
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES Y ATENCIÓN SELECTIVA EN LA INFANCIA

Solution of interpersonal problems and selective attention in childhood

Solução de problemas interpessoais e atenção seletiva na infância

RECIBIDO: 06 junio 2021

ACEPTADO: 27 de diciembre 2021

Mariela B. Vendramini^a

Iván D. Delgado-Mejía^b

Ana B. Lacunza^c

a. Mg. en Neuropsicología, Lic. En Psicología. Departamento de Orientación Educativa, Colegio Mutualista Shishilo. Santiago del Estero (Argentina). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8233-612X> b. Dr. en Psicología, Mg. en Neuropsicología. Maestría en neuropsicología Aplicada, Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano de Buenos Aires (Argentina). Maestría en neuropsicología infantil. Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay). Dirección: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1705-4588> c. Dra. en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2243-1859>

RESUMEN

Palabras Clave: habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales; atención selectiva; niños.

Keywords: sociocognitive abilities to solve interpersonal problems; selective attention; children.

Palavras-chave: habilidades sociocognitivas para resolver problemas interpessoais; atenção seletiva; crianças.

El niño escolarizado está expuesto a diferentes demandas del medio escolar y social, debiendo dar respuestas para su adaptación. La atención selectiva y las habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales son procesos que inciden en dicho ajuste. El objetivo del estudio fue identificar la relación entre las habilidades para la solución de problemas interpersonales y la atención selectiva. Se trabajó con una muestra intencional de 51 niños de 6 a 8 años escolarizados en un colegio privado de Santiago del Estero (Argentina). Los niños presentaron un rendimiento medio, a nivel de eficacia y eficiencia del proceso de atención selectiva, así también en la flexibilidad cognitiva. En complemento, evidenciaron un estilo pasivo para la resolución de problemas interpersonales. Se infirieron indicios de vinculación entre las variables analizadas, pero no se hallaron datos estadísticamente significativos. Son relevantes las investigaciones futuras principalmente en estos primeros años de escolaridad, por ser una etapa de adquisición de aprendizajes significativos a partir de un abanico de procesos de interacción social, lo cual redundará en los procesos escolares y de adaptación.

Correspondencia: Av. Belgrano Sur 2741 Santiago Del Estero- C.P. 4200. Correo: licmarive@yahoo.com.ar



Publicado bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 3.0. (cc-by).

ABSTRACT

The school child is exposed to different demands of the school and social environment, having to provide answers for their adaptation. Selective attention and sociocognitive skills for solving interpersonal problems are processes that influence this adjustment. The aim of the study was to identify the relationship between interpersonal problem-solving skills and selective attention. We worked with an intentional sample of 51 children from 6 to 8 years of age enrolled in a private school in Santiago del Estero (Argentina). The children presented a medium performance, at the level of effectiveness and efficiency of the selective attention process, as well as in cognitive flexibility. In addition, they showed a passive style for solving interpersonal problems. Evidence of a link between the analyzed variables was inferred, but no statistically significant data were found. Future research is relevant mainly in these first years of schooling, as it is a stage of acquisition of significant learning from a range of social interaction processes, which will result in school and adaptation processes

RESUMO

O escolar é exposto a diferentes demandas do ambiente escolar e social, tendo que dar respostas para sua adaptação. A atenção seletiva e as habilidades sociocognitivas para a solução de problemas interpessoais são processos que influenciam esse ajuste. O objetivo do estudo foi identificar a relação entre habilidades de resolução de problemas interpessoais e atenção seletiva. Trabalhamos com uma amostra intencional de 51 crianças de 6 a 8 anos matriculadas em uma escola particular em Santiago del Estero (Argentina). As crianças apresentaram desempenho médio, tanto no nível de efetividade e eficiência do processo de atenção seletiva, quanto na flexibilidade cognitiva. Além disso, eles mostraram um estilo passivo para resolver problemas interpessoais. Foram inferidas evidências de vínculo entre as variáveis analisadas, mas não foram encontrados dados estatisticamente significativos. Pesquisas futuras são relevantes principalmente nestes primeiros anos de escolaridade, por se tratar de uma fase de aquisição de aprendizagens significativas a partir de uma série de processos de interação social, que resultarão em processos escolares e de adaptação.

Introducción

En las últimas décadas, se reconoce un notable incremento en el interés por la investigación en el desarrollo de las habilidades sociales en niños, por considerarlas un recurso protector de la salud como por la implicancia que tienen sus déficits en cuadros psicopatológicos. Se ha encontrado que las dificultades interpersonales son un componente importante en la psicopatología infantil (Danzig et al., 2013); en tanto, las psicopatologías detectadas en esta edad predicen efectos negativos en varios dominios, principalmente en el funcionamiento psicosocial a largo plazo (Finsaas et al., 2020). Ya Matson, Sevin y Box (1995) destacaban esta relación.

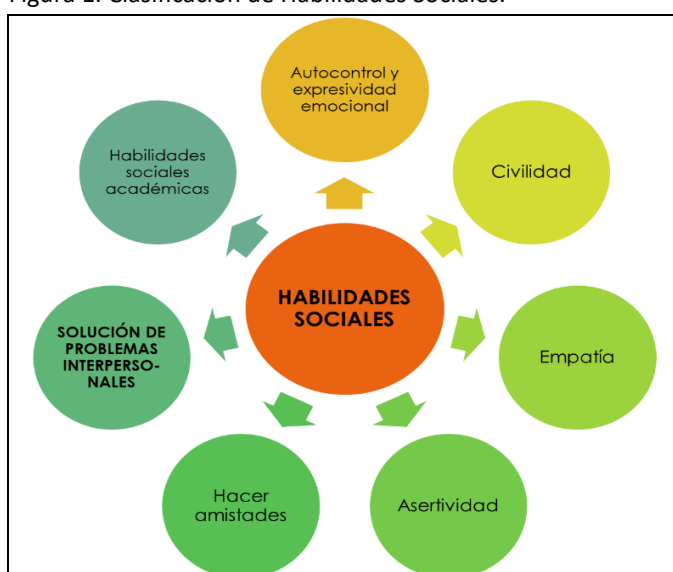
En la edad escolar, una de las dificultades más comunes son los conflictos de interacción social (Rubiales, Russo y Bakker, 2019), los que puede potenciar dificultades para establecer relaciones con pares, menor cantidad de amigos y experiencias de rechazo social (Soucisse, Maisonneuve y Normand, 2015). Particularmente, el acoso y el rechazo entre pares ha sido objeto de múltiples investigaciones, encontrándose que un 10 a un 15% de niños escolarizados son rechazados por sus compañeros (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008). Esto supone, no solo sentimientos negativos (enojo, ira, tristeza, miedo, entre otros) del grupo respecto a un par por algún motivo particular sino también la pérdida de oportunidades de contacto y aprendizaje social, sobre todo para el ejercicio de habilidades sociales necesarias para un adecuado desarrollo socioemocional (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchez, 2014).

Las habilidades sociales son comportamientos interpersonales que posibilitan las interacciones satisfactorias entre dos o más sujetos. Suponen un aprendizaje continuo, influenciado por variables individuales (como la personalidad) y contextuales que pueden incrementar la posibilidad de refuerzo social, la resolución de problemas interpersonales y la expresión de sentimientos y derechos en modalidades acordes a la valoración de la situación social. Su aprendizaje es indispensable en la infancia y adolescencia, puesto que el desarrollo de habilidades eficaces para afrontar las demandas del entorno, entablar relaciones satisfactorias y ser capaz de comunicarse de manera eficaz contribuye, en este periodo, no solo a una competencia social sino al logro de una personalidad adulta saludable, mientras que las dificultades en adquirir o ejercitar habilidades sociales se asocia con baja aceptación, rechazo de los pares, y con problemáticas escolares y personales, tales como baja autoestima, indefensión o desajustes al medio (Carrillo Guerrero, 2016; Contini, Lacunza y Esterkind, 2013).

El período comprendido entre los 6 y los 14 años es uno de los más importante para el desarrollo de las habilidades interpersonales. Estas siguen un proceso en constante cambio y se van formando con base en las relaciones interpersonales previas que tiene un sujeto, es decir, que las situaciones de interacción con los demás favorecen la adquisición y práctica de estas habilidades (Gómez Pérez et al., 2014).

Del Prette y Del Prette (2005), sostienen que el termino habilidades sociales se aplica a las diferentes clases de comportamientos sociales como repertorio de un sujeto, las que contribuyen a la competencia social favoreciendo las relaciones saludables y productivas con los demás. Estos autores plantearon una organización de las habilidades sociales relevantes en la infancia, distribuidas en siete clases, con sus componentes esenciales: 1. autocontrol y expresividad emocional (tolerancia a frustraciones, expresar las emociones positivas y negativas); 2. civilidad (saludar a las personas, agradecer); 3. empatía (demostrar interés por el otro, expresar comprensión por el sentimiento o experiencia del otro); 4. asertividad (defender los propios derechos); 5. hacer amistades (hacer y responder preguntas, iniciar y mantener conversación); 6. solución de problemas interpersonales (identificar y evaluar posibles alternativas de solución); 7. habilidades sociales académicas (seguir reglas o instrucciones orales, participar en discusiones) (ver Figura 1).

Figura 1. Clasificación de Habilidades Sociales.



Dentro del repertorio de habilidades sociales que posibilitan el ajuste al medio social, se presentan las habilidades sociocognitivas, definidas por Shure y Spivack (1978) “como procesos cognitivos que median entre las distintas situaciones estímulo de carácter interpersonal y la expresión de las habilidades sociales en el contexto. Estos procesos internos repercuten en la calidad del ajuste social” (Farkas, Grothusen, Muñoz y Von Freeden, 2006, p.34). Una de las habilidades sociocognitivas más importante en la infancia son las habilidades de resolución de problemas interpersonales. Estas brindan esquemas de afrontamiento a los problemas interpersonales, sea que el niño presente un repertorio de respuestas para los conflictos semejantes resueltos anteriormente o que elabore nuevas alternativas para lo desconocido y novedoso.

Diferentes estudios han referido que la habilidad de resolución de problemas interpersonales es un proceso actitudinal complejo, en el cual están involucrados aspectos comportamentales, cognitivos y afectivos, siendo así este un proceso cognitivo – afectivo – comportamental, orientado a la identificación de la solución más favorable y/o satisfactoria para todas las personas involucradas en la situación conflictiva (D’Zurilla, Nezu y Maydeu Olivares, 2004; D’ Zurrilla y Nezu, 2010; Leme, 2004).

Los déficits en las habilidades de resolución de problemas sociales se evidencian en diversos cuadros psicopatológicos. Uno de ellos es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), considerado como una de las alteraciones neuroconductuales más frecuentes en la infancia y la adolescencia, que se refleja en la consulta clínica por las dificultades en el rendimiento escolar, los problemas de conducta, las notables dificultades en sus relaciones interpersonales, la afectación de la autoestima y la agresividad (Nowak, 2016; Rubiales, Bakker y Delgado- Mejia, 2011). Diferentes estudios en esta población clínica infantil como en niños con otras alteraciones en las habilidades sociocognitivas de solución de problemas

(Ison y Morelato, 2002; Ison y Morelato, 2008), han reportado evidencia de que la implementación de programas de enseñanza de soluciones cognitivas en problemas interpersonales (ESCEPI), favorece un incremento significativo en dichas habilidades (Russo, Bakker, Rubiales y Lacunza, 2019).

Esto supone que la mayor o menor eficacia en la utilización de recursos cognitivos, afectivos y conductuales que un niño utiliza para resolver situaciones de interacción social depende de la percepción de sus habilidades para generar soluciones a un problema, para regular sus emociones, para pensar las consecuencias de las alternativas y para seleccionar la mejor decisión (Ison y Morelato, 2008; Perry, Calkins, Dollar y Keaney Shanahan, 2018). En este proceso de resolución de problemas interpersonales se estima que la atención selectiva es una de las funciones cognitivas que permitiría seleccionar las soluciones más apropiadas a determinadas situaciones sociales para posibilitar un ajuste social y escolar favorable. Por consiguiente, un niño ante la tarea o situación a resolver debe seleccionar lo relevante de la información para esa tarea e inhibir otros estímulos (Ison, 2007). Este tipo de atención afectaría o ayudaría bidireccionalmente tanto en el funcionamiento cognitivo como en las competencias sociales.

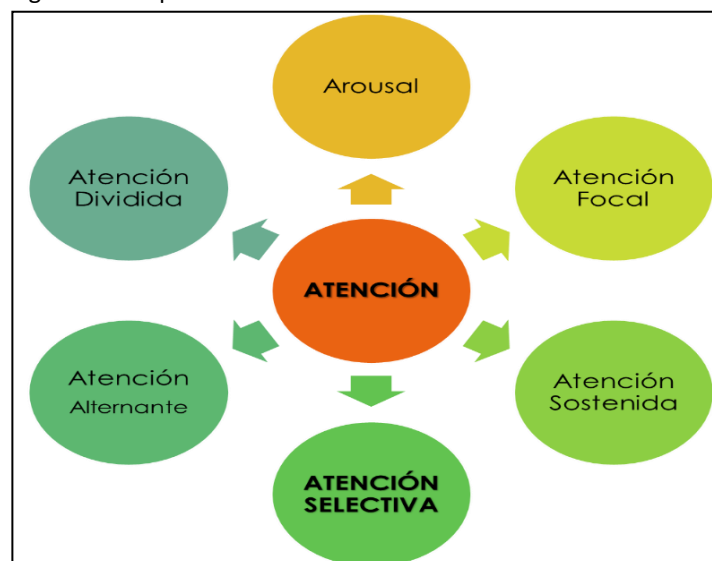
En este sentido, el desarrollo de la atención es esencial para el funcionamiento de otros procesos sociocognitivos y es un indicador que permite predecir el desempeño en tareas que demanden control cognitivo (Ison, Korzeniowski, Segretin y Lipina, 2015).

El proceso atencional en sí, estudiado desde múltiples perspectivas involucra niveles jerárquicos (Sohlberg y Mateer, 1987), subsistemas cerebrales (Mesulam, 1990), sistemas modulares de redes atencionales (Posner y Petersen, 1990), unidades de procesamiento (Miller, 2000) y sistemas atencionales (Corbetta y Shulman, 2002). Estos modelos atencionales, si bien reconocen que esta función tiene un correlato cortical y subcortical, insisten en plantear como las redes cerebrales implicadas en la atención interactúan de forma recíproca entre sí y con áreas involucradas en otros procesos cognitivos. Es por ello, que las funciones atencionales parecen no ser autónomas, ya que participan e interactúan con otros procesos cognitivos, como la percepción, memoria, planificación, entre otros.

En la actualidad se habla más de la implicancia de redes y conectividad cerebral en este tipo de procesos cognitivos. El modelo multicomponencial de Posner y Petersen (1990), por ejemplo, propone la existencia de tres redes: la red atencional de orientación, red atencional de vigilancia y red atencional ejecutiva. Estas redes neurales son anatómica y funcionalmente independientes pero conectadas entre sí, responsables de los procesos atencionales. Estas redes formarían parte de un circuito complejo neuronal cortico-estriado-talámico (Muchiut, 2013; Petersen y Posner, 2012).

Otro modelo de atención desarrollado por Sohlberg y Mateer (1987) es un modelo jerárquico y cada nivel requiere el correcto funcionamiento del nivel anterior asumiendo que cada componente es más complejo que el que le precede. Los componentes son los siguientes (ver Figura 2):

Figura 2. Componentes de la Atención



- 1. Arousal:** es la capacidad de estar despierto y en estado de alerta, para seguir estímulos u órdenes. Es la activación general del organismo.
- 2. Atención focal:** ante un estímulo ya sea visual, auditivo o táctil, poder enfocar la atención, sin considerar el tiempo que requiere el estímulo. En primera instancia, se responde a estímulos preferentemente internos (dolor, temperatura, etc.).
- 3. Atención sostenida:** es la capacidad de mantener una respuesta consistente en un tiempo prolongado. Sus dos subcomponentes son, en primer lugar, se habla de vigilancia cuando la tarea es de detección y de concentración cuando se refiere a otras tareas cognitivas. El segundo es la noción de control mental o memoria operativa, en tareas que implican el mantenimiento y manipulación de información de forma activa en la mente.
- 4. Atención selectiva:** capacidad para seleccionar la información relevante, de entre varias opciones, a procesar o el adecuado esquema de acción, inhibiendo la atención a otros estímulos no relevante de una situación o tarea.
- 5. Atención alternante:** es la capacidad para cambiar el foco de atención entre tareas de requerimientos cognitivos diferentes, controlando qué información es procesada en cada momento.
- 6. Atención dividida:** Capacidad para atender al mismo tiempo a dos cosas. Es la capacidad que permite realizar la selección de más de una información a la vez o de más de un proceso o esquema de acción simultáneamente. Es el proceso que permite distribuir los recursos de una misma tarea. Puede requerir el cambio rápido entre tareas, o la ejecución de forma automática de alguna de ellas (Lubrini et al., 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, la atención es un fenómeno complejo y multifacético con un gran número de redes asociadas. Presenta una estructura multimodal que involucra numerosas estructuras neuroanatómicas del sistema nervioso central. Así entonces, el procesamiento neurofisiológico de la atención se inicia en el tronco cerebral y finaliza en el córtex asociativo, adquiriendo un mayor protagonismo el hemisferio derecho en especial en el proceso de atención visual. Por su parte, las áreas más basales del encéfalo están involucradas en las modalidades más básicas e involuntarias de atención, mientras que las áreas corticales de asociación se activan en la actividad atencional voluntaria y propositiva (Portellano Pérez y García Alba, 2014). Este recurso cognitivo de capacidad limitada, crece con la maduración y experiencia interpersonal, a partir de lo cual aumenta su capacidad de procesamiento impactando, a su vez, en el desarrollo cognitivo (Muchiut, 2013).

Diversos autores sostienen que entre los 3 y 4 años comienza a manifestarse un progresivo desarrollo en ciertas funciones cognitivas, entre ellas, la atención, la memoria de trabajo, los procesos inhibitorios y la capacidad de planificación. Estas funciones posibilitan al niño autorregular su conducta para responder a las demandas del ambiente (Ison, 2011). El desarrollo de la capacidad atencional sigue un curso lento y progresivo durante la etapa preescolar. Luego, entre los 5 y los 8 años existe una mejora en la ejecución de tareas de atención visual y auditiva (Matute et al., 2009). Estas mejoras en las habilidades atencionales, conforme aumenta la edad, están ligadas estrechamente a la maduración del córtex prefrontal, tanto a nivel de estructura como de funcionamiento y de otras regiones del cerebro, lo cual trae consigo un proceso madurativo a nivel neurocognitivo (Ison, 2011).

Las estructuras neuronales básicas de la atención selectiva sugieren cambios funcionales que se suceden en el transcurrir de la infancia y la adolescencia. Es decir, en los niños se presentan aspectos básicos de la atención selectiva, se continúan desarrollando los sistemas neuronales que controlan esta atención (redes frontoparientales) y la resolución de conflicto ante estímulos opuestos (regiones frontales de la corteza cingulada anterior) (Stevens y Bavelier, 2012).

A nivel de conectividad cerebral, algunos estudios, por ejemplo, han estudiado la asociación entre edad y conectividad funcional (CF) dentro de la red de atención dorsal, como así también la asociación entre CF y las habilidades atencionales en la primera infancia (Rohr et al., 2016; Vinette y Bray, 2015). Los resultados plantearon que, controlando la edad, se identificó mayor CF entre el surco intraparietal y los campos oculares frontales, durante el desarrollo de tareas que buscaban explorar neuropsicológicamente la atención selectiva. Es decir, que, la mayor CF dentro de la red atencional dorsal, considerando la edad, se vincula con mejores habilidades de atención selectiva.

Stevens y Bavelier (2012) plantearon vínculos hipotéticos entre la atención selectiva y el procesamiento en habilidades académicas tempranas (lenguaje, lectoescritura y matemáticas). Estos autores mencionaron que las diferencias de desarrollo en la atención selectiva están relacionadas con los sistemas neuronales importantes para desplegar dicha atención y el manejo del conflicto de una respuesta. Así los sistemas neuronales que permiten controlar la atención se basan en redes de áreas cerebrales que se superponen parcialmente e interactúan casi constantemente para determinar la asignación de la atención. En un estudio longitudinal, Veera, Luytena, Mulderb, Van Tuijby y Slegersc (2017) sostuvieron que la atención selectiva precedía la memoria de trabajo a los 2 años, 5 meses y la inhibición de respuesta a los 3 años. Así, el niño debe disponer de recursos atencionales que le permiten dirigir la acción hacia diferentes metas propuestas para responder de modo eficaz a las exigencias del ambiente social.

En definitiva, la práctica las habilidades cognitivas de solución de problemas de manera efectiva en el niño requiere la activación de los procesos de memoria, de la toma de perspectiva social, la autorregulación emocional y el esfuerzo para mantener la atención (Ison, 2009). Teniendo en cuenta la importancia de la atención selectiva como uno de los aspectos de ajuste social del niño en edad escolar, el objetivo del presente trabajo fue evaluar la relación entre las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y la atención selectiva en niños de 6 a 8 años asistentes a un colegio privado de Santiago del Estero, Argentina. Se consideró la edad de los niños participantes y su influencia en las variables dependientes.

Método

Participantes

La muestra inicial fue de 60 niños/as de 6 a 8 años escolarizados de un colegio privado de la capital de Santiago del Estero, Argentina. La muestra definitiva, no probabilística intencional quedó conformada por 51 niños y niñas de 6 a 8 años dando cumplimiento a criterios de inclusión. Estos consistían en niños y niñas con consentimiento informado de los padres, que no presentaran antecedentes clínicos, neurológicos ni psiquiátricos y que en los resultados en el Índice de Razonamiento Perceptivo (IRP) y en el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) de la escala de inteligencia de Wechsler (WISC-IV) obtuvieron categorías diagnósticas entre medio alto a medio bajo, es decir con puntuaciones entre 80 a 119.

Instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Encuesta sociodemográfica, de la cual se valoró el nivel socioeconómico (NSE) a partir de los siguientes indicadores: a) ocupación de los padres, b) educación de los padres, c) equipamiento del hogar y d) acceso a capital cultural. Estos indicadores del NSE fueron utilizados en otros estudios locales (Lacunza y Contini, 2016).
- Para tener una estimación del perfil intelectual y así cumplir con uno de los criterios de inclusión de no presentar un coeficiente intelectual inferior o extremadamente inferior, se aplicaron los siguientes test de la escala de inteligencia de Wechsler para niños y adolescentes (WISC-IV): Construcción con Cubos, Conceptos, Matrices, los cuales permitieron explorar neuropsicológicamente el índice de razonamiento perceptivo; y los test de Claves y Búsqueda de Símbolos, los cuales valoraron el índice de velocidad de procesamiento. Los baremos del WISC IV que se utilizaron fueron los adaptados a la población de Argentina (Taborda, Brendlla y Barbenza, 2011; Brendlla, 2013)
- El Test de Percepción de Diferencias-Revisado (CARAS-R), que es una prueba de discriminación de semejanzas y diferencias en la que juega un papel importante la atención selectiva del niño (Thurstone y Yela, 2012). Para su puntuación y calificación, se utilizaron los datos Normativos de Argentina elaborados por Carrada e Ison (2013).
- El Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) de García Pérez y Magaz Lago (1998), particularmente se emplearon las tres tarjetas de la Forma A. Se consideraron las variaciones propuestas por Greco e Ison (2009) en el tipo de respuestas en las variables de generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Este test permitió valorar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales, evaluándose las siguientes variables: 1) Identificación situación-problema, 2) Descripción del problema, 3) Identificación del problema, 4) Generación de alternativas, 5) Anticipación de consecuencias y 6) Toma de decisiones. (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descripción de las Diferentes Habilidades Sociocognitivas

Habilidades Sociocognitivas	Descripción
Identificación situación-problema	Habilidad para identificar situaciones de interacción social que constituye un problema
Descripción del problema	Habilidad para definir de manera concreta una situación problema.
Identificación del problema	Habilidad para determinar un estado emocional.
Generación de alternativas	Habilidad para generar posibles alternativas que constituyan una solución a un problema interpersonal: amplitud y flexibilidad de"

	Pensamiento Alternativo”.
Anticipación de consecuencias	Habilidad para anticipar posibles consecuencias asociadas a una determinada forma de resolver un problema interpersonal: amplitud y flexibilidad de” Pensamiento Consecuencial”
Toma de decisiones	Habilidad para tomar decisiones, eligiendo la mejor alternativa de todas las posibles.

Procedimiento

Antes de iniciar la recolección de datos, se firmaron las autorizaciones con los directivos y docentes del colegio al que asisten los niños de la muestra. Adicional a ello, se realizó un taller informativo con los padres de los niños de 1º a 3º grado sobre el desarrollo de la presente investigación. La participación fue voluntaria y sujeta a consentimiento informado de los padres y los niños. Durante el desarrollo del trabajo se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes (Ley de protección de datos personales N° 25.326).

En primer lugar, se completó la encuesta sociodemográfica a partir de: a) la información aportada por los legajos institucionales de los niños sobre la educación y ocupación de los padres o cuidadores y b) los propios niños participantes aportaron referencias sociodemográficas sobre equipamiento, actividades de tiempo libre y vacaciones en el último año. Posteriormente, se administró individualmente el Test de Percepción de Diferencias-Revisado (CARAS-R) y el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI).

El diseño de la investigación fue no experimental, transversal. El tipo de investigación descriptivo-correlacional.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se construyó una base de datos en Excel®, la cual fue importada en el paquete estadístico computacional SPSS®, versión 22.0. Se realizaron análisis descriptivos de los datos de la encuesta sociodemográfica, el Test de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y el Test de Percepción de Diferencias-Revisado. Asimismo, se realizaron análisis descriptivos de los desempeños en los subtests del WISC-IV a fin de cumplimentar los criterios de inclusión. Debido a que las distribuciones de las variables se alejaron de una distribución normal hipotética se aplicaron pruebas no paramétricas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), particularmente la prueba de Kruskal Wallis para k muestras independientes. Para la asociación de variables se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman y la prueba estadística Chi Cuadrado a fin de explorar la relación entre habilidades de solución de problemas interpersonales y atención selectiva.

Resultados

La muestra definitiva quedó conformada por 51 niños y niñas de 6 a 8 años (M= 7.36, DT= 0.90). Los niños que formaron parte de la muestra evidenciaron un nivel socioeconómico homogéneo (NSE medio 61% y 39 % medio-alto).

En las *habilidades de identificación de situación problema*, un 59% de los niños no identificaron el problema en la situación planteada de interacción social. Igualmente sucedió en la *habilidad de descripción del problema*, un 59% no lograron describir correctamente la historia planteada. En la *identificación de la emoción del problema* (emoción negativa), un 33% de los niños logró distinguirlas en las tres situaciones planteadas. En cuanto a la habilidad sociocognitiva de *toma de decisión*, se encontró que la mayoría de los niños (67%) eligieron una posible alternativa adecuada para la solución de la situación conflictiva de interacción social, alcanzándose un cambio en el estado emocional de los protagonistas de las historias (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Puntuación en las Variables del EVHACOSPI de los Niños (N=51)

Variables	F	%	Media	DT
Identificación Situación- Problema				
Correctas	21	41,2	2,10	0,94
Incorrectas	30	58,8	0,94	0,95
Descripción del Problema				
Correctas	21	41,2	2,10	0,94
Incorrectas	30	58,8	0,90	0,94
Identificación del Problema				
Correctas	17	33,3	1,92	0,95
Incorrectas	34	66,7	1,08	0,95
Generación de Alternativas				
Categorías			4,94	1,71
1- 3	13	25,4	2,62	0,50
4- 6	29	56,8	5,24	0,73
7- 9	9	17,6	7,33	0,70
Enumeraciones			4,94	1,71
1- 3	13	25,4	2,62	0,50
4- 6	29	56,8	5,24	0,73
7- 9	9	17,6	7,33	0,70
Irrelevantes	32	62,7	1,14	1,07
Anticipación de Consecuencias				
Categorías			4,33	1,55
1- 3	20	39,2	2,80	0,41
4- 6	28	54,9	5,04	0,74
7- 9	3	1,5	8	1
Enumeraciones			4,33	1,55
1-3	20	39,2	2,80	0,41
4- 6	28	54,9	5,04	0,74
7- 9	3	1,5	8	1
Irrelevantes	41	80,4	1,49	1,20
Toma de Decisión				
Adecuadas	34	66,7	2,63	0,56
Inadecuadas	17	33,3	0,37	0,56

En el análisis de las habilidades sociocognitivas se consideraron dos variables que posibilitan detectar la amplitud y la flexibilidad cognitiva: las habilidades de generación de alternativas y las de anticipación de consecuencias.

En cuanto al estilo de respuestas en *generación de alternativas* las respuestas más recurrentes para solucionar un problema en la interacción social fueron las pasivas (100%). Los niños participantes refirieron alternativas de estilo asertivo (63%) (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Clasificación de Respuestas en Generación de Alternativas y Anticipación de Consecuencias.

Clasificación de Respuestas	F	%	Media	DT
Generación de alternativas				
Asertivas	32	62.7	1.59	.94
Pasivas	51	100.0	3.76	1.43
Agresivas	10	19.6	1.30	.48
Irrelevantes	32	62.7	1.71	.88
Anticipación de consecuencias				
Positivas	49	96.1	3.32	1.51
Negativas	34	66.7	1.79	.91
Irrelevantes	41	80.4	1.87	1.02

Respecto a la atención selectiva, se analizó tanto la eficacia como eficiencia atencional. El 59% de los niños que participaron de este estudio evidenciaron un rendimiento medio en atención selectiva (eficacia atencional). En la eficiencia atencional (control de la impulsividad) obtuvieron término medio un 66% de los niños. Los niños fueron controlando gradualmente su impulsividad y se manifestaron más eficaces en el proceso atencional, ejecutando la tarea desde un modo impulsivo a uno reflexivo (véase Tabla 4).

Tabla 4

Clasificación de Categorías Diagnósticas en Eficacia y en Eficiencia Atencional

Categorías Diagnósticas		Eficacia Atencional		Eficiencia Atencional	
		F	%	f	%
Muy Alto	(Pc 98 - 99)	5	9.8		
Alto	(Pc 90 - 97)	3	5.9		
Medio Alto	(Pc 80 - 85)	7	13.7		
Medio	(Pc 25 - 75)	30	58.8	34	66.6
Medio Bajo	(Pc 15 - 20)	2	3.9	6	11.8
Bajo	(Pc 5 - 10)	1	2.0	8	15.7
Muy Bajo	(Pc 1- 4)	3	5.9	3	5.9

Con el fin de analizar la relación entre las habilidades de solución de problemas interpersonales y la atención selectiva se aplicaron las pruebas Kruskal Wallis, el coeficiente de correlación de Spearman y la prueba Chi cuadrado. Se identificó una vinculación entre las variables analizadas, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de eficacia respecto a la generación de alternativas ($\chi^2 = 3.80, p = .87$). Descriptivamente, se encontró que los niños con un nivel de eficacia atencional término medio (56%) referían entre cuatro a seis alternativas de soluciones al conflicto de interacción social.

El análisis de la prueba no paramétrica Chi Cuadrado no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las variables de eficiencia atencional y generación de alternativas ($\chi^2 = 3.06, p = .54$). Sin embargo, descriptivamente, los niños que presentaban una eficiencia atencional término medio lograron mayor cantidad de opciones de solución del problema interpersonal (21%). Este dato descriptivo permite identificar que un mejor control de la impulsividad, posibilita una mejor amplitud de pensamiento alternativo.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se pretendió evaluar la relación entre las habilidades de solución de problemas interpersonales y la atención selectiva en niños de 6 a 8 años.

A partir de los resultados analizados descriptivamente, se encontró que los niños reconocieron la existencia de un problema en las situaciones de interacción social y describieron el conflicto. Asimismo, la identificación del problema (estado emocional negativo) no fue registrada correctamente. Estos resultados coinciden con lo planteado por Magaz Lago (2013) al detectar un menor déficit en la identificación de la existencia de un problema y un déficit generalizado en la mayoría de los niños en las variables de descripción del problema e identificación del estado emocional. Por lo cual se infirió que los niños participantes tendían a identificar los problemas que les sucedían, pero no podían reconocer el estado emocional. Ison (2001) expresó que ese funcionamiento interpersonal sería el resultado de fallas en ciertos aprendizajes para el desarrollo de la capacidad empática.

También los niños mencionaron posibles soluciones para las situaciones conflictivas de interacción social y anticiparon consecuencias de las mismas, es decir, presentaron amplitud y flexibilidad cognitiva. Esa fluidez de pensamiento es considerada por Shure (1979) como un indicador de creatividad que influye en las posibilidades de generar alternativas de solución del problema. En esta misma línea, el estudio de Paswan, Sanjeev y Bansal (2014), halló que los niños con alta aceptación de sus pares referían estrategias flexibles y prosociales de interacción social. El grupo de niños que presentaron un nivel adecuado de flexibilidad cognitiva evidenciaron dificultades en la capacidad empática y en el pensamiento consecuencial.

En cuanto al estilo de alternativas predominante, las más recurrentes fueron las respuestas pasivas para solucionar el problema en la interacción social lo que implica un comportamiento inhibido y/o evitativo que se paraliza ante el conflicto y no posibilita el afrontamiento ante una situación interpersonal. Caballo (2005) plantea que el comportamiento pasivo supone una falta de autoconfianza, cierta sumisión y dificultades para hacer valer los derechos de sí mismo ante los demás, por lo que éste será más vulnerable a situaciones de amenaza y/o agresión.

Oses, Duarte y Pinto (2016) evaluaron los efectos de un programa de intervención en juegos cooperativos y creativos sobre el comportamiento asertivo y las estrategias cognitivas para la solución de problemas interpersonales. Aquellos niños que desarrollaron más estrategias asertivas para abordar los conflictos interpersonales redujeron las estrategias pasivas. Estudios locales con adolescentes en Santiago del Estero (Argentina) mostraron un predominio de un estilo pasivo de interacción, particularmente cuando descendía el nivel socioeconómico (Contini, Lacunza y Medina, 2012) o cuando eran víctimas de acoso escolar (Palomo Garzón, 2017). Estas evidencias, en concordancia a lo descrito en el presente estudio, permiten hipotetizar dos cuestiones. Por un lado, el papel del contexto ecológico en la conformación de estas habilidades sociocognitivas. La segunda cuestión, que los niños con un estilo inhibido de socialización suelen utilizar, en mayor medida, estrategias pasivas de resolución de conflictos.

Los niños participantes mostraron el estilo de interacción social predominantemente pasivo, como una modalidad característica. Cabe destacar que la provincia de Santiago del Estero tiene una baja densidad poblacional, con costumbres y un estilo propio de interacción social. Según Frediani (2007), el sujeto santiagueño parece dócil, con falta de iniciativa, aparentemente resignado o vencido. Estas características culturales emparentan con un estilo pasivo de socialización, si se lo compara con sujetos de otras ciudades del Norte Argentino.

Por otro lado, también se evidenció que los niños participantes empleaban alternativas de estilo asertivo, lo que supone lograr solucionar adecuadamente la situación conflictiva interpersonal. Este hallazgo coincidió con los estudios del equipo de investigadores de Mendoza (Argentina) (Morelato et al., 2005), quienes plantearon cómo las alternativas asertivas posibilitan el bienestar de todos los participantes de la situación conflictiva interpersonal. En este sentido, los estudios realizados por Maddio y Greco (2010) sostienen que la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas interpersonales implica generar respuestas con control inhibitorio funcional y considerar las consecuencias positivas en todas las personas.

En las habilidades de anticipación de consecuencias, los niños lograron un pensamiento consecuencial a las alternativas que ellos referían, alcanzaron prever lo que sucedería ante la opción de solución. Respecto al estilo de consecuencias que utilizaron los niños participantes, estos manifestaron principalmente consecuencias positivas, lo que implicó un cambio del estado emocional negativo por acciones potenciales con mayor probabilidad de solución al problema de interacción social. Estos resultados son similares a otros estudios de Greco e Ison (2009), quienes observaron que en niños de 7 a 9 años de la ciudad de Mendoza (Argentina) ante un conflicto interpersonal, éstos generaban mayor cantidad de respuestas asertivas y anticiparon consecuencias positivas, lo que permitía visualizar en sí mismo y en los otros los cambios emocionales, cognitivos y comportamentales que se suceden cuando se resuelve un conflicto interpersonal. Esta habilidad adquirida por los niños influía en la autoevaluación, la autoconfianza y el auto-refuerzo de sus propias habilidades de resolución de conflictos.

En este sentido, la presente investigación coincide también con lo aportado por los estudios del Grupo Albor-Cohs (Magaz Lago, 2013), quienes establecieron que en los niños se evidenciaban una mayor variabilidad en las respuestas en las

habilidades de generación de alternativas y anticipación de consecuencia (fluidez y flexibilidad de pensamiento). También se encontraron niños con flexibilidad de pensamiento, que conocían las diferentes alternativas de solución a los problemas interpersonales (pasiva, asertiva y agresiva) pero que elegían interacciones sociales agresivas, siendo estas funcionales al contexto social de esos niños. Esta autora expresó que disponer de habilidades cognitivas no garantizaría mantener interacciones sociales habilidosas y exitosas importantes para una convivencia adecuada.

Con respecto a la habilidad de toma de decisión, se encontró que la mayoría de los niños participantes eligieron una posible alternativa adecuada para la solución de la situación conflictiva de interacción social, logrando un cambio en el estado emocional (positivo) de los protagonistas de las historias. Este hallazgo coincide con lo reportado por Maddio e Ison (2013), quienes encontraron que los niños mendocinos que generaron alternativas asertivas respondieron con mayor puntaje en la habilidad de toma de decisión, es decir que la decisión elegida fue adecuada para la solución de problema interpersonal.

Los niños participantes evidenciaron un rendimiento promedio en eficacia atencional, lo cual a su vez refleja una buena capacidad visoperceptiva, ya que lograron atender a los detalles y cometer pocos errores. Esta capacidad de enfocarse en un aspecto e ignorar lo irrelevante en la tarea asignada es posible gracias a la activación de la atención selectiva. Esta función cumple un papel relevante no solo en el desempeño cognitivo sino también en el ajuste social que los niños hacen en las diferentes situaciones de su cotidianeidad y específicamente en la resolución de sus problemas interpersonales.

Con respecto a la eficiencia atencional, los niños participantes lograron un adecuado control de la impulsividad, evidenciando un rendimiento medio en esta función neuropsicológica. Más allá de la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, los datos descriptivos permiten inferir que tanto la eficacia como la eficiencia atencional inciden en la amplitud de pensamiento alternativo (generación de alternativas).

El presente estudio no logró alcanzar evidencias estadísticas significativas respecto a la relación entre las habilidades de solución de problemas interpersonales y la atención selectiva (eficacia y eficiencia atencional). Estos resultados coinciden con lo reportado por Andrade, Brodeur, Waschbusch, Stewart y Mc Gee (2009) quienes exploraron la relación entre la atención selectiva, sostenida y el comportamiento social en niños con diferentes grados de perturbación atencional. Contrariamente a lo esperado, el bajo rendimiento en la tarea de atención selectiva no se relacionó con lo que informaba el docente respecto a los problemas sociales. Es decir, que el desempeño inadecuado en todos los aspectos de la tarea que midió la atención selectiva no predijo los problemas sociales. Esta investigación aportó información respecto a las dificultades en la atención y su vinculación al comportamiento social.

A partir de estas evidencias se plantea un perfil atencional y sociocognitivo de los niños participantes de Santiago del Estero (ver Tabla 5). Este perfil permite identificar recursos de la atención selectiva necesarios en el desempeño escolar. La presencia de eficacia y eficiencia atencional resultan de utilidad no solo en el proceso de lectoescritura sino además en la identificación y resolución de problemas interpersonales. Los niños santiagueños cuentan con recursos para reconocer problemas sociales, flexibilidad para generar alternativas de respuesta y toma de decisiones al momento de resolver dichas situaciones sociales problemáticas. Sin embargo, son evidentes los déficits en las habilidades sociocognitivas para anticipar consecuencias en las elecciones sociales como para reconocer los estados emocionales implicados en las situaciones sociales conflictivas. Tanto los recursos atencionales como sociocognitivos influyen fuertemente en cómo los niños se relacionan y resuelven problemas interpersonales, en cómo autorregulan los comportamientos y solucionan de modo eficaz dichos problemas, teniendo en cuenta sus necesidades como la de los demás. Este proceso, que implica un conjunto de habilidades cognitivas y emocionales, resulta de vital importancia para su desarrollo socioemocional y constituye una herramienta clave para la participación efectiva de los niños en contextos sociales relevantes. La escuela es uno de ellos.

Tabla 5

Perfil Atencional y Sociocognitivo de los Niños de 6 a 8 años

ATENCIÓN SELECTIVA	
Eficacia Atencional	+
Eficiencia Atencional	+
HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS	
Identificación del Problema	+
Descripción del Problema	+
Identificación de la Emoción	-
Generación del Alternativas	+
Anticipación de Consecuencias	-
Toma de Decisión	+

La evidencia destaca que la resolución de conflictos sociales en los niños supone no solo la participación de la atención selectiva sino también de otros procesos cognitivos y afectivos como las redes de conectividad funcionales de dichos procesos. Sin embargo, la identificación neuropsicológica del funcionamiento psicosocial efectivo y gratificante supone considerar además otras variables contextuales como el nivel socioeconómico, las particularidades socioculturales, el contexto donde se expresan estas habilidades, por lo que estos datos resultan de utilidad a los profesionales locales que trabajan en los departamentos de orientación educativa.

Una limitación del estudio es haber trabajado con una muestra reducida en franjas de edad, por lo que una instancia posterior con otras edades podría facilitar un perfil atencional y sociocognitivo de niños escolarizados residentes en una provincia del norte de Argentina. Más allá de esta propuesta, las evidencias descritas aportan datos para futuros estudios sobre la relación entre las habilidades sociocognitivas para la solución problemas en la interacción social y la atención selectiva.

Agradecimientos

Se agradece a la institución educativa la institución educativa que autorizó la realización de la investigación y a los padres que aceptaron que sus hijos/as participaran en la misma. También se extiende el agradecimiento a la Mg. Adriana Amaya por sus aportes en el análisis estadístico de los datos.

REFERENCIAS

- Andrade, B., Brodeur, D., Waschbusch, D., Stewart, S. y Mc Gee, R. (2009). Selective and Sustained Attention as Predictors of Social Problems in Children with Typical and Disordered Attention Abilities. *Journal of Attention Disorders*, 12(4), 342-352. <https://doi.org/10.1177/1087054708320440>
- Brenlla, M. E. (2013). Interpretación del WISC-IV: puntuaciones compuestas y modelos chc. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 183-197.
- Caballo, V. E. (2005). Las habilidades sociales: un marco teórico. En Caballo V. E., *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (pp.1- 16) Madrid: Siglo XXI.
- Carrada, M. A. y Ison, M. S. (2013) La eficacia atencional. Estudio normativo en niños escolarizados de Mendoza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 63- 73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333129928003>
- Carrillo Guerrero, G.B. (2016) Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. Granada: Universidad de Granada, <http://hdl.handle.net/10481/43024>.
- Contini, E., Lacunza, A. y Medina, S. (2012). Habilidades sociales y contexto en adolescentes de Santiago del Estero. *Revista UCSE*, 51, 41-62. <http://hdl.handle.net/11336/62803>
- Contini, E., Lacunza, A. y Esterkind, A. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103-117. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Corbetta, M. y Shulman, G. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews, Neuroscience*, 3, 201-215. <https://doi.org/10.1038/nrn755>
- Danzig, A., Bufferd, S., Dougherty, L., Carlson, G., Olino, T. y Klein, D. (2013). Longitudinal associations between preschool psychopathology and school-age peer functioning. *Child Psychiatry Human Development*, 44 (5), 621-632. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0356-4>
- Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2005). Solução de problemas interpeçoais. En Del Prette, Z.A. P. y Del Prette, A., *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática* (pp.195-217). Petrópolis: Vozes.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. y Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. En Chang, E., D'Zurilla, T. J. & L. J. Sanna, L. J. (Eds.), *social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-27). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- D'Zurilla T. J. y Nezu A. (2010). Problem-solving therapy. En Dobson K., *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (3a.ed., pp.197- 225). New York: The Guilford Press.
- Farkas Ch., Grothusen, S., Muñoz, M. J. y Von Freuden, P. (2006). Revisión de las habilidades socio-cognitivas en la infancia temprana. *Summa Psicológica UST*, 3(1), 31-42.
- Finsaas, M., Kessel, E., Dougherty, L., Bufferd, S., Danzig, A., Davila, J., Carlson, G. y Klein, D. (2018). Early Childhood Psychopathology Prospectively Predicts Social Functioning in Early Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(3), 353-364. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1504298>
- Frediani, D. (24 de enero de 2007). Idiosincrasia del santiagueño. [Entrada de blog] Recuperación de <http://turismoensantiago.blogspot.com/2007/01/idiosincrasia-del-santiago.html>
- García Bacete, F. J., Sureda, I., Monjas, M. I. y Martín, L. J. (2008). Motivos de Aceptación y Rechazo entre iguales: Puntos de vista del emisor y del receptor. *Revista INFAD*, 1(1), 387- 396. <http://hdl.handle.net/10234/170196>
- García Pérez E.M. y Magaz Lago Á. (1998). EVHACOSPI: Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales. España: [Grupo Albor-Cohs](http://www.alborcohs.com).
- Gómez Pérez, M., Mata Sierra, S., García Martín, M., Calero García M., Molinero Caparros, C. y Bonete Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69.
- Greco, C. y Ison, M. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2), 121-134.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Análisis no paramétricos. En Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio P., *Metodología de la Investigación* (6a. ed. pp.318-326). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ison, M. (2001). Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Psychological Reports*, 88, 903 -911. <https://doi.org/10.2466/PRO.88.3.903-911>
- Ison, M. (2007). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 12, 29-51.
- Ison, M. y Morelato, G. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Psykhé*, 11(1), 149-157.
- Ison, M. y Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Ison, M. (2009). Abordaje Psicoeducativo para estimular la Atención y las Habilidades Interpersonales. *Revista Persona*, 12, 29-51.
- Ison, M. (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *Journal of Psychological Research*, 4(2), 72- 79.
- Ison, M., Korzeniowski, C., Segretin, M. y Lipina, S. (2015). Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38- 52.
- Lacunza, A. y de González, N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73–94. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>
- Leme, M. (2004). Resolução de conflitos interpeçoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300010>
- Lubrini, G., Periañez J., y Ríos Lago, M. (2009). Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la atención. En Muñoz, E. (Coord.) *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica* (pp. 36-81). Barcelona: UOC S.L.
- Maddio, S. y Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para resolver problemas entre pares ¿difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbanos marginales? *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 98-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640011>

- Maddio, S. y Ison, M. (2013). Pensamiento alternativo: su relación con autoconcepto, autoeficacia y toma de decisión en la solución de problemas interpersonales en niños. XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/new>
- Magaz Lago, A. (2013). EVHACOSPI. Test de Evaluación de las Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eHcvW84OU1Q>
- Matson, J., Sevin, J. y Box, M. (1995). Social Skills in children. En W. O'Donohue y L. Krasner (Eds.). *Handbook of psychological skills training. Clinical techniques and applications*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- [Matute Villaseñor, E.](#), [Sanz Martín, A.](#), [Gumá Díaz, E.](#), [Rosselli Cock, M.](#), [Ardila, A.](#) (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *41(2)*, 257-276.
- Mesulam, M. (1990). Large- scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language, and memory. *Annals of Neurology*, *28(5)*, 597-613. <https://doi.org/10.1002/ana.410280502>
- Miller, E. (2000). The prefrontal cortex and cognitive control. *Nature Reviews Neuroscience*, *1*, 59-65. <https://doi.org/10.1038/35036228>
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, *30(2)*, 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Morelato, G., Maddio, S. e 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 Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *20(2)*, 149- 164.
- Muchiut, A. (2013). El perfil atencional en niños. Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. Baremación de instrumentos para su medición. Recuperado de <file:///C:/Users/licma/Desktop/discusion/investigacion-2012-2013.pdf>
- Nowak, D. (2016). Las habilidades sociales de los niños y las niñas con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. *Universidad de Alicante*, *2-19*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56021/1/Las_habilidades_sociales_de_los_ninos_y_las_ninas__NOWAK__DARIA_ALEKSANDRA.pdf
- Oses Bargas, R., Duarte Briceño, E. y Pinto Loria, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6to grado de escuelas públicas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, *18(3)*, 176-186.
- Palomo Garzón, M. (2017). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio con adolescentes de Santiago del Estero. *Revista Trazos Universitarios (UCSE)*, *1- 32*.
- Paswan, S., Sanjeev, K. y Bansal, I. (2014). Peer Ratings and Social Problem-Solving Skills of 6-8 Years Old Children. *Journal of Psychology*, *5(1)*, 75-78.
- Perry, N. B., Calkins, S. D., Dollar, J. M., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2018). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and Psychopathology*, *30(2)*, 497-510. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000992>
- Petersen, S. E., y Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, *35*, 73–89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>.
- Portellano Pérez, J. A. y García Alba, J. (2014). Bases conceptuales de la atención. En Portellano Pérez, J. A. y García Alba, J., *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria* (pp.73- 89). Madrid: Síntesis.
- Posner, M.I. y Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25-42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Rohr, C., Vinette, S., Parsons, K., Cho, I., Dimond, D., Benischek, A., Lebel, C.; Dewey, D. y Bray, S. (2016). Functional connectivity of the dorsal attention network predicts selective attention in 4-7 year- old girls. Oxford University. *Cerebral Cortex*, *1-11*. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhw236>
- Rubiales, J., Bakker, L. y Delgado Mejia, I. (2011). Organización y planificación en niños con TDAH. *Cuadernos de Neuropsicología*, *5(2)*, 145-161.
- Rubiales, J., Russo, D. y Bakker, L. (2019) ¿Me prestas tu atención? En L. Bakker y J. Rubiales (Ed.). *Neuroeducacion y diversidad* (pp.35- 53). Editorial Akadia.
- Russo, D., Bakker, L. y Lacunza, A. (2019). Intervención de habilidades de solución de problemas interpersonales: resultados preliminares en niños con diagnóstico de TDAH. *Revista Chilena de Neuropsicología*, *14(1)*, 1-5. <http://dx.doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.01.01>
- Shure, M. B., y Spivack, G. (1980). The problem-solving approach to adjustment: A competency-building model of primary prevention. *Prevention in Human Services*, *1(1)*, 87-103.
- Sohlberg, M. y Mateer, C. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *9*, 117- 130. <https://doi.org/10.1080/01688638708405352>
- Soucisse, M., Maisonneuve, M. y Normand, S. (2015). Friendship problems in children with ADHD: What do we know and what can we do? *Perspectives on Language and Literacy: An official publication of the International Dyslexia Association*, *41(1)*, 27-32.
- Stevens, C., y Bavelier, D. (2012). The role of selective attention on academic foundations: a cognitive neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *2(1)*, 30-48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.11.001>
- Taborda, A.R., Brenlla, M.E. y Barbenza, C. (2011) Adaptación Argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC IV). En Wechsler D. *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Thurstone, L. L. & Yela, M. (2012) Caras- R, test de percepción de diferencias. Madrid: TEA Ediciones
- Veera, I., Luytena, H., Mulderb, H., Van Tuijb, C. y Slegersc, P. (2017) Selective attention relates to the development of executive functions in 2, 5- to 3-year-olds: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, *41*, 84- 94.
- Vinette, S. y Bray, S. (2015). Variation in functional connectivity along anterior-to-posterior intraparietal sulcus, and relationship with age across late childhood and adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *13*, 32-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcn.2015.04.004>