

## Habilidades socio-cognitivas

Infancia, Solución de problemas interpersonales

Imprimir Ar

# HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS IMPLICADAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES EN LA NIÑEZ

**Ison, Mirta Susana**

INCIHUSA-CONICET  
CCT Mendoza □ CONICET  
Universidad del Aconcagua

**Morelato, Gabriela Susana**

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Centro Científico Tecnológico (CCT- Mendoza)  
Universidad del Aconcagua

## Introducción

Interactuar con otros, implica poner en juego un conjunto de expectativas y habilidades sociales, cognitivas y afectivas dentro de un contexto determinado. Específicamente, la interacción en el contexto educativo, en cualquiera de sus niveles, tiene algunas características propias de los grupos que comparten, sistemáticamente, un espacio y un contexto situacional por períodos relativamente prolongados de tiempo (Moreno & Ison, 2013). En este sentido, la escuela es un espacio donde, además de desarrollarse la labor educativa, se generan vínculos interpersonales significativos y se aprenden formas de comportamiento social entre adulto-niño/a y entre los niños y las niñas.

Los intercambios sociales con los compañeros de clase representan una instancia significativa para el despliegue de una serie de habilidades socio-cognitivas y afectivas, las cuales actualizan los modos aprendidos en los diferentes contextos de desarrollo (Ison, 2011). Familia, escuela y grupo de pares conforman los principales contextos de desarrollo durante la niñez y proporcionan un marco de referencia para la actuación social al validar, rectificar o desaprobando las conductas realizadas por niños y niñas en situaciones de interacción social (Ison & Morelato, 2008; Greco & Ison, 2011; Morelato et al., 2019).

Asimismo, los escolares están cotidianamente expuestos a conflictos interpersonales y a situaciones que demandan una eficaz autorregulación de su conducta (Cassidy, 2009; Greco & Ison, 2009; Maddio, 2012). Así, los problemas interpersonales pueden ser resueltos apelando al despliegue de recursos internos adaptativos tales como una adecuada autorregulación, autoestima, competencia social, reconocimiento de emociones, flexibilidad para considerar distintos puntos de vista, entre otros; como de aspectos que incluyen comportamientos disruptivos-externalizantes, tales como agresión, peleas, impulsividad, entre otros y problemas internalizantes como retraimiento social, timidez y ansiedad social (Arias-Rivera et al., 2012; Castillo et al., 2019; Ison, 2019; Reyna, et al., 2011).

Una situación interpersonal problemática podría ser definida como 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 ellas no concuerdan con los deseos y/o objetivos de las otras personas participantes en la situación. Tal discordancia genera estados emocionales negativos y/o de frustración en las personas interactuantes (Maddio, 2012).

Para lograr resolver ese conflicto o desacuerdo interpersonal es necesario desarrollar una serie de habilidades cognitivas y afectivas orientadas a la identificación de una solución aceptable para todas las personas involucradas en esa situación. Una solución eficaz conlleva cambios positivos como la reducción de la angustia, del dolor, de la aflicción, tendiendo a maximizar consecuencias positivas y a minimizar las negativas (Greco e Ison, 2009).

En el área infantil los pioneros en abordar esta temática fueron Spivack y Shure (1976). Ellos presentaron una propuesta para el desarrollo de habilidades para resolver problemas interpersonales destinada a ayudar a los niños preescolares y de jardín de infantes con problemas de adaptación social. Más tarde, en la década de los '80, Shure y Spivak (1982), diseñaron un programa de intervención para reducir y prevenir tanto comportamientos impulsivos como inhibidos en niños de jardín de infantes, el cual era implementado por las docentes mediante juegos y diálogos entre adultos y niños.

A partir de diversos estudios realizados con niños y niñas, Spivack y sus colaboradores plantearon que a la base de la conducta socialmente competente existen ciertos procesos cognitivos que median entre la situación social problema y la conducta que el niño emite. Es decir, se interesaron en indagar "como piensa" un niño o niña. Destacaron la relevancia de ciertos procesos de pensamiento ante un problema interpersonal describiendo el *pensamiento alternativo*, *pensamiento consecuencial*, *pensamiento medio-fines* y el *pensamiento causal* (Spivack y Shure 1974; Shure y Spivak, 1982).

El *pensamiento causal* implica pensar en las causas que originaron diversas situaciones interpersonales. Es decir, qué situaciones o eventos provocaron el problema interpersonal, esto implica reconocer e identificar la existencia o no de situaciones de interacción social que constituyen un problema y describir qué lo originó. Esta descripción, implica también, el poder identificar componentes emocionales que acompañan a la situación interpersonal.

El *pensamiento alternativo* implica representar mentalmente diversas alternativas de solución. Esta habilidad hace referencia a la amplitud y flexibilidad de pensamiento para analizar distintas alternativas frente a una situación problema. Se relaciona con procesos autorregulatorios funcionales que incrementan la probabilidad de seleccionar conductas socialmente competentes y el logro de metas sociales favoreciendo la percepción de competencia personal.

El *pensamiento consecuencial* hace referencia a la habilidad para emplear las representaciones mentales para anticipar el curso de la acción y valorar sus consecuencias.

En *pensamiento medio-fines* comprende la capacidad para mantener presentes las representaciones de las metas de la propia acción y planificar los medios para su logro. Esto implica la habilidad para tomar decisiones habiendo analizado las alternativas disponibles y las consecuencias de cada una de ellas.

El manejo efectivo de las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales posibilita al niño o la niña identificar la situación problema y el conjunto de emociones que

acompañan a dicha situación, con el fin de planificar el curso de la acción, pensando diferentes alternativas de solución y sus posibles consecuencias para reflexionar y decidir acerca de la mejor opción, es decir aquella que traiga beneficios para la mayoría de las personas involucradas y que logre una solución pacífica al problema inicialmente planteado (Ison, 2010, 2019; Maddio & Morelato, 2009).

## ¿Cuál es la relevancia de indagar las habilidades de solución de problemas en la niñez?

El estudio de las habilidades para la resolución de problemas interpersonales es uno de los desafíos de la psicología educativa y es una de las demandas al sistema educativo. Si afirmamos que a la base de toda conducta socialmente competente se encuentran una serie de habilidades cognitivas y afectivas que contribuyen a la regulación del comportamiento, entonces un adecuado desarrollo de estas habilidades podría favorecer la autoestima, la esfera emocional y las relaciones interpersonales de los escolares, factores que influyen sobre las motivaciones de los estudiantes en relación a los procesos de aprendizaje.

Existen estudios que enfatizan la relación entre los patrones de procesamiento de información social y las dificultades en las interacciones sociales, postulando, por ejemplo, la vinculación entre el comportamiento agresivo y la atención a señales sociales más hostiles (Dodge et al., 1995). Asimismo, una adecuada autoestima (Maddio, 2012), un mejor desempeño en identificación de emociones frente a una situación interpersonal (Morelato et al., 2019), un adecuado desempeño en la decodificación de señales sociales se vincula con niveles más elevados de competencia social y habilidades socio-cognitivas de solución de problemas interpersonales (Reyna et al., 2011).

En investigaciones enfocadas en la perspectiva de los recursos psicosociales, realizadas en contextos de vulnerabilidad sociofamiliar y violencias, se observaron deterioros en el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes como consecuencia de esas circunstancias, tal como lo ha señalado la literatura (Manly, 2005; Thibodeau et al., 2019; UNICEF, 2021). Sin embargo, también se observó que las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales podían ser consideradas como un factor protector amortiguador del riesgo psico-social. Esto se debe a que las mismas forman parte de un conjunto de factores internos que pueden favorecer la resiliencia, vale decir el proceso que implica sobreponerse a la adversidad y continuar con el desarrollo o con los aspectos más importantes de. Entre los factores relevantes vinculados al proceso se destacaron tres indicadores: la habilidad para pensar alternativas de solución ante situaciones que representaban una dificultad la capacidad para anticipar las consecuencias de una acción y la capacidad para identificar las emociones asociadas con la situación problema. Estas habilidades se asociaron a otros factores de relevancia como lo son la creatividad, la autoestima, el apego seguro y la presencia de redes de apoyo (Morelato 2014, 2019). Asimismo, en una investigación orientada a promover recursos de resiliencia en contextos vulnerables, se logró un incremento de las habilidades de niñas y niños para identificar las emociones, generar alternativas, anticipar consecuencias y ser creativos (Morelato et al., 2019).

En un estudio realizado sobre emociones positivas y habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños y niñas entre 7 y 9 años de edad concurrentes a una escuela de gestión estatal en la ciudad de Mendoza, se observó que el grupo de niños/as que presentó altos valores de emociones positivas también pudieron generar mayores alternativas de solución asertivas para resolver un problema interpersonal y disminuyeron las alternativas de solución irrelevantes. Asimismo, el grupo de niños/as que presentó altos valores de emociones positivas obtuvo mayores promedios en anticipación de consecuencias positivas, disminuyendo el promedio de anticipación de consecuencias negativas. Anticipar consecuencias positivas a las alternativas de solución planteadas hablaría de la capacidad del niño o niña para visualizar en sí mismo y en los otros los cambios cognitivos, emocionales y comportamentales que se suscitan en el sistema interpersonal cuando la situación se resuelve. Estos aspectos repercutirían en la autoevaluación, autoconfianza y autoreforzamiento de las propias habilidades de resolución del conflicto, factores que promueven la autovaloración positiva para afrontar futuras situaciones problemas (Greco e Ison, 2011).

Experimentar emociones positivas amplía los repertorios de pensamiento y de acción, lo cual favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Este fortalecimiento de recursos permite una transformación de la persona, la cual se torna más creativa, amplía sus conocimientos tanto de sí misma como de las situaciones, se vuelve más resistente a las dificultades y socialmente más competente, con lo cual se produce una espiral ascendente ("*upward spirals*") que posibilita experimentar nuevas emociones positivas, favorecer el bienestar subjetivo y promover la resiliencia psicológica (García Pérez, 2016; Greco & Ison, 2014; Ruvalcaba-Romero, et al., 2017).

En un estudio reciente se analizó longitudinalmente el desempeño en las habilidades socio-cognitivas para la solución de problemas interpersonales en 50 escolares de cuarto grado al inicio del ciclo escolar y al final del mismo. Estos resultados corresponden al 2019, datos obtenidos previos a la situación de pandemia por COVID-19. La finalidad fue explorar los procesos de pensamiento ante un problema interpersonal, es decir cómo piensan el problema y qué estrategias socio-cognitivas se ponen en marcha para su solución y si estas estrategias cambiaban transcurrido un tiempo. Los resultados indicaron que el 82% de los niños y niñas generaron mayor cantidad de alternativas asertivas en comparación con alternativas pasivas y recurrentes a la autoridad. Al analizar la variable anticipación de consecuencias, los resultados mostraron que anticiparon mayor cantidad de consecuencias positivas en comparación con las de tipo irrelevantes y negativas. En la variable toma de decisiones, la mayoría de los niños y las niñas pudieron tomar una decisión adecuada, vinculándola con una mención de un estado emocional positivo. Sin embargo, un 18% de los niños y niñas implementaron estrategias pasivas ante un problema interpersonal y que esta modalidad de afrontamiento se mantuvo en la segunda evaluación. Los niños y niñas que tienden a resolver situaciones interpersonales de manera pasiva-inhibida, en general presentan cierta dificultad para pensar opciones pertinentes a los estímulos presentados y para adquirir perspectiva social. Las alternativas propuestas para solucionar las situaciones interpersonales pensadas fueron poco asertivas, esto es, evasivas que, lejos de fomentar el contacto social, lo inhabilitan y deterioran (Ison, et al., 2022).

La detección temprana de estilos de afrontamiento disfuncionales permitiría pensar modos de abordaje para favorecer relaciones interpersonales saludables y promover el desarrollo de competencias socio-emocionales.

Las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales están a la base de las conductas socialmente competentes, por consiguiente, indagar estas habilidades posibilitaría comprender las diferentes estrategias de afrontamiento que utilizan los niños, las niñas y adolescentes para resolver diversas situaciones interpersonales.

## ¿Cuál es la importancia de favorecer su desarrollo en niños y niñas?

La adquisición de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales está estrechamente relacionada con las experiencias y aprendizajes realizados en los distintos contextos de interacción. Las adquirimos y desarrollamos en nuestra continua interacción con entornos y personas significativas que nos transmiten y enseñan los modos de afrontar y resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana.

A lo largo de la infancia los niños y las niñas van internalizando, interpretando y respondiendo a las demandas y restricciones provenientes de los diferentes agentes socializantes (Morelato, 2019).

Familia, escuela, grupo de pares y la comunidad son contextos significativos de interacción social, en el cual cada día se manifiestan y ejercitan un conjunto de habilidades cognitivas y socio-emocionales por parte de todos sus integrantes. Entre esas habilidades se encuentran aquellas empleadas para afrontar situaciones de conflicto interpersonal, las cuales movilizan (o no) recursos cognitivos y emocionales para resolverlos.

Estas habilidades siguen un proceso constante de cambio desde la infancia temprana hasta la adultez. Durante la niñez, favorecer y potenciar la adquisición de destrezas y habilidades que contribuyan al desarrollo de las competencias socio-emocionales y de los procesos de autorregulación, implica fortalecer el desarrollo de los recursos personales y sociales que puedan actuar como factores protectores de salud mental en las infancias.

En nuestro grupo de investigación sobre Psicología del Desarrollo Infanto-Juvenil, desde hace décadas, venimos implementando programas para el fortalecimiento de habilidades meta-cognitivas y socio-emocionales en distintas etapas del desarrollo. Su sustento teórico-epistemológico se basa en los enfoques socioculturales y contextuales del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979; Vigotsky, 1986).

Se presentan brevemente tres programas de intervención aplicados en el ámbito escolar. El primero de ellos estuvo destinado al fortalecimiento de las *habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales*, el segundo centrado en las *habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares* y el tercero tuvo por finalidad *promover el fortalecimiento de la resiliencia*.

### **Programa para el fortalecimiento de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales** (Ison et al., 2011)

Este programa fue elaborado por nuestro equipo de investigación para promover la identificación y descripción de situaciones cotidianas que pudieran representar un problema en un contexto de interacción social, favoreciendo el reconocimiento de las emociones asociadas al problema, propiciando la generación de alternativas de solución a los problemas identificados, pensando cada una de las consecuencias asociadas, y finalmente la elección de aquellas alternativas conducentes a soluciones asertivas que implicaran mayores beneficios y menores costos psico-socio-emocionales. Tal como sostiene Bornas (1998), tomar decisiones adecuadas permite emprender la tarea con mayores posibilidades de éxito.

Basado en los constructos de Zona de Desarrollo Próxima y de Participación Guiada (Vigotsky, 1986; Rogoff & Chavajay, 1995; Wertsch, 1988), se establecía un sistema lúdico e interactivo de aprendizaje entre el adulto, generalmente el docente, y los niños (compañeros sociales). En esos encuentros se planteaban situaciones dilemáticas a fin de estimular los pasos para la solución de problemas interpersonales. La tarea del adulto era procurar un andamiaje efectivo para estimular los procesos metacognitivos a través de la reflexión conjunta acerca del *por qué, cómo, para qué* de una alternativa, identificando los atributos o características "clave" de la situación para resolver el problema formulado. Se procuraba el trabajo cooperativo en parejas de escolares.

Las temáticas trabajadas fueron: a) Reconocimiento de emociones asociadas a un problema; b) Descripción de situaciones cotidianas que representan un problema; c) Búsqueda de soluciones y d) Toma de decisión evaluando cuál es la mejor alternativa y por qué.

**Módulo I: Reconociendo emociones.** El objetivo específico de este módulo fue promover la discriminación de los diferentes tipos de emociones por parte de los escolares. Para el reconocimiento gestual y conductual de las emociones se utilizaron diferentes láminas con fotografías de personas que expresaban diferentes emociones en diferentes situaciones interpersonales. El reconocimiento de emociones se trabajó durante tres sesiones.

**Módulo II: Reconociendo problemas.** El objetivo específico fue fomentar en los escolares la descripción de situaciones cotidianas que pudieran representar un problema en un contexto de interacción social. Se trabajó la capacidad para percibir y diferenciar estados emocionales en un personaje de dibujos animados y ejercitar la toma de perspectiva social. Los contenidos de este módulo se trabajaron por medio de la observación de un video que mostraba a personajes de dibujos animados conocidos en una situación de interacción social que representaba un problema. Además, se comenzó a trabajar con la habilidad para generar alternativas de solución a los problemas identificados. Estos contenidos se planificaron para ser desarrollados en tres sesiones.

**Módulo III: Buscando soluciones y toma de decisiones.** El objetivo específico de este módulo fue continuar con la práctica de la habilidad cognitiva para generar el mayor número de alternativas posibles que constituyan una solución al problema, anticipar consecuencias y desarrollar la capacidad para elegir soluciones asertivas que impliquen mayores beneficios y menores costos a nivel personal e interpersonal. Estas temáticas fueron trabajadas sobre experiencias reales de interacción social vivenciadas por los niños y las niñas. Este módulo constó de tres sesiones.

Se trabajó en pequeños grupos (5 niños por grupo), una vez por semana, durante 9 semanas. Las sesiones de enseñanza de cada módulo tuvieron una duración aproximada de 30 minutos y estuvieron a cargo de los expertos. También se contó con observadores no participantes quienes registraban el comportamiento y los comentarios de los niños/as durante el desarrollo de cada sesión.

Al final de cada encuentro, se realizó un resumen y revisión del módulo. Para ello se utilizó el registro aportado por los observadores no participantes quienes consignaron los comportamientos, preguntas y actitudes de los escolares. Al inicio de un nuevo módulo, se revisaba lo trabajado en el módulo anterior.

### **Programa de enseñanza de habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares** (Moreno & Ison, 2013).

En este trabajo se tomó como base el programa de enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCePI) elaborado por García-Pérez (1997). Está orientado a mejorar la reflexividad, así como el manejo de destrezas sociales y valores para la convivencia. En forma de juegos grupales se trabajó con los niños y las niñas a: a) identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema, b) definir de manera concreta los problemas, c) generar un amplio repertorio de alternativas, d) anticipar múltiples y variadas consecuencias a corto y largo plazo tanto para sí mismo como para los demás, e) toma de decisiones y f) planificación de la ejecución de la decisión adoptada. El programa de intervención tuvo una duración de 4 meses. Se realizó en el salón de clases con el grupo completo correspondiente a cada grado con la asistencia del maestro. Por cada grado se realizaron tres sesiones semanales de 45 minutos de duración. En acuerdo con el docente, cada niño y niña asignó una sección en su carpeta de trabajo, con una carátula en la que se consignó su nombre, su grado y el título "Podemos resolver problemas". En ella, el niño escribía las consignas propuestas y todas las anotaciones derivadas del trabajo en conjunto. Se trabajó con la proyección de imágenes, en las cuales se observaban situaciones problemáticas y se relataba una historia que describía y detallaba las situaciones y sus participantes. En general, se trataban de situaciones de interacción social que podrían derivar en un conflicto interpersonal y generar un problema por la presencia de un malestar emocional en alguno de los protagonistas de la historia. Después de la narración se comenzaba el trabajo con el grupo de escolares. Se preguntaba "¿Alguien en esta historia tiene un problema?", "¿Quién?", "¿Cómo sabemos que tiene un problema?", "¿Cuál es el problema?", "¿Qué se puede hacer?", etc. Se estimulaba, además, la participación de la mayor cantidad de niños y niñas, alentando la participación de los más inhibidos, moderando la de aquellos más impulsivos y fomentando la discusión entre pares y con el docente. Al arribar a las últimas actividades, es decir elegir alternativas y diseñar un plan de acción, la experta dirigía la elección hacia aquella que presentara el máximo beneficio y el menor perjuicio o molestias para los demás; además orientaba el diseño del plan: "...qué haré primero", "qué haré después...", "cómo lo haré". Este plan, como así también las alternativas generadas, quedaban registrados tanto en el cuaderno del experto como en el de los niños y niñas. Al retomar la sesión siguiente, se alentaba a los niños y niñas a recordar escenas o momentos de su vida cotidiana en las que hubieran sucedido situaciones similares a las presentadas en las historias y se discutía sobre ellas antes de presentar la siguiente la historia.

### **Programa para promover el fortalecimiento de la Resiliencia** (Morelato et al., 2019)

Este programa está destinado a estimular recursos socio-cognitivos vinculados a la resiliencia. Constó de 3 módulos, cada módulo consignó cuatro encuentros con duración de 40 minutos. Fueron desarrollados en forma semanal y fueron coordinados por una psicóloga especializada en infancia y un observador participante, estudiante avanzado de la carrera de Psicología, quien estaba especialmente entrenado para la tarea. Las actividades se elaboraron con base en tres aspectos de la resiliencia: solución de problemas, creatividad y fortaleza del sí mismo.

**Módulo I "Generando alternativas frente a los problemas".** En los cuatro encuentros correspondientes a este módulo, se trabajó con estímulos del Programa de Enseñanza para la Solución de Problemas Interpersonales (ESCEPI), de García-Pérez y Magaz Lago (1997). En los primeros dos encuentros, se trabajó sobre la identificación de situaciones problemas y su relación con los estados emocionales. La tarea consistía en identificar y asociar los diferentes tipos de emociones tanto negativas como positivas con los problemas mediante una serie de imágenes de situaciones hipotéticas cotidianas. En los encuentros siguientes, se trabajó sobre la generación de la mayor cantidad de alternativas de solución, la anticipación de consecuencias y la elección de la solución más adecuada (Pelechano, 1986).

**Módulo II "Desarrollando la creatividad".** En los encuentros semanales de este módulo, se fomentó el pensamiento creativo por medio de técnicas gráficas, verbales y lúdicas. Se incorporaron juegos propuestos por Garaigordobil (2003), desde la interacción entre el jugar, crear y pensar. Las tareas consistieron en trabajar con fichas e imágenes, las cuales los niños elegían al azar y debían decir palabras asociadas a esos dibujos (creatividad asociativa). Otra tarea consistió en armar rimas a partir del objeto elegido o trabajar de a pares en la constitución de un dibujo en colaboración con el compañero.

**Módulo III "Yo soy, Yo tengo, Yo estoy y Yo puedo".** En los cuatro encuentros de este módulo se trabajaron características de la resiliencia. Se siguieron los conceptos aportados por Grotberg (2001). Esta autora considera que la resiliencia puede expresarse en el lenguaje en verbalizaciones tales como "YO soy", "YO puedo", "YO estoy" y "YO tengo", las cuales se asocian a factores tales como la valoración personal y la autoestima. Para esta tarea se utilizaron diversas actividades gráficas, tareas escritas y un juego de mesa elaborado ad hoc, que consistía en completar frases asociadas a la resiliencia y la autovaloración. Luego, se discutió cada tarea en forma grupal con enfoque en las potencialidades positivas familiares, escolares e individuales.

## **Reflexiones finales**

Las propuestas de intervención mencionadas previamente han tenido el propósito de contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y competencias socio-emocionales a fin de promover comportamientos saludables y funcionales en las infancias.

Desde un enfoque salugénico, centrado en la focalización en los desde una mirada focalizada en los recursos y potencialidades de los individuos, fortalecer recursos intrapersonales e interpersonales para afrontar conflictos cotidianos representa un aspecto importante en el desarrollo infantil y un componente clave para la promoción de salud en niños, niñas y adolescentes (Greco, 2010; Morelato et al., 2019).

Asimismo, la resolución de problemas es uno de los procesos de pensamiento relevantes que ayuda a las personas a enfrentar, de manera efectiva, los desafíos que plantean las relaciones interpersonales y juega un papel importante en su salud mental y socio-emocional.

**Financiamiento:** El trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación Plurianual - PIP (0664)-CONICET, titulado "Análisis de los predictores socio-cognitivos que modulan el rendimiento escolar en niños de contextos socialmente vulnerables".

## **Referencias**

- Arias-Rivera, S., Lorence, B., & Hidalgo, V. (2021). Parenting Skills, Family Functioning and Social Support in Situations. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00316-y>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós, 1987).
- Cassidy, S. (2009) Interpretation of competence in student assessment. *Nursing Standard*, 23, 39-46.
- Castillo, K. N., Ison, M. S. & Greco, C. (2019). Retraimiento social, timidez y soledad en la infancia: una revisión de enfoques actuales. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 65(3), 169-180.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 632-643. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.104.4.632>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF (2021). Análisis de Situación de la Niñez y la Adolescencia en Argentina (SITAN) Informe publicado en julio de 2021. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires – Argentina. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos>
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- García Pérez, M. del C. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida.. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-22. Doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.290
- García-Pérez, E. M., & Magaz-Lago, A. (1997). *Programa de enseñanza para la solución de problemas interpersonales (Escepi)*. Albor-Cohs.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(1), 81-93.
- Greco, C. & Ison, M. S. (2009). Solución de Problemas Interpersonales en la Infancia: Modificación del Test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2), 121-134.
- Greco, C. & Ison, M. S. (2011). Emociones Positivas y Solución de Problemas Interpersonales: Su Importancia en el Desarrollo de Competencias Sociales en la Mediana Infancia. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Vol.8, 20-29.
- Greco, C. & Ison, M. S. (2014). What makes you happy? Appreciating the reasons that arouse happiness in Argentine children who live in vulnerable social context. *Journal of Latino-Latin American Studies (JOLLAS)*, 6(1), 4-18.
- Ison, M. S. (2010). Intervention proposal to stimulate socio-cognitive skills in Argentine schoolchildren in conditions of social vulnerability. In E. Saforcada, M. Mañas & E. Aldarondo (Eds.). *Neurosciences, Health and Community Wellness*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 111-127.
- Ison, M. S. (2011). Intervention program to improve attention skills in Argentine schoolchildren. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 72-79.
- Ison, M. S. (2019). Flexibilidad Cognitiva: su promoción en la infancia. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*. 2ª Edición. ISSN 2618-5628. <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=69&idtt=129>
- Ison, M. S., Morelato, G. S. & Greco, C. (2022). Solución de problemas interpersonales en escolares: Exploración de las habilidades socio-cognitivas. Manuscrito en preparación.
- Ison, M. S., Morelato, G. S., Greco, C., & Maddio, S. L. (2011). Estimulación de las funciones ejecutivas en escolares mendocinos. Proyecto de Investigación de Ciencia y Técnica Orientados (PICTO-2007-00179), Argentina.
- Maddio, S. L. (2012). Relación entre habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales, autoeficacia, autoconcepto y pautas de crianza en escolares de la mediana infancia de Mendoza, Argentina. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Maddio, S. L. & Morelato, G. S. (2009). Autoconcepto y Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales en Escolares Argentinos: Estudio Comparativo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 43(2), 213-221.
- Manly, J.T. (2005). Advances in research definitions of child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 29, 425-439.
- Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de Resiliencia en niños argentinos en contextos de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1473-1488. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efrn>
- Morelato, G. (2019). Solución de Problemas en situaciones de Vulnerabilidad Familiar. Un instrumento de evaluación y aplicación clínica. Editorial Cauquén.
- Morelato, G.S., Korzeniowski, C. G., Greco, C. & Ison, M. S. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Rev. Costarricense de Psicología*, Jul-Dic, Vol. 38, N.º 2, 205-224. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i02.05>
- Moreno, C. e Ison, M.S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(1), 66-81.
- Pelechano, V. (1986). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*. (vol. II.) Promolibro-Alfaplús.
- Reyna, C., Ison, M. S., & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 57-78.
- Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50(10), 859-877. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.10.859>

Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G.; Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*,9(1),1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.00>

Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in young children. A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356

Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. Jossey-Bass.

Thibodeau, E. L., Masyn, K. E., Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (2019). Child maltreatment, adaptive functioning, and polygenic risk: a structural equation mixture model. *Development and Psychopathology*, 31(2) 443 – 456. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000014>

Vigotsky, L. 1986 [1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Wertsch, J. (1988). Psychology: L. S. Vygotsky's 'New' Theory of Mind. *The American Scholar*, 57 (1), 81-89.

**8va Edición - Junio 2022**