialmente serían utilizadas ante un problema. Por lo que, si un niño es capaz de disponer de múltiples soluciones ante una situación conflictiva social, tendría mayor probabilidad de regular funcionalmente su conducta, contrariamente sería si dispone de escasas alternativas de solución.

El ***pensamiento consecuencial*** o anticipación de consecuencias es la habilidad para pensar que podría suceder en ciertas situaciones (Shure, 1999). El niño debe evaluar las ventajas y desventajas de las alternativas de solución, anticipar posibles consecuencias de sus acciones para optar la que tenga mayor éxito.

Shure y Spivack (1972) señalaron que los niños con problemas de conducta tienden a pensar menos en las consecuencias de las acciones. También se ha observado que los niños con retraimiento social presentaron dificultades en la habilidad para anticipar consecuencias a las alternativas de solución generadas (Shure, 1999).

La ***planificación de medio para el logro de fines*** es la habilidad para planificar cuidadosamente un plan, secuenciar medios y conductas necesarios para lograr una meta establecida (la solución a un problema interpersonal) (Shure y Spivack, 1980).

Las dificultades en esta habilidad se relacionan con mayor probabilidad de exhibir conductas inhibidas y agresivas, dificultad para postergar las gratificaciones y menor tendencia a demostrar empatía hacia otras personas (Shure, 1999), lo que

provocaría dificultades en el desarrollo de conductas socialmente competentes. Diferentes estudios como el de Shure, Aberson y Fiffer (1994) mostraron que los niños sin problemas de conducta tuvieron mejor anticipación y mejor reconocimiento de los obstáculos y generaron mayor número de opciones de solución en comparación con niño con problemas de conducta. Así se considera que la habilidad para pensar en medio- fines es muy relevante en niños de 9 a 12 años ya que posibilita que pueden secuenciar pasos para el logro de una meta interpersonal (Maddio, 2012, p. 33).

El ***pensamiento causal o causa- efecto*** es la capacidad para establecer una relación en el tiempo entre dos eventos sociales. Una capacidad de determinar el origen o causa del problema e implica la capacidad para establecer una relación causa- efecto entre la propia conducta y los efectos que produce.

Un nivel bajo en este pensamiento dificulta la comprensión de las dinámicas sociales y puede ocasionar una inadecuada interpretación de las causas de un problema (García Pérez y Magaz Lago, 1998)

Shure, Aberson y Fiffer (1994), explican que la base del comportamiento interpersonal competente estaría presente también dos habilidades cognitivas:

La sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales (Capage y Watson, 2001) es la habilidad cognitiva para identificar la existencia de un problema en una interacción social. El problema se percibe cuando el niño identifica los estados emocionales de las personas que participan en la interacción (Maddio, 2012, p. 34).

La toma de perspectiva es la capacidad de una persona para reconocer e integrar el hecho de que diferentes personas pueden tener diversas motivaciones y puntos de vista acerca de la situación. Esta habilidad se relaciona con la empatía.

2.2.3 Modelo de Pelechano (1984)

Pelechano (1984), considerando las intuiciones teóricas de Spivack, define a las habilidades para solucionar problemas interpersonales como unas capacidades cognitivas que permiten la comprensión de los problemas interpersonales. Esta destreza posibilitara dar soluciones a conflictos.

La persona con habilidades interpersonales adecuadas tendrá capacidad para comprender las ideas y sentimientos en sí mismo y en los demás, sabrá tomar la

perspectiva de la otra persona y podrá ofrecer ayuda, generando diferentes soluciones y teniendo en cuenta las consecuencias de las mismas.

Pelechano (1995) a partir de los resultados de distintos estudios de administración de programas de intervención en niños, adolescentes y ancianos, propone un modelo de 7 fases correspondientes a 7 dimensiones para la adquisición de las habilidades interpersonales que a su vez estas fases se dan en la resolución de cualquier conflicto: presentación general del problema, identificación y dimensionalidad del problema, toma de perspectivas y comunicación, búsqueda de soluciones, ensayos de solución, selección y articulación de solución, decisión y puesta en acción (Molinero Caparrós, 2015, p. 47).

2.3 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES Y ATENCIÓN SELECTIVA

Diversos autores sostienen que entre los 3 y 4 años comienza a manifestarse un progresivo desarrollo en ciertas funciones cognitivas entre ellas, la atención, la memoria de trabajo, los procesos inhibitorios y la capacidad de planificación. Progresivamente se continúa su desarrollo durante los años escolares hasta la adolescencia. Estas funciones posibilitan al niño autorregular su conducta para responder a las demandas del ambiente (Ison, 2011)

El desarrollo de la capacidad atencional sigue un curso lento y progresivo durante la etapa preescolar. Luego, entre los 5 y los 8 años existe una mejora en la ejecución de tareas de atención visual y auditiva (Matute, 2008, 2009). Estas mejoras en las habilidades atencionales, conforme aumenta la edad, está ligada estrechamente a la maduración neurocognitiva, especialmente a cambios en la estructura y funcionamiento del cortexprefrontal, también se involucra la maduración de otras regiones del cerebro (Ison, 2011).

El desarrollo de la atención es esencial para el funcionamiento de otros procesos socio cognitivos y es un indicador que permite predecir el desempeño en tareas que demanden control cognitivo (Ison, Korzeniowski, Segretin y Lipina, 2015).

El niño debe disponer de recursos atencionales que le permiten dirigir la acción hacia diferentes metas propuestas para responder de modo eficaz las exigencias del ambiente social.

La mayor o menor eficacia en la utilización de recursos cognitivos, afectivos y conductuales que hace uso el niño para resolver situaciones de interacción social dependerá de la percepción de sus habilidades para generar soluciones a un

problema, para regular sus emociones, para pensar las consecuencias de las alternativas y para seleccionar la mejor decisión (Ison y Morelato, 2008).

Ison (2009), señala que para que los niños comprendan y puedan poner en práctica las habilidades cognitivas de solución de problemas de manera efectiva se requiere de condiciones como la memoria, la toma de perspectiva social, la autorregulación emocional y el esfuerzo para mantener la atención.

“Según Bornas (1998) durante la etapa preescolar y escolar, el niño se enfrenta a situaciones nuevas, difíciles o problemáticas por la gran cantidad de aprendizajes que va a realizar, por consiguiente, estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento es esencial en esta etapa. Fomentar la generación de alternativas no sólo permite el desarrollo del pensamiento divergente sino de la autorregulación al anticipar cognitiva y emocionalmente las consecuencias de su acción. Este autor propone que las actividades escolares deben promover el desarrollo y la ejercitación de este pensamiento si se quiere estimular aprendizajes significativos” (Ison y Morelato, 2008, p. 365).

2.4 EVALUACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

En la década del 70, se empezaron a evaluar criterios de calidad psicométrica de las pruebas y principalmente se focalizaba en programas de entrenamiento de habilidades cognitivas. Las primeras pruebas se diseñaban para evaluar la eficacia de los programas de las habilidades entrenadas de solución de problemas interpersonales. Los instrumentos más representativos fueron PIPS (*Preschool Interpersonal Problem Solving Test*) y test WHNG (*What Happens Next Game*). El PIPS para evaluar habilidades para resolver problemas interpersonales en niños en edad preescolar (4-5 años). El Test WHNG diseñado para evaluar las destrezas cognitivas de pensamiento anticipatorio (Shure y Spivack, 1974).

Se produce en 1981 una revisión crítica de las pruebas existentes para superar las dificultades que se plantean y se elaboran instrumentos para evaluar programas y para comprobar la validez del modelo cognitivo de procesamiento de la información. Algunos de estos instrumentos: PEPSI (*Purdue Elementary Problem Inventory*) de los autores Feldhusen, Houtz y Ringenbach (1972), SPSAM (*Social Problem Solving Assessment Measure*) de Butler y Meichenbaum (1981); SPST

(*Social Problem Solving Test*) de los autores Rubin y Krasnor (1986); Batería de Habilidades Sociales en la Solución de problemas interpersonales (Pelechano, 1984, 1986) (Arias Martínez y Fuestes Surita, 1999, p.26).

García Pérez y Magaz Lago (1998) desarrollaron el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI), para niños entre los 4 y 12 años de edad. Su finalidad es valorar, de manera cuantitativa y cualitativa, las destrezas cognitivas involucradas en los procesos de solución de problemas interpersonales. Su fundamento se basa en los estudios de Spivack et al. (1976). Dispone de dos formas paralelas: Forma A y Forma B, cada una consta de tres situaciones gráficas. La Forma A evalúa las habilidades cognitivas del niño/a antes de participar del entrenamiento en habilidades cognitivas y la Forma B se realiza para explorar si existieron variaciones cuantitativas y cualitativas en las habilidades cognitivas con posteriori. Las tarjetas son presentadas a los niños mientras se les da una consigna y luego se le realizan una serie de preguntas en relación con la situación planteada.

Evalúa las siguientes variables: 1- Habilidad para identificar situaciones de interacción social que constituye un problema; 2. Habilidad para definir de manera concreta una situación problema; 3. Habilidad para generar posibles alternativas que constituyan una solución a un problema interpersonal: amplitud y flexibilidad de "Pensamiento Alternativo"; 4- Habilidad para anticipar posibles consecuencias asociadas a una determinada forma de resolver un problema interpersonal: amplitud y flexibilidad de "Pensamiento Consecuencial" y 5- Habilidad para tomar decisiones, eligiendo la mejor alternativa de todas las posibles.

García Pérez y Magaz Lago (1998) expresaron que la cantidad de respuestas que plantea en esas variables un niño como un indicador de flexibilidad cognitiva. Es importante no solo la cantidad sino la calidad de las mismas, en cuanto si las alternativas son asertivas, pasivas, agresivas o irrelevantes (Morelato, Maddio y Ison, 2005)

En los estudios y experiencias que aplicaron el EVHACOSPI (Magaz Lago, 2013) detectaron menor déficit en la identificación de la existencia de un problema y un déficit generalizado en la mayoría de los niños en las variables de descripción del problema e identificación del estado emocional. En esto último, no logran identificar los elementos del problema con una emoción. Reconocer la existencia de una mayor variabilidad en las respuestas de los niños en las habilidades de generación de

alternativas y anticipación de consecuencia (fluidez y flexibilidad de pensamiento). García Pérez y Magaz Lago (1998), plantearon que se espera que los niños más pequeños anticipen menos consecuencias para cada alternativa. Los niños edades muy tempranas presentarían déficit cognitivo en las habilidades de solución de problemas interpersonales. Así, en la identificación emocional de un problema, a la mayoría se le dificulta, esto sería indicador de déficit de identificación de emociones en los otros y de identificación de situación problema, se tiende a identificar los problemas por los que sucede no por reconocer lo emocional (Magaz Lago, 2013).

Grecco e Ison (2009), realizaron un estudio en que participaron 30 escolares, con edades entre los 7 y los 9 años, provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Los resultados señalan que, en la mayoría de los casos, los niños identificaron correctamente las pautas de solución, hallaron dificultades para describirlas y visualizaron consecuencias emocionales positivas. De esta manera, este trabajo permitió concluir que la versión modificada del test podría utilizarse como complemento de la versión original y contribuir a la evaluación y promoción de las habilidades de solución de problemas. La modificación de la forma A del test EVHACOSPI, incluyen tres tarjetas, donde los dibujos representan historias con la solución para resolver el problema de interacción social. Estas historias presentan un final feliz que denota un estado cognitivo-emocional-comportamental positivo asociado a la solución de un problema interpersonal. Las variables que evalúa: 1. Identificación – situación no problemática (pauta de solución). 2. Descripción de la pauta de solución. 3. Identificación solución. Componente emocional. 4. Evaluación de consecuencias emocionales para todas las personas involucradas en el sistema. 5. Habilidad para ponerse en situación y expresar el propio estado emocional relacionado con la solución de un problema.

Estas autoras también presentan una clasificación al tipo de respuestas que dan los niños en cuanto a la generación de alternativas, las mismas serían asertivas, pasivas, agresivas o irrelevantes, puntuando 1 punto por cada respuesta. La respuesta asertiva sería toda respuesta que se adecue a la solución de la situación problemática cambiando la emoción negativa inicial. Las respuestas pasivas, aquellas respuestas que implican una conducta inhibida o evitativa. Las respuestas agresivas, son respuestas dirigidas a infligir un daño real o potencial a otro. En cuanto

a las irrelevantes, respuestas que no se relacionen con la posible solución del problema (Magaz Lago, 2013).

Las consecuencias emocionales se clasifican en positivas, negativas o irrelevantes, puntuando 1 punto por cada consecuencia. Las positivas implican un cambio del estado emocional negativo y una mayor probabilidad de solución. Las consecuencias negativas, aquellas que no provocan cambio de la situación displacentera. Las consecuencias irrelevantes, son las que no se relacionen con la solución del problema.

Continuando con la investigación de Greco e Ison (2009), observaron que la mayoría de los niños no identificaron ningún estado emocional asociado a la solución de problema.

Otro estudio destacable de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales es el "Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbano - marginales? (Maddio y Greco, 2010). La flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales implica: generar respuestas con control inhibitorio funcional y considerar las consecuencias positivas en todas las personas. Participaron 120 escolares de 8 años de escuelas estatales de Mendoza. Se observó que los niños de las escuelas urbanas - marginales presentaron significativamente mayor cantidad de respuestas irrelevantes al pensar cómo resolver una situación problema entre pares. Los resultados coinciden con un estudio empírico de estos autores, que evaluó las habilidades cognitivas para solucionar problemas entre pares en escolares de la mediana infancia de barrios urbanos - marginales de Mendoza. Los mismos señalan que ante un conflicto entre pares los niños formularon en gran medida respuestas irrelevantes.

Shure y Spivack (1980), en su investigación mostraron que a los niños de hasta 4 años se vuelven más sensibles a sus propios sentimientos y a los de los demás, más conscientes de las consecuencias de sus actos y más capaces de pensar en soluciones alternativas a los problemas. A medida que los niños pasan a los grados de primaria, la menor distracción emocional también les ayuda a concentrarse más eficientemente en las actividades académicas de la escuela. Estos autores también analizaron los procesos cognitivos presentes en niños con conductas socialmente habilidosa, destacaron la generación de alternativas, planificación de medios para un

fin, pensamiento causal, anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales

En una investigación de Ison y Morelato (2008) cuyo objetivo fueron comparar las habilidades cognitivas en la solución de problemas interpersonales en niños con comportamiento perturbador y las víctimas de maltrato, y evaluar las emociones identificadas. Se administró el EVHACOSPI a 49 niños de 6 a 10 años. Se concluye que, dependiendo de la edad, existen diferencias entre ambos grupos en las siguientes habilidades: identificación del problema, generación de alternativas de solución y anticipación de consecuencias.

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

Tomando los aportes teóricos desarrollados en el capítulo precedente, esta investigación pretendió identificar las habilidades socio cognitivas para la solución de conflictos interpersonales y el funcionamiento de la atención selectiva, habilidades que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

- Evaluar la relación entre la atención selectiva y las habilidades de solución de problemas interpersonales en niños de 6 a 8 años asistentes a una escuela privada de Santiago del Estero.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el desempeño en las habilidades de solución de problemas interpersonales y en la atención selectiva de niños de 6 a 8 años.
- Identificar la existencia o no de relaciones entre la atención selectiva y las habilidades de solución de problemas interpersonales en niños de 6 a 8 años.
- Describir el nivel socioeconómico de los niños participantes.

2. HIPÓTESIS

2.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO

- Existe una relación estadísticamente significativa entre la atención selectiva y las habilidades de solución de problemas interpersonales en los niños de 6 a 8 años.

2.2 HIPÓTESIS NULA

- No existen relaciones estadísticamente significativas entre la atención selectiva y las habilidades de solución de problemas interpersonales en niños de 6 a 8 años.

3. MÉTODO

3.1 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

Tipo de estudio: descriptivo- correlacional.

Diseño: no experimental- transversal.

3.2 POBLACIÓN

Universo: niños de 6 a 8 años escolarizados residentes en ciudad de Santiago del Estero.

Población: Niños de 6 a 8 años escolarizados asistentes a la escuela Mutualista Shishilo.

3.3 MUESTREO

El tipo de muestreo es no probabilístico, intencional. No es posible generalizar los resultados a todos los niños.

3.4 MUESTRA

Inicialmente, se partió de una muestra constituida por 60 niños de 6 a 8 años (20 niños por franja etaria y 10 de cada sexo) escolarizados de un colegio privada de la capital de Santiago del Estero.

De acuerdo, a los criterios de exclusión propuestos en la presente investigación, la muestra definitiva quedó conformada por 51 niños de 6 a 8 años ($M= 7.36$, $DT= .90$).

3.5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- Niños de 6 a 8 años del establecimiento mencionado anteriormente descrito, que cuenten con el consentimiento informado debidamente diligenciado por los padres y que asientan su participación en el proyecto.
- Niños cuyos resultados en el Índice de Razonamiento Perceptivo (subtests Construcción con Cubos, Matrices y Conceptos) y en el Índice de Velocidad de Procesamiento (subtests de Claves y Búsqueda de Símbolos) del WISC IV, obtuvieron niveles de interpretación del Cociente Intelectual (CI), correspondientes a categorías diagnósticas entre medio alto a medio bajo, es decir con puntuaciones entre 80 a 119.

3.6 CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- Niños de 9 años o más asistentes a la institución seleccionada
- Niños que no presenten el consentimiento informado de sus padres.

- Niños con protocolos dudosos o incompletos o que presentarán desempeño inferior o extremadamente bajo en los Subtests del WISC IV antes mencionados.
- Niños que se encuentren bajo tratamiento farmacológico, psicológico o psiquiátrico al momento de la evaluación.
- Tener una historia personal de enfermedad del sistema nervioso central que curse con la presencia de déficits neuropsicológicos (p. ej. derrame cerebral, epilepsia, daño cerebral, tumor cerebral, traumatismo craneal).
- Tener algún tipo de enfermedad sistémica activa o fuera de control asociada a deterioro cognitivo (p. ej. diabetes mellitus, hipotiroidismo).
- Tener antecedentes de enfermedades psiquiátricas (p. ej. depresión mayor, trastorno bipolar del ánimo, psicosis).
- Tener déficits graves sensoriales (p. ej. pérdida de visión y/ o audición) que afecten a la administración o el desempeño en cada una de las pruebas.
- Estar tomando medicamentos psiquiátricos o de otro tipo que pudiesen alterar el rendimiento cognitivo.
- Discapacidad intelectual y trastornos del neurodesarrollo, tales como: Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, Trastornos específicos del aprendizaje o del lenguaje.
- Antecedentes de problemas pre, peri y post natales (p. ej. hipoxia, ictericia, convulsiones, hidrocefalia, espina bífida, trastornos neuromusculares).

4. VARIABLES E INSTRUMENTOS

4.1 Variables estudiadas

Las principales variables implicadas en el presente estudio fueron: habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales y atención selectiva. Se enuncian sus definiciones conceptuales:

1. Habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales: son las habilidades para generar conductas para resolver problemas en una situación interpersonal, evaluar alternativas y seleccionar la más apropiada a la situación (Spivack et al., 1976).

D´Zurilla y Nezu (2006) define la solución de problemas interpersonales como un proceso cognitivo – afectivo –comportamental orientado a identificar la

solución más favorable y/o satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación conflictiva.

2. Atención selectiva: es la capacidad de seleccionar estímulos relevantes en una cantidad de estímulos simultáneos. Es focalizar la atención sobre un tipo de información excluyendo otras (Drake y Harris, 2008).

4.2 Instrumentos

- a) Test de CARAS, elaborado por Thurstone en 1941 y posteriormente adaptado por Yela a la población española en 1985. Es una de las pruebas más empleadas a nivel mundial para la evaluación de la atención y de la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas, diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados (Thurstone y Yela, 2012). En la versión CARAS-Revisada (ver Anexo III, Figura 1) se incorporaron los datos Normativos de Argentina elaborados por Carrada e Ison (2013) (ver Tabla 1).
- b) Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) de García Pérez y Magaz Lago (1998) con las variaciones propuestas por Grecco e Ison (2009), en el tipo de respuestas en las variables generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Para el presente trabajo, se utilizaron las tres tarjetas de la forma A (ver Anexo III, Figura 2, Figura 3 y Figura 4). Las mismas ilustran situaciones interpersonales sin resolver. En relación con la puntuación, las variables como la identificación y descripción de situaciones problema, la identificación de la emoción y la toma de decisión se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos. En cambio, las variables de generación de alternativas, anticipación de consecuencias y las emociones mencionadas pueden presentar un mayor puntaje, en función del tipo y la cantidad de respuestas dadas por los niños (Morelato et al., 2005) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Variables Evaluadas e Instrumentos (Descripción y Puntuación)

Variables	Instrumentos	Descripción	Puntuación
Atención selectiva	Test de Caras - Revisado (Thurstone y Yela, 2012).	Es una prueba de discriminación, semejanzas y diferencias en la que juega un papel importante la atención selectiva del niño, el tiempo de la prueba es de tres minutos.	Aciertos netos (A-E): mide eficacia real del sujeto, se obtiene restando el número total de aciertos con el número total de errores. Índice de control de

		Consta de 60 elementos gráficos, cada uno formados por tres dibujos esquemáticos de caras con la boca, cejas, ojos y pelo. La tarea consiste en tachar la cara que es diferente. La versión en español cuenta con baremos españoles y argentinos.	impulsividad (ICI): mide eficiencia (Crespo- Eguilaz et al, 2006) expresa el nivel de control de impulsividad en la tarea, reflejando su estilo cognitivo dentro del gradiente impulsivo- reflexivo.
Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales	Test Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) fue elaborado por García Pérez y Magaz Lago (1998)	Valorar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. Evalúa las siguientes variables: 1. Identificación situación- problema, 2. Descripción del problema, 3. Identificación del problema, 4. Generación de alternativas, 5. Anticipación de consecuencias, 6. Toma de decisiones.	Las variables como la identificación y descripción de situaciones problema, la identificación de la emoción y la toma de decisión se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos. En cambio, las variables de generación de alternativas y anticipación de consecuencias pueden presentar un mayor puntaje, en función del tipo y la cantidad de respuestas dadas por los niños.

5. PROCEDIMIENTO

A continuación, se detallan los pasos que se han seguido para la realización de la investigación.

Antes de iniciar la recolección de datos, se firmaron los consentimientos con directivo, docentes y padres, quienes estaban informados del proyecto de investigación. Se realizó un taller informativo con los padres de los niños de 1º a 3º grado. Cabe aclarar que la institución solo cuenta con una división por año. Se incluyeron a los niños cuyos padres firmaron el consentimiento informado (ver Anexo III, figura 5). La selección de la muestra estuvo dada por la firma de los padres del consentimiento y el cumplimiento de los criterios de inclusión. Los grupos de niños de cada división quedaron conformado según la distribución originaria con respecto al sexo.

Posteriormente, se completó la encuesta sociodemográfica a partir de dos aportes: a) información aportada por los legajos institucionales de los niños sobre la educación y ocupación de los padres o cuidadores. Este procedimiento fue debidamente autorizado por las autoridades del colegio (la investigadora responsable del presente estudio forma parte del Servicio de Orientación Educativa de esta institución); b) los propios niños participantes aportaron referencias sociodemográficas sobre equipamiento, actividades de tiempo libre y vacaciones en el último año. Para ello, se le administró una encuesta sociodemográfica de modo

individual en la misma sesión que se administraron las restantes pruebas. A partir de los datos que se obtuvieron se valoró el nivel socioeconómico del grupo familiar de los niños de la muestra. El Nivel Socioeconómico se organizó en base de los siguientes indicadores: a) ocupación de los padres, b) educación de los padres, c) equipamiento del hogar y d) acceso a capital cultural. Estos indicadores del NSE fueron utilizados en otros estudios locales (Lacunza y Contini, 2016).

Se administró de modo individual el Test de Caras- R y la Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) a los niños de la muestra. El tiempo de la administración fue de una hora aproximadamente por cada niño.

Todos los participantes fueron evaluados con las pruebas seleccionadas de WISC-IV a fin de cumplimentar los criterios de inclusión.

5.1 ASPECTOS ÉTICOS

El desarrollo de la investigación implica no solo la recopilación de información, sino que toma en cuenta la dignidad, los derechos y el bienestar de los de los niños que participaron. Esto se materializó en el presente estudio en el consentimiento informado se brinda la garantía de la confidencialidad y privacidad (Molina Montoya, 2018).

Así, el establecimiento educativo (directivos, docentes) firmaron su consentimiento por escrito para la ejecución de este proyecto, se explicitaron los objetivos y su finalidad del mismo. También se realizó una reunión informativa a los padres sobre los objetivos del estudio, los tutores de los niños firmaron el consentimiento informado para que sus hijos participaran. Posteriormente, se explicó a los niños que realizarían unas tareas de manera individual de quienes sus padres autorizaron por escrito. Se indicó que la participación era anónima y que podrían retirarse del estudio en cualquier momento. Se informó que al finalizar el estudio se brindaría un taller informativo de resultados a los niños, a sus padres y a los docentes participantes.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos se construyó una base de datos en un documento Excel ®, el cual fue importado en el paquete estadístico computacional SPSS ®, versión

22.0. Aquí se definieron todas las variables incluidas, resultado de la aplicación de los instrumentos de evaluación mencionados.

Posteriormente, se realizaron los análisis descriptivos de los datos aportados por la encuesta sociodemográfica, el test de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y el test de Caras-R. Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo. Asimismo, se realizaron análisis descriptivos de los desempeños en los subtests del WISC-IV a fin de cumplimentar los criterios de inclusión.

Debido a que las distribuciones de las variables se alejaron de una distribución normal hipotética se aplicaron pruebas no paramétricas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) como Kruskal Wallis para k muestras independientes. Posteriormente se administró el coeficiente de correlación de Spearman y se utilizó la prueba estadística Chi Cuadrado a fin de explorar la relación entre atención selectiva y habilidades de solución de problemas interpersonales

CAPÍTULO III

RESULTADOS

1. DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES

La muestra inicial estuvo conformada por 60 niños distribuidos equitativamente según la variable sexo con edades que se extienden entre los 6 a 8 años ($M= 7.41$, $DT= .91$), que concurrían a un colegio de la capital de Santiago del Estero, cuya ubicación geográfica es zona sur de la ciudad, próximo a la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Se trató de un colegio de gestión privada laica que fue creado por el personal de una mutual de empleados no docentes de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).

Todos los participantes fueron evaluados con las pruebas seleccionadas para el estudio, a fin de cumplimentar los criterios de inclusión.

La muestra definitiva quedó constituida por 51 niños de 6 a 8 años ($M= 7.36$, $DT= .90$), considerando los resultados obtenidos en los subtests del WISC IV (Índices de Razonamiento Perceptivo y Velocidad de Procesamiento). Se incluyó al grupo de niños que obtuvieron un Cociente Intelectual (CI) correspondientes a categorías diagnósticas entre medio alto a medio bajo. Los baremos del WISC IV que se utilizaron fueron los adaptados a la población de Argentina (Taborda, Brenlla y Barbenza, 2011; Brendlla, 2013) (ver Anexo III, Tabla 1).

Considerando el Índice de Razonamiento Perceptivo (IRP), se encontró que la mayoría presentó un CI término medio (53,3%). Con respecto al Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP), los resultados de los niños se concentraron en la categoría término medio (65%). Todos los niños con categorías descriptivas de CI inferior en ambos Índices IRP e IVP, se excluyeron de la muestra (ver Anexo III, Tabla 2 y 3).

Por lo antes descripto, la muestra definitiva fue de un total de 51 niños (ver Anexo III, Tabla 4 y 5) distribuidos por edad y sexo (ver Tabla 2).

Tabla 2
Distribución de los Niños por Edad y Sexo (N= 51)

EDAD	SEXO	
	Varón f	Mujer f
6 años	9	9
7 años	8	10
8 años	7	8

2. NIVEL SOCIOECONÓMICO

Se consideró el nivel socioeconómico (NSE) de los participantes, a partir de los indicadores: nivel educativo y ocupacional alcanzado por los padres (Asociación

Argentina de Marketing, 2006); equipamiento en el hogar, actividades de tiempo libre y viajes en período de vacaciones en el último año (Lacunza y Contini, 2016).

Se encontró que un 60,8% de familias se concentraron en un nivel medio y el 39,2% obtuvieron un nivel medio alto. Por otro lado, no se presentó nivel socioeconómico bajo (ver Tabla 3).

El NSE medio supuso la presencia de: a) ocupaciones estables de los padres en relación de dependencia de ámbito público o privado, sin profesión universitaria, como pequeños comerciantes y cuentapropistas con ocupación plena. Se incluyen también a docentes de nivel primario y/o secundario, b) nivel secundario completo o de institutos de formación docente, nivel terciario incompleto o completo, c) presencia de hasta seis elementos de equipamiento del hogar. El NSE medio alto incluyó: a) padres con profesionales universitarios con ocupación plena, docentes universitarios, comerciantes con personal a cargo y cargos de jefaturas o gerenciales en ámbito público o privado, b) formación universitaria o equivalente, c) presencia de 8 a 10 elementos de equipamiento del hogar. Se consideró además la práctica de actividades extraescolares (teniendo en cuenta la cantidad y tipo de actividades realizadas) como los lugares visitados en el último período de vacaciones (dentro de la provincia o del NOA, resto del país, países limítrofes u otros lugares del exterior) (Lacunza y Contini, 2016).

Tabla 3
Categorías del Nivel Socioeconómico (NSE) de los Niños (N=51)

NSE	f	%
Medio alto	20	39,2
Medio	31	60,8

3. HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Se analizaron las siguientes habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (**EVHACOSPI**):

Identificación de Situación- Problema: se evaluó la percepción de los niños para reconocer la existencia o no de un problema en la situación de interacción social. Se observó que el 41.2% de los niños logró identificar correctamente el problema en las tres situaciones de interacción social que se presentaron (ver Tabla 4). El 58.8% lo realizó de manera incorrecta al menos una vez: un 35.3% una incorrecta, un 15.7% dos incorrectas y 7.8% tres incorrectas (ver Anexo III, Tabla 6).

Descripción del Problema: da cuenta cómo los niños lograron o no describir correctamente lo que sucedió con los personajes de las historias como ser lo que desean, temen, necesitan, etc. El 58.8% de los niños no logró describir dicha situación social problemática (ver Tabla 4).

Identificación del Problema (emoción negativa): implicó la identificación de un estado emocional negativo en el personaje de la historia. El 33.3% de niños lo identificó en los tres protagonistas. Un mayor número de niños identificó de manera incorrecta dicha emoción (ver Tabla 4).

Generación de Alternativas: supone soluciones posibles a las historias planteadas. El mayor puntaje estuvo dado por la cantidad de respuesta del niño evaluado. Se categorizó la cantidad de alternativas de respuestas a ese conflicto interpersonal. La respuesta de los niños se concentró en la categoría enumeraciones, donde un 56.8% expresó de cuatro a seis soluciones posibles. Se halló que los niños participantes presentaron en mayor medida alternativas de solución irrelevantes (62.7%), es decir, emitió respuestas que no solucionaban el conflicto (ver Tabla 4).

Anticipación de Consecuencias: da cuenta como los niños lograron anticipar lo que sucedió con cada una de las soluciones posibles generadas por ellos. Se categorizó la cantidad de anticipaciones dadas a las alternativas propuestas por el niño. Un 54.9% de los niños logró anticipar correctamente cuatro a seis soluciones posibles. Se generó un alto número de consecuencias irrelevantes para la solución de problemas interpersonales (ver Tabla 4).

Toma de Decisión: se refiere a la elección de los niños por una alternativa de solución de bajo costo y mayor beneficio, tanto a corto como largo plazo, logrando que el personaje de la historia cambie a un estado emocional positivo. En mayor medida, los niños lograron seleccionar una opción posible para solucionar el problema en las tres historias, es decir, que modificó el estado emocional negativo de los protagonistas de las historias por una emoción positiva de tranquilidad, alegría o satisfacción (66.7%). Una menor cantidad los niños realizó inadecuadamente la toma de decisión en la solución del problema (ver Tabla 4).

Las puntuaciones obtenidas por los niños participantes en cada una de las variables del EVHACOSPI, según las diferentes situaciones, se encuentran detalladas en el anexo III, Tabla 6.

Tabla 4
Puntuación en las Variables del EVHACOSPI de los Niños (N=51)

Variables	f	%	M	DT
Identificación Situación- Problema				
Correctas	21	41.2	2.10	.94
Incorrectas	30	58.8	.94	.95
Descripción del Problema				
Correctas	21	41.2	2.10	.94
Incorrectas	30	58.8	.90	.94
Identificación del Problema				
Correctas	17	33.3	1.92	.95
Incorrectas	34	66.7	1.08	.95
Generación de Alternativas				
Categorías			4.94	1.71
1- 3	13	25.4	2.62	.50
4- 6	29	56.8	5.24	.73
7- 9	9	17.6	7.33	.70
Enumeraciones			4.94	1.71
1- 3	13	25.4	2.62	.50
4- 6	29	56.8	5.24	.73
7- 9	9	17.6	7.33	.70
Irrelevantes	32	62.7	1.14	1.07
Anticipación de Consecuencias				
Categorías			4.33	1.55
1- 3	20	39.2	2.80	.41
4- 6	28	54.9	5.04	.74
7- 9	3	1.5	8	1
Enumeraciones			4.33	1.55
1- 3	20	39.2	2.80	.41
4- 6	28	54.9	5.04	.74
7- 9	3	1.5	8	1
Irrelevantes	41	80.4	1.49	1.20
Toma de Decisión				
Adecuadas	34	66.7	2.63	.56
Inadecuadas	17	33.3	.37	.56

Posteriormente, se analizaron cualitativamente las respuestas dadas por los niños en las habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Para ello, se tomó como referencia la propuesta de Greco e Ison (2009) quienes clasificaron las alternativas de solución en diferentes tipos: asertivas, pasivas, agresivas e irrelevantes. La anticipación de consecuencia fue clasificada en positivas, negativas e irrelevantes (Morelato et al, 2005).

Se halló que todos los niños presentaron alternativas de solución de tipo pasiva, por lo cual se infirió que ellos optaron por una conducta inhibida o evitativa

que paralizó al protagonista de la historia y no permitió el afrontamiento del conflicto interpersonal. Las soluciones asertivas e irrelevantes coincidieron en su frecuencia (62.7%), quienes eligieron las alternativas asertivas, lograron cambios positivos y satisfactorios en las emociones del personaje y de quienes participaban de la situación conflictiva (ver Tabla 5).

Otro aspecto fue la anticipación de consecuencias, un 96.1% refirió en consecuencias positivas, es decir, los niños lograron identificar un estado emocional positivo en el personaje de la historia como en los participantes de interacción social que produjo la solución a las situaciones. También fue alto el número de consecuencias irrelevantes (80.4%) es decir, los niños respondieron sin relacionarlo con la situación problema (ver Tabla 5).

Tabla 5

Clasificación de Respuestas en Generación de Alternativas y Anticipación de Consecuencias (N=51)

Clasificación de Respuestas	f	%	M	DT
Generación de alternativas				
Asertivas	32	62.7	1.59	.94
Pasivas	51	100.0	3.76	1.43
Agresivas	10	19.6	1.30	.48
Irrelevantes	32	62.7	1.71	.88
Anticipación de consecuencias				
Positivas	49	96.1	3.32	1.51
Negativas	34	66.7	1.79	.91
Irrelevantes	41	80.4	1.87	1.02

Por otra parte, si bien analizar la variable edad no se planteó como objetivo del presente trabajo, se denota importante compartir los hallazgos encontrados a este respecto. Los resultados que se encontraron fueron:

Identificación de Situaciones- Problema: los niños participantes de 8 años, en su mayoría, lograron identificar correctamente la existencia del problema en las situaciones de interacción social. Por otro lado, los niños de 7 años especialmente no lograron identificar dichas situaciones (ver Tabla 6).

Descripción del Problema: los niños de 8 años, en su mayoría, lograron describir de manera concreta y operativa el problema. Hubo un número alto de niños que expresaron incorrectamente el conflicto planteado en las situaciones, particularmente los de 7 años (ver Tabla 6).

Identificación del Problema (emoción negativa): Los niños de 6 años y 8 años lograron identificar correctamente la emoción negativa de los personajes de las

situaciones de interacción. Se encontró que la mayoría de los niños de 7 años no identificaron la emoción en el conflicto (ver Tabla 6).

Generación de alternativas: en los tres grupos de edad predominaron cuatro a seis soluciones posibles, entre categorías y enumeraciones. Las respuestas irrelevantes fueron más recurrentes entre los niños de 7 años. El grupo de 8 años expresó más opciones de soluciones posibles (ver Tabla 6).

Anticipación de consecuencias: la mayoría de los niños manifestó consecuencias que no anticipaban la solución del problema, en particular los niños de 8 años. En menor medida los niños de 7 años y 6 años propusieron de cuatro a seis consecuencias a las alternativas. Los niños de 8 años expresaron de siete a nueve consecuencias (ver Tabla 6).

Toma de decisión: la mayoría de los niños de 6 y 8 años seleccionaron adecuadamente una solución posible a las situaciones de interacción social. En tanto los de 7 años no lograron optar por una decisión adecuada para solucionar del conflicto de las situaciones.

Las puntuaciones obtenidas por los niños participantes en cada una de las variables del EVHACOSPI, según las diferentes situaciones, se encuentran detalladas en el anexo III, Tabla 7.

A continuación, se hicieron análisis no paramétricos (Kruskal- Wallis) por edades, no encontrándose diferencias estadísticas significativas en las distintas habilidades sociocognitivas (ver Tabla 6).

Tabla 6
Distribución de las Habilidades Sociocognitivas Analizadas por Edad

Habilidades Sociocognitivas	6 años (n=18)		7 años (n=18)		8 años (n=15)		X ²	gl	p
	f	%	f	%	f	%			
Identificación Situación-Problema							2.28	2	.319
Correctas	8	44.4	5	27.8	8	53.3			
Incorrectas	10	56.6	13	72.2	7	46.7			
Descripción del problema							3.49	2	.174
Correctas	7	38.9	5	27.8	9	60.0			
Incorrectas	11	61.1	13	72.2	6	40.0			
Identificación del Problema							3.48	2	.175
Correctas	8	44.4	3	16.7	6	40.0			
Incorrectas	10	56.6	15	83.3	9	60.0			
Generación de alternativas									
Categorías							4.42	2	.109
1- 3	6	33.3	5	27.8	2	13.3			

4- 6	11	61.1	11	61.1	7	46.7			
7- 9	1	5.5	2	11.1	6	40.0			
Enumeraciones							4.42	2	.109
1- 3	6	33.3	5	27.8	2	13.3			
4- 6	11	61.1	11	61.1	7	46.7			
7- 9	1	5.5	2	11.1	6	40.0			
Irrelevantes	9	50.0	13	72.2	10	66.6			
Anticipación de consecuencias									
Categorías							3.42	2	.180
1- 3	9	50.0	6	33.3	5	33.3			
4- 6	9	50.0	12	66.7	7	46.7			
7- 9	-	-	-	-	3	20.0			
Enumeraciones							3.42	2	.180
1- 3	9	50.0	6	33.3	5	33.3			
4- 6	9	50.0	12	66.7	7	46.7			
7- 9	-	-	-	-	3	20.0			
Irrelevantes	12	66.7	14	77.8	14	93.3			
Toma de decisión									
Adecuadas	13	72.2	10	55.6	11	73.3	1.06	2	.588
Inadecuadas	5	27.8	8	44.4	4	26.7			

Posteriormente, se analizaron cualitativamente las habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencias siendo la propuesta de Grecco e Ison (2009).

Todos los niños participantes refirieron alternativas pasivas ante el conflicto interpersonal. Esto daría cuenta de un comportamiento inhibido o evitativo que paralizó al protagonista de la historia y no permitió el afrontamiento de la situación. Un 66.7% eligieron alternativas asertivas, permitiendo un cambio en la emoción negativa del personaje por una emoción positiva y satisfactoria para todos los participantes de la situación- problema. Esto fue más recurrente entre los niños de 7 y 8 años. Un grupo de niños de 8 años eligieron alternativas de solución dirigida a infligir un daño real o potencial a otro (agresivas). Un mayor número de respuestas irrelevantes la dieron los niños de 7 años. En anticipación de consecuencias, la mayoría de los niños expresaron consecuencias positivas (ver Tabla 7).

Tabla 7

Clasificación de Respuestas en Generación de Alternativas y Anticipación de Consecuencias por Edad

Clasificación de Respuestas	6 años (n=18)		7 años (n= 18)		8 años (n=15)	
	f	%	f	%	f	%
Generación de Alternativas						
Asertivas	10	55.6	12	66.7	10	66.7
Pasivas	18	100.0	18	100.0	15	100.0

Agresivas	3	16.7	3	16.7	4	26.7
Irrelevantes	8	55.6	14	77.8	10	66.7
Anticipación de Consecuencias						
Positivas	16	88.9	18	100.0	15	100.0
Negativas	11	61.1	13	72.2	10	66.7
Irrelevantes	12	66.7	14	77.8	15	100.0

Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones a fin de establecer la existencia de asociaciones estadísticas significativas entre la variable edad y las variables las habilidades de solución de problemas interpersonales. Solo se observaron algunas asociaciones estadísticas bajas entre las variables. Por ejemplo, se halló una asociación positiva débil entre la habilidad de generación de alternativas tanto en categorías como en enumeraciones y la edad ($r_s = .392$, $p < .004$). La habilidad de anticipación de consecuencias en sus variables categorías y enumeraciones se asoció significativamente con la edad ($r_s = .343$, $p < .014$) de un modo positivo pero débil; sucedió lo mismo en las respuestas irrelevantes ($r_s = .294$, $p < .036$). Por su parte, la habilidad anticipación de consecuencias (tanto para categorías como enumeraciones) se vinculó de modo positivo y moderado con la variable generación de alternativas (tanto categorías como enumeraciones) mientras que de modo positivo y débil con la anticipación de consecuencias irrelevantes (ver Tabla 8).

Tabla 8

Relación entre Habilidades Sociocognitivas Generación de Alternativas (GA) y Anticipación de Consecuencias (AC) y con la Edad (N=51)

	GA Categorías	GA Enumer.	GA Irrelev.	AC Categorías	AC Enumer.	AC Irrelev.
Edad	.392**	.392**	.205	.343*	.343*	.294*
GA Categorías	1.000	1.000**	-.314*	.652**	.652**	.192
GA Enumer.	1.000**	1.000	-.314*	.652**	.652**	.192
GA Irrelev.	-.314*	-.314*	1.000	-.077	-.077	.355*
AC Categorías	.652**	.652**	-.077	1.000	1.000**	-.177
AC Enumer.	.652**	.652**	-.077	1.000**	1.000	-.177
AC Irrelev.	.192	.192	.355*	-.177	-.177	1.000

Nota: * < .05

** < .01

Los resultados, antes expuestos, no permitieron verificar la hipótesis de trabajo planteada en el presente estudio.

4. ATENCION SELECTIVA

Se interpretaron las siguientes medidas del **Test de CARAS- R:**

Eficacia Atencional: los resultados de la mayoría de los niños (58.8%), se concentró en la categoría diagnóstica término medio, se utilizó los baremos Argentina elaborados por Ison y Carrada (2011). Esto mostró en los niños que participaron de este estudio un buen rendimiento en el proceso de atención selectiva, en especial en la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas, diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados (ver Tabla 9).

Eficiencia Atencional: el 66.6% de los niños evidenció un rendimiento medio. Esto, a su vez, se vio acompañado de un adecuado control de la impulsividad, denotado por un estilo de respuesta reflexivo, el cual se vislumbra a partir del binomio de escasos errores y latencias cortas (ver Tabla 9).

Tabla 9

Clasificación de Categorías Diagnósticas en Eficacia y en Eficiencia Atencional (N=51)

Categorías Diagnósticas	Eficacia Atencional		Eficiencia Atencional	
	f	%	f	%
Muy Alto (Pc 98-99)	5	9.8		
Alto (Pc 90- 97)	3	5.9		
Medio Alto (Pc 80- 85)	7	13.7		
Medio (Pc 25- 75)	30	58.8	34	66.6
Medio Bajo (Pc 15- 20)	2	3.9	6	11.8
Bajo (Pc 5- 10)	1	2.0	8	15.7
Muy Bajo (Pc 1-4)	3	5.9	3	5.9

En función de la combinación de eficacia atencional y eficiencia atencional, se analizaron los estilos de respuestas. Se encontró que el 39.2% de los niños respondió de manera eficaz y no impulsiva; y solo un

33.3% de los niños lo realizó con un estilo ineficaz e impulsivo (ver Tabla 10).

Tabla 10

Estilos de Respuestas de la Combinación de Eficacia y Eficiencia Atencional (N=51)

Estilos de Respuestas	f	%
Eficaz y no impulsivo	20	39.2
Eficaz e impulsivo	14	27.5
Ineficaz e Impulsivo	17	33.3

Posteriormente se realizó un análisis según la edad. Respecto a la *eficacia atencional* se encontró un mayor número de niños con categorías diagnósticas término medio (ver Tabla 11).

Tabla 11
Distribución de las Categorías de Eficacia Atencional por Edad

Categorías Diagnósticas	6 años (n=18)		7 años (n=18)		8 años (n=15)	
	f	%	f	%	f	%
Muy Alto (Pc 98- 99)	2	11.1	2	11.1	1	6.6
Alto (Pc 90- 97)	1	5.5	-	-	2	13.3
Medio Alto (Pc 80-85)	-	-	3	16.6	4	26.6
Medio (Pc 25- 75)	13	72.2	10	55.5	7	46.6
Medio Bajo (Pc 15-20)	1	5.5	1	5.5	-	-
Bajo (Pc 5-10)	-	-	-	-	1	6.6
Muy Bajo (Pc 1-4)	1	5.5	2	11.1	-	-

En cuanto a la *eficiencia atencional*, ésta se fue acrecentando con la edad, es decir, se encontró mejor control de la impulsividad en los niños de 8 años. Este grupo de niños realizó la tarea de modo reflexivo y con pocos errores (ver Tabla 12).

Tabla 12
Distribución de las Categorías Diagnósticas de la Eficiencia Atencional por Edad

Categorías Diagnósticas	6 años (n=18)		7 años (n=18)		8 años (n=15)	
	f	%	f	%	f	%
Medio (Pc 25-75)	9	50.0	11	61.1	14	93.3
Medio Bajo (Pc 15-20)	4	22.2	1	5.5	1	6.6
Bajo (Pc 5- 10)	3	16.6	5	27.7	-	-
Muy Bajo (Pc 1-4)	2	11.1	1	5.5	-	-

En cuanto a los estilos de respuestas se halló que el grupo de niños de 7 y 8 años presentó, en su mayoría, respuestas con un estilo eficaz y no impulsivo. Por otro lado, los niños de 6 años, realizaban la tarea de una manera ineficaz e impulsiva. Lo que permite inferir que a mayor edad mejoraba el estilo de respuesta de ineficaz a eficaz y de impulsivo a mayor control de la impulsividad (ver Tabla 13).

Tabla 13
Distribución de los Estilos de Respuestas de la Combinación de Eficacia y Eficiencia Atencional por Edad

Estilos de Respuestas	6 años (n=18)		7 años (n=18)		8 años (n=15)	
	f	%	f	%	f	%
Eficaz y no impulsivo	4	22.2	9	50.0	7	46.6
Eficaz e impulsivo	6	33.3	3	16.6	5	33.3
Ineficaz e impulsivo	8	44.4	6	33.3	3	20.0

Asimismo, la eficiencia atencional se asoció positivamente, pero de modo débil con la edad ($r_s = .385$, $p = < .005$) y presentó una correlación positiva moderada respecto a la eficacia atencional ($r_s = .639$, $p = < .000$). En los niños de la muestra, se

observó que se relacionaban la eficacia y la eficiencia, es decir que a mayor eficacia atencional mejor eficiencia atencional, lo que a su vez aumentaba con la edad

Se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis, en la que se comparó las variables de atención selectiva (Test de Caras- R) según la edad, encontrándose diferencias estadísticas entre los grupos (ver Figura 6).

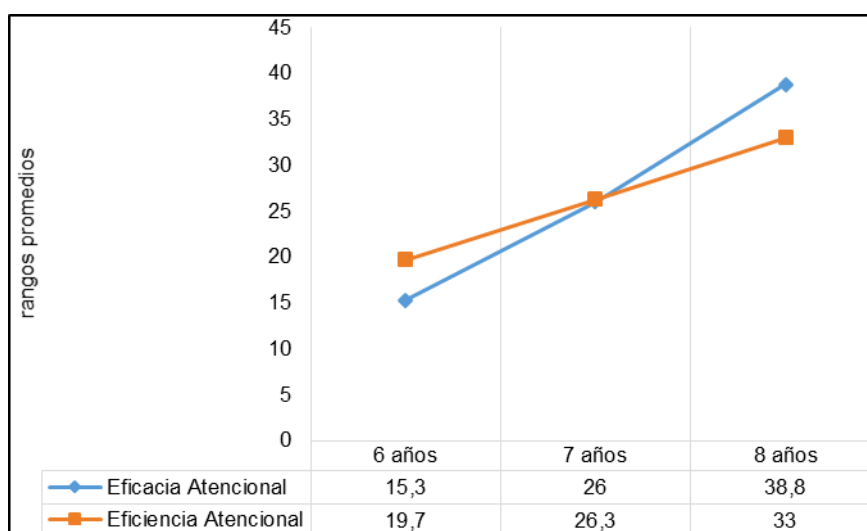


Figura 6. Gráfico de Rangos de Promedios de Eficacia y Eficiencia Atencional por Edad

5. RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES DE SOLUCION DE PROBLEMAS INTERPERSONALES Y LA ATENCION SELECTIVA

A fin de establecer la existencia de la relación estadísticas significativas entre la eficacia y eficiencia atencional y su vinculación con las habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencias, se realizaron análisis de prueba Chi cuadrado.

No se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los niveles de eficacia respecto a la generación de alternativas ($\chi^2 = 3.80$, $p = .87$). Descriptivamente, se encontró que los niños con un nivel de eficacia atencional término medio (56%) referían entre cuatro a seis alternativas de soluciones al conflicto de interacción social (ver Anexo III, Tabla 8).

También se realizó un análisis de X^2 , no mostró diferencias estadísticas significativas entre las variables eficiencia atencional y generación de alternativas. Sin embargo, descriptivamente, los niños que presentaban una eficiencia atencional término medio lograron mayor cantidad de opciones de solución del problema interpersonal (21%). Este dato descriptivo podría dar cuenta que a mejor control de

la impulsividad mayor flexibilidad y amplitud de pensamiento alternativo (ver Anexo III, Tabla 9).

Más allá de la ausencia de diferencias estadísticas significativas, los datos descriptivos infirieron que tanto la eficacia como la eficiencia atencional incidían en la flexibilidad y amplitud de pensamiento alternativo (generación de alternativas).

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre habilidad de anticipación de consecuencias y los niveles de eficacia y eficiencia atencional (ver Anexo III, Tabla 10 y 11)

Sin embargo, a nivel descriptivo también se observó que la eficiencia atencional se relacionó con la habilidad para identificar la existencia de un problema. Los niños con eficiencia atencional término medio, con mayor frecuencia identificaron el problema en las situaciones de interacción social. Asimismo, a medida que aumentaba edad y mejoraba la identificación de la existencia del problema (ver Tabla 14).

Tabla 14

Distribución de Categorías de Eficiencia Atencional Respecto a la Identificación del Problema en las Situaciones de Interacción Social (N=51)

Eficiencia Atencional	Identificación Situación Problema			
	0	1	2	3
Medio	50%	89%	59%	67%
Medio Bajo	-	-	29%	4%
Bajo	50%	11%	12%	29%

Posteriormente, se realizó una prueba de Kruskal Wallis debido a que la muestra no presentaba una distribución normal. Se encontraron diferencias estadísticas significativas en la eficacia atencional según la edad, por lo que a medida que aumentaba la edad se halló una mayor eficacia atencional (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Puntuaciones del Test de Caras R en Relación a la Edad

	6 años (n= 18) Rango Promedio	7 años (n=18) Rango Promedio	8 años (n=15) Rango Promedio	X ²	p
Aciertos					
Puntuación Directa	15.47	26.33	38.23	19.24	.00
Errores					
Eneatipos	30.89	28.58	17.03	8.56	.01*
Eficacia Atencional					
Puntuación Directa	15.33	26.00	38.80	20.45	.00
Eficiencia Atencional					

Puntuación Directa	19.78	26.36	33.03	6.54	.03*
--------------------	-------	-------	-------	------	------

Nota: * < .05
** < .01

Los datos precedentes destacaron la ausencia de relaciones estadísticamente significativas entre las habilidades de solución de problemas interpersonales y el desempeño en atención selectiva (eficacia y eficiencia atencional), por lo que no se comprobó la hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO IV DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

1. DISCUSIÓN

El propósito general de este trabajo fue relacionar las habilidades para la solución de problemas interpersonales y el desempeño en atención selectiva, en niños de 6 a 8 años escolarizados de una escuela de Santiago del Estero.

Respecto a las **habilidades para la solución de problemas interpersonales**, se encontró que los niños de la muestra reconocieron la existencia de un problema en las situaciones de interacción social y describieron el conflicto. Un mayor número de estos no logró detectar la existencia de problemas interpersonales y su adecuada descripción. Asimismo, la identificación del problema (estado emocional negativo) no fue registrada correctamente. Estos resultados coinciden con lo planteado por Magaz Lago (2013), autora del test EVHACOSPI, al detectar un menor déficit en la identificación de la existencia de un problema y un déficit generalizado en la mayoría de los niños en las variables de descripción del problema e identificación del estado emocional. Esto sería un indicador para reconocer emociones en los otros como así también en la identificación de la situación-problema. De esta evidencia se desprende que los niños participantes tendían a identificar los problemas que les suceden, pero no pueden reconocer el estado emocional.

Los datos descriptos coinciden con los estudios de Greco e Ison (2009) en población de Mendoza (Argentina) al encontrar que la mayoría de los niños no identificaban el estado emocional asociado a la solución de un problema interpersonal. Ison (2001), en otro estudio con la misma población, expresó que ese funcionamiento interpersonal sería el resultado de fallas en ciertos aprendizajes para el desarrollo de la capacidad empática.

En este sentido, Arán Filippetti, López y Richaud (2012) investigaron la asociación entre la empatía y las funciones ejecutivas. Tomaron el modelo de empatía emocional (EA) y empatía cognitiva (EC), aspectos complementarios pero diferenciados funcional y neurobiológicamente, que se activarían conjuntamente para producir respuestas empáticas e interacciones sociales apropiadas. Así, los aspectos emocionales de la empatía se relacionarían con el sistema de neuronas espejo, y en cambio, los aspectos cognitivos (toma de perspectiva) se relacionarían principalmente con procesos cognitivos de alto orden como la flexibilidad cognitiva. Así entonces, la EC dependería de las funciones ejecutivas mediadas por el córtex prefrontal dorsolateral y la EA, en cambio, dependería principalmente de procesos

afectivos como el reconocimiento emocional. Estas autoras indicaron que la diferencia de los aspectos emocionales de la empatía, es que la toma de perspectiva madura tardíamente, fundamentalmente porque depende de la maduración de habilidades ejecutivas del córtex prefrontal que continúan su desarrollo hasta la adolescencia.

Así mismo un aspecto importante en la solución de problemas interpersonales son las habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Estas son dos variables que posibilitan detectar la amplitud y flexibilidad cognitiva, la primera sería tener un pensamiento con opciones de alternativas de solución a la situación de interacción social. Mientras que la segunda daría cuenta de las consecuencias de las alternativas seleccionadas al conflicto interpersonal. En el presente estudio, se observó que los niños expresaron posibles soluciones para las situaciones conflictivas de interacción social y anticiparon consecuencias de las mismas, es decir, que presentaron amplitud y flexibilidad cognitiva. Esa fluidez de pensamiento es considerada por Shure (1979) como un indicador de creatividad que influye en las posibilidades de generar alternativas de solución del problema. En esta misma línea, un estudio Paswan, Sanjeev y Bansal (2014), mostró la relación entre la aceptación y el rechazo de los compañeros y las habilidades de resolución de problemas sociales interpersonales. A partir de una escala de calificación sociométricas de compañeros y una prueba de resolución de problemas sociales, se halló que los niños con alta aceptación de sus pares referían estrategias flexibles y prosociales de interacción social mientras que los niños rechazados mostraban más estrategias agresivas.

En cuanto al estilo de alternativas predominante en el grupo de niños, las más recurrentes fueron las respuestas pasivas para solucionar el problema en la interacción social lo que implica un comportamiento inhibido y/o evitativo que paraliza ante el conflicto y no posibilita el afrontamiento ante la situación interpersonal. Caballo (2005) plantea que el comportamiento pasivo supone una falta de autoconfianza, cierta sumisión y dificultades para hacer valer los derechos del propio niño antes los demás, por lo que éste será más vulnerable a situaciones de amenaza y/o agresión. Oses, Duarte y Pinto (2016) evaluaron los efectos de un programa de intervención en juegos cooperativos y creativos sobre el comportamiento asertivo y las estrategias cognitivas para la solución de problemas interpersonales. Encontraron que aquellos niños participantes del programa

desarrollaron más estrategias asertivas para abordar los conflictos interpersonales y redujeron las estrategias pasivas, siendo éstas más recurrentes entre los varones. Estas estrategias suponen estilos de relación social de tipo inhibido. Dado que estudios locales con adolescentes de Santiago del Estero mostraron un predominio de un estilo pasivo de interacción, particularmente cuando descendía el nivel socioeconómico (Contini, Lacunza y Medina, 2012) o cuando eran víctimas de acoso escolar (Palomo Garzón, 2017), se podría hipotetizar si el estilo inhibido, y por ende las estrategias pasivas de resolución, se vincularían a formas de socialización características de este contexto del norte argentino.

En menor frecuencia los niños participantes refirieron alternativas de estilo asertivo, lo que supone lograr solucionar adecuadamente la situación conflictiva interpersonal siendo una respuesta satisfactoria para quienes participaron de esa interacción social. Esto coincidió con los estudios del equipo de investigadores de Mendoza, (Morelato et al., 2005) quienes consideran la importancia de evaluar la calidad de respuestas que dan los niños. Por lo cual, las alternativas asertivas posibilitan el bienestar de todos los participantes de la situación conflictiva interpersonal. También Maddio y Greco (2010) plantean que la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales implica: generar respuestas con control inhibitorio funcional y considerar las consecuencias positivas en todas las personas.

Los niños de la muestra también manifestaron respuestas irrelevantes, lo que mostró una menor amplitud y flexibilidad de pensamiento. Al respecto Maddio y Greco (2010) refirieron que este estilo de respuestas se podría asociar a dificultades, ya que el niño debe presentar una capacidad para seleccionar los estímulos irrelevantes e inhibir simultáneamente lo no relevante (atención selectiva) o sea dar una respuesta pertinente al conflicto interpersonal.

En las habilidades de anticipación de consecuencias, los niños lograron un pensamiento consecuencial a las alternativas que ellos referían, es decir que pudieron prever lo que sucedería ante la opción de solución. Se encontró una mayor frecuencia de respuestas que no lograban anticipar las consecuencias de las acciones (consecuencias irrelevantes). Estos resultados coincidieron con las investigaciones de Maddio y Greco (2010), con niños de una población urbana marginal de Mendoza. Este grupo presentaba significativamente mayor cantidad de respuestas irrelevantes al pensar cómo resolver una situación problema.

Respecto al estilo de consecuencias que utilizaron los niños participantes, estos manifestaron principalmente consecuencias positivas, lo que implicó un cambio del estado emocional negativo por acciones potenciales con mayor probabilidad de solución al problema de interacción social. Estos resultados son similares a otro estudio de Greco e Ison (2009), en la cual la mayoría de los niños mendocinos visualizaron consecuencias positivas. Desde una misma línea de investigación, Greco e Ison (2011) observaron en niños de 7 a 9 años de Mendoza que ante un conflicto interpersonal, éstos niños generaban mayor cantidad de respuestas asertivas que irrelevantes, pasivas y/o agresivas. También estos niños anticiparon consecuencias positivas, lo que permitía visualizar en sí mismo y en los otros los cambios emocionales, cognitivos y comportamentales que se suceden cuando se resuelve un conflicto interpersonal. Esta habilidad adquirida por los niños influía en la autoevaluación, autoconfianza y autoreforzo de sus propias habilidades de resolución de conflictos.

La literatura científica destaca estudios realizados en el contexto argentino, más específicamente en la ciudad de Mendoza con diferentes poblaciones, entre las que se citan niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato infantil (Ison y Morelato, 2008); niños de 7 y 9 años de ámbito marginal (Greco e Ison, 2011), niños de 8 años de zona urbana y urbano marginal (Maddio y Greco, 2010), niños entre 7 y 12 años con dificultades atencionales, de memoria de trabajo y habilidades de solución de problemas interpersonales (Ison, 2009) y niños de 5 a 7 años con conductas disruptivas (Ison y Morelato, 2002). Estas han reportado que existe una variabilidad de respuestas principalmente en generación de alternativas y anticipación de consecuencias, lo cual depende, a su vez de las características de los grupos de niños participantes.

En este sentido, la presente investigación coincide no solo con lo descrito anteriormente sino también con lo aportado por los estudios del Grupo Albor- Cohs de Magaz Lago (2013), quienes establecieron que en los niños se evidenciaban una mayor variabilidad en las respuestas en las habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencia (fluidez y flexibilidad de pensamiento). También se encontraron niños con flexibilidad de pensamiento, que conocen las diferentes alternativas de solución a los problemas interpersonales (pasiva, asertiva y agresiva) pero que eligen interacciones sociales agresivas, siendo estas funcionales al contexto social de esos niños. Esta autora expreso que disponer de

habilidades cognitivas no garantizaría mantener interacciones sociales habilidosas y exitosas importantes para una convivencia adecuada.

García Pérez y Magaz Lago (1998), plantearon que se espera que los niños más pequeños anticipen menos consecuencias para cada alternativa. Estos autores coinciden con Trianes, Torres, De la Morena y Muñoz Sánchez (1999) quienes plantearon que generar un mayor número de alternativas corresponde a un mayor nivel de flexibilidad, siendo importante la calidad de las alternativas de solución al problema.

En el análisis de los datos de la muestra de niños por edad, se encontró que a medida que se incrementaba la edad, aumentaba la cantidad de alternativas y anticipación de consecuencias, así como también la calidad de las mismas. Se hallaron asociaciones estadísticas leves y positivas entre las habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Este resultado contribuye a la evidencia empírica que a medida que los niños crecen amplían sus recursos cognitivos y emocionales, lo que favorecerían elaborar respuestas más eficaces para la solución de problemas interpersonales como anticipar consecuencias ante determinadas decisiones.

Si bien los resultados de este estudio con una muestra de niños de Santiago del Estero, no es del todo concluyente, otros estudios, por ejemplo, los realizados por el equipo de Mendoza (Greco e Ison, 2011) mostraron que el estilo de alternativas de respuestas de los niños se relacionaba con la edad, los niños maduraron intelectualmente y lograron estrategias más eficaces que le posibilitaron regular sus pensamientos, emociones y acciones. Desde esta misma perspectiva los estudios de Musso, López e Iglesia (2007) en una población de Entre Ríos (Argentina), encontraron que los niños entre 6 y 8 años lograron avances en los procesos de autorregulación siendo éste un requisito de gran importancia para la resolución de un problema y para la capacidad para seleccionar alternativas de solución.

Con respecto a la habilidad de toma de decisión, se encontró que la mayoría de los niños participantes eligieron una posible alternativa adecuada para la solución de la situación conflictiva de interacción social, logrando un cambio en el estado emocional (positivo) de los protagonistas de las historias. En esta habilidad se destacaron los niños de 8 años quienes refirieron más respuestas asertivas. Este

hallazgo coincide con lo reportado por Maddio e Ison (2013), quienes encontraron que los niños mendocinos que generaron alternativas asertivas respondieron con mayor puntaje en la habilidad de toma de decisión, es decir que la decisión elegida fue adecuada para la solución de problema interpersonal. En esta misma línea, Gur y Kocak (2018) analizaron las habilidades de resolución de problemas interpersonales de niños preescolares de Turquía, al momento posterior de un entrenamiento realizado por sus docentes. Los resultados se obtuvieron de un grupo de 70 niños (32 niños del grupo experimental y 38 niños grupo de control). Al grupo experimental se aplicó un Programa de Capacitación Pensamiento desde Perspectivas Multidimensionales (TMPT). A través de este programa, se examinaron los siguientes pasos: reconocimiento de la identidad, reconocimiento del otro, reconocimiento del tercero, perspectiva grupal y reconocimiento social. También utilizaron la prueba de resolución de problemas sociales de Wally para determinar si hubo una diferencia entre los resultados anteriores y posteriores a la prueba. Estos autores, encontraron que la toma de perspectiva, es decir, comprender los pensamientos y sentimientos de los otros, aparecía más desarrollada en aquellos niños de 5 y 6 años que habían participado del grupo experimental. Puesto que el período de entrenamiento fue extenso, los autores infirieron que la educación preescolar también influía en la resolución de problemas interpersonales. Destacaron la calidad de la formación docente, para lograr beneficios en el entrenamiento del pensamiento infantil.

Shure (2001) realizó estudios con niños y aplicó el programa de resolución de problemas interpersonales (ICPS), donde fueron también entrenados los padres y docentes. Consideró que la inhibición es una incapacidad de defender los derechos de una persona, y el miedo y la timidez de los demás serían predictores significativos de depresión posterior y otras formas de disfunción de la salud mental. La intervención de ICPS puede proporcionar a los niños las habilidades para pensar en resolver problemas en temprana edad, reducir y prevenir comportamientos de alto riesgo para que aumenten sus posibilidades de éxito y competencia social en la escuela secundaria.

Desde esta misma perspectiva, Spivack et al. (1976), plantearon que esta habilidad de solución de problemas interpersonales se desarrolla a través de una secuencia evolutiva. Los preescolares resuelven sus problemas de manera más rudimentaria y egocéntrica. En el inicio de la escolaridad (entre los 5 y 6 años), se

hace relevante la relación entre el ajuste social y el pensamiento alternativo, así como también el pensamiento consecuencial. En sus estudios empíricos observaron que los niños más adaptados generaban un mayor número de alternativas de solución y eran de mejor calidad, además de una mejor anticipación de las consecuencias de sus acciones en lo interpersonal.

Por otro lado, en relación a la **atención selectiva**, los datos arrojados por el presente estudio muestran como los niños evidenciaron un rendimiento promedio en eficacia atencional, lo cual a su vez refleja una buena capacidad visoperceptiva, ya que lograron atender a los detalles y cometer pocos errores.

Esta capacidad de enfocarse en un aspecto e ignorar lo irrelevante en la tarea asignada es posible gracias a la activación de la atención selectiva. Esta función cumple un papel relevante no solo en el desempeño cognitivo sino también en el ajuste social que los niños hacen en las diferentes situaciones de su cotidianidad.

Soprano (2009) expresó que las funciones atencionales como las ejecutivas son funciones de alto nivel que influyen y dirigen todas las otras funciones cognitivas. Las primeras seleccionan las informaciones que serán tratadas y las funciones ejecutivas tienen las capacidades de dirección, control y regulación de las operaciones cognitivas como de los aspectos emocionales y conductuales indispensables para resolver problemas de modo eficaz, principalmente frente a nuevas situaciones.

El proceso atencional en sí, estudiado desde múltiples perspectivas involucra de acuerdo a cada modelo teórico, niveles jerárquicos (Sohlberg y Mateer, 1987), subsistemas cerebrales (Mesulam, 1990), sistemas modulares de redes atencionales (Posner y Petersen, 1990), sistemas atencionales (Corbetta y Shulman, 2002) y/o unidades de procesamiento (Miller, 2000). Estos modelos atencionales, si bien reconocen que esta función tiene un correlato cortical y subcortical; insisten en plantear como las redes cerebrales implicadas en la atención interactúan de forma recíproca entre sí y con áreas involucradas en otros procesos cognitivos. Es por ello, que las funciones atencionales parecen no ser autónomas, ya que participan e interactúan con otros procesos cognitivos, como la percepción, memoria, planificación, etc., es por esta razón, que son difíciles de aislar tanto conceptual como funcionalmente, más aun cuando en la actualidad se habla más de la implicancia de redes y conectividad cerebral en este tipo de procesos cognitivos.

En este sentido, los estudios de conectividad cerebral en procesos de atención selectiva como los desarrollados por Rohr, Vinette, Parsons, Cho, Dimond, Benischek, Lebel, Dewey y Bray (2016), han investigado la asociación entre edad y la conectividad funcional (FC) dentro de la red de atención dorsal así también la asociación entre FC y las habilidades atencionales a principio de la infancia. Se evaluó los procesos de atención sostenida, selectiva y ejecutiva en niñas entre 4 y 7 años. Los resultados indicaron la asociación positiva de la edad con FC entre los nodos centrales de la red atencional dorsal, el surco intraparietal y los campos oculares frontales. Contrariamente, asociación negativa con FC entre la atención dorsal y regiones de la red en modo por defecto.

Por otro lado, controlando la edad, se halló FC entre el surco intraparietal y los campos oculares frontales, los cuales se asociaron significativamente con la atención selectiva. Esta investigación aporta a la comprensión de las redes atencionales y el desarrollo en la primera infancia. Es decir, que a mayor FC dentro de la red atencional dorsal, considerando la edad, se asocia con mejores habilidades de atención. Así la atención selectiva en la precisión de búsqueda simple alcanza los niveles de madurez a los 6 años, la atención sostenida alcanza la precisión de madurez en la adolescencia temprana y la atención ejecutiva continúa su desarrollo a través de la adolescencia.

En esta misma línea, Hommel, Li y Li (2004), investigaron la búsqueda visual sus ganancias y pérdidas, en una muestra de 298 individuos de 6 a 89 años. La búsqueda se redujo sustancialmente al principio y al final de la vida. El desempeño de los niños fue afectado por la presencia de distractores; en cambio en la vida tardía, el rendimiento se afectó por ensayo sin objetivos y por un creciente número de distractores.

Buschman y Kastner (2015), realizaron una revisión de investigaciones de la atención a nivel del comportamiento, redes, circuitos y neuronas, para poder conformar una teoría integrada de la misma y encontraron que si bien la atención se estudia en su mayoría, en forma aislada, probablemente este mecanismo atencional que selecciona la información relevante para una tarea, se vincula con otros dominios cognitivos, tales como: el control de la acción y la toma de decisiones, motivación y emociones, recuerdos en diferentes escalas de tiempo y la conciencia.

Desde la perspectiva de la conectividad dinámica funcional de la atención, si bien cada red atencional este disociada funcionalmente, es la red fronto-parietal la

que funciona como una unidad cohesiva para dirigir la atención sobre la base de una multitud de factores. Con ello se entiende porque la atención es un fenómeno complejo y multifacético con un gran número de redes y efectos asociados.

En complemento con lo anterior, Vinette y Bray (2015), evaluaron los efectos de la edad en la conectividad funcional del surco intraparietal (IPS), región de gran importancia en la red de atención dorsal (DAN), la cual está relacionada con la atención multisensorial y la memoria de trabajo. Estos autores encontraron que los cambios en la conectividad funcional dentro de la DAN pueden estar relacionados con el proceso de maduración en sí mismo. Sugieren que la conectividad funcional IPS se establece a los 6 años, pero que esta red, experimenta una maduración de la conectividad, que puede desempeñar un papel importante en la maduración cognitiva en este período. Los resultados sugieren que los efectos de la edad en la conectividad funcional de IPS son relativamente modestos y pueden diferir antes y durante la adolescencia.

Stevens y Bavelier (2012), plantearon vínculos hipotéticos entre atención selectiva y el procesamiento en habilidades académicas tempranas (lenguaje, lectoescritura y matemáticas). Estos autores plantearon que las diferencias de desarrollo en la atención selectiva están relacionadas con los sistemas neuronales importantes para desplegar la atención selectiva y el manejar del conflicto de respuesta. Así los sistemas neuronales que permiten controlar la atención dadas por estímulos se basan en redes de áreas cerebrales que se superponen parcialmente e interactúan casi constantemente para determinar la asignación de la atención. Uno de los modelos de mayor importancia en el estudio de la atención es el modelo multicomponencial de Posner y Petersen (1990). Estos autores proponen la existencia de tres redes: la red atencional de orientación, red atencional de vigilancia y red atencional ejecutiva, estas redes neurales son anatómica y funcionalmente independientes pero conectadas entre sí, responsables de los procesos atencionales. Estas redes formarían parte de un circuito complejo neuronal cortico-estriado- talámico (Muchiut, 2013).

Varios estudios realizados por medio de fMRI (resonancia magnética funcional) de eventos únicos, han planteado que la atención selectiva está relacionada con las señales preparatorias de una red principal frontoparietal. En complemento con ello, otros estudios han investigado el correlato cerebral de la atención selectiva en

relación a las características del estímulo (color, forma o movimiento), e identificaron la implicancia de las redes frontotemporales para desplegar la atención selectiva mientras que los efectos de la misma son evidentes en las áreas corticales asociadas al estímulo atendido. Estos autores, han planteado que la atención selectiva inicialmente utiliza una red nivel frontoparietal. Cuando esta red se hace efectiva, se observa una temprana modulación de la actividad neuronal (procesamiento neuronal), así los efectos de este tipo de atención se filtran a áreas de procesamiento cortical, esto sería un primer filtrado de información relevante a la tarea, en cambio cuando se produce competencia de información (dos estímulos opuestos) conducen a un conflicto de respuesta, activándose la corteza cingulada anterior y áreas frontales asociada para el control atencional (Stevens y Bavelier, 2012).

Siguiendo con estos autores, los desarrollos de las estructuras neuronales básicas de la atención selectiva sugieren cambios funcionales de la misma que pueden sucederse en el transcurrir de la infancia y la adolescencia. Es decir, en los niños se presentan aspectos básicos de la atención selectiva, también se continúan desarrollándose los sistemas neuronales que despliegan y controlan esta atención (redes frontoparietales) así como la resolución de conflicto de respuestas ante estímulos opuestos (regiones frontales de la corteza cingulada anterior). Esto incluye un período de desarrollo prolongado que continúa su maduración hasta la adolescencia.

En complemento con lo anterior un estudio longitudinal realizado por Veera, Luytena, Mulderb, Van Tuijb y Slegersc (2017) con niños de 2 años, 5 meses y 3 años evaluó el papel central de la atención selectiva en el desarrollo temprano de las funciones ejecutivas. Se exploró las relaciones de este tipo de atención con la memoria de trabajo y la inhibición de la respuesta simple. Los resultados de este estudio plantearon que la atención selectiva predice la memoria de trabajo a los 2 años, 5 meses y la inhibición de respuesta a los 3 años.

Por lo anteriormente expuesto, se reconocieron los aspectos neuroanatómicas, neurobiológicos de la atención selectiva, su repercusión en otras funciones cognitivas y el desarrollo de esta atención. Es así que los niños del presente estudio están en instancias de desarrollo de la atención selectiva que influyen en las habilidades académicas y sociales que se van adquiriendo, como ser:

alfabetización, lectoescritura, matemáticas, habilidades cognitivas para la solución de conflicto en las interacciones sociales con pares y adultos, entre otras.

Siguiendo la línea de los resultados encontrados, se observó un leve incremento de la eficacia atencional a medida que avanzaba la edad de estos. En menor medida, estos datos coinciden con los estudios que concluyeron que la atención focalizada aumentaba con la edad (Ison y Anta. 2006; Ison, 2011; Quiroga Estévez et al., 2011; Jiménez et al., 2012; Borja Sihuinta, 2012; Muchiut, 2013; Monteoliva et al., 2014). García Sevilla (1997), plantea que el mecanismo atencional se desarrolla progresivamente conforme con las distintas etapas evolutivas del individuo. A los 7 años el rendimiento en tareas de sostenimiento atencional mejora, en relación con edades anteriores y a los 8-9 años se produce una mejora crítica, para estabilizarse alrededor de los 17 años. Así, el niño pequeño dispone de los procesos necesarios para la atención selectiva, sin embargo, la velocidad y la eficiencia de los mismos tiende a aumentar a medida que el niño crece y se convierte en un adolescente (Ridderinkof, Van Der Stelt, 2000).

En complemento con lo anterior, Quiroga Estévez et al. (2011), refirieron resultados de investigaciones coincidentes en que el control ejecutivo de la actuación o inhibición mejora hasta los 6-7 años y se estabiliza; con respecto a la atención sostenida y selectiva se perfecciona hasta los 10 años y se estabilizan y vuelve a aumentar de los 12 a los 15 años.

Con respecto a la eficiencia atencional, los niños de Santiago del Estero lograron un adecuado control de la impulsividad, es decir que se concentraron en una categoría diagnóstica término medio. También se observó que se incrementaba con la edad, esto supondría que los niños de 6 a 8 años, gradualmente fueron controlando la impulsividad; ejecutaron la tarea de lo impulsivo hacia un modo reflexivo y así los errores fueron reduciéndose. Asimismo, esto también se vislumbró en cuanto al estilo de respuestas: los niños de 6 años respondieron de manera ineficaz e impulsiva y los niños de 8 años con respuestas eficaces y no impulsivas. Estos resultados coincidieron con los estudios de Muchiut (2013) en una población de Resistencia (Chaco, Argentina), en el que se encontró que la atención progresaba evolutivamente, es decir, una mayor eficacia en la selectividad con menor distracción y aumentaba el control voluntario de la atención.

En el presente estudio se halló una relación estadística moderada entre la edad y la eficacia atencional mientras que fue débil respecto a la eficiencia atencional, por lo que a medida que aumentaba la edad fue mayor la eficacia, aunque no mejoraba la eficiencia atencional del mismo modo. Cabe destacar que estos resultados podrían entenderse considerando la variable edad, tal como planteó Jiménez et al. (2012), al observar que los niños entre 5 y 7 años de edad presentaron más dificultad para ignorar las dimensiones irrelevantes que niños más mayores. De esto se desprende que según evolucionan los niños, éstos se ven menos afectados por la presencia de estímulos distractores.

Estos resultados respecto a la influencia de la variable edad podrían comprenderse a la luz de los planteos de Etchepareborda y Orol Martín Aragón (2011), que describieron los siguientes mecanismos de control inhibitorio: 1) control de espera, la capacidad en una situación de poder esperar que se inicia a los 2 años; 2) control de impulso: permite anticipar el análisis del estímulo señal que se inicia a los 4 años; 3) control de interferencia: posibilita restringir estímulos irrelevantes (auditivos, visuales, etc.) ante una tarea que requiere focalizar la atención (a partir de 6 a 7 años). En otro estudio sobre la prueba de atención d2 (Arango- Lasprilla y Rivera, 2017), se mostró una progresión significativa en la atención selectiva y sostenida entre los ocho y los 12 años, así como la estabilidad del rendimiento.

Por lo descrito precedentemente, se confirmó la **inexistencia de relaciones entre las habilidades de solución de problemas interpersonales y la atención selectiva (eficacia y eficiencia atencional) en los niños participantes de este estudio en Santiago del Estero**. Por ello no se logró comprobar la hipótesis de trabajo. Estos resultados coinciden con lo reportado por Andrade, Brodeur, Waschbusch, Stewart y Mc Gee (2009) quienes exploraron la relación entre la atención selectiva, sostenida y el comportamiento social en niños con diferentes grados de perturbación atencional. El rendimiento en la tarea de atención fue comparado con el comportamiento social informado por el docente. Así obtuvieron que el bajo rendimiento en la tarea de atención sostenida se correlacionó con problemas de comportamiento social. Contrariamente a lo esperado, el bajo rendimiento en la tarea de atención selectiva no se relacionó con lo que informaba el docente respecto a los problemas sociales. Es decir, que el desempeño inadecuado en todos los aspectos de la tarea que midió la atención selectiva no predijo los

problemas sociales. Esta investigación aportó información respecto a las dificultades en la atención y su vinculación al comportamiento social.

En los niños de 8 años de la presente investigación, la calidad de respuestas utilizadas para solucionar el problema y anticipar lo que sucedería posteriormente, fueron predominantemente de estilo pasivas. Lo que mostró que estos niños lograron soluciones posibles y anticiparon consecuencias, pero optando por una actitud evitativa o inhibida para resolver los conflictos interpersonales propuestos. Se puede suponer que el niño presentaba una modalidad pasiva de solución de problema como una pauta aprendida en su contexto familiar y sociocultural, aspectos reportados por similares estudios sobre estas variables en adolescente de Santiago Del Estero (Contini et al., 2012).

En este mismo grupo de niños, se encontró que, al momento de la toma de decisión, la mayoría seleccionaron la opción adecuada a la situación planteada, eligieron una alternativa de solución con bajo costo y mayor beneficio, a corto y largo plazo (emoción satisfactoria). Es decir, que a medida que aumentaba la edad de los niños tuvieron mejores recursos cognitivos para una toma de decisión en la situación social. Estos datos coincidieron con los estudios de Ison y Morelato (2008), en el que se planteaba que la mayor o menor eficacia en la utilización de recursos cognitivos, afectivos y conductuales que utiliza el niño para resolver situaciones de interacción social, dependerán de la percepción de sus habilidades para generar soluciones a un problema, para regular sus emociones, para anticipar las consecuencias de las alternativas y para seleccionar la decisión adecuada a la interacción social. De allí que el desarrollo de la atención se considera esencial para el funcionamiento de otros procesos socio-cognitivos y es un indicador que permite predecir el desempeño en tareas que demanden control cognitivo (Ison et al., 2015).

Desde una misma línea, Shure (1999) planteó que las deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecuencial estaban asociadas con impulsividad y falta de habilidades prosociales en los niños.

Así también en estudios de Rueda, Checa y Rothbart (2010) consideraron que una parte del sistema atencional del cerebro está involucrado en el control de pensamientos, emociones y comportamiento. Este control atencional se va desarrollando y permitiendo a los niños ser más capaces de controlar la cognición

como así también expresar respuestas de manera flexible y ajustar su comportamiento en las interacciones sociales

Con respecto al NSE, en el presente estudio se mostró un contexto socioeconómico medio, por lo que la homogeneidad en el NSE no mostraría influencias significativas en el desempeño atencional. Ison, Greco, Korzeniowski y Morelato (2015) mostraron que el contexto socioeconómico si influía en el desempeño de la atención, por lo que los niños de escuelas públicas (área periférica en contexto de vulnerabilidad social), presentaron menor eficacia atencional que aquellos escolares que asisten a escuelas privadas. En otro estudio, Arán Filippetti (2012) mostro el efecto significativo del Extracto Socio Económico (ESE) y la edad sobre las tareas cognitivas evaluadas (lenguaje, atención, memoria de trabajo). De allí la importancia de continuar una línea de estudio que incluya a niños de diversos contextos socioeconómicos.

Como se mostró en el desarrollo del presente estudio no se encontraron relaciones estadísticas entre las variables estudiadas, contrariamente a la hipótesis de trabajo planteada.

En primer lugar, esto podría atribuirse a que la prueba de atención evaluada de búsqueda visual tiene un objetivo específico, es una medida válida de atención selectiva, que puede diferir de la capacidad de atención selectiva que se requiere en un contexto social, lo que supondría otras variables implicadas (propias de procesamiento de información social) como lo manifestó Andrade et al. (2009). A este autor le sorprendió que los hallazgos del desempeño inadecuado en atención selectiva no predijeran el desempeño ante problemas sociales. Considerando esta evidencia empírica, se plantea realizar investigaciones que vinculen los aspectos específicos de la atención con comportamientos sociales específicos. Como lo plantearon los autores en el marco teórico descrito, la resolución de problemas interpersonales es un proceso actitudinal complejo, involucrando aspectos comportamentales, cognitivos y afectivos (Leme, 2004; D`Zurrilla et al., 2004). El desarrollo estas habilidades siguen un proceso de constante cambio entre los 6 y los 14 años (Gómez Pérez et al., 2014).

En segundo lugar, los participantes mostraron el estilo de interacción social predominantemente pasivo, como una modalidad característica. Cabe destacar que la provincia de Santiago del Estero tiene una baja densidad poblacional, con costumbres y un estilo propio de interacción social. Según Frediani (2007), el sujeto

santiagueño parece resignado, con falta de iniciativa, aparentemente resignado o vencido. Estas características culturales emparentan con un estilo pasivo de socialización, si se lo compara con sujetos de otras ciudades del Norte Argentino.

En tercer lugar, los resultados encontrados pueden deberse a la franja etaria evaluada. Según Muchiut (2013) a partir de los 9 años aumentaba la velocidad de procesamiento que influye en las tareas atencionales. “Alrededor de los 9-12 años maduran los procesos de control atencional provocando una mejora de la atención selectiva” (p.18). Por lo cual se puede inferir que en los niños de 6 a 8 años evaluados se desarrollaron procesos atencionales que presentan menos variabilidad que en edades posteriores. La edad de los niños evaluados podría influir en las habilidades de solución de problemas ya que según Del Prette y Del Prette (2005) es una habilidad que implica poder diferenciar un problema, pensar antes de tomar una decisión, identificar alternativas de solución, evaluar el proceso de toma de decisión. García Pérez y Magaz Lago (1998), plantearon que se espera que los niños más pequeños anticipen menos consecuencias para cada alternativa. Es por ello que se esperaría que los niños edades muy tempranas presentaran un déficit cognitivo en las habilidades de solución de problemas interpersonales. Esto se debería a que las mejoras en las habilidades atencionales aumentan con la edad, se vinculan estrechamente con la maduración neurocognitiva (cambios en la estructura y funcionamiento del cortexprefrontal) también se involucra la maduración de otras regiones del cerebro (Ison, 2011).

Esta investigación aporta datos para futuros estudios sobre la relación entre las habilidades sociocognitivas para la solución problemas en la interacción social y la atención selectiva. La evidencia destaca que la resolución de conflictos sociales en los niños supone no solo la participación de la atención selectiva sino también de otros procesos cognitivos y afectivos como las redes de conectividad funcionales de dichos procesos. La identificación neuropsicológica del funcionamiento psicosocial efectivo y gratificante supone considerar además otras variables contextuales como el nivel socioeconómico, las particularidades socioculturales, entre otras, que influyen en cómo el niño decide resolver un problema de tipo interpersonal, en cómo autorregula su comportamiento y solucionar de modo eficaz, teniendo en cuenta sus necesidades como la de los demás. Este proceso, que implica un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales, resulta de vital importancia para su desarrollo

socioemocional y constituye una herramienta clave para su participación efectiva en contextos sociales relevantes.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una limitación estuvo dada por el tamaño reducido de muestra de participantes, lo que imposibilita establecer la generalización de los resultados a la población. Se trabajó en una institución educativa en la que la tesista era parte del Gabinete escolar, que si bien autorizó la realización del estudio también limitó el tiempo para la administración de las pruebas, lo que ocasionó una demanda de tiempo mayor al planificado inicialmente.

Otra dificultad estuvo dada por lo metodológico, puesto que la prueba para la solución de problemas interpersonales no contaba con baremos locales, ni estudios precedentes en niños del norte argentino, específicamente de la población de Santiago del Estero.

3. CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES DE LOS RESULTADOS

Cabe destacar que esta investigación presenta un carácter relevante para la provincia, ya que no hay evidencia de estudios previos en niños de Santiago del Estero desde un abordaje Neuropsicológico.

Puesto que la hipótesis de trabajo no se comprobó estadísticamente, se habilita la continuidad a nuevas investigaciones sobre la atención selectiva y las habilidades de solución de problemas interpersonales en la población de los niños de Santiago del Estero.

El perfil de solución de problemas interpersonales que los niños participantes presentaron fue una modalidad de interacción social pasiva, evitativa e inhibida que no facilita una resolución del conflicto o de manera asertiva. O sea, de no afrontamiento de la situación conflictiva, como un perfil característico de la población de Santiago del Estero.

Los datos de niños evidenciaron un rendimiento promedio en eficacia atencional, lo cual a su vez refleja una buena capacidad visoperceptiva, ya que lograron atender a los detalles y cometer pocos errores.

Esta capacidad de enfocarse en un aspecto e ignorar lo irrelevante en la tarea asignada es posible gracias a la activación de la atención selectiva. Esta función cumple un papel relevante no solo en el desempeño cognitivo sino también en el

ajuste social que los niños hacen en las diferentes situaciones de su cotidianeidad. Este proceso atencional es esencial para adaptarse a la vida.

En el presente estudio se encontró relación estadística moderada entre la edad y la eficacia atencional. Con respecto a la eficiencia atencional la relación estadística fue débil, por lo que a medida que aumentaba la edad fue mejorando la eficacia y con menor variabilidad en la eficiencia atencional.

Se reconocieron los aspectos neuroanatómicas y neurobiológicas de la atención selectiva, su repercusión en otras funciones cognitivas y el desarrollo de este tipo atención. Es así que, los niños están en instancias de desarrollo de la atención selectiva que influyen en las habilidades académicas y sociales que se van adquiriendo, como ser: la alfabetización, la lectoescritura, las matemáticas, las habilidades cognitivas para la solución de conflicto en las interacciones sociales con pares y adultos, entre otras.

En el presente trabajo, se vislumbraron algunas relaciones descriptivas entre las variables atención selectiva y habilidades de solución de problemas interpersonales. Lo cual dan indicios para posteriores investigaciones que profundicen sobre las posibles relaciones estadísticas.

Reconociendo que las habilidades sociocognitivas son destrezas que se desarrollan con el crecimiento del niño e interactúan con su medio ambiente y por ser la familia el primer espacio social del niño, se plantea como una línea futura de investigación la incidencia del contexto familiar en estas habilidades.

Otra línea de investigación relevante, consistiría en la implementación de un programa de entrenamiento de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales, para generar alternativas más asertivas de las interacciones sociales como la identificación de emociones. Así también estudios centrados en el entrenamiento de docentes para que posibiliten actividades de estimulación para habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales, dentro del ámbito escolar.

CAPÍTULO V

ANEXOS

ANEXO I. LISTADO DE TABLAS

Tabla 1	<i>Variables Evaluadas e instrumentos (Descripción y Puntuación)</i>	pág.34
Tabla 2.	<i>Distribución de los Niños por Edad y Sexo (N= 51)</i>	pág.39
Tabla 3	<i>Categorías NSE de los Niños (N=51)</i>	pág.40
Tabla 4	<i>Puntuación en las Variables del EVHACOSPI de los Niños (N=51)</i>	pág.42
Tabla 5	<i>Clasificación de Respuestas en Generación del Alternativas y Anticipación de Consecuencias (N=51)</i>	pág.43
Tabla 6	<i>Distribución de las Habilidades Sociocognitivas Analizadas por Edad</i>	pág.44-45
Tabla 7	<i>Clasificación de Respuestas en Generación del Alternativas y Anticipación de Consecuencias por Edad</i>	pág.45-46
Tabla 8	<i>Relación entre habilidades sociocognitivas Generación de Alternativas (GA) y Anticipación de Consecuencias (AC) y con la Edad (N=51)</i>	pág.46
Tabla 9	<i>Clasificación de Categorías Diagnósticas en Eficacia y en Eficiencia Atencional (N=51)</i>	pág.47
Tabla 10	<i>Estilos de Respuestas de la Combinación de Eficacia y Eficiencia Atencional (N=51)</i>	pág.47
Tabla 11	<i>Distribución de las Categorías de Eficacia Atencional por Edad</i>	pág.48
Tabla 12	<i>Distribución de las Categorías Diagnósticas de la Eficiencia Atencional por Edad</i>	pág.48
Tabla 13	<i>Distribución de los Estilos de Respuestas de la Combinación de la Eficacia y Eficiencia Atencional por Edad</i>	pág.48
Tabla 14	<i>Distribución de Categorías de Eficiencia Atencional Respecto a la Identificación del Problema en las Situaciones de Interacción Social (N=51)</i>	pág.50
Tabla 15	<i>Puntuaciones del Test de Caras – R en Relación a la Edad</i>	pág.50- 51

ANEXO II. LISTADO DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Procesos de Integración de los Cuatro Componentes de la Red Neural Basados en el Modelo de Mesulam	pág. 6
<i>Figura 2.</i>	Modelo de Redes Atencionales de Posner	pág. 8
<i>Figura 3.</i>	Sistema Cerebral Atencional del Modelo de Mirsky y Duncan	pág. 9
<i>Figura 4.</i>	Unidades de Procesamiento que Representan Señales Internas y Externas	pág. 10
<i>Figura 5.</i>	Redes Fronto-Parietales Dorsales y Ventrales	pág. 11
<i>Figura 6.</i>	Gráfico de Rangos de Promedios de Eficacia y Eficiencia Atencional por Edad	pág. 49

ANEXO III. MATERIAL COMPLEMENTARIO

Tabla 1

Descripción Cualitativa de las Puntuaciones Compuestas

Puntuación	Clasificación
130 y superior	Muy superior
120- 129	Superior
110- 119	Medio alto
90- 109	Medio
80- 89	Medio bajo
70- 79	Inferior
69 e inferior	Extremadamente bajo

Nota: tabla 7.3 Descripción cualitativa de las puntuaciones compuestas (Taborda, Brenlla y Barbenza, 2011, p 140).

Tabla 2

Categorías Diagnósticas en los Índices de Razonamiento Perceptivo y Velocidad de Procesamiento (N=60)

Categorías Diagnósticas	IRP		IVP	
	f	%	f	%
Medio alto	2	3.3	4	6.6
Medio	32	53.3	39	65.0
Medio bajo	18	30.0	16	26.7
Inferior	8	13.3	1	1.7

Nota: Índice de Razonamiento Perceptivo (IRP); Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP).

Tabla 3

Puntuaciones en los Subtests de los Índices de Razonamiento Perceptivo y Velocidad de Procesamiento (N=60)

Índice	Subtest	M	DT	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Razonamiento Perceptivo	CC	8.70	2.30	3	16
	Co	8.22	2.28	1	13
	M	8.92	2.06	3	15
Velocidad de Procesamiento	CI	8.45	2.28	5	14
	BS	10.30	1.96	5	15

Nota: Construcción con Cubos (CC); Concepto (Co); Matrices (M); Claves (CI); Búsqueda de Símbolos (BS).

Tabla 4

Categorías Diagnósticas en los Índices de Razonamiento Perceptivo y Velocidad de Procesamiento (N=51)

Categorías Diagnósticas	IRP		IVP	
	f	%	f	%
Medio alto	2	3.9	4	7.8
Medio	32	62.7	33	64.7
Medio bajo	17	33.3	14	27.5

Nota: Índice de Razonamiento Perceptivo (IRP); Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP).

Tabla 5
Puntuaciones en los Subtests de los Índices de Razonamiento Perceptivo y Velocidad de Procesamiento (N=51).

Índice	Subtest	M	DT	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Razonamiento Perceptivo	CC	9.06	2.19	5	16
	Co	8.75	1.86	3	13
	M	9.22	2.04	3	15
Velocidad de Procesamiento	CI	8.65	2.31	5	14
	BS	10.33	1.90	5	15

Nota: Construcción con Cubos (CC); Concepto (Co); Matrices (M); Claves (CI); Búsqueda de Símbolos (BS).

Tabla 6
Puntuación en las Variables del EVHACOSPI de los Niños (N=51).

Variables	f	%
Identificación Situación- Problema		
Incorrectas		
1 situación	18	35.3
2 situaciones	8	15.7
3 situaciones	4	7.8
Descripción del Problema		
Incorrectas		
1 situación	18	35.3
2 situaciones	8	15.7
3 situaciones	4	7.8
Identificación del Problema		
Incorrectas		
1 situación	17	33.3
2 situaciones	13	25.5
3 situaciones	4	7.8
Toma de Decisión		
Adecuadas		
3 situaciones	34	66.7
2 situaciones	15	29.4
1 situación	2	3.9
Inadecuadas	17	33.3

Tabla 7
Distribución de las Habilidades Sociocognitivas Analizadas por Edad.

Habilidades Sociocognitivas	6 años (n=18)		7 años (n=18)		8 años (n=15)	
	f	%	f	%	f	%
Identificación Situación- Problema						
Correctas						
3 situaciones	8	44.4	5	27.8	8	53.3
2 situaciones	5	27.8	7	38.9	5	33.3
1 situación	2	11.1	5	27.8	2	13.4

0 situación	3	16.6	1	5.5	-	-
Incorrectas	10	56.6	13	72.2	7	46.7
Descripción del problema						
Correctas						
3 situaciones	7	38.9	5	27.8	9	60.0
2 situaciones	6	33.3	7	38.9	5	33.3
1 situación	2	11.1	5	27.8	1	6.7
0 situación	3	16.6	1	5.5	-	-
Incorrectas	11	61.1	13	72.2	6	40.0
Identificación del Problema						
Correctas						
3 situaciones	8	44.4	3	16.7	6	40.0
2 situaciones	5	27.8	6	33.3	6	40.0
1 situación	2	11.1	8	44.4	3	20.0
0 situación	3	16.6	1	5.5	-	-
Incorrectas	10	56.6	15	83.3	9	60.0
Generación de alternativas						
Categorías						
2- 3	6	33.3	5	27.8	2	13.3
4- 6	11	61.1	11	61.1	7	46.7
7- 9	1	5.5	2	11.1	6	40.0
Enumeraciones						
1- 3	6	33.3	5	27.8	2	13.3
4- 6	11	61.1	11	61.1	7	46.7
7- 9	1	5.5	2	11.1	6	40.0
Irrelevantes	9	50.0	13	72.2	10	66.6
Anticipación de consecuencias						
Categorías						
2- 3	9	50.0	6	33.3	5	33.3
4- 6	9	50.0	12	66.7	7	46.7
7- 9	-	-	-	-	3	20.0
Enumeraciones						
2- 3	9	50.0	6	33.3	5	33.3
4- 6	9	50.0	12	66.7	7	46.7
7- 9	-	-	-	-	3	20.0
Irrelevantes	12	66.7	14	77.8	14	93.3
Toma de decisión						
Adecuadas						
3 situaciones	13	72.2	10	55.6	11	73.3
2 situaciones	4	22.3	8	44.4	3	20.0
1 situación	1	5.5	-	-	1	6.7
Inadecuadas	5	27.8	8	44.4	4	26.7

Tabla 8
Relaciones entre Categorías de Eficacia Atencional con Cantidad de Generación de Alternativas(N=51).

Generación de Alternativas	Eficacia Atencional				
	Alto %	Medio Alto %	Medio %	Medio Bajo %	Bajo %
1-3	37.5	14.3	23.3	50.0	25.0
4-6	37.5	71.4	56.7	50.0	75.0
7-9	25.0	14.3	20.0	-	-

Nota: $\chi^2 = 3.80$, $p = .87$

Tabla 9
Relaciones entre Categorías de Eficiencia Atencional con Cantidad de Generación de Alternativas(N=51).

Generación de Alternativas	Eficiencia Atencional		
	Medio %	Medio Bajo %	Bajo %
1-3	23.6	50.0	18.2
4-6	55.8	50.0	63.6
7-9	20.6	-	18.2

Nota: $\chi^2=3.06$, $p= .54$

Tabla 10
Relaciones entre Categorías de Eficacia Atencional con Cantidad de Anticipación de Consecuencias (N=51).

Anticipación de Consecuencias	Eficacia Atencional				
	Alto %	Medio Alto %	Medio %	Medio Bajo %	Bajo %
1-3	37.5	42.8	36.7	-	75.0
4-6	50.0	57.2	56.7	100.0	25.0
7-9	12.5	-	6.6	-	-

Nota: $\chi^2=5.01$, $p= .75$

Tabla 11
Relaciones entre Categorías de Eficiencia Atencional con Cantidad de Anticipación de Consecuencias (N=51).

Anticipación de Consecuencias	Eficiencia Atencional		
	Medio %	Medio Bajo %	Bajo %
1-3	38.2	50.0	36.4
4-6	52.9	50.0	63.6
7-9	8,9	-	-

Nota: $\chi^2=1.91$, $p= .75$



Figura 1. Modelo del Test de CARAS- R (Thurstone y Yela, 2012)



Figura 2. Tarjeta Estímulo A1 del Test EVHACOSPI (García Pérez y Magaz Lago, 1998)

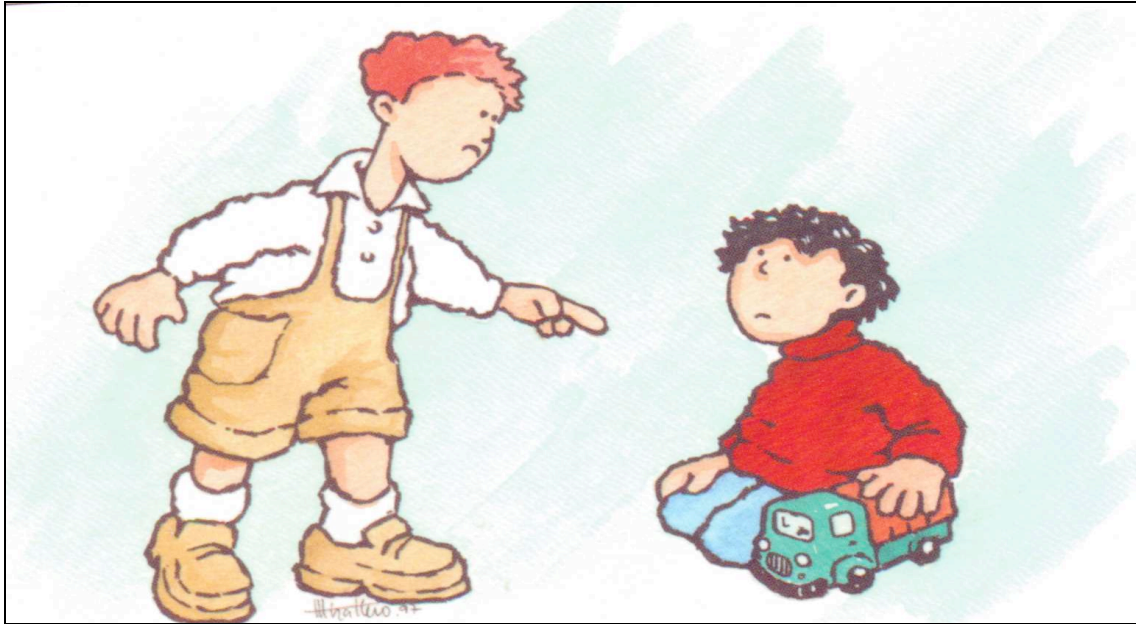


Figura 3. Tarjeta Estímulo A2 del Test EVHACOSPI (García Pérez y Magaz Lago, 1998)



Figura 4. Tarjeta Estímulo A3 del Test EVHACOSPI (García Pérez y Magaz Lago, 1998)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Lic. Mariela B. Vendramini está realizando un trabajo de investigación sobre *"Solución de problemas interpersonales y atención selectiva en niños de 6 a 8 años"* de la Maestría en Neuropsicología del Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano de Buenos Aires con el objeto de Evaluar la habilidad de solución de problemas interpersonales y la atención selectiva en niños de 6 a 8 años escolarizados de una escuela privada de Santiago del Estero.

Solicito a usted su autorización para que su hijo/a complete una batería de test que evalúan atención selectiva, habilidades cognitivas para resolver situaciones interpersonales e inteligencia fluida. La información brindada ES ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL.

Si usted está de acuerdo, le solicito que firme el consentimiento que aparece más abajo

Muchas gracias por su colaboración

Al firmar este consentimiento acepto que mi hijo/a.....
.....DNI N°.....participe de manera voluntaria en esta investigación.

Se me informó que:

- en cualquier momento mi hijo/a puede desistir de participar y retirarse de la investigación
- se resguardará su identidad como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de los datos personales, así como de su desempeño.
- se me brindará toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes de la participación de mi hijo/a en ella. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida su participación.

Firma y aclaración

DNI

Figura 5. Modelo de Consentimiento Informado Firmado por los Tutores/Padres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, B., Brodeur, D., Waschbusch, D., Stewart, S. y Mc Gee, R. (2009) Selective and Sustained Attention as Predictors of Social Problems in Children with Typical and Disordered Attention Abilities. *Journal of Attention Disorders*, 12 (4), 342- 352.
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhé*, 21(1), 3-20.
- Arán Filippetti, V.; López, M. y Richaud, M. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de la empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6 (1), 63-83.
- Arango Lasprilla, J. y Rivera, D. (2017). Concentration endurance Test (d2): normative data for Spanish- speaking pediatric population. *Neurorehabilitation*, 41 (3), 661-671.
- Arias Martínez, B. y Fuentes Surita, J (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. En Anguera Argilaga, T. (Coord.) *Observación en el aula: aplicaciones* (pp. 13-68). España: Universitat de Barcelona.
- Asociación Argentina de Marketing (2006). *Nivel económico social*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Marketing.
- Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita [Selective attention modulates information processing and implicit memory]. *Acción Psicológica*, 11(1), 7-20.
- Borja Sihuinta, M. C. (2012). *Niveles de atención en escolares de 6-11 años de una institución educativa primaria del distrito de Ventanilla*. (Trabajo de Grado en Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Brenlla, M. E. (2013). Interpretación del WISC-IV: puntuaciones compuestas y modelos chc. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 183-197.
- Brickenkamp, R. (2004). D2, Test de atención. Madrid: TEA ediciones.
- Buschman, T. y Kastner, S. (2015). From behavior to neural dynamics: an integrated theory of attention. *Neuron*, 88 (1), 127-144. Doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.017
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Caballo, V. E., Del Prette, Z. A. P., Monjas, I. y Carrillo, G. (2006). La evaluación de las habilidades sociales en la vida adulta. En Caballo V. E. (Coord.), *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (pp.401-420). Madrid: Pirámide.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-305
- Carrada, M. A. y Ison, M. S. (2013) La eficacia atencional. Estudio normativo en niños escolarizados de Mendoza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5 (2), 63- 73.
- Conners CK. y MHS Staff (2004) Conner's continuous performance test (CPT II): versión 5 for Windows: technical guide and software manual. New York: MHS.
- Contini, N. (2008). Las habilidades Sociales en la Adolescencia Temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 9, 15-27.
- Contini, E., Lacunza, A. y Medina, S. (2012). Habilidades sociales y contexto en adolescentes de Santiago del Estero. *Revista UCSE*, 51, 41-62.
- Contini, E., Lacunza, A. y Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103-117.
- Corbetta, M. y Shulman, G. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews, Neuroscience*, 3, 201-215.
- Cortez, R., García, D. F., Maranhão, S., Guerra, A., Diniz, N. L., Falcão, J. T. R., & Pires, I. A. H. (2013). O desenvolvimento dos mecanismos atencionais em estudantes brasileiros do ensino fundamental. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (1), 165-180.
- Cosenza Rodrigues, M., Pereira Dias, J., y Rabello Lovisi de Freitas, M. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15 (4), 831-839.
- Crespo-Eguílaz, N., Narbona, J., Peralta, F. y Repáraz, R. (2006). Medida de atención sostenida y del control de la impulsividad en niños: Nueva modalidad de aplicación del Test de Percepción de Diferencias CARAS [Mea - sure

- sustained attention and impulse control in children: A new method of applying the Differences Perception Test FACES]. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 219-32.
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. A. P. (2001). Psicología das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2005). Solução de problemas interpessoais. En Del Prette, Z.A. P. & Del Prette, A., *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. (Pp.195- 217). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Monjas, I. y Caballo, V. E. (2006). Evaluación de las habilidades sociales en niños. En Caballo V. E. (coord.), *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos* (pp. 373-399). Madrid: Pirámide.
- De la Torre G. (2002). El modelo funcional de la atención en neuropsicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 113-121.
- Drake, M. y Harris, P. (2008). Evaluación de la atención. En Labos E., Slachevsky A., Fuentes P. & Manes F. (coord. (s) *Tratado de neuropsicología clínica* (pp. 195- 202). Buenos Aires: AKADIA.
- D’Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D’Zurilla, T. (1993). *Terapia de Resolución de Conflictos. Competencia Social, Un Nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: Deesclée de Brouer S.A. Versión Española.
- D’Zurilla, T.J., Nezu, A.M., y Maydeu-Olivares, A. (2002). Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. y Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. En Chang, E., D’Zurilla, T. J. & L. J. Sanna, L. J. (Eds.), *social problema solving: Theory, research, and training* (pp. 11-27). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- D’Zurilla, T. J. y Nezu, A. M. (2006). Definition of major concepts [Versión electrónica]. En D’Zurilla T. J. & Nezu A. M. (eds.). *Problem solving therapy. A positive approach to clinical intervention* (3rd ed., pp. 11-21). New York: Springer.
- D’Zurrilla T. J. y Nezu A. (2010). Problem-solving therapy. En Dobson K., *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (3rd ed., pp.197- 225). New York: The Guilford Press.

- Etchepareborda M.C. y Orol Martín-Aragón M. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas. En Etchepareborda M.C., ed. *TDAH + FE: trastorno por déficit de atención con hiperactividad y de las funciones ejecutivas: abordaje interdisciplinar*. (pp. 148-166). Buenos Aires: Rivolin.
- Farkas Ch., Grothusen, S., Muñoz, M. J. y Von Freeden, P. (2006). Revisión de las habilidades socio-cognitivas en la infancia temprana. *Summa Psicológica UST*, 3(1), 31-42.
- Fernández, A. L. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología* 25, 1-28.
- Frediani, D. (24 de enero de 2007). Idiosincrasia del santiagueño. [Entrada de blog] Recuperación de <http://turismoensantiago.blogspot.com/2007/01/idiosincrasia-del-santiago.html>
- Funes M. J. y Lupiáñez J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de orientación, alerta y control cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15(2), 260-266.
- García-Ogueta M.I. (2001). Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos. *Revista de Neurología*, 32(5):463-467.
- García Pérez E.M. y Magaz Lago Á. (2000). EMAV: Escalas Magallanes de atención visual: Manual de referencia. España: Grupo Albor-Cohs.
- García Pérez E.M. y Magaz Lago Á. (1998). EVHACOSPI: Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales. España: Grupo Albor-Cohs.
- García Sevilla, J. (1997). Psicología de la atención. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Golden, C. (2007). STROOP, Test de Colores y Palabras. Madrid, TEA ediciones.
- Gómez Pérez, M., Mata Sierra, S., García Martín, M., Calero García M., Molinero Caparros, C. y Bonete Roman, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (1), 59-69.
- Gur, C. y Kocak, N. (2018). The Effect of TMPT Program on Pre-school Children's Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research* 73, 77-94

- Greco, C. y Ison, M. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2), 121-134.
- Gresham, F. (2011). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. EA. Del Prette y Z.A.P. Del Prette (coord. (s). *Psicología das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*, (2da ed., pp. 17-66). Petrópolis: Vozes
- Hommel, B.; Li, KZ. y Li, SC. (2004). Visual search across the life span. *Developmental Psychology*, 40 (4), 545- 558. Doi: 10.1037/0012-1649.40.4.545
- Ison, M. (2001). Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Psychological Reports*, 88, 903 -911.
- Ison, M. y Morelato, G. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Psykhé*, 11(1), 149-157.
- Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257- 268.
- Ison, M. y Anta, F. (2006). Estudio normativo del Test de Percepción de Diferencias (CARAS) en niños mendocinos. *Interdisciplinaria*, 23(2), 203-231.
- Ison, M. (2007). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 12, 29-51.
- Ison, M. y Carrada M. (2011). Evaluación de la eficacia atencional: Estudio normativo preliminar en escolares argentinos. *Ridep*, 29(1), 129-146.
- Ison, M. y Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Revista Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Ison, M. (2009). Abordaje Psicoeducativo para estimular la Atención y las Habilidades Interpersonales. *Revista Persona*, 12, 29-51.
- Ison, M. (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *Journal of Psychological Research*, 4 (2), 72- 79.
- Ison, M., Korzeniowski, C., Segretin, M. y Lipina, S. (2015). Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38- 52.

- Ison, M., Greco, C., Korzeniowski, C. y Morelato, G. (2015). Selective Attention: a comparative study on Argentine students from different socioeconomic contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (2), 343- 366.
- Ison, M. y Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción visoespacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhé*, 25 (1), 1- 13.
- James, W. (1890). Attention. *The Principles of Psychology* (pp.402- 458) London.
- Jiménez, J. E., Hernández, S., García E., Díaz, A., Rodríguez, C. y Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5 (1), 93-106.
- Lacunza, A. y de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- Lacunza, A. y de González, N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16 (2), 73–94.
- Leme, M. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lubrini, G., Periañez J. y Ríos Lago, M. (2009). Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la atención. En Muñoz, E. (Coord.) *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica* (pp. 36-81). Barcelona: UOC S.L.
- Luria, A. (1979). La atención. En Luria A. R. *Atención y Memoria* (pp. 7-54). Barcelona: Fontanella. Brevarios de conducta humana.
- Maddio, S. y Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para resolver problemas entre pares ¿difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbanos marginales? *Interamerican journal of Psychology*, 44(1), 98-109.
- Maddio, S. y Morelato, G. (2009). Autoconcepto y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en escolares argentinos: Estudio Comparativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 213-221.
- Maddio, S. (2012). Manuscrito de Tesis Doctoral en Psicología. Universidad Nacional de San Luis.

- Maddio, S. y Ison, M. (2013). Pensamiento alternativo: su relación con Autoconcepto, autoeficacia y toma de decisión en la solución de problemas interpersonales en niños. XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/new>
- Magaz Lago, A. (13 de mayo de 2013). EVHACOSPI. Test de Evaluación de las Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eHcvW84OU1Q>
- Mesulam, M. (1990). Large- scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language, and memory. *Annals of Neurology*, 28(5), 597-613.
- Miller, E. (2000). The prefrontal cortex and cognitive control. *Nature Reviews Neuroscience*, 1, 59-65.
- Morelato, G., Maddio, S. e Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 20(2), 149- 164.
- Molinero Caparrós, C. (2015). Análisis psicométrico de la prueba de evaluación de conflictos interpersonales (ESCI). (Tesis de Doctorado en Psicología) Universidad de Granada, España.
- Monjas, M. y González, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Monjas Casares, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE
- Monteoliva, J. M.; Ison, M. S.; y Pattini, A. E. (2014). Evaluación del desempeño atencional en niños: Eficacia, eficiencia y rendimiento. *Interdisciplinaria*, 31(2), 213-225.
- Monteoliva, J. M.; Carrada, M. e Ison, M. S. (2017). Test de Percepción de diferencias: estudio normativo del desempeño atencional en escolares argentinos. *Interdisciplinaria*, 34 (1), 39-56.
- Molina Montoya N. P. (2018) Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia Tecnología Salud Vis Ocul*, 16(1), 75- 87. Doi: <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Morelato, G. S., Maddio, S. y Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en

- niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 149-164.
- Muchiut, A. (2013). El perfil atencional en niños. Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. Baremación de instrumentos para su medición. Recuperado de <file:///C:/Users/licma/Desktop/discusion/investigación-2012-2013.pdf>
- Musso, M. F., López, M. e Iglesia, F. (2007). Autorregulación y habilidades sociales: intervención en una población infantil por riesgo de pobreza. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*, 209-236.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Oses Bargas, R., Duarte Briceño, E. y Pinto Loria, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6to grado de escuelas públicas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186.
- Palomo Garzón, M. (2017). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio con adolescentes de Santiago del Estero. *Revista Trazos Universitarios (UCSE)*, 1-32.
- Paswan, S., Sanjeev, K. y Bansal, I. (2014). Peer Ratings and Social Problem-Solving Skills of 6-8 Years Old Children. *Journal of Psychology*, 5(1), 75-78.
- Pelechano V. (1984); Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 393-420.
- Portellano Pérez, J. A. y García Alba, J. (2014). Bases conceptuales de la atención. En Portellano Pérez, J. A. y García Alba, J., *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria* (pp.73- 89). Madrid: Síntesis.
- Posner, M.I. y Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3 (1), 14-17.
- Quiroga Estévez, M.A., Santacreu Mas, J., Montoro, A., Martínez-Molina, A. y Shih, P. C. (2011). Evaluación Informatizada de la Atención para Niños de 7 a 11 Años: El DiViSA-UAM y el TACI-UAM. *Clínica y Salud*, 22(1), 3-20.

- Ridderinkhof, K. y Van Der Stelt, O. (2000). Attention and selection in the growing child: views derived from developmental psychophysiology. *Biological Psychology*, 54, 55-106.
- Ríos Lago, M., Adrover Roig, D., De Noreña, D. y Rodríguez Sánchez, J. M. (2013). Atención. En Enríquez de Valenzuela, P. (coord.), *Neurociencia cognitiva* (pp. 177-195). Madrid: Sanz y Torres.
- Rohr, C.; Vinette, S.; Parsons, K.; Cho, I.; Dimond, D.; Benischek, A.; Lebel, C.; Dewey, D. y Bray, S. (2016). Functional connectivity of the dorsal attention network predicts selective attention in 4-7 year- old girls. Oxford University. *Cerebral Cortex*, 1-11.
- Rueda, M., Checa, P. y Rothbart (2010). Contributions of attentional Control to socioemotional and academic development. *Early Education & Development*, 21, 744-764.
- Sánchez H., Y. (2007). La solución de problemas como un campo de concurrencia de distintas teorías en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 147-162.
- Spivack, G., y Shure, B. (1974). Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real- life problems. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J. J. y Shure, M. B. (1976). Do psychiatric patients and normals see the same solutions as effective in Solving interpersonal problems? *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 43, 2-79.
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1980). The problem-solving approach to adjustment: A competency-building model of primary prevention. *Prevention in human services*, 1(1), 87-103
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem Solving in Young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 341-356.
- Shure, M. (1999). Preventing violence, the problem- solving way. *Juvenile Justice Bulletin*.
- Shure, M. (2001) I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program for Children. *Journal Residential Treatment for Children & Youth* 18: 3, 3-14.
- Sohlberg, M. y Mateer, C. (1987). Effectiveness of an attention- training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9, 117- 130.

- Soprano, A. M. (2009). Atención y funciones ejecutivas. En Soprano, A. M, *Como evaluar la atención y las funciones ejecutivas en los niños y adolescentes* (pp. 17-28). Buenos Aires: Paidós.
- Stevens, C. y Bavelier, D. (2012). The role of selective attention on academic foundations: a cognitive neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 30-48.
- Taborda, A.R., Brenlla, M.E. y Barbenza, C. (2011) Adaptación Argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC IV). En Wechsler D. *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Trianes, M. V., Rivas, M. T. y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 50, 587-625.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y De la Morena, M. L. (1999). *Relaciones sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar*. Málaga Editorial Aljibe.
- Thurstone, L. L. & Yela, M. (2012) *Caras- R, test de percepción de diferencias*. Madrid: TEA Ediciones
- Veera, I., Luytena, H., Mulderb, H., Van Tuijb, C. y Slegersc, P. (2017) Selective attention relates to the development of executive functions in 2, 5- to 3-year-olds: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 84- 94.
- Vinette, S. y Bray, S. (2015). Variation in functional connectivity along anterior-to-posterior intraparietal sulcus, and relationship with age across late childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 13, 32-42.
Doi.org/10.1016/j.dcn.2015.04.004