

Aportes a los Criterios de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales en Niños Argentinos*

Contributions to Evaluation Criteria
for Cognitive Skills in the Interpersonal Problems
Solving in Argentinean Children

GABRIELA MORELATO¹, SILVINA MADDIO², MIRTA SUSANA ISON³

RESUMEN

Se presenta una breve revisión de algunos conceptos teóricos relacionados con la competencia social y con los componentes asociados a la misma. Se analizan las habilidades cognitivas involucradas en la solución de problemas interpersonales en niños. Se parte de la técnica de Evaluación de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales para niños (EVHA-COSPI) desarrollada por García Pérez y Magaz Lago (1998) y se realizan aportes a los criterios de evaluación establecidos por dichos autores con el objetivo de lograr mayor precisión en la evaluación de los aspectos cualitativos que explora este instrumento y de cuantificar esos aspectos.

* Este artículo forma parte de una de las líneas de investigación perteneciente a la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y fue parcialmente subsidiado por la Universidad del Aconcagua a través del Proyecto PS 06 - Psicología. Mendoza- Argentina.

1. Licenciada en Psicología- Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET - Beca Interna Tipo I). Docente de la Universidad del Aconcagua. Integrante del equipo de investigación de la Facultad de Psicología-Universidad del Aconcagua - Mendoza - Argentina.

2 Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad del Aconcagua. Integrante del equipo de investigación de la Facultad de Psicología-Universidad del Aconcagua - Mendoza - Argentina.

3. Doctora en Psicología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Universidad del Aconcagua - Directora del equipo de investigación de la Facultad de Psicología-Universidad del Aconcagua - Mendoza - Argentina. E-mail: mison@lab.cricyt.edu.ar

Palabras clave

Evaluación Psicológica - Habilidades Cognitivas Infantiles - Solución de Problemas Interpersonales en Niños.

ABSTRACT

Contributions to Evaluation Criteria for Cognitive Skills in the Interpersonal Problems Solving in Argentinean Children

A brief revision of some theoretical concepts related with social competence and its associated elements is displayed. Cognitive skills involved in solving interpersonal problems within children are analyzed. The starting point is the Cognitive Skills Evaluation for the Solution of Interpersonal Problems for Children technique (EVHACOSPI), developed by García Pérez and Magaz Lago (1998). Contributions are made to the evaluation criteria of these authors, with the aim of being more precise in the evaluation of qualitative aspects exploring this instrument, while quantifying these aspects.

Key Words

Psychological Assessment - Children Cognitive Skills - Interpersonal Problem Solving in Children.

INTRODUCCIÓN

La competencia social es un proceso básico y relevante en la infancia ya que permite un desarrollo sano y sienta las bases del repertorio social adulto. Esto brinda una adaptación adecuada a través del despliegue de una serie de habilidades y destrezas. Según Trianes, Muñoz y De la Morena (1999) y Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), la competencia social puede ser entendida como aquellos procesos cognitivos, sociales y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los contextos. Este término hace referencia a habilidades y conocimientos precisos para desenvolverse con éxito en las distintas interacciones personales. Sus componentes concretos son habilidades, estrategias, objetivos y situaciones sociales. Siguiendo a estas autoras, se define habilidad como una rutina cognitiva o conductual concreta que forma parte de una estrategia más amplia. Una estrategia es un plan de acción dirigido al logro de un objetivo. Las habilidades sociales, específicamente, son consideradas componentes importantes de la competencia social. Hasta hace poco tiempo, se las ha entendido como conductas observables aprendidas utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos. Hoy se entiende que también existen habilidades cognitivas,

entre ellas las habilidades para la solución de problemas.

En nuestro trabajo cotidiano con niños de edad escolar hemos observado que los conflictos interpersonales son frecuentes y requieren de habilidades que resulten eficaces para su solución. La puesta en marcha de estas destrezas permitiría un adecuado ajuste social. Por lo tanto, su evaluación resulta sumamente importante a fin de proponer estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo de habilidades interpersonales y que contribuyan con el diseño de programas de estimulación con fines tanto preventivos como asistenciales y que éstos puedan ser objeto de investigación.

La Solución de Problemas

El entrenamiento en la solución de problemas es un procedimiento cognitivo ideado por D'Zurilla y Goldfried en 1973. Según estos autores, consiste en identificar la alternativa más eficaz para luego estimular la ejecución de la acción elegida. La resolución de problemas es entendida como un proceso cognitivo llevado a cabo por los individuos frente a una situación problemática, el cual implica elaborar una variedad de respuestas potencialmente eficaces. Este proceso acrecienta la probabilidad de encontrar la respuesta más adecuada entre las diversas alternativas posibles.

Goldfried y Davison en 1981 describen específicamente la técnica de

solución de problemas y está orientada a que el individuo confíe en la posibilidad de enfrentar con éxito e independencia los propios problemas. Para que esto ocurra deben seguirse una serie de pasos: a) descripción de la situación problema, b) identificación de la reacción emocional que acompaña a la situación problema, c) generación de alternativas para la solución posible de ese problema y d) la evaluación de las consecuencias al adoptar determinada alternativa de solución. Seguir estos pasos promoverá mayores posibilidades de encontrar la solución adecuada e incrementará la confianza del sujeto para afrontar las situaciones reales.

Solución de Problemas Interpersonales

Trianes, Muñoz y De la Morena (1999), considera que la solución de problemas interpersonales está asociada a las relaciones sociales habilidosas ya que implica un acercamiento considerado y flexible hacia el otro. Este acercamiento supone tener en cuenta sus intereses y objetivos al mismo nivel que los propios, anticipando las consecuencias de las acciones y estimulando la producción de estrategias de resolución que eviten la respuesta inmediata agresiva.

El desarrollo de diferentes habilidades sociocognitivas puede verse inhibido o retardado por la confluencia de factores ambientales negativos

tales como el hacinamiento, las familias numerosas, la pobre educación y los ambientes escolares desfavorecidos. Estas condiciones socio-ambientales pueden estar relacionadas con el mantenimiento de las conductas problema infantiles (Ison, 2004).

González Leandro (1996), enfatiza la importancia de abordar el tema de las habilidades sociales desde el punto de vista cognitivo social que formaría parte de la conducta interpersonal eficaz. Este autor destaca los estudios que exploran los componentes cognitivos que están a la base de la competencia social. Estos trabajos se ocupan de indagar los procesos que llevan a la resolución de problemas interpersonales explicando que en ellos intervienen dimensiones de distinta relevancia. Postula que para operacionalizar estas intervenciones, es necesario considerar los instrumentos de evaluación, donde es el propio niño el que emite respuestas ante determinados estímulos o situaciones problemáticas.

Los primeros estudios acerca de los procesos cognitivos presentes en las conductas socialmente habilidosas fueron los de Spivack, quien propuso que las dimensiones de estos comportamientos infantiles son: la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de fines, el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial (Spivack y Shure, 1974; Spivack, Platt y Shure, 1976). A partir de estos estudios García Pérez y Magaz Lago (1998) crearon

un instrumento de evaluación a fin de explorar estos procesos, el mismo se denomina Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI).

El uso frecuente de este instrumento en diversas investigaciones realizadas por nuestro equipo, nos ha llevado a repensar los criterios de evaluación propuestos por los autores del test. Nuestro aporte, pretende enfocar la evaluación, no sólo desde los aspectos cuantitativos ya formulados por los autores, sino también plantear nuevos criterios de evaluación de índole cualitativa. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue realizar aportes a los criterios de evaluación del test EVHACOSPI a fin de lograr mayor precisión en la evaluación de los aspectos cualitativos que explora esta prueba y de cuantificar esos aspectos. Describiremos la técnica en el siguiente apartado.

3. EVHACOSPI

El Test Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) fue elaborado por García Pérez y Magaz Lago (1998) para valorar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales en niños. Está basado en los planteamientos de Luria y Vygostky sobre la función reguladora y directiva del lenguaje sobre la con-

ducta. De este modo, se considera que para desenvolverse con eficacia en el medio social, los niños deben disponer de un amplio repertorio de destrezas cognitivas, a fin de poder utilizarlas cuando la situación lo requiera y poner en marcha un adecuado repertorio de habilidades cognitivas como elementos reguladores de la conducta (García Pérez y Magaz Lago, 1998).

El test, destinado a niños entre 4 y 12 años de edad, tiene la finalidad de valorar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. De modo más específico permite valorar la eficacia de programas de enseñanza de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y conocer la amplitud y flexibilidad del pensamiento. En función de la información obtenida, podrían diseñarse estrategias de asesoramiento a educadores: padres y profesores, así como un plan de entrenamiento para niños con problemas de conducta social: agresividad, retraimiento y/o impulsividad.

Dispone de dos formas paralelas: Forma A y Forma B, cada una de las cuales consta de tres situaciones diferentes representadas por un dibujo. 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-

dad de la aplicación del programa de intervención.

Plantean distintas interacciones sociales que constituyen un problema para uno de los protagonistas. 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. Las preguntas que se le realizan al niño son: ¿Crees que (nombre del personaje) tiene algún problema? ¿Cuál es su problema? ¿En qué notas que tiene un problema? ¿Qué cosas puede hacer (nombre del personaje) para resolver su problema? ¿Qué más puede hacer? ¿Qué cosas puede pasar si (Se le menciona la alternativa dada por el niño)? ¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer (nombre del personaje) en esa situación?

A continuación se presentan las habilidades cognitivas que son evaluadas a través del EVHACOSPI tal como lo propusieron sus autores:

A - Habilidad para identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema.

Para la evaluación de esta habilidad los autores de este instrumento consideraron las siguientes variables:

- 1) Identificación de situaciones problema en forma correcta (ISC)
- 2) Identificación de situaciones problema en forma incorrecta (ISI)
- 3) Identificación de situaciones problema en las que no sabe (ISNS)

B - Habilidad para describir de manera concreta y operativa una situación problema.

En este caso, las variables a evaluar son:

- 1) Descripción del problema correctamente (DPC)
- 2) Descripción del problema incorrectamente (DPI)

C - Habilidad para identificar los componentes emocionales que hacen al problema

Lo que se logra a través de la identificación del estado emocional del sujeto. Si éste se siente tranquilo, contento, feliz o satisfecho, “no tiene problemas” mientras que si se detecta un estado de ira, tristeza, ansiedad, vergüenza u otra emoción negativa, “tiene un problema”. Las variables a tener en cuenta son:

- 1) Identificación del problema correctamente (IPC)
- 2) Identificación del problema incorrectamente (IPI)

D - Habilidad para generar posibles alternativas

Que constituyan una solución a un problema interpersonal. Esta habilidad hace referencia a la amplitud y flexibilidad del pensamiento alternativo. Las variables consideradas son:

- 1) Generación de alternativas - categorías (GAC)

- 2) Generación de alternativas - enumeraciones (GAE)
- 3) Generación de alternativas - irrelevantes (GAI)

E - Habilidad para anticipar posibles consecuencias

Asociadas a una determinada forma de resolver un problema interpersonal. Esta habilidad hace referencia a la amplitud y flexibilidad del pensamiento consecuencial. Las variables a evaluar son:

- 1) Anticipación de consecuencias - categorías (ACC)
- 2) Anticipación de consecuencias - enumeraciones (ACE)
- 3) Anticipación de consecuencias - irrelevantes (ACI)

F - Habilidad para tomar decisiones

Esto implica la selección de la mejor alternativa de todas las posibles, eligiendo aquella solución que le suponga bajo costo y mayor beneficio, a corto y a largo plazo. Se evalúa esta habilidad a través de las siguientes variables:

- 1) Escoger una decisión adecuada (TDA)
- 2) Escoger una decisión inadecuada (TDI)

Para la puntuación, se anota 1 punto para cada situación correctamente identificada y/o descripta. Se adopta el mismo criterio para las res-

puestas incorrectas o irrelevantes. También se anota un punto por cada categoría, por cada enumeración y por cada respuesta irrelevante tanto en la generación de alternativas como en la anticipación. Finalmente se anota 1 punto por cada decisión tomada correctamente, procediendo de la misma manera con las respuestas incorrectas.

Procedimiento para el análisis de la técnica

Nuestro equipo de investigación comenzó a utilizar la técnica desde 1999. En primera instancia, se entrenaron a los evaluadores para la administración y evaluación según lo estipulado por sus autores. En un segundo momento, se realizaron algunas redefiniciones en relación con las pautas de evaluación de generación de alternativas y anticipación de consecuencias (Ison, 2004). Posteriormente, se utilizó la técnica en nuevos proyectos de investigación tales como conductas problema (Ison y Morelato, 2002;), disfunción atencional (Ison, M., Morelato, G., Casals, G., Maddio, S., Carrada, M. Espósito, A., Arrigoni, F., 2005), inhibición (Ison, en prensa) y maltrato infantil (Ison y Morelato, 2005).

La riqueza y la amplitud de posibilidades brindadas por los niños en las diferentes respuestas, nos permitió repensar la forma de evaluación y por ende la forma de administración de la técnica. Producto de este proceso se

elaboraron nuevas consideraciones respecto al modo de evaluación e interpretación del instrumento, debido a que se observó que, también, reflejaba aspectos interpersonales y socio-cognitivos de gran relevancia para el desarrollo de la competencia social infantil. En las respuestas dadas por los niños se ponían de manifiesto las estrategias de interacción social, el tono emocional y la creatividad.

Las nuevas formulaciones fueron realizadas luego del análisis de los protocolos de un total de 286 niños de escuelas públicas de la provincia de Mendoza con distintas problemáticas.

Para ello debimos ampliar las categorías de evaluación, especialmente en la habilidad para la generación de alternativas y en la anticipación de consecuencias. Para nosotros no sólo es importante consignar el número de categorías y enumeraciones, sino discriminar si esas respuestas conducen a soluciones más o menos satisfactorias en la resolución de conflictos interpersonales en niños.

Por ello, dos expertas en la técnica evaluaron, en forma conjunta, el total de los protocolos a fin de consensuar y redefinir criterios, conceptualizar definiciones operacionales y establecer nuevas pautas de evaluación.

El eje central del trabajo fue dar preponderancia a los aspectos cualitativos que aporta este instrumento.

Aportes a los criterios de administración y evaluación establecidos

En primer lugar, es preciso aclarar que se modificaron algunas modalidades de expresión en la administración de las consignas a fin de adecuarlas para una mejor comprensión. Por ejemplo, se cambiaron los nombres de los personajes a fin de adecuarlos a nuestro contexto social y algunas palabras del guión de aplicación (regañar por retar o castigar y tomar por beber) con el objetivo de que resultaran más conocidas para los niños evaluados.

A continuación y a fin de organizar los aportes realizados a los criterios de evaluación de este instrumento, se tomarán los apartados propuestos por García Pérez y Magaz Lago (1998) para la evaluación de la misma. A su vez, se especificará la propuesta que nosotras realizamos para cada apartado.

A-Identificar la existencia de un problema

Los autores originales de este instrumento consideraron las siguientes variables:

- a) Identificación de situaciones problema en forma correcta (ISC)
- b) Identificación de situaciones problema en forma incorrecta (ISI)
- c) Identificación de situaciones problema en las que no sabe (ISNS)

Versión que se propone para la administración

En la primera parte de la aplicación de la técnica, es importante resaltar

que en el caso que el niño no identifique la existencia de un problema, luego de mencionada la consigna, es necesario que el evaluador explique cuál es el problema que se presenta en la tarjeta antes de continuar con la administración del instrumento. Esto último no queda lo suficientemente aclarado por los autores, por lo tanto destacamos este aspecto desde la experiencia de administración realizada.

Criterios para la evaluación en la versión original

De acuerdo a los criterios de corrección y clasificación de las respuestas, luego de mencionada la consigna, se le pregunta al niño ¿crees que (nombre del personaje de la tarjeta) tiene algún problema?. De este modo, se puntúa correcta la respuesta afirmativa por parte del niño, incorrecta la respuesta negativa a la misma pregunta y además se puntúa la respuesta "no sabe".

Versión que se propone para la evaluación de este apartado

La respuesta "no sabe", si bien es tenida en cuenta por los autores originales, nuestro aporte enfatiza este aspecto debido a que, a nuestro criterio de interpretación cualitativa, se relaciona con un aspecto emocional como la inhibición y/o la ambivalencia. Ambos indicarían dificultad en la

habilidad para identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema. Por otra parte la respuesta "no" en reiteradas oportunidades, también podría señalar una tendencia al oposicionismo.

B- Definición de la situación problema

Criterios de evaluación en la versión original

Este bloque evalúa la habilidad para definir de manera concreta una situación problema. García Pérez y Magaz Lago (1998) proponen puntuar como correctas las respuestas del niño que incluyan la comprensión de las claves sociales de la tarjeta presentada. Por ejemplo, en la situación 1 de la forma A, se consideran correctas aquellas respuestas que refieran temor al reto o al castigo de la madre.

Versión que se propone para la evaluación de este apartado

Destacamos que la pregunta ¿Cuál es el problema? alude concretamente a la capacidad de expresar operativamente el problema. Por lo tanto, si el niño no describe adecuadamente el problema, se puntúa incorrecto, aunque lo realice correctamente en la pregunta del siguiente apartado (Identificación del problema). Este punto no está aclarado por los autores originales de la técnica.

C- Identificación del Problema
(estado emocional del niño)

*Versión que se propone
para la administración:*

En lugar de la pregunta ¿en qué notas que tiene un problema?, propuesta por el guión de aplicación original, proponemos formular ¿En qué te das cuenta que (nombre del personaje de la tarjeta) tiene un problema? y además mencionar al niño que observe atentamente al protagonista de la tarjeta. Sobre la base de nuestra experiencia como evaluadoras, en el contexto sociocultural evaluado, este cambio ha facilitado la comprensión por parte de los niños.

*Criterios de evaluación
en la versión original*

Según el manual realizado por los autores, se considera correcta aquella respuesta que haga referencia al estado emocional negativo del personaje de la historia ya sea que esté preocupado/a, triste, asustado, nervioso/a, enfadado/a, etc.

*Versión que se propone para
la evaluación de este apartado:*

Concordamos con el criterio previamente expresado, pero además consideramos correcta aquella respuesta que incluya cogniciones que aludan a emociones negativas. Un ejemplo de esto

sería la preocupación, la soledad, etc.

Por otra parte, si en un apartado anterior, el niño hace referencia a un estado emocional negativo, se puntúa correcta la identificación del problema aunque no mencione la emoción en el orden esperado. En las evaluaciones realizadas, observamos que algunos niños identifican el estado emocional antes de llegar a la pregunta del apartado C. En estos casos, no es conveniente reiterar la pregunta que apunta a una respuesta ya dada porque el niño podría confundirse.

Otro criterio relevante, es diferenciar claramente a quién refiere el niño el estado emocional en su respuesta. Cuando refiere un estado emocional negativo en un personaje de la tarjeta que no presenta el problema, se puntúa incorrecta esta respuesta. Por ejemplo en la situación 1 de la forma A, se puntúa incorrecta la respuesta que refiera tristeza en el hermanito.

Otro aporte que enriquece la evaluación es contabilizar la frecuencia en que el niño mencionó una emoción. En la experiencia llevada a cabo hasta el momento, ha resultado interesante especificar este criterio. Hemos observado diferencias en grupos de niños que presentan características particulares (niños con disfunción atencional, víctimas de maltrato, con conductas disruptivas e inhibidas) ya sea en su dificultad para identificar una emoción, como en la frecuencia de aparición de un tipo particular de estado emocional (Ison y Morelato, 2005).

D- Generación de Alternativas

Criterios de evaluación en la versión original:

Según lo planteado por los autores de la técnica, se consideran por una parte, el número de Categorías de Respuesta, anotando un punto por cada "Clase o Categoría". Por otra parte, se evalúa el número de Enumeraciones, anotando un punto a cada respuesta de la misma clase o categoría. Finalmente se indican las respuestas que resulten irrelevantes cuando estas alternativas no conduzcan a la solución del problema, es decir a mejorar el estado emocional del protagonista. Asimismo, aquellas que no guarden relación con el guión que se le presenta al niño en cada situación.

Versión que se propone para la evaluación de este apartado

Fue necesario formular las definiciones operacionales de los términos categoría y enumeración a fin de diferenciar claramente estos conceptos en las respuestas obtenidas. Si bien los autores originales de la técnica utilizan los conceptos de categoría y enumeración, éstos no se encuentran definidos.

Por consiguiente, entendemos por categoría, a una idea o concepto general relativo a acciones, actitudes o emociones en torno a las cuales se organizan las respuestas del niño fren-

te a las situaciones problema. En tanto una enumeración hace referencia a varias ideas específicas de una categoría general. Expresa sucesivamente elementos de la misma. Consideramos que cada categoría lleva implícita una enumeración en sí misma.

Los puntajes obtenidos en generación de alternativas señalan la flexibilidad cognitiva de los niños. En la medida que puedan generar el mayor número de categorías, mayor será el nivel de flexibilidad (Trianes, Torres, De La Morena y Muñoz Sánchez, 1999). Este es un importante indicador cuantitativo del pensamiento alternativo. No obstante, consideramos de fundamental relevancia ampliar este indicador desde la diferenciación cualitativa que estaría relacionada con las estrategias de interacción social. Siguiendo a González Cuenca, Fuentes, de La Morena y Barajas (1995) estimamos necesario clasificar las alternativas en diferentes tipos: alternativas asertivas, alternativas agresivas, pasivas e irrelevantes.

Esta clasificación nos permite conocer las estrategias conductuales, sus características y déficit, a fin de realizar intervenciones tanto preventivas como asistenciales.

Definimos como alternativa asertiva a toda conducta o respuesta que apunte a una adecuada solución de la situación problema, es decir al cambio de la emoción negativa del personaje.

en forma satisfactoria y que no implique consecuencias negativas para el niño u otros.

Consideramos alternativa agresiva a aquella respuesta dirigida a infligir daño real o potencial a otro, sea este físico o psicológico.

Una alternativa pasiva es aquella respuesta que implica una conducta inhibida o evitativa y que conduce a la paralización del sujeto o a un no afrontamiento de la situación. En algunos casos una respuesta evitativa puede ser asertiva según la circunstancia, siempre y cuando esta estrategia provoque un cambio en el estado emocional del sujeto. Por ej. “irse a otro bebedero” o “irse a jugar con otros niños”.

Finalmente y en concordancia con el manual, consideramos una alternativa irrelevante a toda conducta o respuesta que no se relacione con la posibilidad de resolución de problema. Puede ser que el niño dé una respuesta considerada irrelevante por no ser suficientemente específica, (por ej: “hacerse amigos”). En este caso se debe indagar más profundamente la respuesta.

Otra posibilidad es que en la anticipación de consecuencias - paso posterior al que está siendo tratado- se mejore la respuesta dada. Esto llevaría a puntuar la respuesta según las restantes clasificaciones propuestas. En el caso que en la anticipación de consecuencias no mejore su respuesta, tanto la alternativa de solución propuesta como la/s consecuencias de las

mismas se puntúan irrelevantes.

Estimamos de utilidad especificar aquellas alternativas de solución de la situación problema en las que el niño recurre a una figura de autoridad (González Cuenca, et al., 1995). Por ejemplo, cuando recurre a la madre, padre, maestra, directora. Es posible encontrar respuestas asertivas en las cuales los niños recurren a la autoridad a fin de que esta figura sea quien brinde alternativas o solucione la situación. También pueden darse estrategias de recurrencia a la autoridad de tipo agresivas, pasivas o irrelevantes.

E- Anticipar Consecuencias

Criterios de evaluación en la versión original:

En acuerdo con los autores de la técnica, se considera el número de categorías de respuesta, anotando un punto a cada clase de respuesta correcta o incorrecta. La cantidad de enumeraciones, anotando un punto a cada respuesta de la misma clase o categoría. Finalmente, se indican las respuestas que resulten irrelevantes. Para cada categoría de respuestas puede haber una o más enumeraciones.

Versión que se propone para la evaluación de este apartado:

Nos parece de suma importancia considerar la clasificación de catego-

rías y enumeraciones en: consecuencias positivas, negativas e irrelevantes. Esta diferenciación, pretende detectar aspectos relacionados con el tono emocional de una respuesta, el cual puede ser indicador de componentes afectivos propios del niño.

Una consecuencia positiva sería aquella que implica un cambio del estado emocional negativo del personaje producto de acciones del protagonista que llevan a una mayor probabilidad de solución del problema. Por el contrario una consecuencia negativa sería aquella que no logra cambiar la emoción displacentera. Finalmente, no se realizaron modificaciones para evaluar una consecuencia irrelevante adoptando el criterio de los autores originales.

F- Elegir una alternativa

Criterios de evaluación en la versión original

Al llegar al apartado de elección de la mejor alternativa, se puntúa correcta cualquier respuesta que posibilite cambiar el estado emocional negativo del protagonista de la historia (ira, tristeza, ansiedad, miedo...) por el de calma, tranquilidad, alegría o satisfacción.

Versión que se propone para la evaluación de este apartado

En algunos casos se detecta que los

niños, al llegar a este apartado ofrecen una nueva alternativa de respuesta, que no dieron en el apartado correspondiente. Si la alternativa cumple con el criterio anterior, desde nuestra perspectiva, se debe considerar adecuada.

Estimamos de utilidad consignar la generación de una nueva alternativa, sobre la base de la idea de profundizar este aspecto de la técnica como indicador de mayor flexibilidad cognitiva y/o habilidades creativas.

Se han dado casos en los cuales al llegar a este apartado no eligen alternativa. Creemos importante diferenciar y consignar en el protocolo cuando un niño no toma decisión, aún cuando en el apartado correspondiente (generación de alternativas) haya podido generar alternativas de solución. Planteamos la idea de indagar este punto en posteriores investigaciones como hipótesis de su posible relación con indicios de conductas inhibidas.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado una breve revisión acerca de los componentes cognitivos y afectivos involucrados en la competencia social, se ha destacado la importancia de las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales como requisito fundamental para el desarrollo de conductas socialmente adaptadas. Es por ello, que surge la

necesidad de ahondar y actualizar aspectos relacionados a la evaluación de estas habilidades en niños. El beneficio de este análisis a través de una categorización más precisa, es brindar herramientas para el trabajo con grupos de niños que presenten determinadas dificultades y, por otra parte, detectar las particularidades en el funcionamiento social individual a fin de ajustar las intervenciones en relación con cada niño o grupo al cual pertenece.

Lo expuesto a lo largo de este trabajo, pretende contribuir a la evaluación de las habilidades de solución de problemas interpersonales teniendo en cuenta la necesidad de adaptar instrumentos de evaluación psicológicas a la particularidad de los contextos socio-culturales en los cuales se apli-

que. A partir de esta idea, estimamos necesario incluir una cuantificación más específica de los contenidos cualitativos de este instrumento. Esto, no sólo favorecería el abordaje de los componentes cognitivos relativos a la flexibilidad del pensamiento, sino también posibilitaría detectar las modalidades y estrategias de interacción que forman parte de la competencia social. Enriquecer la evaluación, nos facilita conocer cuán flexible es el pensamiento infantil y además observar cómo éste se refleja en la conducta social. De este modo, profundizar las habilidades involucradas en la solución de problemas interpersonales, nos permitiría detectar aquellas que requieran mayor entrenamiento y estimulación a fin de diseñar programas de intervención ajustados a cada niño y a cada grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'Zurilla, T. J., Goldfried, M. R. (1973). Cognitive processes, problem solving, and effective behavior. In M. R. Goldfried & M. Merbaum, *Behavior change through self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- García Pérez, E. M. y Magaz Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales - EVHACOS-PI*. Manual de referencia. España: Editorial Grupo Albor-Cohs.
- Goldfried, M. R., Davison, G. (1981). *Técnicas terapéuticas conductistas*. Bs. As.: Editorial Paidós.
- González Cuenca, A. M., Fuentes, M. J., De La Morena, M. L., Barajas, C. (1995). *Psicología del desarrollo. Teorías y prácticas*. España: Editorial Aljibe.
- González Leandro, P. (1996): Programa de entrenamiento en dimensiones de solución de problemas interpersonales. En: Pelechano (Dir.), *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención*, vol. II. Valencia: Editorial Promolibro.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 36, N° 2, 257-268.
- Ison, M. S. (En Prensa) Habilidades socio-cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con retraimiento social. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, N° 13 y 14.
- Ison, M.S., Morelato, G.S. (2002). Contexto Familiar y Desarrollo de Habilidades Cognitivas para la Resolución de problemas Interpersonales en niños. *PSYKHE*, Vol. 11, N° 1, 149-157.
- Ison, M. S., Morelato, G. (2005). Solución Cognitiva de problemas interpersonales en niños víctimas de maltrato y con conductas disruptivas. Documento presentado en el 30° Congreso Interamericano de Psicología, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Ison, M. S., Morelato, G., Casals, G., Maddio, S., Carrada, M., Espósito, A., Greco, C., Arrigoni, F. (2005). Desarrollo de Estrategias Atencionales y Habilidades Socio-Cognitivas en Niños de Edad Escolar. En J. Vivas (Comp) *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. XRAACC. Mar del Plata: Editorial UNMDP, p. 83 - 97.
- 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.
- Spivack, G., y Shure, M. B. (1974). Social adjustment of young children: A cog-

- nitive approach to solving real- life problems. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trianes Torres, M.; Muñoz, A.; De La Morena, M. L. (1999). Relaciones Sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar. Málaga: Editorial Aljibe.
- Trianes Torres, M., Muñoz, A., Jiménez, M. (1997). Competencia Social: Su educación y tratamiento. Madrid: Editorial Pirámide.