

Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI*

*Solving interpersonal problems during childhood:
EVHACOSPI test modification*

CAROLINA GRECO**

MIRTA SUSANA ISON

Unidad de Psicología Evolutiva y Educacional, Instituto de Ciencias Humanas,
Sociales y Ambientales, Conicet. Mendoza, Argentina

Resumen

En el presente trabajo, de tipo exploratorio-descriptivo, se propuso realizar una modificación del Test de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales para niños (EVHACOSPI), de García Pérez y Magaz Lago. Estas modificaciones suponen un enfoque centrado en los recursos psicológicos propios de la psicología positiva. En este estudio participaron 30 escolares, con edades entre los 7 y los 9 años, quienes provienen de contextos de vulnerabilidad social. Los resultados señalan que, en la mayoría de los casos, los niños(as) identificaron correctamente las pautas de solución, hallaron dificultades para describirlas y visualizar consecuencias emocionales positivas. Se concluye que la versión modificada del test podría utilizarse como complemento de la versión original y contribuir a la evaluación y promoción de las habilidades de solución de problemas.

Palabras clave: solución de problemas interpersonales, niño(a), evaluación de habilidades sociocognitivas.

Abstract

This exploratory and descriptive study presents a modification of the EVHACOSPI test developed by García Pérez and Magaz Lago and intended to evaluate children's interpersonal problem-solving cognitive abilities. These modifications draw upon a Positive Psychology approach which brings together psychological resources. The responses were obtained from a sample of 30 children aged 7-9 from poverty-stricken contexts. The findings suggest that most children were capable of identifying solutions, had difficulties describing them and displayed positive emotional consequences. The study concludes that the modified version of the test can be used as a complement of the original version and can contribute to the evaluation and development of problem-solving abilities.

Keywords: solving interpersonal problems, children, social-cognitive skills assessment.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
RECIBIDO: 24 DE MARZO DEL 2009 - ACEPTADO: 21 DE AGOSTO DEL 2009

* El presente trabajo fue presentado en el XXXI Congreso Interamericano de Psicología (julio, 2007), México.

** Correspondencia

Carolina Greco: INCIHUS, (CCT-CONICET, Mendoza), casilla de correo 131. (C. P. 5500). Mendoza, Argentina

Teléfono: 054-0261-5244316

Fax: 054-0261-5244001

E-mail: cgreco@lab.cricyt.edu.ar

EL PRESENTE trabajo se enmarca en una línea de investigación más amplia, denominada “Clima social familiar y desarrollo de habilidades cognitivas en niños de familias disfuncionales”, perteneciente a la carrera de investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), cuyo objetivo es la evaluación y el entrenamiento de las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales en niños(as) de edad escolar (Ison, 2003).

Durante la infancia, los niños(as) comparan más tiempo con sus iguales y menos con los adultos. Así, las interacciones entre el grupo de pares promueven el desarrollo de competencias sociales y personales necesarias en la adaptación psicológica al medio (Green & Rechis, 2006; Shaffer, 2002).

En algunas oportunidades, las relaciones interpersonales entre pares son motivo de disgusto. Estas llevan a la percepción de emociones negativas como la tristeza, la soledad y estados de ánimo asociados a la depresión y a comportamientos disruptivos de tipo agresivo (Feldman, Rubenstein & Rubin, 1988; Maddio, 2007; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Parker & Asher, 1993). Resulta relevante, entonces, evaluar y estimular el conjunto de habilidades cognitivas-afectivas involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales, a fin de promover un desarrollo positivo en la infancia y prevenir conductas de carácter disruptivo, como la agresividad y la violencia entre pares, y posibles estados de ánimo depresivo y ansioso asociados a estos comportamientos (Greco, 2007).

Autores especialistas en la temática, como D’Zurilla y Nezu (2006), describen la solución de problemas interpersonales como un proceso cognitivo-interpersonal orientado a identificar una solución a un problema que sea aceptable o satisfactorio para todas las personas involucradas en la situación. Una solución eficaz conlleva cambios positivos como la reducción de la angustia, del dolor, de la aflicción y tiende a

maximizar consecuencias positivas y a minimizar las negativas. Así, la solución intentada debería considerar acuerdos y negociaciones que posibiliten el bienestar de todas las personas involucradas en la situación problema. Es decir, los efectos positivos de la resolución del conflicto deberían observarse, a corto o largo plazo, tanto en quien sobrelleva el conflicto como en todos aquellos involucrados en la situación problema (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004).

Un conjunto amplio de contenidos cognitivos y afectivos son movilizados en las situaciones de solución de problemas y ponen en acción (o no) recursos del sujeto. La manera como los participantes perciben la situación dada, sea esta experimental, didáctica o de la vida cotidiana, es un elemento determinante en relación con los procesos psicológicos que allí emergen. Esos significados influyen en el desarrollo de la propia identidad (Sánchez, 2007), en aspectos como la autoestima y el desarrollo afectivo y moral (Caprara et al., 2000).

La solución a un problema no solo evoca significaciones, sino que implica negociación de nuevos significados, pues exige el análisis de los distintos componentes como un sistema integral, con un contenido objetivo, pero también un sentido subjetivo para el agente que actúa, que puede ser reelaborado intersubjetivamente (Wertsch, 1987, citado por Sánchez, 2007).

En el contexto del desarrollo infantil, Spivack, Platt y Shure (1976) describieron las dimensiones presentes en el proceso de solución de problemas interpersonales. Esas dimensiones hacen referencia a las habilidades cognitivas para la generación de alternativas de solución, la planificación de medios para el logro de fines, el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial, los cuales estimulan la producción de estrategias de resolución pacíficas y así evitan la respuesta inmediata de tipo agresiva (Trianes Torres, De La Morena & Muñoz Sánchez, 1999).

Con base en las consideraciones teóricas mencionadas, García Pérez y Magaz Lago

(1998) desarrollaron el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI). Esta técnica está destinada a niños(as) entre los 4 y 12 años de edad. Su finalidad es evaluar, de manera cuantitativa y cualitativa, las destrezas cognitivas involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales.

El uso frecuente de este instrumento en investigaciones de carácter empírico con escolares de la provincia de Mendoza, Argentina, nos ha llevado a repensar criterios de evaluación y a realizar aportes (Ison, Morelato, Maddio & Greco 2006; Morelato, Maddio & Ison, 2005). Así, en el presente trabajo se propone una variación del mencionado instrumento, estimando los aportes de la psicología positiva.

La psicología positiva emerge con el objetivo de investigar acerca de las fortalezas, las virtudes humanas y los efectos que estas tienen en las vidas de las personas y en su sociedad (Cuadra & Florenzano, 2003). Esta área de la psicología propone ampliar el foco de la psicología clínica más allá del sufrimiento y su consecuente alivio (Lee Duckworth, Stenn & Seligman, 2005). No pretende trasladar el foco de investigación de lo negativo a lo positivo, sino abordar el estudio del ser humano desde una perspectiva integradora, considerando tanto las fortalezas como las debilidades humanas (López, Snyder & Rasmussen, 2003).

Uno de los desafíos de la psicología positiva supone el desarrollo de instrumentos de medida válidos y fiables que sean capaces de evaluar y delimitar las variables propias de este campo del conocimiento. Entre ellas se encuentran la capacidad para el amor, el valor, el perdón, la espiritualidad, la originalidad, el talento, las emociones positivas, la sabiduría y las relaciones y habilidades interpersonales.

Particularmente, este trabajo versa sobre la solución de problemas interpersonales en la infancia. El propósito de la modificación del test EVHACOSPI radica en identificar las pautas de

soluciones intentadas frente a un problema interpersonal, describir de manera concreta y operativa las soluciones implementadas y explorar las consecuencias emocionales de tono positivo provocadas en el sistema de interacción social a partir de la solución intentada. Todos estos aspectos permitirían entender qué procesos de solución de problemas interpersonales están relacionados con un funcionamiento mental saludable y positivo y cómo se dan dichos procesos.

Estudios realizados han observado cómo los procesos de solución de problemas sociales se vinculan con disfunciones y desórdenes psicológicos como la depresión, la ansiedad y el estrés (Belzer, D'Zurilla & Maydeu-Olivares, 2002; Haugh, 2006; Ison & Morelato, 2008; Kant, D'Zurilla & Maydeu-Olivares, 1997). Como resultado de estos estudios se han desarrollado programas de entrenamiento en resolución de problemas interpersonales y se han propuesto estrategias de intervención en el ámbito terapéutico, los cuales han contribuido a la prevención de un funcionamiento psicológico desadaptativo (D'Zurilla & Nezu, 1999).

Sin embargo, investigaciones centradas en el estudio de la solución de problemas sociales y variables psicológicas ligadas al funcionamiento psicológico positivo como la percepción de bienestar subjetivo, la satisfacción personal y las emociones positivas son escasas (Chang, Downey & Salata, 2004; Greco, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, Sheldon & King, 2001).

En línea con lo planteado, un reciente estudio (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2009) examinó la relación entre la solución de problemas interpersonales y la percepción de bienestar psicológico y halló que la solución de problemas sociales es una variable predictora del bienestar psicológico, específicamente del sentimiento de bienestar producido por mantener relaciones positivas con los otros y de la satisfacción personal con el logro de objetivos.

En el área infantil, actuales investigaciones de carácter empírico se han dedicado a estudiar

a qué atribuyen su felicidad los niños(as), y los resultados destacan que mantener relaciones interpersonales no conflictivas entre pares correlaciona positivamente con la felicidad (Greco, 2008; Holder & Coleman, 2008).

Explorar las soluciones permitiría descubrir las fortalezas humanas y reconocer pautas de resolución realistas y viables centradas más en la presencia de alternativas de solución que en su ausencia (López, Snyder & Rasmussen, 2003). Por consiguiente, la puesta en marcha de la solución de un problema, asociada a una emoción positiva, y el análisis de las consecuencias generadas a partir de la resolución de dicho problema tienen por finalidad que el(la) niño(a) pueda visualizar en sí mismo(a) y en los otros los cambios cognitivos, emocionales y comportamentales que suceden en el sistema interpersonal cuando la situación se resuelve.

Estos aspectos repercutirían en un proceso de autoevaluación, autoconfianza y autorrefuerzo en las propias habilidades de resolución del conflicto, factores que promueven el refuerzo positivo de la conducta y la autovaloración positiva para afrontar futuras situaciones problema. Se propone a través de este estudio de carácter exploratorio la evaluación de variables cognitivas y emocionales involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales en la infancia, considerando el papel relevante que desempeña la solución de problemas sociales para la adaptación psicológica del ser humano.

A partir de lo explicitado anteriormente, los objetivos específicos fueron: (a) evaluar en los(as) niños(as) la habilidad para identificar la pauta de solución ejecutada para resolver un problema interpersonal; (b) detectar en los(as) niños(as) la capacidad para describir, de forma operativa y concreta, la pauta de solución diseñada para resolver un problema interpersonal; (c) examinar en los (as) niños(as) la habilidad para detectar el estado emocional positivo asociado a la resolución de un problema interpersonal y (d) evaluar la capacidad de los(as) niños(as) para

detectar los cambios emocionales que se dan entre las personas involucradas en una situación de problema interpersonal a partir de la solución de un conflicto.

Método

Diseño

Se trata de un estudio transversal exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1998).

Participantes

La muestra descrita es no probabilística, de tipo intencional. Estuvo conformada por un total de 30 niños(as) (12 niñas y 18 niños) en edad escolar del primer ciclo de Educación General Básica (EGB), entre los 7 y 9 años de edad ($\bar{X}= 7.93$; $DE= 0.83$). Todos ellos provenían de hogares cuyo nivel socioeconómico era bajo y asistían a una escuela estatal ubicada en una zona periférica del departamento de Las Heras, de la provincia de Mendoza, Argentina. Para los fines de este trabajo, se seleccionó una muestra de niños(as) pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico bajo debido a que, posteriormente, se aplicaría el test EVHACOSPI (con las variaciones aquí propuestas) a una muestra mayor de niños(as) pertenecientes a contextos desfavorecidos socialmente (Greco, 2007).

Instrumento

Se utilizó el test EVHACOSPI de García Pérez y Magaz Lago (1998) con las variaciones propuestas. Se realizaron modificaciones en cuanto a la consigna, forma de administración, variables y criterios de evaluación.

En su versión original, la forma A del test consta de tres tarjetas que constituyen los estímulos visuales. Los dibujos de las tarjetas representan una historia que muestra una situación problema de interacción social sin señalar la solución de ese problema. Los problemas de los personajes infantiles involucrados en las historias surgen porque temen que los regañen,

porque les han quitado algo o porque su grupo de pares no quiere jugar con ellos.

Según los autores de la técnica, esta presenta validez de constructo. Se fundamenta en los estudios acerca de las habilidades cognitivas presentes en el proceso de solución de problemas interpersonales (Spivack, Platt & Shure, 1976). Así, para desenvolverse con eficacia en un medio social, los(as) niños(as) deben disponer de un amplio repertorio de destrezas cognitivas, cuando la situación lo requiera, y utilizar un adecuado repertorio de habilidades cognitivas como elementos reguladores de su conducta.

Este instrumento, en su versión original, evalúa las siguientes variables:

1. Identificación de situaciones problema: se evalúa la percepción del(la) niño(a) acerca de la existencia o no de un problema en la escena de interacción social presentada.

2. Descripción de situaciones problema de manera concreta y operativa: si el(la) niño(a) puede describir correctamente que el/los personaje/s de las situaciones de interacción social desea/n, necesita/n, teme/n, le/s han quitado o ha/n perdido algo, etc.

3. Identificación del problema. Componente emocional: esto implica la identificación de un estado emocional negativo en el protagonista de la historia, por ejemplo, si siente tristeza, miedo, preocupación, entre otras.

4. Generación de alternativas que constituyan o puedan constituir una solución al problema.

5. Anticipación de consecuencias para cada una de las alternativas generadas.

6. Toma de decisión: es la habilidad del niño(a) para elegir aquella alternativa de solución que suponga bajo costo y mayor beneficio, a corto y a largo plazo. Implica un cambio en el estado emocional del personaje, es decir, desde un estado emocional negativo propio de la situación problema hacia un estado emocional positivo producto de la solución.

La técnica consta de dos formas paralelas, A y B, cada una de las cuales presenta tres tarjetas que ilustran situaciones de problemas interpersonales sin resolver. Para los fines del presente trabajo se utilizó la forma A. En relación con la puntuación, las variables como la identificación y descripción de situaciones problema, la identificación de la emoción y la toma de decisión se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos. Por otra parte, las variables de generación de alternativas, anticipación de consecuencias y las emociones mencionadas pueden presentar un mayor puntaje, en función del tipo y la cantidad de respuestas dadas por los niños.

En la presente modificación de la forma A del test EVHACOSPI se incluyen tres tarjetas, donde los dibujos representan historias que muestran la solución llevada a cabo por los personajes de las historias para resolver el problema de interacción social. Es decir que se parte de la solución de un problema interpersonal, siendo esta una de las diferencias básicas. Así, se crean tres historias con un final feliz que denota un estado cognitivo-emocional-comportamental positivo, ya sea de tranquilidad, felicidad, alegría o satisfacción personal, asociado a la solución de un problema interpersonal.

El tipo de solución planteada para cada situación problema fue seleccionada con base en las respuestas descritas por una muestra de 70 niños(as), entre los 7 y 9 años de edad, pertenecientes a un estudio previo realizado en la provincia de Mendoza (Ison, 2005). Se analizaron las respuestas dadas al apartado *toma de decisiones* del test EVHACOSPI, en el cual el(la) niño(a) debía elegir aquella alternativa de solución que supusiera bajo costo y mayor beneficio a corto y a largo plazo y que implicara un cambio en el estado emocional negativo del protagonista de la historia por un estado emocional positivo. Así, se consideró la alternativa de solución que obtuvo mayor frecuencia para realizar el final de cada historia (Apéndice A).

Este instrumento, en su versión modificada, evalúa las siguientes variables:

1. Habilidad para identificar una situación no problemática (pauta de solución): se logra mediante la identificación del estado emocional positivo del personaje. Esta destreza se evalúa a partir de la pregunta: ¿crees que (nombre del personaje) tiene algún problema? El(la) niño(a) debe responder de manera afirmativa o negativa. Se considera correcta la respuesta negativa por parte del(la) niño(a), cuando identifica que el personaje de la historia no tiene un problema. Es incorrecta la respuesta afirmativa por parte del(la) niño(a), cuando identifica que el personaje de la historia sí tiene un problema cuando en realidad no lo tiene.

Se evalúa de acuerdo a una escala que va de 0 a 3 puntos. Se anota un punto tanto si la situación es correcta o incorrectamente identificada. En caso de que la respuesta dada sea incorrecta, se continuará con el interrogatorio, explicitando que la historia relatada no describe una situación problema, sino una solución implementada para resolver la situación problema.

2. Habilidad para describir la pauta de solución de manera concreta y operativa: las soluciones identificadas por el estado emocional del personaje se producen porque alguien comparte, juega, negocia, propone. Se indaga esta habilidad a partir de la pregunta: ¿qué hizo (nombre del personaje) para resolver el problema? Se puntúan de manera correcta aquellas respuestas del niño que expresen de manera operativa, concreta y completa la descripción de la pauta de solución llevada a cabo por el personaje para resolver el problema. Si el(la) niño(a) identifica por sí solo el estado emocional, pero no la pauta de comportamiento, su respuesta se considera incorrecta, por ejemplo, que responda: “está contento”, pero no mencione la pauta de solución empleada, es decir, qué hizo para solucionar el problema.

En el Apéndice B se describen las respuestas correctas que deberían considerarse, al evaluar

esta variable, en las tres situaciones presentadas de la forma A de la versión modificada.

3. Habilidad para identificar los componentes emocionales involucrados en la pauta de solución diseñada: se indaga a través de la pregunta: ¿cómo te das cuenta de que se resolvió el problema? Se considera correcta aquella respuesta que haga referencia al estado emocional positivo del personaje de la historia, ya sea que se sienta contento, feliz, tranquilo, etc. También se consideran correctas aquellas respuestas que incluyan cogniciones y comportamientos que aludan a emociones positivas como estar bien, divertirse, jugar, etc. Por otra parte, si en el apartado anterior el niño hace alusión a un estado emocional positivo, se puntúa correcta esta variable, aunque no mencione la emoción en el orden esperado. Es incorrecta la no identificación del estado emocional positivo. Es decir que si el(la) niño(a) describe de manera correcta la pauta comportamental llevada a cabo por el personaje de la historia para resolver el problema, pero no especifica en su relato un estado emocional positivo, se puntuará de manera incorrecta esta variable. Se evalúa de acuerdo a una escala que va de 0 a 3 puntos.

4. Evaluación de consecuencias emocionales: habilidad para detectar los cambios emocionales que se producen en todos los personajes de la historia a partir de la alternativa de solución intentada. Se indaga según la siguiente consigna: “Vamos a observar qué pasó entre (se nombran los personajes de la historia), ahora que se solucionó el problema. ¿Cómo se siente (personaje protagonista) ahora que se solucionó el problema?, ¿por qué?, ¿cómo se sienten los personajes ahora que se solucionó el problema?, ¿por qué?”, y así sucesivamente hasta que se pregunta por todos los personajes involucrados en la historia. Además, el(la) niño(a) debe identificar el estado emocional del personaje en una plantilla que contiene cinco expresiones faciales infantiles diferentes, tanto positivas (alegría y tranquilidad)

como negativas (tristeza, miedo y susto) (Ison, Morelato, Maddio & Greco, 2006).

Las consecuencias emocionales se clasifican en positivas y negativas. Se define una consecuencia positiva cuando se identifica un estado emocional positivo (de tranquilidad, felicidad, bienestar), ya sea en el personaje protagonista de la historia o en los personajes que participan de la situación de interacción social, producto de las acciones que llevó a cabo el protagonista de la historia para resolver el problema (Morelato, Maddio & Ison, 2005). Se consigna la atribución que hacen los(as) niños(as) de ese cambio emocional positivo. Para los fines de este trabajo, no se sistematizaron las atribuciones causales.

Se considera una consecuencia negativa cuando persiste un estado emocional negativo (tristeza, angustia, enojo), ya sea en el personaje protagonista de la historia o en los personajes que participan de la situación de interacción social. Además, se debe dejar consignado a qué atribuyen ese estado emocional negativo.

En una escala de 0 a 7 puntos, se otorga un punto por cada evaluación de consecuencia positiva o negativa para cada personaje.

5. Habilidad para ponerse en situación y expresar el propio estado emocional relacionado con la solución de un problema (Maddio, 2007): se formula la pregunta “¿cómo te sentiste (en caso de que el(la) niño(a) hubiera vivido esa situación) y cómo te sentirías si hicieras lo mismo que el personaje (en caso de que no hubiera experimentado esa situación) para resolver ese problema?” En esta variable no hay respuestas correctas o incorrectas. Se contabiliza el propio estado emocional referido por el(la) niño(a) y su clasificación como positivo o negativo. Considerando los objetivos del trabajo, no se presentan los resultados que se refieren a esta variable.

En el Apéndice C, se sintetiza la descripción del test EVHACOSPI, tanto en su versión original como en la versión que se propone para su modificación a través de la presentación de la tarjeta 2 de la forma A del test EVHACOSPI.

Con respecto a la administración y consigna, se comienza la sesión estableciendo un vínculo de *rapport* con el(la) niño(a), haciéndole algunas preguntas sencillas: cómo se llama, a qué grado asiste, cómo se llama la docente, cuántos años tiene, etc. Se le explica que pasarán un rato juntos viendo algunos dibujos con historias que les pueden suceder a los(as) niños(as) cuando están con otros(as) niños(as). Se le harán algunas preguntas y él/ella contestará lo que piensa. Hasta acá se mantiene la propuesta original de los autores del test. Se le muestra la primera tarjeta, correspondiente a la forma original, se relata la historia (una situación problema sin solución) y se indagan las variables que conforman la forma original. A continuación, se le presenta la tarjeta correspondiente a la versión modificada, que representa la solución del problema, y se le dice al(la) niño(a) lo siguiente: “ahora te voy a contar la segunda parte de la historia para que conozcas cómo se resolvió el problema”. A continuación, se desarrollan las preguntas correspondientes para evaluar las nuevas variables propuestas.

Para los criterios de evaluación se tienen en cuenta aquellos adoptados por el autor en su versión original, los aportes realizados por Ison (2004); Ison, Morelato, Maddio y Greco (2006); Morelato, Maddio e Ison (2005), y los criterios desarrollados para la modificación propuesta.

De manera general, se considerará que un(a) niño(a) que obtenga un mayor puntaje en respuestas correctas presentará mayor capacidad para identificar el estado emocional positivo asociado a la solución del problema, describirá de manera correcta y concreta la pauta de solución implementada y evaluará positivamente las consecuencias que se generan en el sistema de interacción social a partir de la ejecución de la solución implementada.

Procedimiento

Previamente a su aplicación, la versión modificada del test EVHACOSPI fue revisada por tres jueces expertos en la temática. Se les

presentaron las tres tarjetas y relatos ideados para este trabajo, los cuales representan historias que muestran la pauta de solución intentada por los personajes para resolver el problema interpersonal. Se les facilitó por escrito la descripción de cada una de las variables propuestas para su evaluación y un modelo de hoja de anotación de respuestas. Luego de evaluar estos aspectos, los jueces expertos comunicaron su respuesta favorable y sus acuerdos en la realización de los aportes propuestos al test.

Procedimiento ético

Se estableció el contacto con la institución escolar y se explicaron los objetivos de dicho estudio a directivos y docentes. Se solicitó el consentimiento informado a los padres de los(as) niños(as) que participarían y se les explicó en qué consistía este estudio. Una vez firmadas las autorizaciones, se aplicó la versión modificada del mencionado instrumento a los escolares elegidos al azar. La evaluación se realizó de manera individual, en el establecimiento y horario escolar. Fue realizada, en el marco de entrevistas, por una de las investigadoras de este trabajo. A cada niño(a) se le explicó la confidencialidad de los datos y objetivos del trabajo. Se obtuvo un consentimiento libre de los(as) niños(as) participantes.

Procedimiento para el análisis de los datos

Los datos obtenidos fueron evaluados a través del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 11.5.

Resultados y Discusión

Se examinaron las variaciones propuestas para la versión modificada del test de EVHA-COSPI. Los objetivos de dicha modificación consistieron en evaluar la habilidad del niño(a) para identificar y describir las soluciones intentadas en una situación problema, así como las consecuencias emocionales que se dan en todos los personajes de las historias relatadas, a partir

de la implementación de una solución eficaz del problema planteado.

Con respecto a las variables de identificación de la situación no problemática (pauta de solución) y de descripción de la pauta de solución evaluada en la versión modificada del test EVHA-COSPI, se observa (Tabla 1) que la mayoría de los (as) niños(as) (90%) identifica una situación no problemática (pauta de solución) en las tres situaciones presentadas. En este sentido, la mayoría de los niños(as) de la muestra interpreta correctamente las claves sociales y afectivas de una solución intentada para un problema interpersonal.

Sin embargo, solo el 6.7% de los niños describen de manera correcta las soluciones propuestas en las tres situaciones. Esta dificultad para plantear en términos conductuales las pautas de solución llevadas a cabo por los protagonistas de las historias podría relacionarse con diversos factores. Así, se observa que en aquellas historias (situaciones dos y tres) en las que la pauta de solución presenta dos ideas como, por ejemplo, en la situación dos, “Luis le propone a Rubén prestarle el camión por un rato, pero si juegan juntos”, es decir, *compartir* y *jugar*, los(as) niños(as) solo describen una parte de la solución propuesta por el personaje: jugar o compartir. Según el criterio de evaluación, se puntúa como correcto el relato de ambas ideas, lo que aumenta la cantidad de respuestas incorrectas en esta variable (Tabla 2).

Resulta interesante revisar este criterio de evaluación para poder discriminar si realmente esta dificultad se debe a un problema en los(as) niños(as) para implementar esta habilidad cognitiva o a aspectos relacionados con la construcción de este aporte. Asimismo, esta dificultad también puede atribuirse a las características de vulnerabilidad social de la muestra. Estudios previos explican que las condiciones socioeconómicas desfavorables impiden un adecuado desarrollo afectivo, sociocognitivo y del lenguaje en la infancia (Ison, 2004; Walter et al., 2007).

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de los niños con un desempeño adecuado en la prueba

Identificación de la situación no problemática (pauta de solución)	<i>f</i>	%
Dos situaciones	3	10
Tres situaciones	27	90
Total	30	100
Descripción de la pauta solución correcta	<i>f</i>	%
Ninguna situación	5	16.7
Una situación	18	60
Dos situaciones	5	16.7
Tres situaciones	2	6.7
Total	30	100
Identificación del componente emocional correcto	<i>f</i>	%
Ninguna situación	19	63.3
Una situación	8	26.7
Dos situaciones	3	10
Total	30	100

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de descripciones de la pauta de solución en cada situación

Descripción de la pauta de solución	Correcta		Incorrecta	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
	Situación 1	15	50	15
Situación 2	10	33.3	20	66.7
Situación 3	6	20	24	80

Es relevante, entonces, plantearse si el(la) niño(a) ha estado expuesto(a) en su contexto de referencia (familia, escuela, barrio) a la posibilidad de aprender, vía moldeamiento, la habilidad para poder describir conductualmente aquellas pautas de comportamiento asociadas a la resolución de un conflicto. De la misma manera, se deben considerar los factores propios del desarrollo y preguntarse si es esperable esta habilidad cognitiva en las edades consideradas en este estudio.

Frente a la pregunta “¿cómo te das cuenta de que se resolvió el problema?”, la respuesta

correcta implica la habilidad para identificar el componente emocional, en este caso positivo, asociado a la solución del conflicto. Se observa (Tabla 1) que la mayoría de los(as) niños(as) (63.3%) no identificó ningún tipo de estado emocional asociado a la solución de un problema interpersonal. Sin embargo, cuando se les preguntó a los(as) niños(as) de manera específica y concreta sobre qué siente el protagonista de la historia ahora que se solucionó el problema, los(as) niños(as) pudieron identificar el estado emocional positivo sin dificultad, lo cual sugiere que es recomendable realizar indagaciones con instrucciones verbales específicas y concretas, y no tan generales o inespecíficas, en niños(as) entre los 7 y 9 años de edad.

Con respecto a la evaluación de las consecuencias positivas y negativas que se producen en todos los personajes de las historias, a partir de la ejecución de la solución al problema interpersonal, se observa (Tabla 3) que la mayoría de los(as) niños(as) visualiza consecuencias emocionales positivas para los siete personajes de las historias relatadas.

La habilidad cognitiva para identificar las consecuencias emocionales positivas a partir de la solución intentada promueve, a través del aprendizaje, la retroalimentación positiva y crea un repertorio de recursos para afrontar futuras situaciones problema. En línea con lo planteado, un estudio empírico (Greco, 2007) realizado con niños(as) en contextos de vulnerabilidad social halló que la mayoría de los(as) niños(as) que proponen alternativas de solución asertivas frente a un problema interpersonal anticipan mayor cantidad de consecuencias positivas y toman decisiones adecuadas en las que la solución a un problema es aceptable y satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación.

Al respecto Ison y Morelato (2008) destacan que el pensamiento consecuencial es un paso clave para la toma de decisiones adecuadas en aras de favorecer las relaciones interpersonales. Asimismo, y de manera recursiva,

Tabla 3. Niños(as) por evaluación de consecuencias positivas y negativas en los personajes de las tres situaciones

Personajes-situaciones	Consecuencias positivas		Consecuencias negativas	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Agustina-personaje situación 1	28	93.3	2	6.7
Madre-personaje situación 1	30	100	–	–
Bebé-personaje situación 1	30	100	–	–
Luis-personaje situación 2	30	100	–	–
Rubén-personaje situación 2	28	93.3	2	6.7
Jorge-personaje situación 3	28	93.3	2	6.7
Niños-personajes situación 3	28	93.3	2	6.7

Fredrickson (1998, 2001) explica que la experiencia de emociones positivas (en este caso asociadas a la solución a un problema) es un recurso psicológico que favorece la amplitud de pensamiento, desarrolla la flexibilidad cognitiva, propicia el desarrollo de la creatividad, genera respuestas innovadoras (Greco, 2007; Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Isen, Nygren & Ashby, 1988) y promueve comportamientos solidarios (Avia & Vázquez, 1998). Todas estas habilidades son necesarias y relevantes para afrontar futuras situaciones difíciles o problemáticas y permitirían la construcción de modos de afrontamiento funcionales que optimizarían la salud física y mental.

Conclusiones y Limitaciones

Se cree que la versión propuesta del test EVHACOSPI podría utilizarse como un complemento de la versión original, que podría ser aplicada no solo para evaluar las variables propuestas, sino también para entrenarlas y así estimularlas.

La propuesta descrita parte de las soluciones intentadas para un problema interpersonal. Así, las intervenciones impartidas desde las soluciones intentadas y la visualización de las consecuencias emocionales positivas, que son producto de la solución eficaz a un problema interpersonal que conduce al bienestar de todas las personas involucradas en esta contribuyen, a

través del aprendizaje, al desarrollo de recursos personales como las habilidades sociocognitivas de solución de problemas.

Desde la perspectiva de los recursos y potencialidades del ser humano, se espera que este trabajo sea fecundo para desarrollar estrategias de intervención psicológica que promuevan un desarrollo positivo y funcional en la infancia.

El número de participantes es pequeño ($n=30$) y los participantes fueron solo una representación del universo y, por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizables a la población. De manera que se propone realizar este estudio con una muestra mayor de participantes y con niños(as) de diferentes edades y niveles socioeconómicos, a fin de comparar los resultados y poder determinar a qué se deben las diferencias observadas. También se propone incorporar y sistematizar las atribuciones causales que verbalizan los(as) niños(as) con respecto a los cambios emocionales que identifican a partir de las soluciones intentadas.

Agradecimiento

Las autoras agradecen a Marta Inés Sedevich la colaboración en la realización de las ilustraciones para la nueva propuesta de evaluación.

Referencias

- Avia, M. D. & Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.

- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J. & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33, 573-585.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-305.
- Chang, E. C., Downey, C. A. & Salata, J. L. (2004). Social problem solving and positive psychology functioning: Looking at the positive side of problem solving. En L. J. Sanna, E. C. Chang & T. J. D'Zurilla (eds.), *Social problem solving: Theory, research and training* (pp. 99-116). Washington, DC: APA.
- Chang, C. E., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 33-49.
- Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 83-96.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1999). Problem-solving therapy: Asocial competence approach to clinical intervention (2nd ed.). New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2006). Definition of major concepts [Versión electrónica]. En T. J. D'Zurilla & A. M. Nezu (eds.), *Problem solving therapy. A positive approach to clinical intervention* (3rd ed., pp. 11-21). New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. En E. C. Chang, T. J. D'Zurilla & L. J. Sanna (eds.), *Social problem solving: theory, research, and training* (pp. 11-27). Washington, DC: APA.
- Feldman, S. S., Rubenstein, J. L. & Rubin, C. (1988). Depressive affect and restraint in early adolescents: Relationship with family structure, family process, and friendship support. *Journal of Early Adolescence*, 8, 279-296.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- García Pérez, E. M. & Magaz Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales —EVHACOSPI*. Manual de referencia. España: Editorial Grupo Albor-Cohs.
- Greco, C. (2007). *Emociones positivas: herramientas psicológicas para la promoción de la salud mental infantil en contextos de vulnerabilidad social*. Manuscrito de tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Greco, C. (2008, Julio). Positive development in argentinian school children: A contextualized research on joyfulness. En W. Bukowski (presidente), *The interface between risk and positive characteristics and emotions: evidence of protection and resilience in Latin American Samples*. Simposio efectuado en el 20th Biennial ISSBD Meeting, Würzburg, Alemania.
- Green, V. & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situation: A literature review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59.
- Haugh, J. A. (2006). Specificity and social problem-solving: Relation to depressive and anxious symptomatology. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 392-403.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2008). The contribution of temperament, popularity and physical appearance to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9, 323-341.
- Isen, A. M., Daubman, K. M. & Nowicki, G. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Isen, A. M., Nygren, T. E. & Ashby, F. G. (1988). The influence of positive affect on the perceived utility of gains and losses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 710-717.
- Ison, M. S. (2003). *Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la solución de problemas*

- interpersonales en niños de edad escolar.* (Informe de carrera de investigador científico, periodo 2000/2003). Mendoza, Argentina: Conicet.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 257-268.
- Ison, M. S. (2005). Implicancias entre el mecanismo atencional y la memoria de trabajo en niños de edad escolar. (Proyecto de Investigación PSo3/2005). Mendoza, Argentina: Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua.
- Ison, M. S., Morelato, G., Maddio, S. & Greco, C. (2006). Habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños mendocinos. Aportes a los criterios de evaluación. *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Evaluación Psicológica y Educativa. Avances Teóricos y Técnicos en la Medición Psicológica. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE)*, 72-74.
- Ison, M. S. & Morelato, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 357-367.
- Kant, G. L., D'Zurilla, T. J. & Maydeu-Olivares, A. (1997). Social problem solving as a mediator of stress related depression and anxiety in middle-age and elderly community residents. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 73-96.
- Lee Duckworth, A., Stenn, T. A. & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- López, S. J., Snyder, C. R. & Rasmussen, H. N. (2003). Striking a vital balance: Developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychology assessment. En S. J. Lopez & C. R. Snyder (eds.). *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures* (pp. 3-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maddio, S. (2007). Solución de problemas interpersonales en niños: generación de Pensamiento Alternativo y su relación con autoeficacia y autoconcepto. Tesis Doctoral en Psicología. Universidad de San Luis, Argentina. Manuscrito en preparación.
- Morelato, G., Maddio, S. & Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 2(20), 149-164.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Sánchez H., Y. (2007). La solución de problemas como un campo de concurrencia de distintas teorías en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 147-162.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology and introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social de la personalidad* (4.ª ed.). España: Thomson.
- Sheldon, K. M. & King, L. A. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trianes Torres, M. V., De La Morena, M. L. & Muñoz Sánchez, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga, España: Aljibe.
- Walter, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M, Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E. et al. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369, 145-157.

Apéndice A

Historias que conforman la versión modificada del test EVHACOSPI

Forma A – Situación 1

Mira, esta niña es Agustina. Ahora Agustina está contenta porque le propone al hermanito que jueguen juntos con la muñeca. La mamá no la regaña. Agustina y el hermanito se divierten jugando juntos.

Forma A – Situación 2

Acá están Luis y Rubén. Luis le propone a Rubén prestarle el camión por un rato, pero si juegan juntos. Rubén le dice que sí. Ahora Luis está tranquilo porque Rubén no le quitará el camión. Los dos están felices porque juegan juntos y se hacen amigos.

Forma A – Situación 3

Acá está Jorge. Jorge les dice de nuevo a los niños que si por favor lo dejan jugar, que él podría proponerles un juego nuevo o traer otro juguete para que jueguen todos juntos. Los niños le dicen que bueno y lo dejan jugar. Ahora Jorge está feliz porque juega con los niños y se divierten todos juntos.

Apéndice B

Definición de la pauta de solución correcta

Forma A – Situación 1

Respuestas: Agustina y el hermanito juegan juntos con la muñeca, Agustina y el hermanito están felices porque juegan juntos con la muñeca, Agustina y el hermanito se divierten jugando juntos con la muñeca. Debe estar clara la idea de que ambos hermanos juegan juntos con la muñeca.

Forma A – Situación 2

Respuestas: Luis le propone a Rubén prestarle el camión por un rato, pero si juegan juntos, Luis le presta el camión por un rato, pero si juegan juntos, Luis le presta el camión con la condición de que jueguen juntos, Rubén está feliz porque Luis le prestó el camión para que jueguen juntos. Debe quedar clara la idea de negociación, para lo cual se deben describir los dos comportamientos: compartir y jugar.

Forma A – Situación 3

Respuestas: Jorge les pide que por favor lo dejen jugar y les dice que él podría darles la idea de un juego nuevo, Jorge les pide que por favor lo dejen jugar, que él traerá un juguete. Debe quedar clara la idea de negociación, para lo cual se deben describir los dos comportamientos: pedir por favor o insistir de buenas maneras y compartir o inventar un juego.

Apéndice C

Descripción del test EVHACOSPI en sus versiones original y modificada



"Mira este dibujo. Estos niños están jugando en el patio de su colegio. Rubén (señalar el niño que está de pie) quiere que Luis le deje el camión para jugar un rato, pero Luis no quiere dejárselo. Rubén le dice que, si no le deja el camión, se lo quitará. Ahora Luis está asustado".

"Luis le propone a Rubén prestarle el camión por un rato, pero si juegan juntos. Rubén le dice que sí. Ahora Luis está tranquilo porque Rubén no le quitará el camión. Los dos están felices porque juegan juntos y se hacen amigos".

Variables

- | | |
|--|--|
| 1. Identificación - situación problema. | 1. Identificación – situación no problemática (pauta de solución). |
| 2. Descripción de situaciones problema de manera concreta y operativa. | 2. Descripción de la pauta de solución. |
| 3. Identificación del problema. Componente emocional. | 3. Identificación solución. Componente emocional. |
| 4. Generación de alternativas de solución. | 4. Evaluación de consecuencias emocionales para todas las personas involucradas en el sistema. |
| 5. Anticipación de consecuencias para cada alternativa. | 5. Habilidad para ponerse en situación y expresar el propio estado emocional relacionado con la solución de un problema. |
| 6. Toma de decisión. | |