

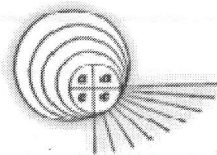
AVANCES EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO EN ARGENTINA

REUNIÓN NACIONAL
ASOCIACIÓN ARGENTINA
DE CIENCIAS DEL
COMPORTAMIENTO

6, 7 y 8 DE SEPTIEMBRE DE 2007
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA



Editorial de la
Universidad del Aconcagua



AACC

Asociación Argentina de Ciencias
del Comportamiento

IUPsyS

Miembro de la International Union
of Psychological Science

Compiladoras: María C. Richaud y Mirta S. Ison

***Avances en investigación en
ciencias del comportamiento en
Argentina***

**XI Reunión Nacional de la
Asociación Argentina de
Ciencias del Comportamiento**

Mendoza, 6, 7 y 8 de septiembre de 2007

Facultad de Psicología – Universidad del Aconcagua



**Editorial de la
Universidad del Aconcagua**

Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina :
XI Reunión de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento /
compilado por Mirta Susana Ison y María Cristina Richaud. - 1a ed. -
Mendoza : Univ. del Aconcagua, 2007. v. 2, 520 p. ; 21x16 cm.

ISBN 978-987-23232-5-7

1. Psicología Comparada. 2. Psiconlingüística. I. Ison, Mirta Susana,
comp. II. Richaud, María Cristina, comp. III. Título
CDD 156

Diagramación y diseño de tapa: Arq. Gustavo Cadile

Fotografía de portada: Valle de Los Horcones con las vistas de la laguna y la pared sur del Cerro
Aconcagua (6962 m.s.n.m.)

Pertenece a Daniel Rosales (MAGRAF-CRICYT-CONICET)

Diseño de logotipo: Susana Graciela Farías (MAGRAF-CRICYT-CONICET)

Copyright by Editorial de la Universidad del Aconcagua

Catamarca 147 (M5500CKC) Mendoza

Teléfono (0261) 5201681

e-mail: editorial@uda.edu.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723.

Impreso en Mendoza - Argentina

Primera Edición: Agosto de 2007

ISBN: 978-987-23232-5-7. (TOMO II)

Reservados todos los derechos. No está permitido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir ninguna parte de esta publicación, cualquiera sea el medio empleado -electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.-, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

AUTO-REGULACIÓN Y HABILIDADES SOCIALES: INTERVENCIÓN EN UNA POBLACIÓN INFANTIL DE RIESGO POR POBREZA

M. F. Musso, M. López, F. Iglesia

RESUMEN

Desde una perspectiva neuropsicológica se conoce el papel importante que tiene el córtex prefrontal, y en particular de las áreas órbito-frontales y mediales, en la regulación de la conducta social (Wood, 2003) y para la adquisición de reglas (Anderson et. al., 1999). Este trabajo tiene como objetivo presentar los fundamentos neuropsicológicos de un diseño de intervención sobre las funciones ejecutivas y habilidades sociales, adaptado a un contexto escolar de riesgo por pobreza extrema. Además, se analiza el papel de las funciones ejecutivas en el aprendizaje de las habilidades sociales. Dentro de un programa mayor, se trabajó con la totalidad (n=80) de los niños que asistían al primer año de la Educación General Básica (E.G.B.), de ambos sexos, de entre 6 y 10 años de edad, de una escuela incluida dentro del Plan Nacional de Mil Escuelas bajo el nivel de Pobreza. Se utilizó el Juego "Simón dice" para medir el control ejecutivo (Lavoie et. al., 1981; en Zelazo, 1996); la Tarea tipo Stroop "Sol- Luna" (Archibald, 1999) para evaluar el control inhibitorio y de interferencias; la Torre de Hanoi (versión dos anillos) para el proceso de resolución de problemas; y la adaptación española de la Escala de conducta asertiva para niños y niñas (CABS -Children Assertive Behavior Scale) de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987). Siguiendo modelos teóricos recientes de autorregulación, se discutirán los resultados respecto a los cambios en la autorregulación y su asociación con las habilidades sociales.

ABSTRACT

This work focuses on the role of the prefrontal cortex, especially the orbitofrontal and medial pre-frontal regions, in regulating social behavior (Wood, 2003) and the learning of rules (Anderson et al., 1999). This work includes neuropsychological concepts of a modality of intervention on executive functions and social skills, adapted to a school scope at poverty risk. Besides, the present work analyse the role of the executive functions on the social abilities's learning. As part of a wider programme, we worked with all the children (n=80), both sexes, between 6 and 10 years of age, attending the first year of the General Basic Education, at a high poverty-related risk school (Paraná City, Argentina). Among a larger number of tests, the following were administered: "Simon says" game to assess executive control (Lavoie et al, 1981; in Zelazo, 1996), Stroop "Sun-Moon" test for the inhibitory control (Archibald, 1999), the Hanoi Tower (two rings) for the problem solving, the Children Assertive Behavior Scale (CABS) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987- De la Peña, V.; Hernández, E. y Rodríguez Díaz, F. J., 2003). Changes in self regulation and associations with social skills, following recent theoretical models, will be discussed.

Mariel F. Musso

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Doctora en Psicología, Universidad Nacional de San Luis.

Becaria Pos-doctoral del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET).

Profesora Adjunta en la Universidad Católica Argentina (Sede Paraná).

Participación en Proyectos de Investigación:

Programa de investigación e intervención: "Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para reforzar los recursos cognitivos, afectivos y lingüísticos de niños en riesgo ambiental por pobreza extrema", dirigido por la Dra María C. Richaud. Investigador Principal del CONICET. Directora de CIIPME- CONICET. Argentina.

Proyecto de Investigación: "Evaluando junto a los docentes el impacto de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Inicial y E.G.B. en las prácticas educativas". Ministerio de Educación de Santa Fe. Año 2003.

Participación en la Investigación Evaluativa del Programa Provincial de Capacitación Permanente (PROCAP). Ministerio de Educación de Santa Fe (2003).

AGRADECIMIENTOS:

Dra. María C. Richaud de Minzi. Profesionales que asisten diariamente a la escuela donde se implementa el Programa. Estudiantes avanzados de la Facultad de Humanidades, Universidad Católica Argentina (Sede Paraná) que colaboraron con la administración de algunas pruebas.

Correo electrónico: marielmusso@gigared.com

INTRODUCCIÓN

Autorregulación cognitiva y habilidades sociales

Durante la temprana infancia, los procesos sociales y cognitivos constituyen procesos interdependientes (Bronson, 2000). La estimulación cognitiva y la aplicación de estrategias de resolución de problemas, se da generalmente en el contexto de una interacción social y es mediada a través del lenguaje y de la cultura. La participación del niño en una interacción social y su habilidad para comprenderla, se ven influidas por el desarrollo cognitivo.

El presente trabajo tiene como objetivo general presentar los fundamentos neuropsicológicos de un procedimiento de intervención sobre algunas funciones cognitivas básicas como las habilidades ejecutivas, en interrelación con las habilidades sociales, adaptado a un contexto escolar de riesgo por pobreza extrema. Además, se analiza la influencia de las funciones ejecutivas sobre el aprendizaje de las habilidades sociales en dicha población.

Desde una perspectiva neuropsicológica, se conoce acerca del papel del córtex prefrontal, y en particular de las áreas órbito-frontales y mediales en la regulación de la conducta social (Wood, 2003) y para la adquisición de reglas (Anderson et. al., 2001).

Las funciones ejecutivas han sido relacionadas estrechamente con la regulación emocional, sugiriéndose que a ambas funciones subyacen diferentes aspectos de los mismos circuitos frontales- subcorticales (Slattery et. al., 2001; en Burns Romine y Reynolds, 2004).

La regulación emocional fue definida por Slattery y col. (2001; en Burns y Reynolds, 2004) como aquel proceso por el cual los chicos consiguen incrementar el control sobre sus propias respuestas afectivas y conductuales. Tanto la regulación cognitiva como emocional son indispensables para un adecuado desempeño en la relación con los otros (en este caso, pares y docentes).

Funciones ejecutivas y habilidades sociales: conceptos

Se pueden distinguir dos tipos de definiciones respecto al término de "funciones ejecutivas". Definiciones específicas que han hecho hincapié en uno u otro aspecto de las mismas (por ej., la resistencia a la interferencia), y definiciones más integrales que las refieren a un coherente y complejo conjunto de procesos (Zelazo, Carter, Reznick, & Frye Douglas, 1997). En el presente trabajo nos basamos en un modelo integral de resolución de problemas, pero que al mismo tiempo involucra funciones específicas coordinadas entre sí configurando un sistema ejecutivo: la inhibición, la alternancia, la flexibilidad cognitiva, la planificación, el auto-monitoreo y la auto-evaluación (detectar y corregir el error). De esta manera nos alejamos de las primeras definiciones de la literatura que incluían procesos indiferenciados entre sí.

La resolución de problemas requiere la capacidad para seleccionar entre soluciones alternativas. La inhibición representa un mecanismo crítico en este proceso y constituye el primer acto ejecutivo y autorregulatorio. Desde otro enfoque, Barkley (1997) llamó la atención acerca del papel de la inhibición conductual como el núcleo de las funciones ejecutivas.

La inhibición conductual ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas, tanto desde la Psicología del Desarrollo como desde la Psicopatología, enfatizándose la importancia del pobre control inhibitorio en niños con trastornos.

Las habilidades sociales constituyen "un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos y opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1987, p. 14).

Funciones ejecutivas, habilidades sociales y mediación verbal: su desarrollo integral

Considerando el desarrollo de las funciones ejecutivas como una dimensión cognitiva de los procesos de autorregulación del individuo, se destaca lo siguiente:

1) La maduración de los lóbulos frontales y específicamente de las áreas prefrontales, involucrados en la autorregulación, es prolongada en el tiempo (Burns & Reynolds, 2004);

2) el gran período de desarrollo se presenta entre los 6 y 8 años de edad, con efectos más moderados entre los 9 y 12 años, aproximándose al desempeño adulto durante la adolescencia (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs, & Catroppa, 2001; Chelune & Baer, 1986; Korkman, Kemp, & Kirk, 2001; Levin, Culhane, Hartmann, Evankovich, Mattson, & Harward, 1991; Lin, Chen, Yang, Hsiao, & Tien 2000; Paniak, Miller, Murphy, Patterson & Keizer, 1996; Passler, Isaac, & Hynd, 1985; Welsh, Pennington, & Groisser, 1991). Es por ello que durante la infancia, el avance en la autorregulación de la propia conducta depende, en principio, de otra persona que cumpla con la tarea ordenadora de la conducta, hasta tanto se desarrollen las bases neurofuncionales necesarias.

3) existe un desarrollo secuencial, comenzando por el control de impulsos motores y control inhibitorio, ya presente a partir de los 3 años de edad, siguiendo por las funciones de atención selectiva y sostenida, y finalizando con la aparición de las funciones ejecutivas de fluencia (Lahti-Nuuttila, Pekka, 2001; Welsh et al., 1991). La atención ejecutiva se desarrolla fundamentalmente en el período entre los 4 y 6 años de edad (Rueda, Posner, & Rothbart, 2005);

4) el cerebro es más plástico durante ciertos períodos críticos del desarrollo y, por lo tanto, el timing de las influencias de experiencias positivas y negativas y el cuidado e intervención tempranos influyen en el desarrollo de la autorregulación (Bronson, 2000).

El ingreso al nivel escolar demanda al niño algunas funciones cognitivas básicas, que le permitan organizar su conducta en torno a objetivos y normas de trabajo en un espacio compartido. Estas funciones refieren a un sistema ejecutivo complejo, necesario para la autorregulación del comportamiento, e incluyen habilidades de anticipación de metas, planificación, resolución de problemas y autorregulación de la propia conducta.

Con respecto al desarrollo de las habilidades sociales previo a la escolaridad obligatoria, es esperable que los niños cuenten con un repertorio en habilidades tendientes a la interacción en el juego, expresión de emociones, autoafirmación y conversación. Además deben contar con habilidades que

favorezcan su autonomía (habilidades de higiene personal, de comida, de vestido y de desplazamiento).

Existen habilidades sociales que son básicas para el funcionamiento del grupo escolar. Al iniciar un grupo de aprendizaje estructurado es conveniente que los niños comprendan estas habilidades antes de pasar a las siguientes (Goldstein y otros, 1989).

Algunas de las destrezas incluidas en dichas habilidades sociales básicas sirven como pasos de comportamiento para habilidades posteriores o se centran en facetas importantes de la ejecución de las habilidades.

Una vez que los niños han aprendido las habilidades sociales básicas de interacción, deben seleccionarse otras con base en las necesidades y problemas experimentados por los niños, dependiendo de las necesidades más críticas de la mayoría de los niños (Habilidades Conversacionales, para Cooperar y Compartir, relacionadas con las Emociones y los Sentimientos y de Resolución de Problemas Interpersonales).

Con respecto a la mediación verbal, ésta se desarrolla, normalmente, entre los cinco y los siete años de edad. La mediación verbal diferencia los procesos "humanos" de pensamiento, de los procesos propios de animales inferiores o de niños pequeños; es decir, se pasa de procesar la información "asociativamente", a hacerlo "cognitivamente".

Sustratos neurofisiológicos

La corteza prefrontal tiene dos regiones principales: órbitomedial y dorsolateral. La región órbitomedial estaría implicada en el comportamiento emocional y motivacional como la inhibición del comportamiento. Esta región muestra conectividad con regiones asociadas al procesamiento emocional (amígdala), memoria (hipocampo) y procesamiento sensorial (regiones asociativas temporo visual inferior) (Wood, 2003).

Mientras tanto, la región dorsolateral participaría en la organización temporal del comportamiento, el lenguaje y el razonamiento. Esta región muestra conectividad con regiones asociadas con el control motor (córtex promotor, área motora suplementaria, ganglios basales), con el monitoreo del desempeño

(cingulado anterior) y el procesamiento sensorial (córtex parietal y áreas de asociación) (Wood, 2003).

De esta manera, es esperable que el córtex orbitofrontal participe de redes neuronales importantes para el control de la cognición social con la implementación y control de la conducta requiriendo también de redes prefrontales dorsolaterales (Wood, 2003).

Varios estudios (Amen, Stubblefield, Carmichael, & Thisted, 1996; Blair, & Cipolotti, 2000; Goyer, Andreason, & Semple, 1994; Grafman, et al., 1996; Raine, Lencz, Bihle, LaCasse, & Colletti, 2000), han encontrado evidencia acerca de la asociación entre los lóbulos frontales y la conducta agresiva y violenta. Todos estos datos sugieren que el córtex orbitofrontal y el córtex prefrontal medial son particularmente importantes en la regulación de la conducta social con respecto a la agresión y a la violencia.

Problemas conductuales específicos se encontraron en personas con daño del córtex prefrontal ventromedial, incluyendo conducta social inapropiada, falta de insight, falta de iniciativa, pobre juicio, y afecto inapropiado (Barrash, Tranel, & Anderson, 2000). Estos resultados llevan a considerar la importancia del córtex prefrontal en la regulación social de la conducta. Existe mucha evidencia que sugiere que las regiones mediales prefrontales son necesarias para la adquisición de reglas sociales, y acerca de cómo el daño temprano de estas regiones pueden resultar en una alteración de la conducta social (Anderson et al., 1999; en Wood, 2003).

Pobreza y funciones ejecutivas

Se han encontrado pruebas respecto a cómo repercute la pobreza sobre los procesos cognitivos asociados a la activación de diferentes regiones corticales frontales (Turrel et al., 2002; en Colombo y Lipina, 2005). Estos hallazgos permiten ampliar las estrategias en este campo (Olesen y cols., 2004; en Colombo y Lipina, 2005) y brindan elementos que fueron incorporados al diseño de programas de intervención. Entre ellos, programas para estimular procesos atencionales básicos en niños normales en edad escolar (Posner et al., 2003; en Colombo y Lipina, 2005; Ison et al., 2005) con potencial aplicación en el entrenamiento de adultos jóvenes normales y en poblaciones afectadas entre otros factores, por la pobreza. Sin embargo, en nuestro país son escasos los estudios realizados con este tipo de

enfoque y estrategias, y aún más los estudios que enfatizan el aprendizaje situado de las funciones ejecutivas, y su estimulación adaptada al contexto y currículo escolar.

Pobreza y habilidades sociales

Los ambientes sociales de pobreza exponen a los menores a experiencias notablemente aversivas, ofreciéndoles, en muchos casos, apoyos mínimos al desarrollo conductual y emocional saludable.

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 o de resolución de problemas.

Es por ello que la enseñanza o entrenamiento en habilidades sociales, de los niños en situación de riesgo social, desempeña un papel sumamente importante ya que son los más proclives a tener problemas de integración y/o rechazo en el ámbito escolar (Ovejero, 1998). En este sentido es interesante destacar la creciente atención prestada al desarrollo de habilidades sociales para niños en situaciones de riesgo social (Kazdin, 1993).

METODOLOGÍA

Participantes

Dentro del programa mayor, el presente estudio comprende un diseño experimental antes- después y otro longitudinal.

La población objeto de estudio estuvo conformada por una muestra escolar de niños en situación de riesgo de la Provincia de Entre Ríos. Durante el año 2005, se trabajó con la totalidad ($n=80$) de los niños que asistían al primer año de la Educación General Básica (E.G.B.), de ambos sexos, de 6 a 10 años de edad (con una media de 7 años), de una escuela incluida dentro del Plan Nacional de Mil Escuelas bajo el nivel de Pobreza. El 52,2 % eran varones y el 47,8% niñas. El 56% de la muestra concurría diariamente al comedor escolar.

Durante el año 2006 se continuó evaluando e interviniendo con este grupo de niños en el desempeño de las mismas variables, pero en el segundo año del EGB.

Actualmente, en el año 2007, se continúa interviniendo sobre el mismo grupo de niños en su tercer año del EGB, con un desgranamiento aproximado del 30% (cambio de escuela, repitencia y abandono).

Instrumentos

Se utilizó el Juego “Simón dice” para medir el control ejecutivo en la versión de Lavoie et. al. (1981; en Zelazo, 1996); la Tarea tipo Stroop “Sol- Luna” en la versión de Archibald (1999) para evaluar el control inhibitorio y de interferencias; finalmente, la Torre de Hanoi (versión dos anillos) para la evaluación del proceso de resolución de problemas.

Al comenzar el tercer año de intervención se aplicó, a modo de pre-test, la adaptación española de la Escala de conducta asertiva para niños y niñas (CABS - Children Assertive Behavior Scale) (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1987); versión adaptada para escolares de enseñanza primaria (De la Peña, V.; Hernández, E., & Rodríguez Díaz, F. J., 2003). Esta prueba fue administrada para conocer los perfiles de relación (asertivo, inhibido o agresivo), que sirvieran como línea de base en la propuesta de intervención sobre las habilidades sociales de resolución de problemas interpersonales.

Procedimientos estadísticos

Se llevaron a cabo Análisis Multivariados de Variancia (MANOVAs) con la finalidad de estudiar los perfiles comportamentales que definían cada turno durante el año 2005, y de esa manera guiar el diseño de estrategias específicas para cada sub-grupo escolar. Además, se analizó mediante la prueba MANOVA la influencia de la condición de riesgo sobre las funciones ejecutivas, encontrándose perfiles de riesgo particulares. Se realizaron MANOVAs de medidas repetidas con la finalidad de estudiar las diferencias antes-después de las intervenciones.

Además, se realizó un análisis de regresión múltiple y se presentan algunos resultados que describen (frecuencias y porcentajes) el comportamiento en habilidades sociales del grupo de niños estudiados. Por otro lado, se analiza la

asociación entre el control inhibitorio de inicio (previo a la intervención) y el comportamiento asertivo-no asertivo después de dos años.

Procedimiento de Intervención

1) Fundamentos

La escuela constituye un importante factor protector facilitando la adquisición de capacidades cognitivas y sociales que le sirven de base para la supervivencia en un mundo amenazante (Garmezy, 1987).

Los docentes son considerados como los principales recursos mediadores para la generalización de las estrategias. Es principalmente el refuerzo en la vida real —por los maestros, los padres, los compañeros, y los niños mismos— lo que determinará si el aprendizaje será duradero. Por lo tanto, el programa propuesto es intensivo (se integra con el currículo escolar e implica el trabajo conjunto del equipo de investigadores con los maestros dentro del aula utilizando como técnica el modelado, y durante todo el tiempo de asistencia de los niños a la escuela).

2) Primer año de intervención

De acuerdo al perfil pre-test del año 2005, los objetivos del primer período de intervención se focalizaron en general, sobre el logro de un mayor autocontrol, para pasar, a un segundo momento (último trimestre del 2005), a un entrenamiento de habilidades sociales básicas de interacción social.

La progresión del plan de intervención siguió ritmos diferentes, entre el turno mañana y tarde, de acuerdo a los avances en el control de impulsos logrado en cada turno. En consecuencia, a partir del segundo semestre, se comenzó a implementar el programa de estimulación de Habilidades Sociales (básicas de interacción) en el turno mañana. Mientras tanto, el plan en el turno tarde se focalizó sobre un sistema de normas y reglas de complejidad creciente.

Respecto a la promoción de la autorregulación y funciones ejecutivas, se elaboró una secuencia de objetivos específicos a corto, mediano y largo plazo, de

acuerdo a la maduración y desarrollo esperable. Dicha propuesta sirvió de guía para el diseño de estrategias elaboradas en conjunto con las docentes.

Objetivos específicos a corto plazo: a) capacitar al docente como modelo del proceso de resolución de problemas y del uso de autoinstrucciones en voz alta, b) que los chicos puedan inhibir o detener reacciones a partir del lenguaje externo del adulto; c) que el habla propia del niño acompañe la realización de una tarea nueva; d) que pueda reproducir verbalmente una regla simple brindada por el adulto; e) que puedan reflexionar sobre una regla simple: saber que conocen la regla, y aplicarla durante la ejecución; e) que reproduzcan verbalmente una autoinstrucción brindada por el adulto.

Mientras tanto, la primera etapa de entrenamiento en habilidades sociales buscó fortalecer el desarrollo personal de los alumnos, promoviendo interacciones y comportamientos asertivos: Sistema de Normas y Reglas, Habilidades Sociales Básicas y Habilidades Conversacionales.

3) Segundo año de intervención

Durante el año 2006, se propusieron los siguientes objetivos: a) que los niños sean capaces de formular una auto-instrucción diferente a la brindada por el adulto en la misma tarea modelada, b) que pueda identificar una situación- problema con la guía del adulto; c) que sea capaz de describir la situación- problema con la ayuda del adulto; d) que pueda generar alternativas para los demás; e) que puedan pensar en un plan de dos o tres pasos y formularlo verbalmente; f) que sean capaces de ejecutar la tarea repitiendo las autoinstrucciones brindadas por el adulto en voz alta; g) que el niño pueda realizar el trabajo susurrando las auto-instrucciones modeladas y ensayadas; h) que los niños reconozcan sus logros al finalizar su trabajo y se evalúen positivamente frente a éstos.

Con respecto a las habilidades sociales, se promocionaron habilidades para cooperar y compartir, y habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos.

4) Tercer año de intervención

Al comenzar el tercer año de intervención, se proponen los siguientes objetivos respecto a la intervención de funciones ejecutivas y habilidades sociales:

a) que los niños sean capaces de anticipar posibles consecuencias frente a un problema presentado por el adulto; b) que puedan generar alternativas a una situación-problema; c) ante una situación modelada, el niño pueda formular una autoinstrucción distinta a la brindada por el adulto y oportuna que le permite resolver el problema; d) que el niño se plantee nuevas metas distintas a las planteadas por el adulto; e) ante una situación nueva y conflictiva, distinta a la modelada por el adulto, que se puede presentar durante la clase, en el recreo o en la casa, el niño pueda reconocer y formular un problema; f) ante esa situación sea capaz de pensar en posibles causas; g) el niño pueda darse las autoinstrucciones aprendidas en voz alta o aplicar los pasos de resolución de problemas de una forma ordenada; h) el niño pueda elaborar más de un plan frente a esa situación; i) que los niños aprendan a revisar su tarea mientras la están realizando (automonitoreo)

Con respecto a las habilidades sociales, se propone como objetivo que los niños aprendan a resolver un problema interpersonal, primero con la ayuda de un mediador adulto, luego con la ayuda de un par, para finalmente resolverlo solo.

RESULTADOS

Perfil conductual de ambos turnos (Primer año del EGB, 2005)

En el grupo de alto riesgo evaluado, se halló una diferencia estadísticamente significativa entre ambos turnos, mañana y tarde, en cuanto al perfil conductual a nivel general ($F_{(8,60)} = 3.16$; $p = .005$). Estas diferencias se dan específicamente en las conductas de agresión física y/o verbal, negativismo, transgresión, impulsividad, hiperactividad, déficit atencional y autoagresión, evidenciándose mayor frecuencia de las mismas en el turno tarde. Estas diferencias se presentan tanto si se tiene en cuenta el grupo de sobreedad (mayores de 7 años) como si se lo excluye (Musso, 2005).

El primer perfil de riesgo demostró:

- Menores niveles de desempeño en el control ejecutivo, comparados con los niños de “no riesgo”. (“Simón dice” Condición I: $F_{(5,79)}$ de Hotelling = 38.41; $p = .001$; “Simón dice” Condición II: $F_{(5,79)}$ de Hotelling = 2.67; $p = .03$). Es decir, los niños con riesgo, presentaron mayor cantidad de aciertos en las

órdenes que debían ejecutar, pero menos cantidad de aciertos en las de inhibición, menos demoras y menos correcciones que los niños de no riesgo. Estos últimos acertaron más a la hora de inhibir y se demoraban más en las órdenes que debían ejecutar.

- Menores niveles de desempeño en habilidades de resolución de problemas (Torre de Hanoi de dos anillos; $F_{(5,70)} = 7.50$; $p = .001$). Es decir, a los niños con riesgo les cuesta más expresar verbalmente y sin ayuda las reglas, comparados con los niños sin riesgo. Al mismo tiempo, presentan más dificultades al elaborar un plan, no tienden a guiarse con auto-instrucciones y les cuesta llegar a la meta propuesta en el juego, comparado con los niños sin riesgo (Tabla 1).

Tabla 1: Medias de las variables del proceso de resolución de problemas evaluadas a través de la Torre de Hanoi (2 anillos), según grupo (riesgo-no riesgo).

Variables dependientes	RIESGO		NO RIESGO		F (5,70)	p
	M	DE	M	DE		
Reproduce meta	1.42	.577	1.61	.497	2.125	.149
Reproduce reglas	1.06	.480	1.43	.504	9.925	.002
Elabora un plan 2 anillos	.46	.743	1.00	.770	9.160	.003
Uso espontáneo del lenguaje como guía	.04	.202	.46	.508	26.318	.000
Logro de meta	1.52	.583	1.93	.262	12.198	.001

- Manifestaron como situaciones problemáticas, la mayoría (34,3%) situaciones de agresiones físicas y/o verbales entre pares (peleas y golpes con compañeros del colegio de la misma edad y mayores, hermanos mayores y vecinos del barrio); la violencia y maltrato desde los adultos (padres y tíos; 19,4%), situaciones de violencia y maltrato entre adultos (9%), la exposición a elementos riesgosos (9%: lastimaduras, caídas, cortes debido a la exposición a vidrios o elementos cortantes).
- Moderados a altos niveles de impulsividad, hiperactividad y agresión (Tabla 2).

Tabla 2: Niveles de Agresión, Impulsividad e Hiperactividad - pre-test 2005.

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel Agresión	BAJO	29	49,2
	MODERADO	18	30,5
	ALTO	12	20,3
	Total	59	100,0
Nivel Impulsividad	MODERADO	48	81,4
	ALTO	11	18,6
	Total	59	100,0
Nivel Hiperactividad	BAJO	21	35,6
	MODERADO	27	45,8
	ALTO	11	18,6
	Total	59	100,0

Resultados en funciones ejecutivas y habilidades sociales al finalizar el primer año de intervención

Luego del primer año de intervención el grupo experimental (con riesgo) mejoró el control ejecutivo (Condición I del "Simón dice": $F_{(5,46)}$ de Hotelling = 27.22; $p = .001$), y algunos aspectos del proceso de resolución de problema, tales como la capacidad de autocorrección ($F_{(2,44)}$ de Hotelling = 7.64; $p = .001$), llegando a un perfil similar al del grupo control "sin riesgo" (Figura 1). En el grupo de sobre-edad, la intervención permitió mejorar su capacidad de planificación ($F = 10.80$; $p = .017$).

El MANOVA, mediante el cual se analizó las diferencias entre el antes y el después de la Intervención en cuanto a los indicadores comportamentales de impulsividad e hiperactividad, resultó estadísticamente significativo a nivel general ($F_{(2,19)}$ de Hotelling = 15.79; $p = .001$). Los análisis univariados indicaron que el comportamiento hiperactivo disminuyó en forma significativa luego de la intervención ($F = 11.91$; $p = .003$).

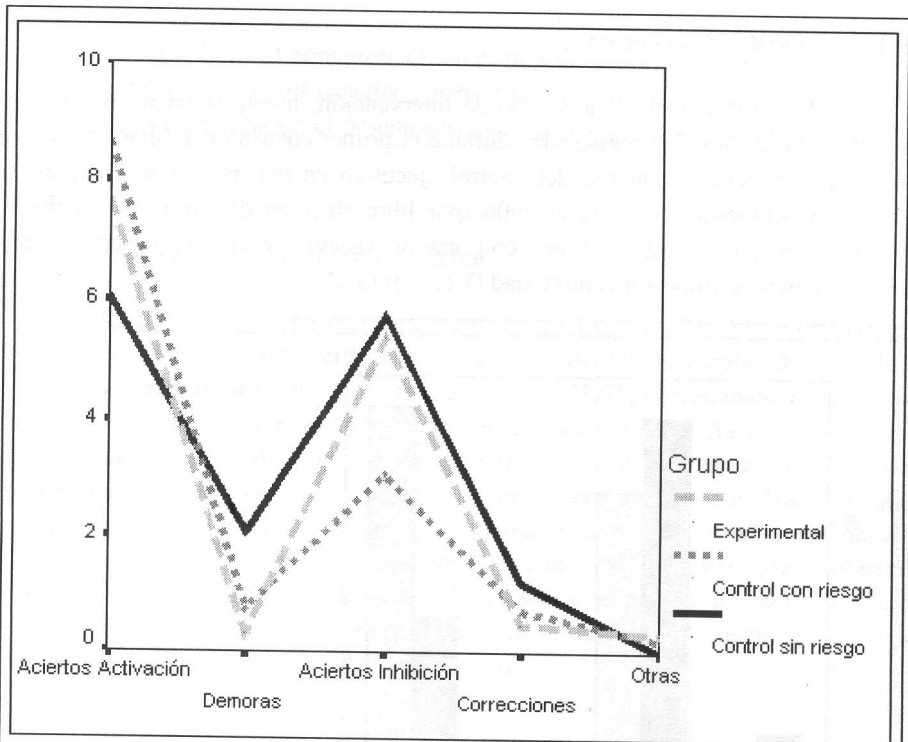


Figura 1: Perfil de medias del Uso de Reglas (Juego Simón dice-Condición I), grupo de riesgo con intervención y grupos controles. ($F_{(10,252)} = 6.962$; $p = .001$).

Mediante el análisis de regresión múltiple resultaron predictivas las variables de resolución de problemas (a nivel general) y de análisis lógico como estrategias de afrontamiento ($R = .603$; $p = .001$). Específicamente, resultaron significativas: el logro de la meta en los dos problemas de la Torre de Hanoi ($\beta = .21$, $p = .01$ y $\beta = -.14$, $p = .01$) y el uso espontáneo de autoinstrucciones ($\beta = .54$, $p = .0001$). Es decir, aquellos niños que utilizan su propio lenguaje como guía para resolver un problema y son capaces de llegar a la meta es más probable que afronten sus problemas analizándolo antes de tratar de resolverlo impulsivamente (Musso, 2007).

Segundo año de intervención

Al comenzar el segundo año de intervención, luego de un receso de tres meses, y dos meses de irregularidad durante el primer cuatrimestre (días de paros), se evidencia una disminución del control ejecutivo en general. Si se compara el grupo sin continuidad durante el 2006 (por libre elección de parte del docente a cargo) y el grupo que continuó con mayor sistematicidad, se observa cómo desciende más el grupo sin continuidad (Ver Figura 2).

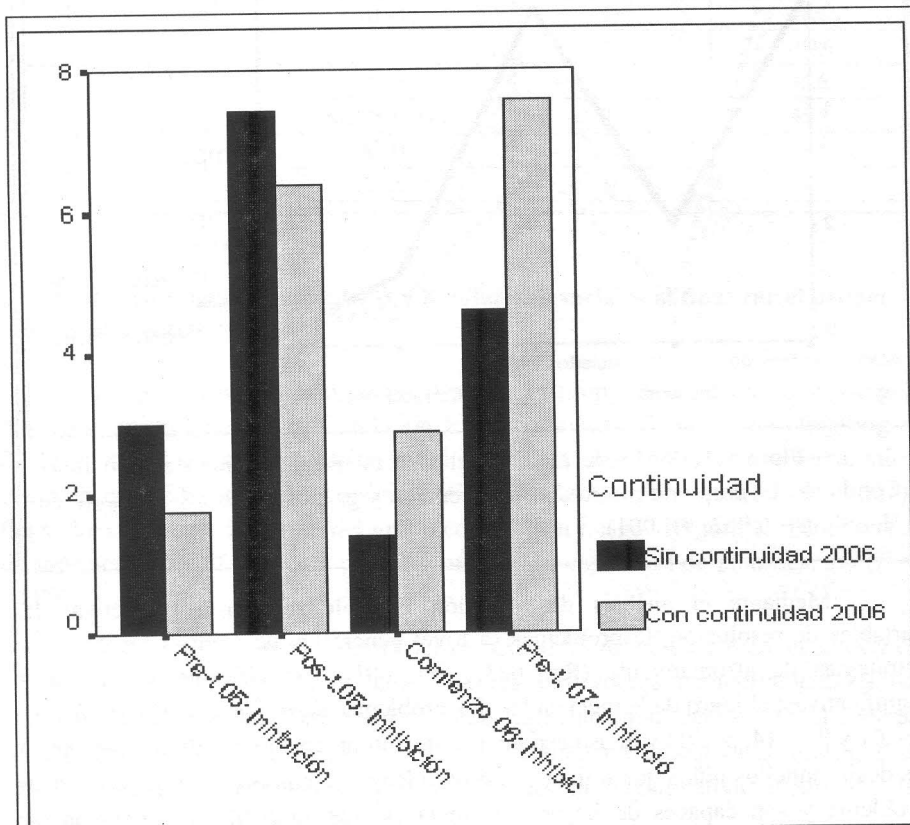


Figura 2: Perfiles de Medias aritméticas de Aciertos de Inhibición según grupos con sin continuidad.

Por otro lado, al comenzar el tercer año de intervención, mejoran los dos grupos en cuanto al control ejecutivo, pero este ascenso es mayor en el grupo con continuidad, alcanzando así el desempeño que había logrado a fines del primer año de intervención.

Comenzando el tercer año de intervención

Al analizar el comportamiento asertivo- no asertivo (CABS), se observa un predominio de respuestas asertivas (67,2%). Los déficit en habilidades sociales, según el informe de los chicos se eleva al 32,8% (21,9% corresponde a conductas pasivas y el 10,9% a respuestas agresivas en situaciones de interacción- Tabla 3). Las respuestas más asertivas se encuentran en el área “iniciar y mantener conversaciones y escuchar a los demás durante la conversación”; en los ítems que implican una interacción con adultos y con pares. Los ítems con mayor frecuencia de respuestas menos asertivas son aquellos que refieren a situaciones que involucran la interacción con pares en las áreas: “expresar y responder a manifestaciones negativas”; “dar y seguir órdenes y peticiones”; “expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión”.

Control inhibitorio y comportamiento asertivo-no asertivo

Al comenzar el tercer año de intervención se halló que, aquellos niños que comenzaron con un menor nivel de control inhibitorio (resolución de un conflicto tipo stroop), tienden a mostrar, después de dos años, una menor frecuencia de conducta asertiva y una mayor conducta agresiva (Figura3).

Tabla 3: Frecuencias de respuestas asertivas – no asertivas.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Asertivas	43	67,2
Inhibidas	14	21,9
Agresivas	7	10,9
Total	64	100,0

DISCUSIÓN

En primer lugar, es necesario considerar las diferencias halladas entre los niños con y sin riesgo ambiental por pobreza extrema. Estas diferencias son consistentes con una larga serie de estudios e investigaciones acerca de los efectos de la pobreza y especialmente de la duración de ésta, sobre el desarrollo físico, neurológico, cognitivo y social del niño. El desfase hallado puede explicarse desde tres posibles mecanismos mediadores de la pobreza: a) la salud física y problemas

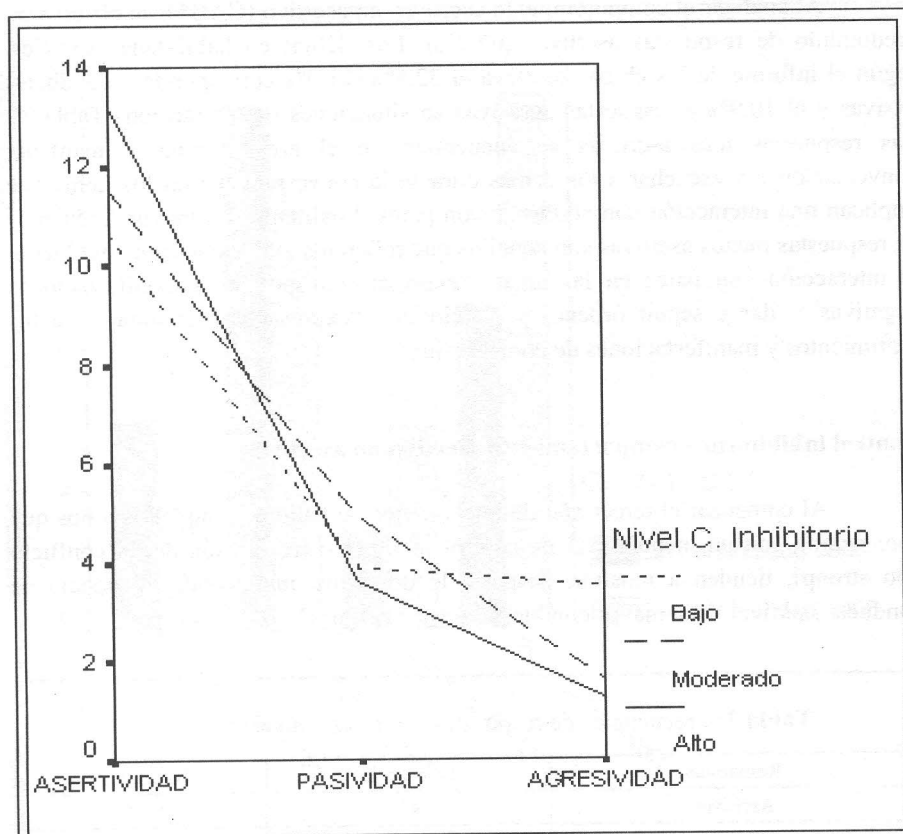


Figura 3: Perfiles de medias aritméticas de comportamiento asertivo, agresivo y pasivo, según distintos niveles de Control Inhibitorio Pre-intervención.

en la nutrición que afectan a la maduración del sistema nervioso central, principalmente a las áreas prefrontales que se encuentran en un período crítico para la maduración de habilidades atencionales, b) el vínculo afectivo padres- hijos y el control parental durante los primeros años de vida, que afectaría principalmente al desarrollo del control emocional, y c) la interacción adulto- niño y estimulación del uso regulador del lenguaje, que contribuiría específicamente al desarrollo del control cognitivo, de habilidades de planificación y metacognitivas.

Los niños bajo riesgo ambiental se encuentran en desventaja, comparados con el desarrollo esperable para la edad, en lo que hace a recursos personales cognitivos, entre ellos, el lenguaje interno y su uso regulador, y los mecanismos y procesos que contribuyen a la auto-regulación (atención ejecutiva, control ejecutivo, planificación y resolución de problemas). Otros trabajos (Jensen, Achenbach, en Segura, 2005) ya han señalado que el retraso escolar de los alumnos en situación de riesgo por pobreza extrema, se debe precisamente, a no saber usar espontáneamente la mediación verbal y a que, por consiguiente, no usan el razonamiento, sino la asociación libre para responder (usan menos el lenguaje para hacer planes y para autorregularse).

De acuerdo con varias aproximaciones teóricas sobre el desarrollo de la autorregulación (Block & Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989), los chicos avanzan desde controles rudimentarios y rígidos, a mecanismos flexibles de adaptación, que involucra el control intencional y el esfuerzo para regular sus propias motivaciones. Este cambio parece ser facilitado por la maduración biológica y la experiencia, y por el cuidado sensible de los padres y otros adultos, quienes brindan a sus chicos la oportunidad de aprender formas efectivas de control. Por otro lado, las redes atencionales (la red posterior, de vigilancia, y principalmente la red anterior) parecen tener un papel clave en el desarrollo de la autorregulación (Posner & Petersen, 1990).

En la presente investigación se pudo intervenir y mejorar lo que Derryberry & Rothbart (1997) y Rothbart & Bates (1998) plantean como control voluntario. Este sistema de control refleja el funcionamiento del sistema atencional anterior siendo activo con una función autorregulatoria. El sistema anterior permite que se desarrolle la habilidad de inhibir una respuesta dominante para el desempeño de una respuesta sub-dominante, y tendría funciones regulatorias comparadas con los sistemas motivacionales más básicos del temperamento.

De esta manera, podemos hipotetizar que, estos logros cognitivos (que en un principio se expresaron en una menor conducta hiperactiva), permitieron a muchos niños alcanzar un nivel mínimo de autorregulación del comportamiento, favorecido al mismo tiempo, por un entorno más ordenado y pautado. Esto pudo haber constituido el primer paso para avanzar hacia la enseñanza sistematizada y los logros de habilidades sociales básicas de interacción. Además, les permitió contar con un modo ordenado para proceder frente a una determinada situación problemática. De esta manera, se pudo contar con una plataforma para la posterior enseñanza de un repertorio de procedimientos y respuestas más adecuadas ante un problema real.

No obstante, el grupo de niños de riesgo entrenados manifestó el mismo nivel de descontrol emocional que los niños de riesgo no entrenados. El control emocional constituye una dimensión específica de la autorregulación, que es afectada principalmente por las experiencias afectivas más tempranas, como lo es una relación de apego inseguro y/o evitativo. Sroufe (1995) sugiere que las experiencias tempranas, particularmente las del cuidado, pueden llevar a diferencias en los circuitos cerebrales que median las emociones y pueden resultar en “variaciones de la autorregulación del afecto y a nivel más general” (p. 203). Existe evidencia sobre cómo las experiencias de socialización producen cambios neurohormonales en el cerebro en desarrollo (Shore, 1997).

Desde lo neurobiológico, el control cognitivo y el control emocional, se apoyan sobre distintas vías y redes corticales. La región prefrontal lateral conectada con la corteza anterior de la circunvolución del cuerpo calloso, forman lo que se ha llamado la red de atención del lóbulo frontal, un mecanismo cognitivo que controla la atención selectiva, la distribución de recursos mentales, los procesos de toma de decisiones y el control de movimientos voluntarios (Posner, 1992). En cambio, el control emocional depende fundamentalmente de otra zona de la corteza prefrontal, la órbitofrontal, situada en el extremo inferior del lóbulo frontal. La lesión en esta zona produce una falta de consciencia de las señales socio-emocionales, y a veces una conducta antisocial (Damasio, 1994). “La corteza orbitaria es el vínculo que permite que el procesamiento emocional del núcleo amigdalino se relacione en la memoria de trabajo con la información que se procesa en la zona sensorial u otras zonas del neocórtex” (LeDoux, 1999; p. 312).

Si bien no mejoró la conducta impulsiva en general, sí hubo mejoras en el comportamiento hiperactivo. La disminución de la hiperactividad (cambio de una

actividad a otra, dificultad para respetar el turno, movimiento constante, dificultad para permanecer sentado, verborragia, hacer ruidos con objetos y lenguaje descontextualizado) probablemente se hizo factible al modificar variables del entorno físico (incremento del control externo y supervisión de la conducta, puesta en juego de reglas acordadas) y la naturaleza de la tarea (uso de soportes gráficos y actividades lúdicas que motivaban al alumno requiriendo su participación activa y ordenada, promoviendo el control motor). Estos cambios posibilitaron una mayor organización del entorno áulico y una focalización sobre tareas que tenían en cuenta la motivación del alumno, lo que se vio reflejado en conductas como permanecer sentado, la concentración en una tarea y su culminación, entre otras. En cambio, la impulsividad -expresada en decisiones repentinas, respuestas precipitadas, irrupción y desorganización de actividades de otros niños-, tal como se explicó en párrafos anteriores, implica una dimensión diferente sobre la que es necesario intervenir de manera específica y más sostenida en el tiempo. Estos hallazgos coinciden con el análisis del instrumento realizado por las autoras (Ison y Fachinelli, 1993), donde el análisis factorial exploratorio reunió estos indicadores de impulsividad en un factor diferenciado del resto.

En el presente estudio entonces, los progresos en el control ejecutivo luego de la intervención se encuentran acompañados por una disminución de la conducta hiperactiva. En un estudio previo sobre el tema (Musso, 2006) se evidenció una asociación significativa entre el nivel de control inhibitorio y la conducta hiperactiva: los niños con menor control inhibitorio presentaron mayor hiperactividad que los niños que tuvieron mayor éxito ($p = .015$). Estos hallazgos de relación entre el control inhibitorio y la hiperactividad, son consistentes con un gran número de investigaciones previas provenientes tanto de estudios longitudinales (Thorell, 2004), como de aquellas que han encontrado asociaciones similares en muestras clínicas (Barkley, 1997; Pennington & Ozonoff, 1996) y muestras no clínicas (Berlin & Bohlin, 2002; Hughes & et al., 1998).

Si tenemos en cuenta el modelo de Stuss & Benson (1984) del funcionamiento ejecutivo, estos recursos cognitivos se van integrando a un sistema ejecutivo, jerárquico y regulador del comportamiento. Dificultades tempranas en estos dominios afectarían a la autorregulación en edades posteriores, tal como se observó en los niños de sobre-edad del presente estudio en cuanto al comportamiento impulsivo, o bien como lo señalan antecedentes teóricos sobre la delincuencia y descontrol de los impulsos en adolescentes. No obstante, es posible hipotetizar que la planificación y el proceso de resolución de problema constituyen

dimensiones específicas del funcionamiento ejecutivo que van más allá del control inhibitorio y que una carencia en este sentido no impide la estimulación y logros a otro nivel.

Los resultados hallados nos permiten hipotetizar que, a pesar de que los niños en pobreza se encuentran en desventaja, es posible la adquisición lenta pero progresiva mediante una enseñanza sistematizada y cambios en el entorno escolar: espacios protegidos para actividades focalizadas y no interrumpidas, modelos que apoyen elecciones apropiadas, que brinden estrategias de resolución de problemas, asistencia y niveles de ayuda necesarios (Bronson, 2000).

Además, los resultados encontrados al comparar los logros entre el grupo con- sin continuidad, nos permiten plantear la importancia de que los programas de estimulación cognitiva y social para niños en riesgo, sean sistemáticos y continuos. Existe evidencia de que programas externos, esporádicos y discontinuos producen resultados que se pierden con el tiempo (Barnett, 1995; Brooks-Gunn, 1995; Karoly et al., 1998). Destacamos entonces, la importancia de que los programas de estimulación cognitiva y social se encuentren contextualizados al entorno propio de los niños, abarcando fundamentalmente su espacio de interacción y aprendizaje escolar.

Los profesores son modelos para los alumnos, lo que implica que los programas sean más eficaces si no son presentados de modo puntual, sino integrados en actividades curriculares en el aula, donde el maestro sea capaz de manejar eficazmente el grupo, siendo además una figura empática que mantiene relaciones interpersonales positivas con sus alumnos (Ovejero, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., and Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Dev. Neuropsychol.* 20(1): 385-406.
- Archibald, S. & Kerns K. (1999). Identification and Description of New Tests of Executive Functioning in Children. *Child Neuropsychology*, 5 (2): 115-129.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1): 65- 94.

- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency on the organization of behavior. In A. Collins, *Development, cognition, affect and social relations* Collins, Minnesota symposium on child psychology, 13: 39-101.
- Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood. Nature and Nurture. New York: The Guilford Press.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty in children. The Future of Children. *Children and Poverty*, 7 (2) – Summer/Fall.
- Burns, R. & Reynolds, C. (2004). Sequential Memory: A Developmental Perspective on Its Relation to Frontal Lobe Functioning. *Neuropsychology Review*. 14 (1).
- Caballo, V. (1987). Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.
- Caballo, V. (1989). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993): Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XIX.
- Castilla, Mónica y otros. s/f. Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas. Publicado en *Educación en la diversidad: realidad o utopía*. Comp. Sartori, M. L. y Castilla.; Editorial FFHA .UNS.Juan – ISBN 987-43-7837-9.
- Chelune, G. J., and Baer, R. A. (1986). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test. *J. Clin. Exp. Neuropsychol.* 8: 219– 228.
- Colombo, J. A. y Lipina, S. (2005). Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia de intervención preescolar controlada. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Damasio, A. (1994). Descartes's error: Emotion, reason and the human brain. Nueva York. Grosset/ Putnam.
- De la Peña, V.; Hernández, E. y Rodríguez Díaz, F. J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 2003, 8 (2): 11-25.
- Estevez Gonzalez, A., García Sánchez, C, Barraquer Bordas, LL. (2000). Los Lóbulos Frontales: el cerebro ejecutivo. *Rev Neurol* 31(6): 566-577.

- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (2).
- Grafman, J., Holyoak, K., Boller, F. (1995). Structure and functions of the human prefrontal cortex. New York: New York Academy of Sciences. 769.
- Imbriano, A. (1993). Neurobiología Cerebral. Neurociencias I. Buenos Aires, Argentina: LEUKA.
- Ison, M. S. y Fachinelli, C. C. (1993). *Guía de Observación Comportamental para niños. Interdisciplinaria*. 12 (1): 11-21.
- Ison, M. S., Morelato G., Casals G., Maddio S., Carrada M., Espósito A. Greco C. y Arrigoni F. (2005). Desarrollo de Estrategias Atencionales y Habilidades Socio-cognitivas en Niños de edad escolar. Libro de la X Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Mar del Plata: Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN 987-544107-4.
- Kazdin, A.E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: Avances en la investigación. *Psicología conductual*, 1(1).
- Kazdin, A.E. (1995), Terapia de habilidades en solución de problemas para niños con trastorno de conducta, *Psicología conductual*, 3 (2): 131 – 250.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18: 199- 214.
- Korkman, M., Kemp, S. L., and Kirk, U. (2001). Effects of age on neurocognitive lesions in man. *Trends Neurosci*. 7 (11): 403–407.
- Lahti- Nuuttila, Pekka (2001). Differential Development of Attention and Executive Functions in 3- to 12-Year-Old Finnish Children. *Developmental Neuropsychology*, 20 (1): 407-429.
- LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K., Mattson, A. J., Harward, H., et al. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Dev. Neuropsychol*. 7: 377–395.
- Lin, C. C. H., Chen, W. J., Yang, H., Hsiao, C. K., and Tien, A.Y. (2000). Performance on the Wisconsin Card Sorting Test among adolescents in Taiwan: Norms, factorial structure, and relation to schizotypy. *J. Clin. Exp. Neuropsychol*. 22 (1): 69–79.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona, España: Fontella.

- McGinnis, Ellen y Arnold P. Goldstein, (1990). "Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil", Ed. Research Press, Illinois. Traducción y adaptación: Guillermo Gutiérrez Gómez, Andrés Restrepo Gutiérrez. Extraída el 01 de Octubre del 2006 de la World Wide Web: http://www.medellin.gov.co/educacion/udea/documentos/habilidades_prosocial.es.doc
- Michelson L, Sugai DP, Wood RP y Kazdin AE. (1987), "Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento". Barcelona: Matínez Roca.
- Musso, M. F. (2005). Funciones ejecutivas: evaluación e intervención adecuadas al currículo escolar en una población infantil de alto riesgo. Libro de la X Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento: 129- 134.
- Musso, M. (2006). Evaluación del funcionamiento ejecutivo en niños: análisis de pruebas en un contexto escolar. Libro del X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XVII Jornadas Nacionales del ADEIP, 5, 6 y 7 de octubre de 2006, Buenos Aires.
- Musso, M. (2007). *Desarrollo de las Funciones Ejecutivas: un proyecto de intervención en una población infantil de riesgo*. Tesis de Doctorado en Psicología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J.M. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, Investigación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Paniak, C., Miller, H. B., Murphy, D., Patterson, L., and Keizer, J. (1996). Canadian developmental norms for 9 to 14 year-olds on the Wisconsin Card Sorting Test, *Can. J. Rehabil.* 9 (4): 233-237.
- Passler, M., Isaac, W., and Hynd, G.W. (1985). Neuropsychological behavior attributed to frontal lobe functioning in children. *Dev. Neuropsychol.* 1: 349-370.
- Pennington, B. F. y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37 (1): 51- 87.
- Posner, M. I. (1992). Attention as a cognitive and neural system. *Current Directions in Psychological Science*, 1: 11-14.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13: 25-42.
- Riesco González, Manuel (2005). Habilidades sociales en adolescentes con problemas de desadaptación social, Estudio diagnóstico y propuesta de

- intervención. Diciembre - 2005. Extraída el 01 de Octubre del 2006 de la World Wide Web:
- <http://www.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/articulos2005/diciembre05/manuelriesco.pdf>.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart, *Temperament in childhood*: 187-247. Chichester, UK: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. 5th ed. 3. New York: Wiley.
- Scheibel M., Scheibel, A. (1964) The developing brain, *Progress in brain Res.*, 9.
- Segura Morales M. (2005). "Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos". Ed. Desclee de Brouwer, Bilbao.
- Shade, J.P. y Ford, D.H. (1965). *Basic Neurology*. Elsevier.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Word Institute.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thorell, L. B., Gunilla Bohlin, y Ann-Margret Rydell (2004). Two types of inhibitory control: Predictive relations to social functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3): 193-203
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona Crítica Grupo edit.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., and Groisser, D. B. (1991). Anormative developmentalstudy on executive function:Awindowon prefrontal function in children. *Dev. Neuropsychol.* 7 (2): 131-149.
- Wood, J. N. (2003). Social cognition and the prefrontal cortex. *Behav Cogn Neurosci Rev*, 2 (2): 97-114.
- Zelazo P. D., Carter A., Reznick S., & Frye D. (1997). Early Development of Executive Function: A problem- Solving Framework. *Review of General Psychology*, 1 (2): 198-226.
- Zelazo P. D., & Jacques, S. (1996). Children's rule use: representation, reflection and cognitive control. *Annals of Child Development*, 12: 119- 176.