

Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbanomarginales?

Silvina Laura Maddio¹
Carolina Greco

*Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA/CONICET)
Universidad del Aconcgua, Mendoza, Argentina*

Compendio

La flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales implica: generar respuestas con control inhibitorio funcional y considerar las consecuencias positivas en todas las personas. Se aplicó este concepto a los problemas entre pares, éstos conllevan emociones negativas, agresiones y rechazo (Bukowski, Hoza, & Boiven, 1993; Feldman, Rubenstein, & Rubin, 1988; Moreno, 2007). Objetivos: definir y comparar la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares en niños de escuelas urbanas y urbanomarginales y describir sus características socioculturales. Estudio: empírico, transversal-descriptivo. Muestra: 120 escolares de 8 años de escuelas estatales de Argentina, $n=60$ (urbana) y $n=60$ (urbanomarginal). Análisis de datos: Prueba t de diferencia entre medias (muestras independientes). Los resultados mostraron diferencias significativas en respuestas de flexibilidad cognitiva media e irrelevantes. Se aporta al diseño de programas para promover comportamientos socialmente competentes, bienestar y paz en niños/as.

Palabras clave: Flexibilidad cognitiva; Relaciones entre pares; Mediana infancia.

Cognitive Flexibility to Solve Interpersonal Problems. Does this Ability Differ among Peers in Children from Elementary Public Urban and Urban-Marginal Schools?

Abstract

Cognitive flexibility to solve interpersonal problems implies generate alternatives with a proper level of inhibitory control and consider the positive consequences of choosing those alternatives in all people involved. We apply the described concept to problems among peers. Peer conflicts imply negative emotions aggression and social rejection (Bukowski, Hoza, & Boiven, 1993; Feldman, Rubenstein, & Rubin, 1988; Moreno, 2007). Aims: to define and compare cognitive flexibility to solve problems among peers in children from elementary public urban and urban-marginal schools, and to describe social cultural characteristics of both groups. Type of study: Empirical-transversal and descriptive. Sample: 120 8-year-old children from public schools from Argentina, $n=60$ (urban) and $n=60$ (urban-marginal). Data was analyzed by t test (mean differences for independent samples). Results shown significant relations between both groups in middle cognitive flexibility and irrelevant answers. These results will help to design programs to promote social competence, well-being and peace in children.

Keywords: Cognitive flexibility; Peer relationships; Middle childhood.

A partir de la mediana infancia, los niños comparten gran parte de su tiempo con sus pares especialmente en ámbitos escolares y están cotidianamente confrontados con problemas interpersonales (Pincus & Friedman, 2004). 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/o objetivos de las otras personas participantes en la situación (Maddio, 2007). Los problemas interpersonales demandan al niño ciertas habilidades sociocognitivas para solucionarlos y lograr conductas socialmente competentes. Un aspecto esencial de dichas conductas lo representa la habilidad para combinar las propias necesidades manteniendo relaciones positivas con otras personas (Rose-Krasnor, 1997).

La competencia social, es un constructo complejo y multidimensional. Se han propuesto diversas definiciones al respecto. Goldfried y D'Zurilla (1969 citados en Rose-Krasnor, 1997) entienden a la competencia social como la efectividad con la que un individuo es capaz de responder a varias situaciones problemáticas que lo confrontan. Waters y Sroufe (1983 citados en Arias Martines

¹ Dirección: INCIHUSA - CCT - CONICET - Mendoza - Casilla de Correo 131. CP 5500 Mendoza, Argentina. Teléfono: 054 - 0261-5244316. Fax: 0054- 261- 5244001. E-mail: smaddio@mendoza-conicet.gov.ar; cgreco@mendoza-conicet.gov.ar

Las autoras agradecen a la Dra. Mirta Susana Ison por su asesoría en el presente trabajo.

& Fuentes Zurita, 1999) definen a la competencia social como la capacidad para usar adecuadamente los recursos personales y ambientales para lograr el éxito ante un problema. Entre esos recursos se encuentran las habilidades conductuales; los componentes afectivos y cognitivos; el procesamiento de la información; las creencias y actitudes. Los recursos ambientales por su parte hacen referencia a los compañeros, los padres, las organizaciones, las normas y reglas culturales, las actividades estructuradas o informales. De las diversas propuestas se resalta la definición de competencia social propuesta por Rubin y Rose-Krasnor (1992 citados en Arias Martínez & Fuentes Zurita, 1999) quienes la definen como la habilidad para lograr metas personales en interacciones sociales mientras simultáneamente se mantienen relaciones positivas en el tiempo y a través de diversas situaciones.

Desde el punto de vista semántico el constructo competencia social se encuentra próximo a otros conceptos como las habilidades sociales y las habilidades de solución de problemas interpersonales, razón por la cual se torna necesaria la distinción de los mismos. Las habilidades de solución de problemas interpersonales constituyen un componente de la competencia social, que está constituido por un conjunto de habilidades cognitivas interrelacionadas que se utilizan para resolver conflictos. La solución de problemas interpersonales implica un proceso cognitivo-interpersonal orientado a identificar una solución aceptable para todas las personas (D'Zurilla & Nezu, 2006). En el área infantil Spivack, Platt y Shure (1976) identificaron habilidades cognitivas presentes en la solución de problemas interpersonales. Entre ellas, la generación de alternativas y la anticipación de consecuencias. La generación de alternativas o pensamiento alternativo es la habilidad cognitiva para generar diferentes soluciones que potencialmente pueden ser utilizadas ante un problema. La anticipación de consecuencias o pensamiento consecuencial es la habilidad para considerar cómo las propias acciones pueden resolver el problema, afectar a otros y/o a uno mismo. También permite anticipar las reacciones de los demás. Supone un proceso evaluativo de las ventajas y desventajas de cada una de las alternativas de solución. Así pues, se trata de una habilidad complementaria y posterior en el tiempo al pensamiento de solución alternativa. Sobre esta base García Pérez y Magaz Lago (1998) consideran la cantidad de respuestas que un niño plantea en dichas variables como un indicador de flexibilidad de pensamiento. Sobre la base de diversos aportes teóricos referidos a estrategias de interacción social (Caballo, 2002; Trianes Torres, De la Morena Fernández, & Muñoz Sánchez, 1999) se definió una clasificación para las alternativas de solución distinguiendo respuestas o alternativas de solución asertivas, agresivas, pasivas e

irrelevantes. Asimismo, se definieron categorías para las respuestas dadas en la anticipación de consecuencias distinguiendo consecuencias positivas, negativas e irrelevantes (Ison, 2003; Morelato, Maddio, & Ison, 2005). Los antecedentes descriptos consideran la generación de alternativas y la anticipación de consecuencias como pasos aislados y diferentes en el proceso de solución.

La flexibilidad cognitiva es definida como la capacidad para adaptar los desempeños a las condiciones ambientales frente a una tarea (Cañas, Quesada, Antoli, Fajardo, & Salmerón, 2005, en Ison, n.d.) o bien como un componente de las funciones ejecutivas (Sánchez-Carpintero & Narbona, 2004). Existe consenso en considerar como componentes de las funciones ejecutivas a: la capacidad de planificación de conductas dirigidas a una meta, la programación de acciones necesarias para alcanzar dicha meta, la monitorización de la ejecución, la capacidad de controlar la interferencia de estímulos irrelevantes, la flexibilidad para corregir errores, incorporar conductas nuevas y para finalizar una tarea cuando se ha concluido.

Barkley (1997 citado en Ison, n.d.) propone que la capacidad de control inhibitorio es el proceso cognitivo sobre el que pivotean las funciones ejecutivas. El control inhibitorio integra la capacidad de inhibir respuestas prepotentes (inhibición de la impulsividad), la capacidad para inhibir respuestas en marcha y el control de la interferencia de estímulos externos o distractores. El adecuado o correcto ejercicio del control inhibitorio es requisito indispensable para que puedan darse las funciones ejecutivas. Dificultades en el control inhibitorio comprometen la memoria de trabajo, las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y las estrategias de auto-regulación (Ison, et al., 2007).

Las habilidades de solución de problemas sociales poseen importantes implicaciones en el ajuste socioafectivo y la competencia social (Malik, Balda, & Punia, 2005). El logro de conductas socialmente competentes tales como la solución de problemas interpersonales promueven el mutuo soporte intelectual y social en las relaciones con pares impactando positivamente en el desarrollo afectivo, moral y cognitivo (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Asimismo el logro de destrezas para el manejo de conflictos sociales es central en la socialización infantil ya que permite el desarrollo de futuras relaciones y posibilita un funcionamiento psicológico y social funcional a largo plazo (Green & Rechis, 2006; Vyckstaff, Heriot, Wong, Lopes, & Dosseter, 2007).

Poseer flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales posibilita generar una cantidad significativa de soluciones. Si bien la cantidad de soluciones es importante para decidir, es nuestro interés considerar la cualidad de las alternativas de solución a

partir del grado de control inhibitorio, específicamente el control de impulsos, que subyace a éstas. Así definimos la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales como la capacidad para: (a) generar respuestas con un grado adecuado de control inhibitorio, el cual se traduce en alternativas de solución funcionales que combinen la satisfacción de los propios deseos-necesidades con los deseos de los otros y (b) considerar las consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales positivas derivadas de tales alternativas en todas las personas involucradas. La capacidad para combinar la satisfacción de los propios deseos con los deseos de los demás se sustenta en procesos de control inhibitorio funcionales, específicamente el control de los propios impulsos, en pos de conductas socialmente competentes. Este control funcional reflejado en la consideración de los deseos propios y ajenos posibilita el establecimiento de vínculos interpersonales no sólo saludables sino también perdurables, que conllevan a la conformación de la identidad del niño y de sus futuras relaciones sociales. Las experiencias en relaciones con pares pueden afectar las creencias de los niños acerca de sí mismos. Así los niños que son rechazados por sus pares tienden a tener visiones negativas de sí mismos y de la aceptación por parte de sus iguales (Ladd, 2005).

En este estudio se aplicó el concepto de flexibilidad cognitiva a la solución de problemas entre pares. Las relaciones entre pares son fundamentales en la mediana infancia y contribuyen al desarrollo socioemocional, intelectual y promueven la adaptación en la adultez (Bukowski, Hoza, & Boiven, 1993; Moreno, 2007). Los conflictos con pares conllevan a la experimentación de emociones asociadas a la depresión (Feldman, Rubenstein, & Rubin, 1988; Maddio, 2007; Murphy & Eisenberg, 2002) pudiendo desencadenar agresiones y rechazo social. La exclusión social y el rechazo percibido por los niños implican consecuencias negativas a nivel personal y social (reputación entre pares). Ser excluido socialmente representa uno de los conflictos más frecuentes en niños de 6 a 11 años (Ray & Cohen, 2000 citado en Ballif-Spanvill, Clayton, & Hendrix, 2007). El rechazo social de los pares actúa como un estresor interpersonal incrementando la tendencia a presentar conductas agresivas y genera expectativas negativas acerca de futuras relaciones ejerciendo un impacto negativo duradero en el desarrollo (Dodge et al., 2003). Asimismo las agresiones interpersonales físicas y relacionales pueden presentarse repetidamente en el tiempo y desarrollar patrones de victimización (Pepler, Craig, Jiang, & Connolly, 2008).

Otro aspecto que puede contribuir al desarrollo de habilidades interpersonales infantiles son las creencias y las prácticas religiosas. Las mismas se relacionan con las pautas que las personas utilizan como guías para

estimar correctos o incorrectos sus comportamientos, con el manejo de deseos inapropiados, el auto-monitoreo del comportamiento y la regulación del afecto. También las creencias y prácticas religiosas refuerzan los sentimientos negativos de culpa posteriores a fracasos en el auto-control de la propia conducta (Bland, 2008). Geyer y Baumeister (2005 citados en Bland, 2008) señalan diversas áreas en las cuales las creencias religiosas son soporte de la función de auto-control.

El entrecruzamiento de factores internos y externos incide en el desarrollo de las relaciones interpersonales infantiles. Entre los factores externos se puede considerar el lugar de residencia del niño/a. La asociación entre el barrio de residencia de los niños y los logros en el desarrollo es una temática relevante de investigación actual. Los barrios desorganizados y en desventaja social (barrios urbanomarginales) se han asociados con el desarrollo de depresión en la madre y disfunción familiar (Kohen, Leventhal, Dahinten, & McIntosh, 2008). Considerando que la familia juega un rol central en el desarrollo infantil, el abandono o descuido en etapas tempranas de la vida de un niño, afecta a menudo funciones como la empatía, la regulación de los afectos, la capacidad de aprendizaje y la resolución de problemas. La condición de pobreza influye sobre el desarrollo de los procesos cognitivos infantiles debido a la presencia de diversos factores de riesgo tanto biológicos como sociales, entre ellos cabe destacar la desnutrición infantil, una inadecuada asistencia médica, la exposición al estrés y la violencia (Shore, 1997 citado en Arán Fillipetti & Musso, 2007). Así, los niños expuestos a condiciones de pobreza tienden a mostrar una declinación en su desarrollo mental, motor y socioemocional, problemas en la autorregulación tales como dificultades para regular sus emociones, limitaciones para cooperar entre pares, problemas de control conductual y trastornos por déficit de atención (Soufre, 2000). La condición de pobreza puede influir negativamente en el desarrollo de los niños a través de su impacto en el estado emocional de los padres, las prácticas de crianza y el ambiente familiar que crea (Papalia, Wendkos Olds, & Feldman, 2005).

Diversos trabajos de investigación señalan que la calidad de los vínculos de apego, la organización familiar, el hacinamiento, la presión económica percibida, la salud mental y el nivel educativo de los padres, las escasas oportunidades de estimulación física y social y el barrio de residencia influyen en el desarrollo y crecimiento infantil (Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Ison, 2004; Lipina, Matelli, Vuelta, & Colombo, 2005; Morales Córdova, 2008; Richaud, 2007). Con respecto al status socioeconómico, se sabe que hay ciertos estresores "típicos" o factores de riesgo específicos para cada estrato sociocultural. La pobreza, es un estresor

que incrementa el riesgo de desórdenes psicológicos porque engendra al mismo tiempo otros estresores que, combinados, atentan contra la salud física y mental de los niños/as (Sandler, Wolchik, McKinnon, Ayers, & Roosa citados en Oros, 2007). Un estudio realizado en Argentina sobre estresores infantiles en contextos de pobreza, señala manifestaciones de violencia (abuso verbal, intimidación, golpes) ejercidas en el hogar y en el ámbito escolar como una preocupación significativa percibida por los niños/as (Oros, 2007). Las variables mencionadas actúan como factores predisponentes y/o de mantenimiento para las conductas problemas infantiles, impactando negativamente en el desarrollo de las habilidades sociocognitivas involucradas en la solución de problemas interpersonales (Ison, 2004). Resulta, entonces, prometedor estudiar y comparar la flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares en contextos sociales disímiles en oportunidades y recursos socioculturales. A partir de la detección de similitudes y diferencias se podrán diseñar programas de intervención acordes a las necesidades propias de los contextos de referencia.

En base a lo dicho se espera que el grupo de escolares de contextos urbanomarginales difieran en flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares respecto a escolares de contextos urbanos. El presente trabajo de carácter empírico propone: (a) definir conceptual y operacionalmente el constructo flexibilidad cognitiva para la solución de problemas interpersonales, (b) describir características socioculturales de dos grupos de niños/as de escuelas primarias, estatales urbanas y urbanomarginales y (c) comparar la flexibilidad cognitiva para resolver un problema entre pares en ambos grupos.

Método

Para el logro de los objetivos se trabajó con un estudio de tipo transversal descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006).

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística conformada por 120 niños/as de escuelas primarias, estatales del departamento de Godoy Cruz, Mendoza, Argentina (AR). Todos los participantes tenían 8 años al momento de la evaluación. No se consideraron otros rangos de edades. La muestra se dividió en dos sub-grupos, uno de ellos estuvo integrado por 60 escolares de una escuela ubicada en un barrio urbano, varones $n=29$ (48.3%) y niñas $n=31$ (51.7%). El otro sub-grupo estuvo conformado por 60 escolares de escuelas localizadas en un barrio urbanomarginal, varones $n= 32$ (53.3%) y niñas $n=28$ (46.7%).

Instrumentos

Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI, García Pérez & Magaz Lago, 1998). A partir de la ilustración y la descripción de situaciones problemas interpersonales hipotéticas, se evalúan las destrezas cognitivas para: identificar y describir problema, discriminar emociones, generar alternativas de solución, anticipar consecuencias a dichas alternativas y tomar una decisión. Esta técnica está destinada a niños/as de 4 a 12 años de edad. A los fines del presente trabajo se administró sólo una tarjeta de la técnica. La misma ilustra un problema entre pares en el cual un niño al intentar formar parte de un juego grupal es rechazado por sus iguales, motivo por el cual se siente triste (Véase Apéndice A).

Instrumento de Evaluación de Variables Socioculturales para Escolares de Mendoza (Maddio, 2007). Entre sus variables evalúa: barrio de residencia, características familiares, ocupaciones y máximo nivel educativo alcanzado por los adultos a cargo del niño/a y culto religioso. La recolección de datos se realiza mediante: preguntas directas al niño en una entrevista semi-estructurada y consulta a los registros escolares. Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo de las variables mencionadas sólo se consideraron: (a) barrio de residencia, (b) máximo nivel educativo alcanzado por los adultos a cargo de los niños/as y (c) condición de culto religioso. El nivel educativo de los adultos a cargo de los niños se clasificó en: sin instrucción, primaria incompleta/completa, secundaria o nivel medio incompleto/completo y terciario-universitario incompleto/completo. El nivel educativo se extrajo de los registros oficiales de la institución escolar. La condición de culto religioso fue indagada directamente al niño. No se clasificaron los tipos de religión sino sólo su presencia y/o ausencia.

Procedimiento

Procedimiento Ético. Inicialmente se explicaron los objetivos y procedimiento del estudio a los directivos, docentes y padres o adultos a cargo de los escolares. A partir del consentimiento informado de los mismos para participar en esta experiencia se comenzó la evaluación en horario escolar. La autorización de los padres o adultos a cargo de los escolares constituyó *conditio sine qua non* para la participación de los niños en el presente trabajo. A cada niño/a se le explicó la confidencialidad de los datos y objetivos del trabajo. Se obtuvo un consentimiento libre de los niños participantes. Los instrumentos fueron administrados individualmente por psicólogas especializadas en el marco de entrevistas. Se mantuvo la confidencialidad de los datos.

Procedimiento de Administración y Puntuación del Instrumento. El test EVHACOSPI fue administrado si-

guiendo los criterios propuestos por sus autores y aquellos formulados por nuestro equipo de investigación (Ison, Morelato, Maddio, & Greco, 2006). Se evaluaron los pasos del proceso de solución de problemas interpersonales a través de preguntas directas. Las respuestas de los escolares en las variables generación de alternativas de solución y anticipación de consecuencias fueron transcritas y clasificadas según el análisis de contenido apropiado para el material narrativo. Como unidad de registro se atendió al grupo de palabras con significado y connotaciones similares, es decir se consideró el conjunto de ideas o temáticas que contenían las respuestas dadas por los niños/as en las variables generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Se definieron un total de tres categorías ordinales de flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares y una de respuestas irrelevantes, las cuales fueron desarrolladas de manera que cumplieran con las reglas básicas propuestas por Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989). Cada categoría fue exhaustiva, excluyente, significativa y clara (Véase Tabla B1). Para establecer las categorías de clasificación de los informes verbales de los niños se consideró la combinación de dos condiciones: (a) control inhibitorio en las acciones propuestas como solución y (b) capacidad para considerar las consecuencias positivas de tales acciones en todas las personas interactuantes. Se escogieron ambas condiciones en base a conceptualizaciones teóricas de flexibilidad cognitiva (Ison, n.d.; Sánchez-Carpintero & Narbona, 2004), de solución de problemas interpersonales (García Perez & Magaz Lago, 1998; Spivack et al., 1976), de competencia social en la mediana infancia (Rose-Krasnor, 1997) y de las unidades de registro. La puntuación y clasificación de las respuestas en las categorías formuladas fue realizada por un codificador en dos momentos diferentes (Hernández Sampieri et al., 2006) estableciendo un nivel de concordancia de 85% entre los dos momentos.

Las respuestas de contenido ambiguo o confuso fueron descartadas. En los casos en que los niños dieran la misma respuesta más de una vez, sólo se puntuó con un punto en la categoría a la cual correspondiera la respuesta. Este criterio de puntuación se basó en el supuesto de que tal repetición se correspondería con la dificultad para inhibir la puesta en marcha de respuestas similares (perseveración) y rigidez de pensamiento.

Análisis de los Datos

A fin de comparar la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares en dos muestras de niños/as de escuelas urbanas y urbanomarginales se aplicó la prueba estadística de diferencia entre medias para muestras independientes (*t* de Student). Se fijó un nivel de significación equivalente al 5%. Se utilizaron estadísticos descriptivos para detallar las características de los

participantes del presente estudio. Los datos obtenidos fueron analizados con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 11.5.

Resultados

Teniendo en cuenta el segundo objetivo que proponía describir las características socioculturales de los contextos a los que pertenecían ambos grupos de niños/as de escuelas primarias, estatales urbanas y urbanomarginales en primer lugar se realizará una breve descripción de los barrios en los cuales se localizaban las escuelas. En relación a la escuela urbanomarginal, la misma se ubica en uno de los barrios más humildes de la periferia de la ciudad de Mendoza (AR). El barrio es calificado como una zona roja o conflictiva por diversas instituciones oficiales, asimismo en las cercanías del barrio se encuentran algunos asentamientos irregulares. Recientemente se han instalado en el barrio servicios de gas natural, luz eléctrica, agua corriente y teléfono. Dicha zona esta cubierta sólo por los recorridos de una línea de transporte público. Si bien no se evaluó el hacinamiento, los docentes refirieron que la mayoría de los niños residían en viviendas de dos y tres habitaciones junto con otras familias.

La escuela urbana se encuentra en un barrio cercano a la capital de Mendoza (AR). El barrio desde sus orígenes dispone de servicios públicos además de contar con amplio acceso a centros comerciales, recreativos, bancarios y/o administrativos. La zona cuenta con múltiples líneas de transporte público. Los docentes de la escuela urbana no refirieron características relacionadas al hacinamiento.

Una de las características socioculturales evaluadas fue el máximo nivel de escolaridad alcanzado por los adultos a cargo de los niños/as. El mismo se consideró como una aproximación al nivel socioeconómico de los participantes. Se observó que el 58.3% de los adultos a cargo de los escolares (madre, padre o tutor) de una escuela urbana presentaron estudios secundarios (33.3% incompleto y 25% completo). Cabe aclarar que el nivel secundario completo equivale a 12 años de escolaridad. Por otra parte el 61.7% de los adultos a cargo de los niños de escuelas urbanomarginales presentaron un máximo nivel educativo correspondiente al nivel primario (6.7% incompleto y 55% completo). El nivel primario completo equivalente a 7 años de escolaridad. Otro dato relevante es que el 13.3% de los adultos a cargo de los niños de contextos urbanos presentaron nivel terciario-universitario completo. Este porcentaje difiere en el grupo de adultos a cargo de los niños de escuelas urbanomarginales quienes sólo en un 3.3% completaron sus estudios de nivel superior (terciario-universitario) (Véase Figura 1).

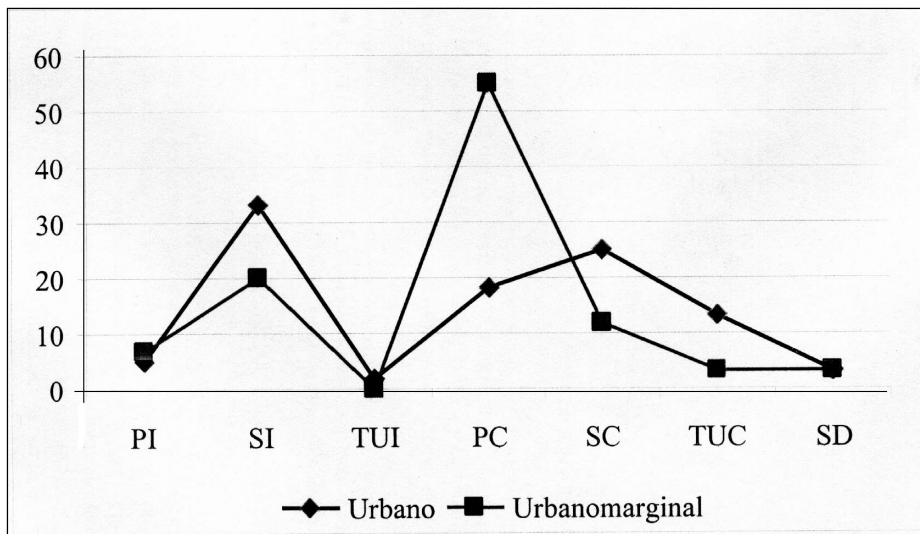


Figura 1. Máximo nivel de escolaridad alcanzado por los adultos a cargo de escolares de escuelas urbanas y urbanomarginales de Mendoza, Argentina (AR). PI significa nivel primario incompleto, SI nivel secundario incompleto, TUI nivel terciario-universitario incompleto, PC nivel primario completo, SC nivel secundario completo, TUC nivel terciario-universitario completo, mientras que SD significa sin dato

Con respecto al culto religioso la mayoría de los niños/as de ambas escuelas refirió pertenecer a algún tipo de religión. El 51.7% de los niños/as de las escuelas urbanas expresaron ser parte de un culto religioso, mientras que el 66.7% de los escolares de barrios urbano-marginales pertenecían a una religión.

Para el logro del tercer objetivo que consistió en comparar la flexibilidad cognitiva para resolver un problema entre pares en grupos de escolares según su barrio de residencia (urbano – urbanomarginal) se utilizó la prueba *t* de Student. Si bien la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov señala que las variables no se dis-

tribuyen normalmente, diversos autores refieren que aún cuando no se cumpla el criterio de normalidad, la prueba *t* se considera robusta para realizar las comparaciones propuestas (Aron & Aron, 2001; Zimmerman, 1998).

Los resultados obtenidos señalan que los escolares de instituciones urbanomarginales obtuvieron significativamente mayor cantidad de respuestas irrelevantes ante la situación problema planteada respecto a los niños residentes en barrios urbanos ($t = -2.634, p < 0.000$). En la misma línea se observó que los niños/as de las escuelas urbanomarginales generaron significativamente mayor cantidad de respuestas de flexibilidad cognitiva media con respecto al grupo de niños de escuelas urbanas ($t =$

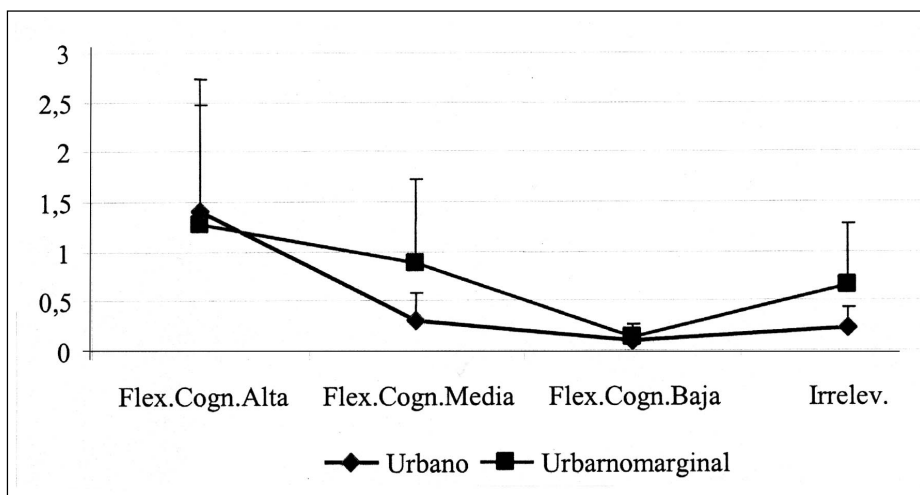


Figura 2. Prueba de diferencia entre medias para muestras independientes: niveles de flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares en escolares de escuelas urbanas y urbanomarginales de Mendoza, Argentina (AR)

3.815, $p < 0.000$). No se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en las respuestas de flexibilidad cognitiva alta y baja. (Véase Figura 2).

Discusión

En este apartado nos focalizaremos en la discusión de resultados estadísticamente significativos. El principal objetivo de esta investigación fue conocer si existían diferencias estadísticamente significativas según el barrio de residencia en la flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares. En el presente estudio se observó que los niños de las escuelas urbanomarginales presentaron significativamente mayor cantidad de respuestas irrelevantes al pensar como resolver una situación problema entre pares. Nuestros resultados coinciden con hallazgos de un estudio empírico que evaluó las habilidades cognitivas para solucionar problemas entre pares en escolares de la mediana infancia pertenecientes a barrios urbanomarginales de Mendoza, Argentina. Los mismos señalan que ante un conflicto entre pares los niños formularon en gran medida respuestas irrelevantes (Greco, 2007).

Considerando el marco de referencia planteado, dar respuestas irrelevantes podría estar asociado a dificultades en las funciones ejecutivas. En esta línea, Sánchez-Carpintero y Narbona (2004) plantean que las dificultades en la puesta en marcha de funciones ejecutivas se originan en una alteración del control inhibitorio. Uno de los componentes del control inhibitorio es el control de la interferencia de estímulos externos o distractores (Ison, n.d.). Para solucionar un conflicto interpersonal mediante una respuesta que se ajuste y sea pertinente a la situación, el niño debería contar con la capacidad para seleccionar aquellos estímulos relevantes al problema interpersonal planteado y simultáneamente inhibir estímulos no relevantes. Si el niño presenta dificultad para controlar la interferencia de estímulos externos o distractores, esto se traduciría en respuestas irrelevantes, las cuales no se ajustan a la situación y no conllevan a la solución del problema. Así, a nivel cognitivo, para generar alternativas de solución relevantes a un problema entre pares el niño debería mediante control voluntario inhibir respuestas automáticas y estímulos distractores que puedan interferir en el procesamiento de información social.

La mayor cantidad de respuestas irrelevantes en los niños de escuelas urbanomarginales en el proceso de resolver un problema entre iguales nos lleva a preguntarnos qué factores socioculturales y/o ambientales podrían estar a la base de este resultado. Al respecto numerosas investigaciones aportan evidencia de la fuerte asociación entre ambientes desfavorecidos socialmente y el desarrollo bio-psico-social deficitario en la infancia.

Estas evidencias señalan que el desarrollo deficitario estaría ligado a factores de riesgo tales como las carencias nutricionales, el hacinamiento, la inestabilidad laboral de los padres, la depresión de la madre, las escasas oportunidades de estimulación física y social, el tipo de estimulación del lenguaje, el nivel educativo del adulto a cargo del niño y los cuidados de la salud. Los mencionados factores darían lugar a dificultades en el control inhibitorio y en las funciones ejecutivas (Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Ison, 2004; Kohen et al., 2008; Lipina et al., 2005; Morales Córdova, 2008; Oros, 2007; Papalia et al., 2005; Richaud, 2007; Soufre, 2000).

Los adultos a cargo de los niños provenientes de escuelas urbanomarginales presentaron un nivel de instrucción bajo. Papalia et al. (2005) señalan que el nivel de instrucción del adulto a cargo de los cuidados y necesidades del niño en la temprana infancia, es relevante ya que influye en la educación que pueda brindar a su hijo/a, en la estimulación del lenguaje y de componentes de las funciones ejecutivas (memoria de trabajo verbal y no verbal; autorregulación del estado de alerta, del afecto y de la motivación y capacidad de análisis y síntesis de la propia conducta). Esto nos lleva a pensar que el nivel educativo bajo, en este caso primaria completa e incompleta de los padres de niños pertenecientes a barrios urbanomarginales, se relacionaría con la diferencia significativa en el mayor número de respuestas irrelevantes para solucionar un problema entre pares respecto de los niños de barrios urbanos cuyos padres en su mayoría, presentaron un nivel de educación medio y superior. Cabe aclarar que para corroborar este planteo sería necesario hacer un estudio de tipo correlacional en contextos de pobreza entre el nivel educativo de los adultos a cargo de los niños y la cantidad de respuestas irrelevantes que los niños generan ante un problema hipotético entre pares.

Los resultados también señalan que los niños/as residentes en barrios urbanomarginales generaron significativamente más respuestas de flexibilidad cognitiva media respecto a los escolares residentes en barrios urbanos. La flexibilidad cognitiva media incluye respuestas en las que el niño propone una alternativa de solución con un grado de control inhibitorio funcional (adecuado control de los propios impulsos) y anticipa bienestar o satisfacción sólo a una de las partes o personas involucradas en el problema; a diferencia de la categoría de flexibilidad cognitiva alta en la cual además de dar respuestas con control inhibitorio funcional anticipan consecuencias positivas en todas las partes interactuantes. Sobre la base de esta diferenciación se infiere que los niños/as de escuelas urbanomarginales presentaron limitaciones al momento de pensar consecuencias positivas para todos los interactuantes.

Cabe preguntarnos entonces, si esta limitación po-

dría estar relacionada con factores internos o bien con aspectos metodológicos vinculados a la indagación de las consecuencias positivas. En relación a esto último, un estudio empírico realizado en Mendoza, Argentina que administra el mismo instrumento a niños/as de contextos urbanomarginales, de edades iguales a los participantes de esta muestra sugiere que la evaluación de las consecuencias se realice a través de indagaciones con instrucciones verbales específicas y concretas que permitan detectar con mayor especificidad las consecuencias emocionales en todos los integrantes de la situación problema (Greco, 2007). Se estima que la implementación de la modalidad sugerida como variable control permitiría atribuir dicha diferencia a factores internos. La dificultad para pensar las consecuencias en todas las personas podría relacionarse con limitaciones en la detección e interpretación de señales sociales en una situación problema. Tales limitaciones interfieren en un óptimo procesamiento de la información social (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000; Maddio, 2007).

Los análisis estadísticos no arrojaron asociaciones significativas entre la cantidad de respuestas de flexibilidad cognitiva alta y baja y los contextos urbanos y urbanomarginales. La falta de significación estadística podría ser atribuida a la relativa homogeneidad que presentaron las mencionadas variables y/o al efecto de deseabilidad social.

Por otra parte, generar respuestas de flexibilidad cognitiva alta, entendidas como aquellas alternativas que combinan la satisfacción de los propios deseos-necesidades con los deseos de los otros y que consideran las consecuencias positivas en todas las personas involucradas, implica el interjuego de aspectos cognitivo-emocionales. De allí que, además de tener en cuenta variables socioculturales de los contextos de referencia sería pertinente examinar el rol de los rasgos disposicionales, de la empatía, de la toma de perspectiva entre otros factores implicados en el desarrollo de relaciones interpersonales infantiles

Conclusiones

Resulta relevante estudiar las tendencias de los niños para solucionar conflictos entre pares debido a sus importantes implicancias en el desarrollo de las competencias sociales y su impacto en la afectividad, en las creencias acerca de sí mismo y en el rol en el grupo de pares. La definición de flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales aquí propuesta resalta la satisfacción de los deseos-necesidades y consecuencias positivas en todas las personas involucradas en el problema, proponemos que el desarrollo de tal habilidad cognitiva junto con otras destrezas (emocionales y

comportamentales) posibilitará conductas socialmente competentes. Desarrollar comportamientos socialmente competentes, entendidos como aquellos en los que el niño/a puede lograr sus metas personales en las interacciones sociales y simultáneamente mantener relaciones positivas con otras personas en el tiempo y a través de diversas situaciones, será clave en la aceptación y/o rechazo por parte del grupo de pares. Los niños/as que son rechazados por su grupo de pares, probablemente generarán comportamientos de tipo agresivo (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993); reportarán bajos logros académicos (Woodward & Fergusson, 1999) y presentarán sentimientos de soledad y síntomas de depresión (Bandura et al., 1996 citados en Carrasco Ortiz & Barrio Gándara, 2002; Feldman et al., 1988). En contraparte, la aceptación de los pares modula los efectos de los comportamientos agresivos (Dodge et al., 2003) por ello la inclusión en relaciones positivas con pares brinda recursos interpersonales saludables y reduce desajustes, mientras que relaciones adversas pronostican dificultades en la adaptación (Ladd, 2005). Desarrollar conductas socialmente competentes propicia soporte académico y relaciones funcionales con pares impactando positivamente en el desarrollo afectivo, moral y cognitivo (Caprara et al., 2000).

Lo expuesto fundamenta la necesidad de evaluar recursos psicológicos en la mediana infancia tales como la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares que posibiliten desarrollar comportamientos socialmente competentes. La fecundidad de esta evaluación se reflejará en el diseño de programas psicoeducativos destinados a niños/as de barrios urbanomarginales que promuevan el desarrollo de habilidades interpersonales y que se ajusten a las necesidades de tales contextos. Estas intervenciones contribuirán a la prevención de conductas agresivas y/o inhibidas entre pares en pos de un desarrollo infantil positivo y saludable. Otra finalidad de la evaluación en los contextos mencionados es aportar información útil para ampliar los modos de acción de los profesionales de ámbitos educativos, sociales y de la salud y así fortalecer recursos psicológicos de una población infantil que vive en condiciones desfavorables y promover factores protectores de salud mental adecuados a los contextos de referencia (Greco, 2007). Finalmente estas contribuciones científicas aportarán a políticas sociales de salud y educación que prioricen el desarrollo de relaciones interpersonales saludables, bienestar y paz en los niños/as.

Limitaciones

Debido a que las muestras son pequeñas ($n=60$) para cada grupo y se corresponden con una edad determinada (sólo 8 años) los resultados obtenidos no son generalizables a niños/as de otras edades, como así tampoco

a la población general. Sin embargo, dichos resultados acuerdan con referencias teóricas actuales y pertinentes a la temática. Considerando las limitaciones descriptas, estimamos de utilidad implementar en futuros estudios procedimientos estadísticos que permitan realizar inferencias acerca de la población (Aron & Aron, 2001) y/o ampliar el número de participantes.

Existen diversas variables socioculturales tales como el ingreso económico familiar, la cobertura de salud, la salud mental de los padres, específicamente la depresión de la madre, el hacinamiento, indicadores de violencia, la estructura y funcionamiento familiar que deberían ser evaluadas a fin de caracterizar los contextos de referencia. Tal evaluación requiere entrevistas a los familiares de los niños. Sin desconocer la relevancia de las mencionadas variables, se priorizó al niño como informante y la base de datos oficiales de las instituciones escolares, de este modo se describió el máximo nivel educativo alcanzado por el adulto a cargo del niño como una aproximación al nivel socioeconómico.

Potenciales Caminos de Investigación

Las variables relacionadas con aspectos nutricionales en la infancia rara vez son incluidas en los trabajos de investigación que se dedican al estudio de determinadas variables psicológicas, sin embargo son aspectos de suma importancia en el desarrollo biopsicosocial del niño/a sobre todo cuando se trabaja en contextos de pobreza (Greco, 2007), razón por la cual sería pertinente incluirlas en futuras investigaciones y explorar sus implicancias.

Asimismo estimamos apropiado profundizar el estudio de la relación y/o influencia de variables tales como las creencias y/o prácticas religiosas y la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales.

Referencias

- Arán Fillipetti, V., & Musso, M. (2007). *Screening* neuropsicológico en una población de niños bajo riesgo por pobreza. In M. C. Richaud & M. S. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 177-207). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Arias Martínez, B., & Fuentes Zurita, J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de Educación infantil. In M. T. Anguera Argilaga (Ed.), *Un estudio observacional en "Observación en la Escuela": aplicaciones* (pp. 13-68). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Aron, A., & Aron, E. N. (2001). *Estadística para psicólogos*. Buenos Aires, Argentina: Prentice Hall.
- Ballif-Spanvill, B., Clayton, C. J., & Hendrix, S. B. (2007). Witness and nonwitness children's violent and peaceful behavior in different types of simulated conflict with peers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 206-215.
- Bland, E. D. (2008). An appraisal of psychological & religious perspectives of self-control. *Journal of Religion and Health*, 47, 4-16.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boiven, M. (1993). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scales. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 147-484.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Córdoba, Argentina: Siglo XXI.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-305.
- Carrasco Ortiz, M., & Barrio Gándara, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanism in children's in social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dodge, F., Lansford, J., Salzer Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R., et al. (2003). Peer rejection and social information: Processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2006). Definition of major concepts [Electronic version]. In T. J. D'Zurilla & A. M. Nezu (Eds.), *Problem solving therapy. A positive approach to clinical intervention* (3rd. ed., pp. 11-21). New York: Springer.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Feldman, S. S., Rubenstein, J. L., & Rubin, C. (1988). Depressive affect and restraint in early adolescents: Relationship with family structure, family process, and friendship support. *Journal of Early Adolescence*, 8, 279-296.
- García Pérez, M., & Magaz Lago, A. (1998). *Evhacospi. Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales. Manual de referencia*. Madrid, España: Grupo Albor-Cohs.
- Green, V., & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situation: A literature review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59.
- Greco, C. (2007). *Emociones positivas: herramientas psicológicas para la promoción de la salud mental infantil en contextos de vulnerabilidad social*. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de San Luis, Argentina. Manuscript in press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4. ed.). México, DF: Mc Graw-Hill.
- Ison, M. S. (2003). Habilidades sociocognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con retraimiento social. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma de México*, 13/14, 34-46.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.
- Ison, M. S. (n.d.). *Flexibilidad cognitiva y solución de problemas*. Unpublished manuscript.
- Ison, M. S., Espósito, A., Carrada, M., Morelato, G., Maddio, S., Greco, C., et al. (2007). Programa de intervención para estimular atención sostenida y habilidades cognitivas en niños con disfunción atencional. In M. C. Richaud & M. S. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 113-142). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Ison, M. S., Morelato, G., Maddio, S., & Greco, C. (2006). Habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños mendocinos. Aportes a los criterios de evaluación. In *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Evaluación Psicológica y Educativa* (pp. 72-75). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kohen, D. E., Leventhal, T., Dahinten, V. S., & McIntosh, C. N. (2008). Neighbourhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*, 79(1), 156-169.

- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. London: Yale University Press.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118.
- Lipina, S. J., Marbellí, M. I., Vuelta, B., & Colombo, J. A. (2005). Performance on the A-not-B Task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Revista Interamericana de Psicología, 39*(1), 49-60.
- Maddio, S. (2007). *Solución de problemas interpersonales en niños: generación de pensamiento alternativo y su relación con autoeficacia y autoconcepto*. Unpublished doctoral dissertation, Universidad de San Luis, Argentina. Manuscript in press.
- Malik, S., Balda, S., & Punia S. (2005). Promoting social competence of 6-8 years old socially incompetent girls. *Journal of Social Science, 10*(3), 233-236.
- Morales Córdova, H. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: implicancias para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Revista Interamericana de Psicología, 42*(1), 129-142.
- Morelato, G., Maddio, S., & 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 Evaluación Psicológica, 2*(20), 149-156.
- Moreno, J. E. (2007). Autocompetencia percibida y roles atribuidos por los compañeros de clase. In M. C. Richaud & M. S. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 25-43). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Murphy, B., & Eisenberg, N. (2002). An integrative examination of peer conflict. Children's reported goals, emotions and behaviors. *Social Development, 11*(4), 534-557.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Oros, L. (2007). Estresores infantiles en contextos de pobreza. In M. C. Richaud & M. S. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 237-259). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. D. (2005). *Desarrollo humano* (9. ed.). México, DF: Mc.Graw-Hill Interamericana.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*(2), 325-338.
- Pincus, D., & Friedman, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment intervention to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*, 223-240.
- Richaud, M. C. (2007). Fortalecimiento de recursos psicológicos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. In M. C. Richaud & M. S. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 145-177). Mendoza: Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sánchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Revista de Neurología, 39*(2), 188-191.
- Soufre, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México, DF: Oxford University Press.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vyckierstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., & Dosseter, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorders, 37*, 1646-1664.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 191-201.
- Trianes Torres, M., De la Morena Fernández, M., & Muñoz Sánchez, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga, España: Aljibe.
- Zimmerman, D. W. (1998). Invalidation of parametric and nonparametric statistical tests by concurrent violation of two assumptions. *Journal of Experimental Education, 67*, 55-68.

Received 12/05/2009
Accepted 18/06/2009

Lic. Silvina Laura Maddio. Becaria del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA – CONICET) Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Dra. Carolina Greco. Becaria del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA– CONICET) Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Apéndice A

Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales – EVHACOSPI – García Pérez y Magaz Lago (1998) ©



Figura A1. EVHACOSPI

Jorge se encontró a estos niños jugando a la pelota, pero cuando les preguntó si podría jugar con ellos, le dijeron que no. Entonces, se quedó mirándolos muy triste, porque no lo dejaban jugar.

Apéndice B

Tabla B1

Categorías de Flexibilidad Cognitiva para la Solución de Problemas Interpersonal en Escolares de Escuelas Urbanas y Urbanomarginales de Mendoza, Argentina (AR)

Categoría	Descripción de la categoría
Flexibilidad Cognitiva Alta	<p>Implica aquellos reportes verbales en los cuales el niño/a propone como alternativa de solución una acción que contempla las necesidades y deseos propios y de las otras personas. Asimismo que tal acción conlleve bienestar a todos los participantes o miembros de la situación problema.</p> <p><i>Ejemplo representativo:</i> Ante el problema el niño plantea: “que pida por favor que lo dejen jugar, los chicos lo dejan jugar y todos se divierten”.* En el informe verbal anterior el niño propone como solución una acción en la que incluye sus propios deseos y los de los demás, como consecuencia de tal acción todos los integrantes se benefician. El protagonista se siente satisfecho ya que resuelve el problema y de igual modo los otros niños logran sentirse bien al divertirse a partir de la propuesta del protagonista.</p>
Flexibilidad Cognitiva Media	<p>Incluye aquellos reportes verbales en los cuales el niño/a propone como alternativa de solución una acción que contempla las necesidades y deseos propios y de las otras personas. Tal acción conlleva bienestar y/o beneficia sólo a una de las partes o miembros de la situación problema.</p> <p><i>Ejemplo representativo:</i> Ante el problema el niño plantea: “que pida por favor que lo dejen jugar, los chicos le dice que no que ellos están bien jugando entre ellos y el se queda triste”. En el informe verbal anterior el niño propone una acción como solución en la cual incluye sus propios deseos y los de los demás. Como consecuencia de tal acción sólo una de las partes de la situación problema, en este ejemplo los niños que juegan en grupo, se siente bien. En contraposición el protagonista de la historia no logra satisfacer sus deseos y necesidades aún proponiendo una alternativa de solución que considera los deseos propios y ajenos. El bienestar sólo se circunscribe a una de las partes involucradas en el problema.</p>
Flexibilidad Cognitiva Baja	<p>Incluye aquellos reportes verbales en los cuales el niño/a plantea una alternativa de solución que no articula las necesidades y deseos del personaje y las necesidades y deseos de los demás miembros de la situación problema. Estas alternativas denotan un control inhibitorio disfuncional ya sea por exceso o bien por defecto.</p> <p>El control inhibitorio por exceso implicaría alternativas de solución en las cuales el personaje no satisface sus deseos reflejándose en alternativas de solución pasivas y/o evitativas. El control inhibitorio por defecto se traduce en alternativas impulsivas y/o agresivas. Las acciones propuestas como solución conllevan bienestar y/o benefician a una o todas las partes involucradas en el problema.</p> <p><i>Ejemplos representativos:</i> Ante el problema el niño plantea: “no puedo hacer nada, me quedo mirando como los demás juegan. Ellos se divierten y yo estoy solo”. (Control de impulsos por exceso). Ante el problema el niño plantea: “Si no me dejan jugar me meto en el juego como sea y les saco la pelota, si me la quieren sacar los agarro y les pego una piña. Todos nos terminamos peleando”. (Control de impulsos por exceso).</p>
Respuestas Irrelevantes	<p>Incluye aquellos reportes verbales que no se relacionan con el problema planteado. El niño propone a alternativas de solución no relevantes, ni acordes al problema por lo tanto las consecuencias tampoco lo son.</p> <p><i>Ejemplo representativo.</i> “Irme a España a donde trabaja mi papá e invitar a un amigo que se venga conmigo. Veo a mi papá y me pongo contento”.</p>

Nota. * Los ejemplos presentados se corresponden con las narraciones realizadas por los escolares de la muestra, niños/as de ocho años de edad de escuelas urbanas y urbanomarginales. Se obviaron datos personales a fin de mantener la confidencialidad de los participantes.