



Universidad del Aconcagua
Facultad de Psicología

Facultad de Psicología

TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“Estudio comparativo de las habilidades socio-cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños con padres separados y con familia nuclear intacta”

Alumna: Julieta Senra Arévalo

Directora: Dra. Celina Graciela Korzeniowski

Mendoza, Junio 2016

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL:

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor Invitado: Celina Graciela Korzeniowski

NOTA:

AGRADECIMIENTOS

A Marcela, Sergio y Agustín, por el apoyo incondicional y el amor que me dan a diario, por ser parte indispensable de quien soy.

A Gonzalo, compañero de desafíos y proyectos, por construir un camino juntos aprendiendo a cada paso y sobre todo por su amor incondicional.

A mis abuelas y tíos, por estar presentes en todo momento y brindarme su cariño.

A mis amigas de carrera, por ser motivación para nunca bajar los brazos:

Macarena, Mariel, Anna, Maira, Julia y Julieta.

A mis amigas de toda la vida, por ser confidentes de mis proyectos, anhelos y estar en los momentos más importantes de mi vida: Priscilla, Sol, Paula, Agustina y

Agustina.

A mi directora de tesis Dra. Celina Korzeniowski, por su tiempo, dedicación y enseñanza diaria.

A todas las personas que forman parte de mi vida, GRACIAS!

ÍNDICE

TÍTULO DE TESINA.....	2
HOJA DE EVALUACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	4
ÍNDICE	5
RESUMEN.....	8
SUMMARY	9
INTRODUCCIÓN.....	10
PARTE UNO: MARCO TEÓRICO.....	15
Capítulo I: Habilidades socio-cognitivas para la resolución de problemas interpersonales.....	15
1. Introducción:.....	16
1.1 Competencia social:	17
1.2 Habilidades sociales:	18
1.2.1 Factores de análisis de las habilidades sociales:.....	19
1.2.1.1 Factores ambientales.....	19
1.2.1.2 Factores personales.....	21
1.2.1.3 Factores psicológicos.....	22
1.3 Habilidades cognitivas para la resolución de problemas.....	25
1.3.1 Pasos implicados en el proceso de resolución de problemas interpersonales ..	28
1.3.1.1 Definición y formulación del problema.....	28
1.3.1.2 Generación de alternativas.....	28
1.3.1.3 Anticipación de consecuencias.....	29
1.3.1.4 Toma de decisión.....	30
1.3.2 Estrategias sociales para generar alternativas de resolución de un problema....	30
1.3.2.1 Estrategias positivas o competentes.....	31

1.3.2.2	Estrategias agresivas.....	31
1.3.2.3	Estrategias pasivas.....	32
1.3.2.4	Estrategias recurrente a la autoridad.....	32
1.3.2.5	Estrategias irrelevantes.....	32
1.4	Investigaciones sobre las habilidades cognitivas:.....	33
Capítulo II: Sistema Familiar		37
2	Introducción:.....	38
2.1	Concepto de familia	39
2.2	Funcionalidad y disfuncionalidad familiar:	42
2.3	Ciclo vital de la familia	46
2.3.1	Período de galanteo:.....	46
2.3.2	El matrimonio y sus consecuencias:	46
2.3.3	El nacimiento de los hijos y el trato con ellos:.....	47
2.3.4	El Período Intermedio:	47
2.3.5	El destete de los padres:	48
2.3.6	El retiro de la vida activa y la vejez:	48
2.4	Crisis del sistema familiar:	49
2.4.1	Crisis evolutivas o de desarrollo:	49
2.4.2	Sucesos inesperados que provocan crisis imprevisibles o accidentales:.....	49
2.4.3	Crisis de cuidado:	50
2.4.4	Crisis estructurales:.....	50
2.5	Desvinculación conyugal.....	51
2.5.1	Concepto de divorcio:	52
2.5.2	Proceso de duelo frente a la separación parental:	53
2.5.2.1	Etapas de un duelo.....	54
2.5.3	Investigaciones sobre las características familiares.....	59
Parte II: Marco Metodológico		65
Capítulo III: Método		66
3.	Introducción.....	67

3.1	Objetivos	67
3.1.1	Objetivo general.....	67
3.1.2	Objetivos específicos.....	67
3.2	Pregunta de investigación.....	68
3.3	Tipo de investigación	68
3.4	Tipo de estudio	68
3.5	Diseño de Investigación	69
3.6	Descripción de la Muestra	69
3.7	Participantes	70
3.8	Instrumento de evaluación	72
3.8.1	Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) elaborado por García Pérez y Magaz Lago (1998).	72
3.8.2	Cuestionarios a los padres:	79
3.9	Procedimiento.....	79
3.10	Análisis de datos	81
Capítulo IV: Presentación de resultados.....		82
4.	Presentación de resultados:.....	83
4.1	Estadísticos descriptivos:	83
4.2	Estudio comparativo:	87
Capítulo V: Discusión de Resultados.....		92
Capítulo VI: Conclusión		102
Capítulo VII: Referencias Bibliográficas		106
Capítulo VIII: Anexos.....		114

RESUMEN

El presente estudio analizó las habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales de niños de 10 a 12 años de edad y las comparó según la composición familiar de los mismos: familia nuclear intacta o familia con padres separados. Se utilizó un diseño no experimental transversal descriptivo - comparativo. La muestra estuvo conformada por 40 niños (55% mujeres y 45% varones) que cursaban sus estudios en una escuela primaria de gestión estatal de Mendoza. Se empleó el test EVHACOSPI para medir las habilidades cognitivas de los niños. Los resultados obtenidos, a partir de estadísticos descriptivos y la prueba U de Mann-Whitney, señalaron que ambos grupos presentaron similares habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales. Sin embargo, se identificaron diferencias en el uso de los tipos de alternativas implimentadas, al observar que los niños con padres separados, reportaron con mayor frecuencia recurrir a los adultos significativos de su entorno para enfrentar situaciones problemas.

Palabras claves: habilidades cognitivas, resolución de problemas interpersonales, familia nuclear intacta, separación parental.

SUMMARY

The present study analyzed the cognitive abilities to resolve interpersonal problems in children from 10 to 12 years old and compared them according to their family structure: nuclear-intact or separated parent. A cross-sectional non-experimental design was used. The sample consisted of 40 children (55 % women and 45% men) who were studying in a primary state school of Mendoza. EVHACOSPI test was used to measure cognitive abilities of children. The results obtained from descriptive statistics and Mann-Whitney U test , noted that both groups had similar cognitive skills to solve interpersonal problems. However, differences between groups in the type of selected alternatives were identified, noticing that children with separated parents report more frequently resorting to significant adults in their environment to confront problematic situations. Based on these results , we can conclude that family structure studied was not associated with differences in cognitive abilities of children to solve interpersonal problems, but if the type of strategies used to address these problems.

Key words: cognitive abilities, interpersonal problems, family nuclear-intact, separated parent.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basó en analizar las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales de niños de 10 a 12 años y compararlas en función a dos tipos de estructuras familiares: nuclear intacta y con padres separados. El mismo fue realizado en una escuela de gestión pública ubicada en Dorrego, Mendoza.

Diversas investigaciones han centrado su objeto de estudio en observar la relación entre las habilidades cognitivas y otras variables, por ejemplo, la vulnerabilidad social en la que se encuentra inserta la familia (Ison, 2004), el maltrato infantil (Maddio & Morelato, 2009), el desarrollo académico (Nájera, 2015), las emociones positivas (Greco; Morelato & Ison, 2006), el maltrato emocional (Moreno Manso, 2002) y la percepción de auto-eficacia (Oros, 2004), entre otros. Pero observamos que la relación entre la estructura familiar y las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños, es un tema poco estudiado.

Partimos de la idea de que el grupo familiar es el primer contacto que tiene el niño con el entorno, siendo éste quien favorecerá o dificultará el aprendizaje de las habilidades cognitivas y el desarrollo general del niño. A partir del nacimiento y a lo largo de la vida el ser humano está inmerso en una red social que implica relaciones con la familia en la que nace y con la comunidad de la cual forma parte. Dicho sistema es quien le proporciona al niño un marco de referencia para su actuación social, que le permite internalizar

diversos esquemas cognitivos adaptativos o no para el contexto del cual forma parte.

Según Arroyo y Gadea (2015), la familia tiene como principal función brindar a los individuos que la componen un desarrollo íntegro y un ambiente afectivo apropiado, el cual les permita desenvolverse de forma adecuada y asertiva a lo largo de su vida.

Las habilidades sociales son consideradas uno de los componentes fundamentales de la competencia social del sujeto, que le permiten resolver una situación interpersonal de manera satisfactoria, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto en que se encuentra inserto. Un buen desarrollo de estas habilidades es indicador de salud mental y, por ende, de calidad de vida.

Dichas habilidades se conforman por comportamientos y pensamientos. Dentro de los pensamientos en donde se ubicarán las habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales, siendo indispensable contar previamente con cierto grado de flexibilidad cognitiva, atención focalizada, atención sostenida, memoria de trabajo, autorregulación emocional y toma de perspectiva. Todas estas habilidades le permitirán al sujeto poder visualizar una situación problema de manera adecuada, poder generar alternativas eficaces para resolverlo, anticipar sus consecuencias y finalmente optar por la solución más eficaz y satisfactoria para la persona.

Teniendo en cuenta la importancia de la familia en el desarrollo de un niño, se hace necesario tomar en cuenta uno de los cambios sociales más grandes que ha dado lugar la última década: el divorcio conyugal. Antes una

pareja se casaba “hasta que la muerte los separe” pero en la actualidad, contraer matrimonio, está sujeto a una posible ruptura, aceptable por la sociedad y por los miembros de la pareja. Debido a este cambio particular de la sociedad, es que se centra la atención del presente estudio en la comparación entre las habilidades cognitivas de los hijos de una familia nuclear intacta y los de una familia con padres separados. De esta manera se pretende observar si pertenecer a un tipo u otro tipo de familia, influye en el desarrollo cognitivo para resolver problemas interpersonales del niño.

El trabajo desarrollado a continuación se divide en dos partes: una teórica y una práctica. El primer capítulo expone las habilidades socio-cognitivas para la resolución de problemas interpersonales, describiendo el origen de las mismas, las características y los pasos implicados en una solución de problema.

El segundo capítulo se refiere al sistema familiar, describiendo la concepción de una familia nuclear y exponiendo cuáles son las características de una familia funcional o disfuncional, cuáles son sus ciclos y crisis evolutivas. Se hará referencia también a la desvinculación parental, explicando cuales son los efectos de la misma y recopilando diversas investigaciones que han tenido como objeto de estudio la familia con padres separados.

El tercer capítulo presenta los objetivos del trabajo y el marco metodológico, describiendo el tipo de estudio, el tipo y diseño de investigación, la descripción de la muestra y de los participantes, el instrumento de evaluación utilizado, el procedimiento que se llevó a cabo y finalmente el análisis de datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, con sus tablas, gráficos y la discusión.

Y por último, el quinto capítulo expone las conclusiones a las que hemos llegado a partir de los datos extraídos.

Parte I

Marco teórico

Capítulo I

**Habilidades socio- cognitivas
para la resolución de problemas
interpersonales.**

1. Introducción:

El presente Capítulo expondrá los conceptos más difundidos acerca de las habilidades cognitivas y también, aquellos que se han utilizado como base para su entendimiento.

En la sociedad occidental contemporánea el ritmo de vida es más rápido y más complejo que en la antigüedad y las reglas cambian según el sistema en el que estamos inmersos en ese momento. A menudo nos obligan a funcionar en dos o más sistemas simultáneamente (Caballo 2002), y estos plantean diversos desafíos que implican poner en práctica una serie de habilidades y estrategias con el fin de lograr la meta propuesta. Este conjunto de habilidades y estrategias, que se ponen en juego frente a las diferentes demandas sociales, surgen de aprendizajes previamente adquiridos en los diferentes contextos de desarrollo (Ison, 2004).

Las relaciones con la familia y con el grupo de pares son las más importantes para el desarrollo social en la infancia. La familia, como primer sistema social, representa un espacio de seguridad para el niño porque éste puede actuar despreocupándose de la evaluación que los miembros hagan de su comportamiento (sabe que se le va a aceptar aún cuando pueda no comportarse del modo que los padres o hermanos desearían). Posteriormente, la red social infantil se amplía con el ingreso al sistema escolar y a la vinculación con el grupo de pares (Trianes, Muñoz & Jiménez 2000).

Al intentar definir habilidades cognitivas, nos encontramos con dos conceptos previos que resultan necesarios mencionar, estos son: la competencia social y las habilidades sociales. Muchos autores hablan indistintamente de ambos conceptos, pero según Trianes, De La Morena Fernández & Muñoz (1999) conviene matizar que la primera elocución tiene un sentido más amplio; de hecho, las habilidades sociales pueden incluirse dentro de la competencia social. A continuación, se definirán ambos conceptos con el fin de distinguirlos y conceptualizar, así, las habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales.

1.1 Competencia social:

Para Trianes Torres, Muñoz & Jiménez (2000) la competencia social puede definirse como los “procesos cognitivos, socio-afectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos”. Entendemos, según esta definición, que dichos comportamientos están orientados a objetivos y se regulan en función de las reglas y características de la situación particular.

Lacunza y Contini (2009) plantean que el periodo de los tres a los cinco años es fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, ya que el niño vivencia y registra una serie de situaciones que le permiten organizar su mundo social, comprender normas y prohibiciones que posibilita que el niño pueda percibirse a sí mismo y a los otros de un modo más integrado, adquiriendo una competencia social.

1.2 Habilidades sociales:

Las habilidades sociales son de naturaleza compleja, por lo que no existe una definición universal, sino que diferentes autores resaltan distintos aspectos de este término. De todos modos, parece existir consenso en que se trata de un conjunto de comportamientos interpersonales complejos.

Rinn Markle (citado en Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987) afirma que:

Las habilidades sociales son un repertorio de comportamientos verbales y no verbales. Este repertorio actúa como mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social. En la medida en que tienen éxito para obtener consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen habilidades sociales (p. 18).

A su vez, Caballo (2002) sostiene que

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas (p. 6).

Alberti (citado en Caballo 2002) plantea que la habilidad social posee las siguientes condiciones:

- Es una característica de la conducta, no de las personas.

- No es una característica universal, sino que es personal.
- Debe contemplarse el contexto cultural del individuo, así como otras variables situacionales.
- Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.
- Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

Reafirmando lo expuesto, Michelson et al., (1987) caracterizan las habilidades sociales definiendo que su práctica está influida por las características del medio, es decir que factores como edad, sexo y estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.

1.2.1 Factores de análisis de las habilidades sociales:

Según Arón y Milicic (1992), las habilidades sociales presentan diversos factores necesarios para analizarlas, entre los cuales encontramos los factores ambientales en que se desarrolla la conducta (puede ser facilitador o inhibidor de la misma), los factores personales y los factores psicológicos.

1.2.1.1 Factores Ambientales:

El contexto en el que un niño es criado y educado afecta sus habilidades sociales en dos niveles: como fuente de aprendizaje y como oportunidades para

actualizar lo aprendido. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de un niño son el familiar, el escolar, el grupo de pares y la televisión.

- **El Contexto Familiar**

El hogar es considerado como la matriz social en que se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. La teoría del aprendizaje social (Bandura citado en Arón y Milicic, 1992) ha recalcado la importancia de los modelos significativos (padres, docentes, pares, etc.) en la conducta interpersonal. La influencia que la vida familiar tiene sobre los niños no se limita sólo a transmitirles patrones de comportamiento, sino que además se encarga de moldearlos a través de diversas prácticas de disciplina. Por lo cual pertenecer a una familia funcional, donde existe un adecuado contacto entre los miembros del sistema, predominan interacciones afectuosas, abiertas, empáticas y confiadas, posibilita un mejor pronóstico para la incorporación de comportamientos sociales competentes

- **El Contexto Escolar**

La escuela es presentada como la segunda agencia socializadora para los niños, ya que el ingreso a ella implica abrirse a la influencia de las relaciones interpersonales con otros adultos significativos y con pares. Es decir, posibilita la apertura del niño a la sociedad más allá de su núcleo familiar. Es correcto afirmar que el colegio cumple con similares funciones que los padres, ya que se encargará de transmitir modelos de comportamientos adecuados y aceptados socialmente (Rosenthal y Jacobson citados en Arón y Milicic, 1992).

- **El Grupo de Pares**

Este grupo le da al niño la oportunidad de auto-conocerse y de entrenar las habilidades sociales aprendidas previamente. Le posibilitará a su vez, la incorporación de otro tipo de habilidades sociales tales como: las formas de exponer en público, las reglas de la negociación, el desarrollo de conductas pro-sociales y la capacidad de enfrentar conflictos y relaciones competitivas. Por lo cual pertenecer a un grupo de pares se considera esencial para el desarrollo de las habilidades sociales (Arón y Milicic, 1992).

- **Televisión**

Según Arón y Milicic (1992), se debe reconocer que este medio de comunicación se ha transformado en un poderoso agente de socialización, que comparte con la familia, la escuela y el grupo de pares la influencia sobre el desarrollo social de los niños.

1.2.1.2 *Factores personales:*

La dimensión personal presenta las variables constitucionales.

- **Variables Constitucionales**

Estas variables están conformadas por el temperamento, el género y el atractivo físico.

El *temperamento* es una de las variables constitucionales que mayor impacto tiene en la conducta social. Según Allport (1986) el “temperamento, inteligencia y la constitución física se basan en gran parte, en la determinación genética” (p.54). El temperamento puede variar, dentro de ciertos límites, a causa de influencias médicas, por aprendizajes y experiencias que suceden en el transcurso de la vida, pero hay que tener en cuenta que los cambios son limitados (Allport, 1986).

El *género* es otra variable importante a considerar cuando se analiza la conducta social, ya que los niños/as tienen distintos tiempos de desarrollo. Por ejemplo, las mujeres aprenden a leer y escribir antes que sus compañeros varones y presentan habilidades verbales y perceptivas más desarrolladas, esto representa una clara ventaja en las habilidades de comunicación y de interacción con los otros (Condemarín, Chadwick y Milicic citados en Arón y Milicic, 1992). Se sostiene que el ambiente social reacciona en forma diferente frente a hombres y mujeres, moldeando sus conductas de género al reforzar distintos patrones de comportamiento que pueden llevar a desarrollar distintos estilos en la competencia social del niño y la niña.

Finalmente, el *atractivo físico* también se ha mencionado como una variable importante, ya que los niños populares son considerados como más atractivos por sus pares que aquellos no populares (Aron y Milicic, 1992).

1.2.1.3 Factores psicológicos:

Se deben analizar tres aspectos dentro de los factores psicológicos, los cuales son: conductuales, cognitivos y afectivos.

- **Aspectos Conductuales**

Existen ciertos aspectos conductuales en las habilidades sociales que son rasgos específicos de la interacción social que facilitan el intercambio social y que están presentes en los niños socialmente competentes. Unos de los atributos básicos de la conducta son: la apertura (que implica no sólo mostrarse sino también ser receptivo a la otra persona), la cordialidad (que permite ser empático con los demás), la asertividad, etc. (Dowrick citado en Arón y Milicic 1992).

- **Aspectos Cognitivos**

Se refieren a las características individuales del procesamiento cognitivo. Son un factor importante en el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades sociales (Aron y Milicic, 1992). Se han descrito dos tipos de estilos cognitivos: el impulsivo y el reflexivo:

- Los niños que tiene un estilo cognitivo impulsivo tienden a presentar tiempos de reacción muy rápidos, habitualmente no siguen bien las instrucciones en la realización de una tarea o actividad porque no se toman el tiempo necesario para procesar la información correctamente. En general, estos niños presentan baja tolerancia a la frustración.
- Los niños reflexivos, en contraste, tienden a dilatar sus respuestas, ya que consideran todos los detalles posibles antes

de responder. Estos niños tienen una buena capacidad para organizarse.

- **Aspectos Afectivos**

La autoestima es un constructo afectivo/cognitivo central en el desarrollo de las habilidades sociales. Se la ha descrito como la dimensión afectiva del concepto de sí y está estrechamente ligada a otros constructos cognitivos como locus de control y expectativas de autoeficacia. Una baja autoestima ha sido considerada como un factor inhibidor de la conducta social.

Otro aspecto importante de los factores afectivos son los afectos disfuncionales que interfieren con la interacción social. Estos afectos son la ansiedad y los sentimientos depresivos; son emociones que se han relacionado con la evitación y sentimientos de inadecuación social. Las familias o escuelas que utilizan estrategias de disciplina basadas en castigos y críticas negativas tienden a causar reacciones de angustia en los niños y a largo plazo sentimientos de inadecuación social (Arón y Milicic, 1992).

Habiendo definido e identificado una competencia y una habilidad social, podemos exponer e identificar las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales.

1.3 Habilidades cognitivas para la resolución de problemas:

Dichas habilidades se han estudiado desde la década del '70, teniendo como precursores a Spivack, Platt y Shure (citados en Greco & Ison, 2009). Se refieren a las habilidades cognitivas de procesamiento de información que se activan al enfrentarse a problemas interpersonales, y que permiten su adecuada comprensión y la generación de soluciones. Estas habilidades aparecen a distintas edades, dependiendo del nivel de desarrollo del niño (Spivack, Platt & Shure citados en Arón & Milicic, 1992) y poseen importantes implicaciones en el ajuste socio-afectivo (Ison & Morelato, 2002).

Para que un niño desarrolle sus habilidades socio-cognitivas, es necesario haber podido desarrollar ciertas habilidades básicas primero (Greco, 2010), las cuales son:

- **Poseer cierto nivel cognitivo y nivel de lenguaje:** Para poder entender las relaciones, identificar alternativas de solución y anticipar consecuencias.
- **Haber desarrollado atención focalizada, sostenida y también memoria de trabajo:** Esto es fundamental para poder idear un plan de acción que posibilite la solución de un problema y permita retener el aprendizaje para nuevas situaciones (Ison, Espósito, Morelato, Maddio, Greco & Korzeniowski citados en Greco, 2010).

- **Desarrollo de la autorregulación emocional**, la cual se define como “el proceso mediante el cual se consigue incrementar el control sobre las propias respuestas afectivas y conductuales” (Greco, 2010, p.3).
- **Presentar toma de perspectiva**: Supone el punto de vista del otro en las relaciones interpersonales y en la convivencia cotidiana (Greco, 2010).
- Finalmente deben **presentar flexibilidad cognitiva** que es la capacidad para generar y organizar las ideas de varias maneras y acceder a diferentes perspectivas que conlleven a la solución del problema (Isen citada en Greco, 2010).

Resulta interesante destacar que desde el punto de vista funcional, en el córtex pre-frontal del cerebro se encuentran las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas del ser humano, tales como la creatividad, el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento, la conducta social, el juicio ético-moral, la capacidad para resolver problemas y la toma de decisiones. Todas estas funciones requieren de flexibilidad cognitiva (Ison, 2009).

Antes de continuar, pareció interesante definir qué es un problema y una solución, al fin de obtener un mejor conocimiento del tema. Hidalgo y Abarca (1992), plantean que un problema es “una situación de la vida que requiere de una respuesta con una solución efectiva. Los problemas se generan cuando una situación particular provoca una reacción emocional de molestia, tensión o ansiedad” (p. 78). Rose - Krasnor (citado en Maddio & Greco, 2010) señala que

los problemas interpersonales demandan de ciertas habilidades socio-cognitivas para solucionarlos y para lograr conductas socialmente habilidosas.

A su vez definimos solución como “una respuesta a la situación problemática de modo que ya no se perciba dicho problema” (Hidalgo & Abarca, 1992, p.79). George Spivack y Myrna Shure (citados en Arón & Milicic, 1992) sostienen que la calidad de las soluciones depende de la interacción compleja entre factores emocionales y cognitivos. Plantean, como se expresó anteriormente, que dichas habilidades se aprenden a partir de experiencias en los grupos naturales en los que se halla inserto el sujeto. Asimismo, Ison (2004) plantea que la calidad de las prácticas de crianza es un factor fundamental en la adquisición de este tipo de habilidades. Es necesario exponer que las experiencias positivas que tenga el niño con su grupo de influencia, irán forjando esquemas cognitivos y afectivos adaptativos que promoverán conductas saludables y, por el contrario, las experiencias negativas facilitarán la conformación de esquemas disfuncionales, los cuales pueden dar origen a conductas de riesgo para la salud (Greco 2010), por ejemplo, la drogadicción, el alcoholismo, etc.

En relación a lo mencionado en el párrafo anterior, Spivack y Shure (1980) sostienen que una persona puede no manifestar destrezas cognitivas debido a que no ha podido aprender habilidades competentes porque no ha sido expuesto a modelos y oportunidades de aprendizaje o puede deberse a que presente un déficit cognitivo general. En base a esto, Maddio y Greco (2010) expresan la importancia que tiene la calidad de los vínculos de apego, la organización familiar, el hacinamiento, la presión económica percibida, la salud mental, el nivel educativo de los padres, las escasas oportunidades de estimulación física y social y el barrio de residencia en el desarrollo de habilidades cognitivas y en el crecimiento general del niño. Agregamos según

nuestro punto de vista, que las competencias parentales también son de gran importancia frente al desarrollo del niño, ya que estas son “el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad” (Masten y Curtis citados en Salles & Ger, 2011).

1.3.1 Pasos implicados en el proceso de resolución de problemas interpersonales:

Estos pasos se refieren a distintos procesos socio-cognitivos, y por lo tanto, de procesamiento de información, que son necesarios para llevar a cabo una adecuada solución de problemas. Entre ellos están (Matson & Ollendick citados en Furlotti, 2010):

1.3.1.1 Definición y formulación del problema:

Es la habilidad cognitiva necesaria para la comprensión del problema, tanto en relación a su naturaleza como a las metas relacionadas a la solución del mismo (las cuales necesitan ser realistas). El problema debe plantearse en términos conductuales, recogiendo la información que es relevante para comprender su dimensión y así poder interpretar correctamente las claves afectivas y sociales de esa situación. Es necesario orientar al niño a identificar los sentimientos y deseos propios, y a su vez, percibir correctamente las expresiones e intenciones de los demás.

1.3.1.2 *Generación de alternativas:*

Esta habilidad cognitiva se refiere a la cantidad y calidad de alternativas que una persona propone como posibles soluciones a un problema.

Como sostiene Hidalgo y Abarca (1992) en este paso es de fundamental importancia la flexibilidad cognitiva de la persona, la cual se observa al reconocer ideas generadas desde diferentes perspectivas para solucionar problemas. Esta capacidad es indispensable, ya que en el complejo ámbito de las relaciones interpersonales, el individuo constantemente debe resolver problemas y para ello necesita comprender la naturaleza del mismo, evaluar las alternativas posibles y elegir la solución más apropiada mediante un proceso de toma de decisiones. Según Cañas, Quesada, Antolí y Fajardo (citados en Vivas, 2009) se puede presentar inflexibilidad cognitiva que se expresa por la repetición de estrategias que fueron adecuadas en otros ámbitos, pero que en el actual no posibilita la resolución del problema.

Para llevar a cabo este paso es necesario también, haber desarrollado un buen pensamiento alternativo, el cual constituye la capacidad de generar diversas estrategias para solucionar el problema. Más adelante se describirán cuáles son las alternativas por las que un niño puede optar.

1.3.1.3 *Anticipación de consecuencias:*

Esta habilidad cognitiva está claramente ligada a la generación de alternativas y se refiere al proceso socio-cognitivo por el cual se evalúan las consecuencias en relación a las alternativas pensadas para poder observar los

aspectos positivos y negativos que implicarían cada una de las alternativas planteadas. El pensamiento consecuencial es crucial en esta etapa de resolución, el mismo es definido como la capacidad de reflexionar y analizar las consecuencias de cada alternativa. La impulsividad, la ansiedad, la falta de percepción del riesgo y la poca habilidad para establecer la relación causa-efecto imposibilitarán una toma de decisión adecuada que permita satisfacer las necesidades personales.

1.3.1.4 *Toma de decisión:*

Dicha habilidad socio-cognitiva tiene como función elegir la mejor alternativa para llevar a cabo. Este procedimiento implica un análisis racional de los costos y de los beneficios de la elección (Hidalgo & Abarca, 1992), tanto para las personas implicadas, como para el propio sujeto. Esta decisión debería modificar el estado de ánimo negativo para que la persona pueda sentirse reconfortada.

1.3.2 *Estrategias sociales para generar alternativas de resolución de un problema:*

A medida que las personas interaccionan, surgen problemas interpersonales que son inherentes a las relaciones que se crean entre ellos. Dodge y cols. (citado en Furlotti, 2010), plantean que el niño utiliza una serie de estrategias sociales de diferente índole que pueden ser agrupadas en cinco bloques:

1.3.2.1 *Estrategias positivas o competentes:*

Son aquellas estrategias con las que el niño afronta, sin recurrir a nadie, la situación social en la que se encuentra de manera tal que respeta y no agrede los derechos del otro, ni produce ningún daño, acercándose de manera tranquila y dialogante.

Estas estrategias evidencian la presencia de adecuadas habilidades perceptivas, cognitivas, emocionales y sociales. Al hacer uso de este tipo de estrategias, el niño demuestra una correcta percepción y un buen procesamiento de las claves de la situación, así como una adecuada elección de la respuesta a seguir en la interacción social.

1.3.2.2 *Estrategias agresivas:*

Son aquellas que agreden los derechos del otro, produciéndoles algún tipo de daño y provocando conflicto en la relación social. Estas estrategias son por ejemplo: golpear, quitar cosas a la fuerza, obligar a realizar algo, gritar, insultar, mandar, intimidar, amenazar, empujar, etc.

Cuando un niño emplea algún tipo de estrategia agresiva en sus interacciones con los compañeros puede significar que ha cometido un error en la percepción y/o en el procesamiento de las claves sociales, o que no ha elegido una respuesta adecuada ya sea por no conocerla, por considerarla menos eficaz para sus propósitos o por interferencias emocionales que no le permiten desarrollar dicha conducta.

1.3.2.3 *Estrategias pasivas:*

Consisten en que el niño no hace nada por participar en la interacción, ni lleva a cabo acercamientos sociales hacia sus iguales. Ante cualquier requerimiento o situación social se muestra: pasivo, no recurre a nadie, se aleja de la situación o simplemente llora sin hacer nada más.

Este tipo de estrategias pueden deberse a que el niño no conoce otras estrategias, por lo tanto no las puede usar, no sabe qué hacer o no se siente con la suficiente habilidad como para relacionarse exitosamente con sus compañeros, por lo que deciden actuar pasivamente o simplemente no actuar.

1.3.2.4 *Estrategias que recurren a la autoridad:*

Frente a una situación problema otra estrategia que puede ser utilizada por los niños es recurrir a la autoridad (normalmente maestros o padres) para que les solucione el conflicto en el que se encuentran, o para que les saque de la situación en la que están. Los niños acuden a la autoridad por diversos motivos: no conocen estrategias positivas o no saben llevarlas a cabo, piensan que no sabrán resolver la situación y que es preferible que la resuelva un adulto, o temen no poder conseguir sus propósitos y consideran la ayuda de la autoridad lo más eficaz en esos casos.

1.3.2.5 *Estrategias irrelevantes:*

Como expresa Maddio y Greco (2010), a nivel cognitivo, para generar alternativas de solución relevantes a un problema, el niño debería mediante

control voluntario inhibir respuestas automáticas y estímulos distractores que puedan interferir en el procesamiento de información social. Si el niño presenta dificultad para controlar la interferencia de estímulos externos o distractores, esto se traduciría en respuestas irrelevantes, las cuales no se ajustan a la situación y no conllevan a la solución del problema.

1.4 Investigaciones sobre las habilidades cognitivas:

Se observa que diferentes variables han sido asociadas con el estudio de las habilidades socio-cognitivas. A continuación se expondrán algunas investigaciones.

En un estudio realizado por Ison y Morelato (2002) con una muestra de 60 niños, con 5 a 7 años y de ambos sexos, **se intentó observar diferencias en las habilidades socio-cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños con y sin conductas disruptivas**. Se obtuvo como resultado que los niños con conductas disruptivas presentaban mayor dificultad para definir una situación problema, para elegir alternativas adecuadas y tomar decisiones pertinentes, en comparación con los niños sin dichas conductas.

En otro estudio realizado por Ison (2004) **se evaluaron las características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas**, obteniéndose como resultado que había una mayor vulnerabilidad social en las familias de niños con conductas problemas, en comparación con aquellos que no presentan dichas conductas. Otro dato de interés fue registrar que los niños con conductas disruptivas presentaron menor cantidad de alternativas de

solución y no identificaron claramente los estados emocionales que la situación problemática generaba.

Ison y Morelato (2008) **compararon las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato**, se observó que los niños con conductas disruptivas generaron con mayor frecuencia alternativas irrelevantes para arribar a la solución del problema planteado en comparación con los niños víctimas de maltrato. Por otra parte, los niños víctimas de maltrato poseen mejores posibilidades de anticipar consecuencias positivas y negativas tanto en la formulación de categorías como de enumeraciones. Y finalmente, al analizar la variable identificación de las emociones asociadas al problema los resultados mostraron que los niños víctimas de maltrato no sólo pudieron identificar emociones en mayor proporción en comparación con los niños con conductas disruptivas, sino que también identificaron la emoción “miedo” con mayor frecuencia.

Pichardo Martínez & Fernández Cabezas (2009) realizaron un estudio con niños entre 3 y 5 años para investigar la **relación de las prácticas de crianza y la competencia social**. Como resultado se observó que padres que rechazan a sus hijos por sus comportamientos, produce en estos una baja cooperación social, un alto nivel de agresividad y comportamientos violentos o antisociales. Contrariamente, padres que aceptan a sus hijos y les expresan cariño y afecto, favorecen la interacción social con sus iguales y promueven hijos más independientes en el contexto social.

A su vez Maddio y Morelato (2009), **exploraron los factores del auto-concepto y habilidades cognitivas para la solución de problemas**

interpersonales en niños víctimas de maltrato infantil y niños sin esta problemática. La muestra fue conformada con edades de 8 a 10 años, de Mendoza - Argentina, aplicándose el test Evhacospi. Los datos arrojados indicaron que no habría diferencias significativas en el auto-concepto de ambos grupos estudiados. Pero, en base a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, las diferencias encontradas se asociaron fundamentalmente con variables afectivas tales como la percepción y reconocimiento de tipos de emociones, ya que niños sin maltrato mencionaron con mayor frecuencia el malestar del personaje, y los niños víctimas de maltrato percibieron en mayor medida la emoción susto - miedo. A su vez, los niños víctimas de maltrato anticiparon una mayor cantidad de consecuencias positivas, lo cual se relacionó con el alerta propio de estos niños ante las señales amenazantes de las figuras de su entorno familiar pero asimismo, con cierta flexibilidad interna que les permite anticipar mayor número de consecuencias.

Maddio y Greco (2010) realizaron un estudio con el fin de **definir y comparar la flexibilidad cognitiva para solucionar problemas entre pares en niños de escuelas urbanas y urbanos marginales y describir sus características socioculturales**, aplicándose el test Evhacospi. Se observó como resultado que los niños de las escuelas urbano marginales presentaron significativamente mayor cantidad de respuestas irrelevantes al pensar cómo resolver una situación problema entre pares, lo cual resulta interesante teniendo en cuenta que dar respuestas irrelevantes podría estar asociado a dificultades en las funciones ejecutivas.

Observamos que las investigaciones planteadas muestran cómo influyen en las habilidades socio-cognitivas diversas variables, por ejemplo, presentar conductas disruptivas provoca mayor dificultad para describir un problema (Ison & Morelato, 2002), el nivel socio-cultural afectaría la capacidad de los

niños para eliminar estímulos irrelevantes y centrarse solo en el foco de atención (Maddio & Greco, 2010), niños con conductas disruptivas rechazados por sus padres presentan una baja cooperación social (Pichardo Martínez & Fernández Cabezas, 2009), etc. Por lo cual resulta interesante relacionar la estructura familiar con habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales.

Capítulo II

Sistema familiar

2 Introducción:

La historia de la humanidad nos muestra que los hombres han sobrevivido agrupándose de diferentes maneras: clanes, patriarcado, poligamia, etc. Han ido evolucionando a través del tiempo hasta llegar a lo que ahora se conoce como familia nuclear: padre, madre e hijos. Por ello, la familia actual no es la institución de hace dos mil o cien mil años, pues tiene el signo propio de nuestra era (Minuchin, 2004).

Como indica Fernández Moya (2010) el individuo, la familia y la sociedad son sistemas que dependen el uno del otro, afectándose por inclusión. Siguiendo con el mismo autor se sostiene que la familia es productora y producto a la vez de la sociedad de la que forma parte y se modifica junto con ella modificándola a su vez. Es por esto que la familia no queda ajena a los grandes cambios y transformaciones de la sociedad actual, por lo cual se puede observar que, con el paso del tiempo, el sistema familiar va modificando su estructura y organización formando así nuevos tipos de familias tales como: familias monoparentales, familias ensambladas, familias con padres separados, familias con hijos adoptados, etc.

Morales (2015), expone que es importante tener en cuenta que la familia es la base principal de la sociedad, de ella depende la transmisión de los valores necesarios para convivir con otros individuos, ya que como se sostuvo en el capítulo anterior, desde que nacemos la familia se constituye como el principal grupo de apoyo, de sostenimiento y de aprendizaje. Debido a esto compartimos la idea de Arroyo y Gadea (2015), quienes sostienen que la familia tiene como principal función brindar a los individuos que la componen un desarrollo

íntegro y un ambiente afectivo apropiado, el cual les permita desenvolverse de forma adecuada y asertiva a lo largo de su vida.

2.1 Concepto de familia

Según nuestros objetivos de investigación, nos centraremos en dos tipos de familias distinguiéndolas por la relación conyugal de los padres, por un lado se tendrá en cuenta la familia nuclear intacta y por el otro las familias con padres separados.

A fin de obtener una mejor comprensión sobre los sistemas familiares, resulta esencial iniciar exponiendo el concepto de sistema. Según Carter Umbarger (1983) lo podemos definir como:

Conjunto organizado e interdependiente de unidades que se mantienen en interacción. Es un conjunto de elementos interrelacionados con capacidad de ejecución, en particular, en su adaptación al ambiente (p. 25).

Es a partir de este concepto que sostenemos que una familia es un sistema, el cual opera a través de pautas transaccionales. Dichas pautas establecen de qué manera, cuándo y con quién relacionarse. En cuanto al ambiente del sistema, se destaca el lugar de residencia, la escuela, el trabajo de los padres, la cultura en la cual están insertos, etc. En cada uno de estos contextos, la persona recibe incontables influencias, que irán contribuyendo al desarrollo de su personalidad.

Teniendo presente este concepto, es posible definir lo que se entiende por familia. Por lo cual se recurrirá a la definición de Rosalía Bike (citada en Fernández Moya, 2010):

La familia es un sistema organizado cuyos miembros, unidos por relaciones de alianza y consanguinidad, sustentan un modo peculiar y compartido de leer y ordenar la realidad para lo cual utilizan información de adentro y de afuera del sistema y la experiencia actual-histórica de cada uno de sus miembros. (p. 255)

Sobre este concepto, Fernández Moya (2010) introduce en una pequeña modificación, sosteniendo así que:

La familia es un sistema organizado cuyos miembros, unidos por relaciones de alianza y/o consanguinidad, sustentan un modo peculiar y compartido de leer y ordenar la realidad para lo cual utilizan información de adentro y de afuera del sistema y la experiencia actual-histórica de cada uno de sus miembros (p. 255)

Con esta modificación “y/o”, es posible incluir una gama de nuevas organizaciones familiares que no pudieran estar comprendidas si las limitamos a la consanguinidad como factor esencial (Fernández Moya, 2010). Es el caso de las familias ensambladas, familias con hijos adoptivos, etc.

A continuación, siguiendo nuestro objeto de estudio, se describirán dos tipos de estructuras familiares diferentes: nuclear intacta y con padres separados.

Fernández Moya (2010) define la familia nuclear intacta como:

Aquella que está formada por un núcleo conyugal primario, es decir, padres e hijos conviviendo de manera estable, con una historia de la pareja que incluye proyectos, ahora transformados en acciones conjuntas. Este proceso los ha llevado a lo largo de los años a generar vínculos fuertes entre sí y para con los integrantes de las familias de origen y la familia extensa de cada uno. No considera si la pareja se encuentra civil y/o religiosamente casada. (p. 247).

Con esta definición queda de manifiesto que únicamente podremos llamar familia “nuclear” aquella que se encuentra conformada por madre - padre e hijos de ambos.

Resulta importante tener en cuenta que la familia nuclear se formó en base a tres características de la modernidad: el amor romántico, el amor materno y la domesticidad. La familia nuclear fue un gran avance histórico y evolutivo. La mujer se convirtió principalmente en “madre-guardiana del hogar” y el hombre procuraba los bienes para el sustento familiar (Fernández Moya, 2010).

Sin embargo, en la actualidad la familia nuclear dista mucho de la familia nuclear moderna. La mujer y el hombre están cambiando sus roles. Bandura (1999) sostiene que cada vez son más las mujeres que se suman a las fuerzas del trabajo, se están educando más intensamente y buscan la satisfacción tanto en los logros profesionales como en su vida familiar. Dicho autor comenta que la tradicional familia nuclear que estaba comprendida por el padre trabajador asalariado y la madre encargada de las labores domésticas está en declive, ya que los cambios sociales exigen una división más equitativa de las tareas domésticas y una mayor igualdad en las oportunidades laborales.

En cambio, una familia con padres separados es la que se caracteriza por la convivencia de los hijos con solo uno de los progenitores, ya que sus padres se encuentran separados ya sea de hecho o legalmente (García Guevara & Mora Carpio, 2016). Este tipo de estructura familiar puede derivar en alguna de los siguientes tipos de familia:

- *Familias ensambladas*: cuya composición cuenta con la incorporación de la nueva pareja del padre o madre con hijos de parejas anteriores.
- *Familias compuestas*: formada por una familia nuclear o una familia extensa más otras personas no parientes.
- *Familias monogámicas*: Es aquella que se caracteriza por la presencia de madre o padre exclusivo, como producto de una propia decisión, por el abandono (no reconocimiento del hijo o abandono posterior) o por la muerte de la pareja crían y educan a sus hijos solos o con la ayuda de los miembros de la familia extensa (Fernández Moya, 2010).

Este tipo de familia no es predominante en la sociedad actual, pero hay que destacar el importante crecimiento que ha tenido en los últimos años. Esto se debe al incremento de embarazos adolescentes, a que padres/ madres están optando por ser progenitores únicos, entre otros (Campanille, 2009).

2.2 Funcionalidad y disfuncionalidad familiar:

Fernández Moya (2010) sostiene que no hay consenso de autores para determinar el funcionamiento de una familia funcional, pero comenta que se

pueden distinguir características que señalan las diferencias entre lo que sería una familia funcional y una familia disfuncional, estas son:

- Capacidad de la familia para resolver problemas:

Según Virginia Satir (citada por Fernández Moya, 2010) aquellas familias que funcionan bien, solucionan sus problemas con diverso grado de éxito, evitando paralizar o fijar sus procesos interaccionales.

- Clima emocional de la familia:

Es importante que exista una mínima escucha del otro y la capacidad y posibilidad de hablar, respetando y aceptando las diferencias con los demás, con el fin de lograr una integración e inclusión de cada miembro.

- Capacidad para cambiar, en el curso del ciclo vital de la familia:

La estructura familiar tiene que ser capaz de adaptarse cuando las circunstancias cambian. Debe responder a cambios internos y externos, y debe ser capaz de transformarse de modo tal que permita encarar nuevas circunstancias sin perder la continuidad que proporciona un marco de referencia a sus miembros.

- Capacidad para regular la proximidad y la distancia en las relaciones intrafamiliares:

Al tratarse la familia de un sistema abierto se encuentra en constante interrelación con el mundo externo, por lo que debe adecuarse a los requerimientos que le impone no sólo éste, sino también aquellos que se le imponen desde adentro; en este proceso atraviesa por permanentes cambios que aseguran su continuidad.

- Formación de fronteras generacionales funcionales:

Es de suma importancia que los adultos puedan actuar como tales, que logren establecer límites y regulen la proximidad que sostienen con sus hijos, para que se respeten las jerarquías dentro del sistema.

A su vez, cabe destacar que “la funcionalidad familiar no debe ser considerada como algo fijo o estable sino que es dinámica ya que puede cambiar a lo largo del tiempo” (Grzona, 2008, p.33).

Asimismo, Beavers (citado en Fernández Moya, 2010) comenta que una familia funcional se caracteriza por tener un sistema común de valores; una preocupación recíproca (que apunte al bienestar de sus miembros, no a la desvalorización, respetando los límites y la independencia de cada uno de sus miembros); una amplia gama de sentimientos que permita sacar los conflictos, confrontarlos, disputarlos y generar alternativas de solución; la voluntad de confiar (tanto en los miembros de la familia como los de afuera de ella); y finalmente la oportunidad de dialogar (permitiendo la empatía pero pudiendo también manifestar su propia posición).

Resulta importante destacar que al existir la funcionalidad familiar, también existe la disfuncionalidad, por lo cual se cita a John Weakland, Fish, Watzlawick, Bodin (citado en Fernández Moya 2010) quienes estudian dichas diferencias y plantean que:

Las familias funcionales son aquellas capaces de abandonar las conductas que les han resultado ineficaces (soluciones intentadas) y formulan creativamente nuevas estrategias. Las familias pasan a ser disfuncionales repitiendo las conductas ineficaces, culpando a otros con reacciones emocionales excesivas o simplemente negando la existencia del problema, por lo cual la solución que proponen pasa a ser el verdadero problema. (p.259)

Siguiendo con este pensamiento es posible decir que una familia disfuncional presenta trastornos emocionales que producen dolor, agresión, ausencia de afectos y de bienestar, deterioro y una posible desintegración del sistema. En este tipo de funcionamiento se oculta la frustración y el enojo (Rangel Cueto, 2015), no se estimula el crecimiento ni el desarrollo de sus miembros, tienen serias dificultades para resolver problemas (ya que repiten conductas ineficaces, se paralizan o fijan procesos interaccionales), se sitúan los problemas existentes en un individuo del mismo sistema (que sirve como chivo expiatorio) y poseen poca o nula capacidad para el cambio, ya que este sería una amenaza contra su "homeostasis" (Fernández Moya, 2010).

2.3 Ciclo vital de la familia

Minuchin y Fishman (1997) plantean que el desarrollo de una familia transcurre en etapas que siguen una progresión de complejidad creciente. A continuación se desarrollarán dichas etapas.

2.3.1 *Período de galanteo:*

Esta etapa es con el correr de los años, un período más largo. En la edad media era corta y no se extendía más allá de los cinco. En cambio, el siglo XXI, esta etapa se ha prolongado por lo menos dos veces más, ya que es normal que un joven que ha hecho una carrera universitaria, a los treinta años recién se esté afianzando profesional, laboral y económicamente (Fernández Moya, 2010).

Biscotti (2006) plantea que una pareja implica la unión de dos personas que van experimentando a lo largo de su ciclo vital una serie de cambios y crisis, a partir de los cuales, el esfuerzo que ambos miembros realizan para poder superarlos es lo que le permite a la pareja seguir funcionando. Sostiene que “la pareja es la sociedad más difícil de llevar adelante y posiblemente la más maravillosa también” (p.9).

2.3.2 *El matrimonio y sus consecuencias:*

El matrimonio es la unión entre hombre y mujer que se fundará en el libre consentimiento de las personas contrayentes y en la igualdad de sus derechos, obligaciones y capacidad legal (Morales, 2015).

Esta etapa suele iniciarse con una ceremonia civil y/o religiosa donde se aceptan mutuamente, se prometen fidelidad y compañerismo. Deberán elaborarse acuerdos en relación a la asociación, relaciones con su familia, aspectos de la vida en común, la diferencia entre ambos cónyuges y pautar el modo de encarar los desacuerdos.

Es importante sostener que el sistema familiar, al estar formado por personas en constante transformación, es un sistema dinámico. Obstaculizar el dinamismo, significa deteriorar el matrimonio y a todo el sistema. Cuando el sistema se desequilibra, la familia deja de cumplir su función y entonces a menudo sobreviene la decisión del divorcio (Jay Haley, 1980 citado por Fernández Moya, 2010).

2.3.3 El nacimiento de los hijos y el trato con ellos:

En esta etapa del ciclo vital se generan nuevas oportunidades que desestabilizan el funcionamiento del sistema pareja. La llegada del primer hijo es uno de los acontecimientos más importantes que enfrenta una pareja, ya que ello implica el pasaje de ser una pareja a ser una familia, involucrarse con alguien en un proyecto común y asumir el rol de padres por el resto de sus vidas (Elsner, Montero, Reyes, Zegers, 2001).

2.3.4 El Período Intermedio:

Este suele ser uno de los períodos de la vida, donde la pareja puede disfrutar del éxito y compartir sus triunfos. Hay un reencuentro de los mismos

ya que los hijos están más grandes, y la relación matrimonial se profundiza exigiendo la construcción de un nuevo espacio de intimidad.

2.3.5 *El destete de los padres:*

Los padres son los responsables de la acción de dejar que los hijos se alejen convenientemente del hogar del que hasta ahora formaban parte (Minuchin & Fishman, 1997). Pero no siendo una tarea fácil, dicha emancipación es para los padres un período de crisis que requiere de adaptación (por la pérdida de los hijos) para poder sobrevivir al nido vacío (Fernández Moya, 2010).

Esta es una etapa muy crítica para los padres ya que implica una adaptación a una nueva vida en la cual sus hijos no estarán presentes en el hogar.

2.3.6 *El retiro de la vida activa y la vejez:*

Saber envejecer supone dejar de obsesionarse con que el tiempo se acaba y aprender a vivir el momento, adquiriendo un sentido del presente (Elsner et al., 2001). En la pareja surge nuevamente la posibilidad de estar todo el tiempo, juntos. Esta etapa representa toda una tarea, que entre otros ingredientes suele coincidir con la jubilación laboral, para la cual se puede o no estar preparados.

El ciclo vital de una familia conlleva necesariamente a cambios, que se deben enfrentar y adaptarse a ellos. Si esto no sucede se podría manifestar una crisis en el sistema, que dependiendo de cómo logren sobrellevarla, serán los resultados que se obtendrán.

A continuación se expondrán brevemente los distintos tipos de crisis que surgen dentro del sistema familiar.

2.4 Crisis del sistema familiar:

Una Crisis, según establece Pittman (1990), es el punto a partir del cual las cosas mejorarán o empeorarán. Los cuatro tipos de crisis descritos por Fernández Moya (2010) pueden superponerse o interactuar unos con otros.

2.4.1 *Crisis evolutivas o de desarrollo:*

Este tipo de crisis es previsible y predecible. Se presenta durante el desarrollo evolutivo de una familia. Generalmente estas instancias se superan sin mayores problemas. Dentro de estas circunstancias podemos nombrar el casamiento, el nacimiento de un hijo, el ingreso a la escuela primaria, secundaria o a la adolescencia y el ingreso a la universidad o emancipación de los hijos.

2.4.2 *Sucesos inesperados que provocan crisis imprevisibles o accidentales:*

Se llama así a todas aquellas situaciones en las que los miembros de una familia quedan expuestos simplemente por la condición de vivir. Es un momento donde es necesario un cambio de pautas, reglas de comunicación o

criterios. Generalmente, en una familia con características funcionales, todos se unen para tratar de resolver la crisis, sea cual sea el problema existente.

Dentro de esta categoría de crisis podemos ubicar el divorcio, ya que entendemos que ninguna pareja se forma sosteniendo como posibilidad la desvinculación de la misma (Labay, 2004).

2.4.3 *Crisis de cuidado:*

Frank Pittman (citado en Fernández Moya, 2010) menciona que las crisis de cuidado ocurren en familias en las cuales uno o más miembros son no funcionales y dependientes (p. 343). Este tipo de crisis puede darse después de un grave accidente, por ejemplo, donde quedan secuelas físicas o mentales en quien lo sufrió. También, podemos incluir el nacimiento de un hijo con alguna discapacidad o un problema de salud grave vivido por algún integrante de la familia (por ejemplo tener un ACV).

2.4.4 *Crisis estructurales:*

Estas crisis no representan un esfuerzo para evitar, comprender o cambiar algo. La mayoría de las familias verdaderamente patológicas tienen crisis de esta clase (Pittman citado en Fernández Moya, 2010).

Exponer los tipos de crisis resultó interesante ya que, cuando la familia no logra superarlas adecuadamente pueden aparecer diversas consecuencias, entre ellas la desvinculación conyugal. Asimismo el modo en que se resuelvan

dichas crisis genera en los hijos modelos de actuación frente a problemas que irá incorporando y luego podrá utilizarlos frente a sus propios problemas.

Debido a que una de las variables del presente trabajo se centra en dicha desvinculación, resulta necesario que se realice una introducción al tema para obtener una mejor comprensión del mismo.

2.5 Desvinculación conyugal

En la actualidad hablar de la separación conyugal ya no resulta un tema tabú, hoy la familia tiene diferentes variantes por ejemplo: separados que vuelven a casarse y que conviven con hijos del otro cónyuge, o con los propios o muchas veces hijos de esta nueva unión (Goldberg 2004). Siguiendo a Marcos (2007 citado en Mendoza, 2014), la estructura familiar es un fenómeno dinámico, puesto que ha ido evolucionado conjunto con la sociedad. Dicho autor sostiene que se ha pasado de la familia tradicional, en la que un hombre y una mujer se casaban y tenían hijos e hijas, a una sociedad en la que se encuentran cada vez con más frecuencia modelos familiares no convencionales, tal sería el caso de hogares monoparentales (soltería, separación, divorcio, viudez), combinados o mixtos (formados a partir de uniones anteriores), adoptivos y homoparentales.

Fernández Moya (2010) expresa que en la actualidad la dicha y el desarrollo personal se han convertido en un valor deseado y esto ha repercutido directamente en el amor conyugal, el cual ha pasado a ocupar un lugar independiente del amor parental (base de la familia nuclear) y por consecuencia los índices de divorcio han aumentado.

2.5.1 *Concepto de divorcio:*

Definiremos el divorcio siguiendo a Mercado Andrade (2011), quien plantea que “es la consecuencia de una decisión acordada entre los dos cónyuges o tan solo la voluntad de uno de ellos, según corresponda el caso, de disolver el vínculo matrimonial por las diferencias irreconciliables que se suscitaron en la pareja” (p.9).

La ruptura de pareja es un proceso dinámico complejo que se inicia cuando los vínculos afectivos entre las personas van debilitándose, mucho antes de la separación física de los miembros de la pareja (Solsona citado en Maryurena; Herranz & Borges del Rosal 2012). Esta ruptura de pareja se considera uno de los acontecimientos vitales más estresantes en la vida del ser humano, una pérdida que puede afectar a diferentes ámbitos como: la vida familiar, el entorno social, el rendimiento laboral o la salud física (Bernal citado en Mayurena, Herranz, et al., 2012). Cabe destacar que una ruptura de pareja involucra a toda la familia, en aspectos emocionales, afectivos, económicos y sociales (Najera Chicaiza, 2015), pero estos efectos se pueden reducir manejado de manera cautelosa el tema, no silenciando las emociones y sentimientos de los integrantes de la familia y tratando de dar una explicación adecuada a los hijos de las razones por las cuales se llegó a esta situación, considerando su edad y madurez con el propósito de minimizar los efectos negativos de esta separación (García Guevara & Mora Carpio, 2016).

A pesar de lo comentado en el párrafo anterior, parece de suma importancia tener en cuenta que el fracaso conyugal no es la destrucción de la familia, sino que es una reestructuración de la misma. Ya no estará presente el rol conyugal pero el rol parental no desaparecerá (Capponi, 2003). Siguiendo

este pensamiento Labay (2004) plantea que una de las tareas básicas y fundamentales de las parejas que están intentando abandonar una unión conyugal es la de reorganizar sus relaciones, durante la separación y después de ella, para poder cumplir con sus roles parentales y aplicar sus competencias parentales de manera efectiva.

La desvinculación parental es vivida como una pérdida que genera consecuencias y varios cambios. Es por esto que una vez concretada la idea de ruptura, se iniciará el proceso de duelo. Sarquis (citada en García Guevara & Mora Carpio, 2016) plantea que en una separación matrimonial la familia vive un duelo, ya que ésta implica una pérdida inevitable que todos los miembros del sistema familiar deben enfrentar. Debido a esto, parece de suma importancia poder desarrollar como se caracteriza dicho proceso, las etapas que lo conforman y las consecuencias que resultan del mismo.

2.5.2 Proceso de duelo frente a la separación parental:

Fernández Moya (2012) llama al proceso de duelo como: “la situación que se vive ante una pérdida, desde la ruptura de una relación afectiva, un noviazgo, un matrimonio, un hijo que se va de la casa, hasta la muerte de un ser querido (p. 38)”.

Bowlby (1993), a su vez, lo define como “todos aquellos procesos psicológicos que se desencadenan a partir de la pérdida de un ser querido. Es largo, doloroso, por lo general, desorganizante y produce un desequilibrio en la homeostasis del individuo”.

Como puede observarse, al hablar de duelo, no solo nos referimos a la pérdida física inminente de una persona, sino ante cualquier situación que implique una pérdida y una necesidad de adaptación. Entendemos que en una familia cuyos padres están separados, ha ocurrido una pérdida, uno de los padres ha dejado la casa de convivencia habitual (Di Domenico, 2008).

El sufrimiento y el dolor son sucesos naturales, inherente a la vida del hombre. Sostiene Fernández Moya (2012) que “no es posible no sufrir”. El autor comenta que el duelo es natural y no requiere de terapia, excepto cuando se acompaña de síntomas o se complica de alguna manera.

Como se planteó anteriormente, el duelo es un proceso, y como tal tiene diversas etapas. A continuación se expondrán cuales son siguiendo el pensamiento de Ballus & Franco (citado en Bottaro, 2010).

2.5.2.1 *Etapas de un duelo:*

En un primer momento encontramos la Negación, es la primera reacción para no aceptar lo que sucede. Es un mecanismo defensivo mediante el cual la persona evita el sufrimiento que esto le podría ocasionar, ya que lo que se niega no existe para el sujeto y por lo tanto no produce dolor. Esta reacción es adaptativa solo por un tiempo provisional.

Luego sigue la etapa del Aislamiento, el cual es otro mecanismo defensivo para no entrar en contacto con lo que produce dolor. Consiste en no querer

estar en contacto con los demás, ya que esto implica recordar lo que ha sucedido.

*Seguido aparece el **Cólera** que se manifiesta como ira hacia uno mismo en forma de auto-castigo, con la pregunta hacia uno mismo “qué hice?” o hacia el entorno al no comprender por qué este castigo le ha tocado a uno y no a los demás “¿por qué me pasa a mi?”.*

*Luego nos encontramos con la etapa de **Negociación**, la cual implica imaginarse cómo va a ser todo de ahora en adelante, como se hará para adaptarse a esta nueva situación. Comienza a aparecer la esperanza de que algo pueda hacerse.*

*La etapa siguiente es **Tristeza**, que aparece cuando ya no se puede negar la realidad y la ira no soluciona nada. La tristeza de aceptar que esta es la realidad que toca vivir, no se puede evitar el malestar ni los motivos necesarios para estar triste. Esta etapa es necesaria y de nada sirve intentar estar alegre, que en ocasiones, suele ser una forma más de negación.*

*Finalmente llega la **Aceptación**, es la última etapa, consiste en contemplar la situación como algo que necesariamente debe ser afrontada a partir de aceptar la realidad y comenzar a realizar cambios por más pequeños que sean, sin esperar soluciones mágicas ni mesiánicas. La aceptación consiste en comprender que no todo depende de uno, pero si se puede adoptar una visión más esperanzadora en cuanto a soluciones. La aceptación sobreviene inevitablemente cuando se han ido superando las etapas anteriores y en el momento en que se está dispuesto a comenzar a hacer algo al respecto.*

Es a partir de esta última etapa que se puede comenzar a pensar en un nuevo sistema de relaciones, con nuevas pautas de funcionamiento adaptativas y acordes a la nueva estructura familiar.

Wallerstein (citado en Di Domenico, 2008) destaca que los niños que atraviesan un proceso de duelo por la separación de sus progenitores, deben desarrollar una serie de tareas que les permita recuperar progresivamente el reajuste personal, tales como:

- Reconocer la realidad de la ruptura.
- Desligarse del conflicto entre los padres y reanudar las costumbres y actividades cotidianas.
- Afrontar los sentimientos de pérdida o rechazo.
- Dejar de culpar a los progenitores y a sí mismos.
- Aceptar la permanencia del divorcio y renunciar a las fantasías de reconciliación.
- Recobrar confianza en las relaciones de pareja, tarea que en la adolescencia pone a prueba su propia actitud hacia el emparejamiento.

Según señala Capponi (2003) los padres que están atravesando una desvinculación de su pareja deben asumir dichas tareas que permitirá disminuir el efecto que tenga dicha desvinculación en los hijos:

Primero se debe disminuir el efecto traumático del anuncio de la separación conyugal: tener en cuenta que los avisos que no van seguidos de acciones concretas, sólo sirven como una amenaza a la estabilidad en la vida de los hijos, con el único resultado de que se aumenta el estrés. Por lo tanto, una vez que los padres en conjunto o no, hayan tomado una decisión de separarse y se les haya comunicado a los hijos, se podrá proceder a planificar una programación básica: mudanzas, horarios, uso de tiempos libres, transporte al colegio, desarrollo de deportes, etc.

Luego se debe tranquilizar las ansiedades de rechazo y abandono: ya que cuando se pierde a una persona, una cosa o incluso un proyecto que ha sido muy significativo, se activan ansiedades muy primitivas que dicen que se merece aquello. Simultáneamente aparecen sentimientos de agresión, rechazo, abandono y desamparo. Por este motivo es muy importante que los padres sean capaces de comunicarle al hijo que la separación es un problema entre ellos, que es producto de dificultades que han tenido y que ello les impide vivir juntos.

A su vez se debe ayudar a elaborar la culpa generada por la separación de los padres: ya que simultáneamente con los sentimientos descritos en el punto anterior, se activan los de culpa, por no haber hecho lo posible para evitar que todo se perdiera. Estos sentimientos muchas veces son inconscientes, pero operan permanentemente una vez ocurrida la separación.

Asimismo permitir la expresión de pena y evitar las defensas negadoras: será fundamental, ya que en un primer momento el niño necesita negar parte de la realidad dolorosa que se le ha informado, pero esta no puede ser sostenida a lo largo del tiempo, manteniendo la esperanza de que los padres vuelvan. La incapacidad de enfrentar un duelo de separación, lleva al hijo a estar

permanentemente construyendo fantasías de reconciliación que, al no ocurrir en la realidad, lo vuelven a sumergir en las angustias y en la culpa, repitiendo estos eventos psíquicos dolorosos una y otra vez. Es por esto que resulta fundamental brindar total apoyo a los hijos para que el duelo no se vuelva patológico.

Se debe intentar mantener los compromisos económicos y afectivos con los hijos tal como era al tener la familia intacta: ya que si a la separación sumamos un franco deterioro del nivel social y económico se potenciarán todas las ansiedades descritas anteriormente.

Reconstruir una relación con la ex pareja para mantener el grupo familiar: la calidad de esta relación con la ex pareja depende de numerosos factores, entre ellos cómo se haya elaborado el duelo tras la separación.

Generar confianza para lograr amar comprometidamente y a largo plazo: como se ha visto en diversas investigaciones, la mayoría de los hijos de padres separados pierden la capacidad de construir una relación de amor con esperanzas de que pueda ser permanente o, al menos, proyectada a largo plazo. Son personas que están siempre con el fantasma del abandono, de la traición y con la sensación de que las relaciones son extremadamente frágiles y precarias.

Habiendo descrito las tareas que los padres deberán enfrentar en un proceso de divorcio y los sentimientos / procesos por los cuales pasa el niño, se presentará a continuación diversas investigaciones que relacionan las estructuras familiares y sus consecuencias en los hijos.

2.5.3 *Investigaciones sobre las características familiares*

Filgueira (citado por Cabella, 2003) llevó a cabo un estudio donde **se evaluó el rendimiento escolar de 894 niños de Educación Primaria montevideanos y la estructura de la familia del niño**. El autor encontró que el rendimiento de los niños fue peor cuanto menos integrado y estable era su entorno familiar. El autor concluye que los hijos de familias divorciadas registran rendimientos escolares bajos, tienen problemas de adaptación al medio y a sus pares, registran mayores niveles de agresividad y presentan en mayor proporción comportamientos desviados de diferente naturaleza.

Por otra parte, Wallerstein (citado en Mercado Andrade 2011) ha realizado el seguimiento de 131 niños durante 25 años y encontró que los efectos del divorcio en los hijos trascendían por el resto de sus vidas. El autor sostiene que el final de un matrimonio es “la tragedia familiar más difícil que un niño tiene que superar”.

Reusche (1995), **estudió la estructura y funcionamiento familiar en un grupo de estudiantes de secundaria de Lima**, obteniendo entre sus resultados que los alumnos de alto rendimiento tienen mayor contacto afectivo, más autonomía y mayor satisfacción en sus familias que los de bajo rendimiento, quienes a su vez tienden a describir sus familias como rígidas. Concluyó que cuando los padres están juntos el hijo rinde mejor que cuando están divorciados.

Ramón Florenzano (citado en Capponi 2003) en su libro “Familia y salud de los jóvenes” describe importantes estudios internacionales que muestran las

consecuencias de la separación de los padres en los hijos. Citaremos algunas de las investigaciones más relevantes:

- Hertherington (citado en Capponi, 2003) **estudió la reacción a la separación en hombres y mujeres**. Detectó que la separación de los padres parece ser especialmente negativa en las hijas ya que en un futuro la mayoría tendía a aproximarse a sujetos de sexo masculino de un modo dependiente y llamativo, lo cual fue atribuido a la falta de una figura masculina en el hogar.
- Guidubaldi y colaboradores (citados en Capponi, 2003) **estudiaron las calificaciones escolares en niños con padres separados y padres juntos**, se detectó que habían mejores calificaciones escolares y mayores capacidades de interrelación personal y familiar en hijos con padres juntos que en hijos de padres separados. Estos últimos faltaban más a clases, repetían de curso en mayor número, eran menos populares, tenían peor ortografía y sus rendimientos intelectuales eran bajos.
- Judith Wallerteins (citada en Capponi, 2003) también **estudió las diferencias en los hijos a partir de una desvinculación conyugal**, exponiendo que hijos de padres separados al llegar a la adultez se casaron en un 60%, a diferencia de los hijos de padres juntos que lo hicieron en un 80%. Por otro lado, el 38% de los hijos de divorciados tuvieron hijos de los cuales el 17% nació fuera del matrimonio. De los adultos hijos de padres

juntos el 61% tiene hijos y todos han nacido dentro de la unidad conyugal.

- Kalter y Rembar (citado en Capponi, 2003) solo **estudiaron a los hijos de padres separados**, y concluyeron que todos los niños presentan dificultades de diferente tipo. Un 30% estaba en tratamientos psiquiátrico o psicológico por problemas emocionales, de rendimiento académico o por consecuencia de su rabia hacia los padres.

Barros (2010) realizó una investigación cuyo **objetivo fue analizar la influencia del funcionamiento y la dinámica familiar en las conductas de los niños preescolares**. Encontró que los niños provenientes de un hogar afectuoso, con límites claros y normas adecuadas para la edad en desarrollo, con jerarquías recíprocas entre los padres, con una adecuada guía y control de la conducta de los hijos, se adaptan satisfactoriamente, facilitando el desarrollo de destrezas en el aprendizaje y gocen de la simpatía de sus pares y de adultos. Mientras que los niños que tenían dificultades para adaptarse, con limitaciones en el desarrollo de destrezas para el aprendizaje, y que no gozaban de la simpatía de sus pares, procedían de hogares con padres autoritarios o poco involucrados en la crianza, por lo que sus hijos se presentaban a menudo hoscos, poco cooperativos y agresivos.

Antonuccio (2014) estudió las **estrategias de afrontamiento en adolescentes con padres separados**, y se obtuvo la siguiente información: para el 80% de los adolescentes consultados, la situación de separación de sus padres influyó sobre ellos. Al consultarles sobre los ámbitos de la vida en los que más influyó la separación de los padres, las respuestas se repartieron mayormente

en los siguientes aspectos: No ver al padre (25%), Rendimiento escolar (25%) y Cambios familiares (20%). En menor medida, según la percepción de los adolescentes la separación de sus padres influyó en la conducta (5%), grupos sociales (10%), rendimiento deportivo (5%) y en no ver a la madre (5%).

Sin embargo a pesar de estos resultados hay que reconocer que no todas las crisis conyugales producen efectos dañinos en los hijos, ya los hijos de hogares intactos, pero con problemas matrimoniales severos, presentan también múltiples problemas, semejantes a aquellos de hijos de padres divorciados (Capponi, 2003).

Así resulta importante recordar que otras características de los sistemas familiares deben tenerse en cuenta para poder pensar la influencia que el divorcio o separación de los padres pueda tener en los hijos, entre ellas se puede nombrar:

- *La funcionalidad o disfuncionalidad de la familia*, recordando que una familia funcional es aquella capaz de abandonar las conductas ineficaces y formular creativamente nuevas estrategias de resolución de problemas.
- *El grado de cohesión familiar* a la hora de resolver problemas, entendiendo que en una familia funcional todos los miembros del sistema se reúnen para resolverlo.
- *La capacidad de enfrentar saludablemente un duelo*, con constante apoyo entre los miembros del sistema.

- *Las competencias parentales*, necesarias para adoptar un rol maduro frente a las adversidades de la vida y la crianza de sus hijos.
- *La integración y estabilidad del sistema familiar*.
- *La adaptación familiar*, teniendo en cuenta que una adaptación eficaz presenta mejor pronóstico frente a los efectos de una crisis.
- *La puesta de límites claros, normas adecuadas y un clima afectuoso* que permiten una adaptación más satisfactoria.

Las investigaciones presentadas centran su atención en diversos efectos que produce una separación parental, pero la influencia que esta tiene sobre las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales no es un tema estudiado. Por esto resulta interesante conocer si influye en el desarrollo de dichas habilidades la estructura familiar en la que se encuentra inserto el niño, ya que la familia es el eje principal de influencia y posibilitará o perjudicará el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual.

Una separación conyugal, como se observó en las investigaciones planteadas, puede llevar a una desvinculación entre padre-hijo (Antonuccio, 2014), puede provocar un declive en el rendimiento académico (Filgueira citado por Cabella, 2003), puede afectar el estilo de vinculación interpersonal en un futuro (Hertherington citado en Capponi, 2003) y puede afectar la motivación de contraer matrimonio en un futuro (Wallerteins citada en Capponi, 2003), entre otros. Debido a esto se puede plantear la pregunta que propone investigar

si hay diferencias significativas en cuanto al desarrollo de las habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales en una familia con padres separados y una familia nuclear intacta.

Parte II

Marco Metodológico

Capítulo III

Método

3. Introducción

En el presente capítulo se definirán las cuestiones que hacen referencia al tipo de estudio que se llevó a cabo, al diseño de investigación, a la descripción de la muestra y de los participantes, la explicación del instrumento de evaluación utilizado, el procedimiento que se llevó a cabo y finalmente el análisis de los datos.

3.1 Objetivos:

Para la realización del trabajo de tesina, se plantearon los siguientes objetivos:

3.1.1 Objetivo general:

Indagar si las habilidades cognitivas para afrontar problemas interpersonales de niños de 10 a 12 años de edad, varían en función de pertenecer a una familia nuclear intacta o a una familia con padres separados.

3.1.2 Objetivos específicos:

- 1- Evaluar habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales, específicamente identificación de un problema, generación de alternativas, anticipación de consecuencias y toma de decisión, de niños de 10 a 12 años.

- 2- Comparar habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales entre niños con padres separados y con familia nuclear intacta.

3.2 Pregunta de investigación:

- 1- ¿Existen diferencias significativas en las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales de niños con familia nuclear intacta y familia con padres separados?

3.3 Tipo de investigación:

Se emplea una investigación de tipo cuantitativa para cumplir con los objetivos propuestos. Este tipo de investigación usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

3.4 Tipo de estudio:

El presente estudio presenta un alcance descriptivo, cuyo propósito es la delimitación de los hechos que conforman el problema de investigación (Méndez Álvarez, 2000). Se centra en medir con la mayor precisión posible. Para ello se seleccionarán una serie de variables y se medirán cada una de ellas para describir lo que se investiga. Así, se llega a la evaluación de diversos

aspectos y dimensiones del fenómeno investigado (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2010).

3.5 Diseño de Investigación:

El tipo de diseño aplicado en el presente trabajo es no experimental transversal. Es una investigación no experimental ya que se realiza sin manipular deliberadamente variables, solo se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos. Su diseño es transversal ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es medir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2010). A su vez, es un *estudio descriptivo-comparativo* que tiene como propósito contrastar las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales entre niños con familia nuclear intacta y con padres separados.

3.6 Descripción de la Muestra:

La muestra con la que se trabajó es de tipo *no probabilística intencional*, debido a que no todos los sujetos tienen la misma posibilidad de ser parte de la muestra y la elección de los mismos depende de que posean ciertas características específicas que dependen de los objetivos del estudio (Hernández Sampieri et al., 2010). La muestra fue de carácter ocasional, lo que implica que los sujetos fueron incluidos por el hecho de estar presentes en el momento de la elección.

A partir de lo expuesto, es importante resaltar que al no ser una muestra representativa, los resultados del presente estudio no servirán para generalizar

al resto de la población, es decir que los resultados deben leerse dentro del marco de los casos investigados.

3.7 Participantes:

El trabajo de campo se realizó en una institución educativa primaria de gestión pública ubicada en Dorrego del departamento Guaymallén, Mendoza. Los alumnos pertenecientes a dicho colegio presentan un nivel socioeconómico bajo.

La muestra seleccionada en este estudio se conformó por 40 niños de 10 a 12 años. Se realizaron dos grupos dependiendo de la situación familiar del niño: si sus padres se encuentran juntos conviviendo, es decir, presenta una familia nuclear intacta (grupo 1) o si sus padres se encuentran separados (grupo 2). El grupo número 1 quedó conformado por 20 niños (40% varones y 60% mujeres) con una media de la edad de 10.6 años (DE =0,82). El grupo número 2 se conformó con 20 niños (50% varones y 50% mujeres) con una media de la edad de 10.9 años (DE =0,91).

Por otra parte, se recolectó información sobre el nivel educativo y ocupacional de los padres de los niños participantes. Asimismo, en el caso de los padres con desvinculación conyugal, se indagó sobre la cantidad de tiempo que lleva en esta situación. A continuación, se presentan las tablas que reflejan esta información.

Tabla 1: Nivel educativo de los padres según composición familiar.

	Grupo 1		Grupo 2	
	Porcentaje Padre	Porcentaje Madre	Porcentaje Padre	Porcentaje Madre
Primario incompleto	-	10%	-	-
Primario completo	-	20%	10%	25%
Secundario incompleto	25%	15%	-	5%
Secundario completo	55%	40%	65%	55%
Terciario completo	10%	5%	5%	10%
Terciario incompleto	10%	10%	-	5%
No sabe	-	-	20%	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Tabla 2: Ocupación de los padres según composición familiar.

	Grupo 1		Grupo 2	
	Porcentaje Padres	Porcentajes Madres	Porcentaje Padres	Porcentajes Madres
Empleado	65%	-	65%	-
Comerciante	25%	-	-	-
Enfermero	10%	-	-	-
Chofer	-	-	10%	-
Docente	-	-	5%	-
Empleada	-	40%	20%	80%
Ama de casa	-	50%	-	20%
Docente	-	10%	-	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%

En cuanto al tiempo de separación de los padres, resultó que un 45% lleva menos de 5 años de separación; 30% lleva más de 5 años de separación y 25% nunca convivieron con padre /madre del niño.

3.8 Instrumento de evaluación:

3.8.1 *Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) elaborado por García Pérez y Magaz Lago (1998).*

Los autores se basan en los aportes de Luria y Vigotsky relacionados con la función directiva del lenguaje sobre la conducta. Así, los niños que pueden desenvolverse eficazmente disponen de un amplio repertorio de destrezas cognitivas y pueden utilizar un adecuado repertorio de las mismas.

La técnica fue creada a los fines de poder diagnosticar las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales, es decir, poder identificar una situación problema, describir el problema, identificar el problema, generar alternativas de solución, anticipar consecuencias y tomar una decisión. Asimismo, se diseñó con el propósito de poder evaluar la efectividad de un entrenamiento cognitivo. Es por ésta razón que la técnica cuenta con dos formas, A (se suministra antes de recibir entrenamiento) y forma B (se suministra después del entrenamiento). Cada una de ellas cuenta con tres situaciones problemas diferentes, representadas por un dibujo. Al disponer de formas paralelas es posible ponderar si existen modificaciones cuantitativas y/o cualitativas de las habilidades de solución de problemas luego del entrenamiento cognitivo (García Pérez y Magaz Lago, 1998).

Aportes realizados por una investigación en Mendoza (Morelato, Maddio & Ison, 2005) permiten complementar la evaluación y la puntuación del protocolo de toma.

3.8.1.1 Aplicación:

La administración del test puede ser individual o colectiva aplicada a niños de 4 a 12 años de edad. En nuestra investigación fue aplicada colectivamente en niños de 10 a 12 años.

Se le presentan al niño 3 tarjetas con dibujos que grafican una situación problema, contando para cada una, una historia con un problema interpersonal. El niño luego de escuchar e interpretar esta historia, debe responder una serie de preguntas, siempre teniendo en cuenta que se habla del personaje principal:

1- ¿Crees que (se menciona el nombre del personaje) tiene un problema? En el caso de responder SI debe pasar a la siguiente pregunta. En el caso de responder NO se pasa a la pregunta 4.

2- ¿Cuál es su problema?

3- ¿En qué notas que tiene un problema?

4- ¿Qué cosas puede hacer (se menciona el nombre del personaje) para resolver su problema? Se indaga para que dé más alternativas con la pregunta ¿Qué más puede hacer? En el caso de haber respondido NO a la pregunta N°1, se le expone el problema del personaje y pregunta qué puede hacer para que ese problema se resuelva.

5- ¿Qué cosas puede pasar si (se nombra cada una de las alternativas dadas por el niño)?

6- ¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer (se menciona el nombre del personaje) en esta situación?

3.8.1.2 Finalidad:

Valorar de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. De modo más específico permite valorar la eficacia de programas de enseñanza de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y conocer la amplitud y flexibilidad del pensamiento (Morelato et al., 2005).

3.8.1.3 Variables evaluadas:

Las habilidades que evalúa el test son: habilidad para identificar si el personaje principal de la historia tiene un problema, habilidad para describir la situación problema, habilidad para dar cuenta del estado emocional del personaje (ligado al problema que tiene), habilidad para generar alternativas, habilidad para anticipar posibles consecuencias y habilidad para tomar decisiones.

3.8.1.4 Evaluación y puntuación de cada variable:

La evaluación y puntuación se realizará siguiendo los criterios de la versión original del test propuesto por sus autores y siguiendo los aportes realizados por una investigación de Morelato et al. (2005) que permiten complementar dicha evaluación y puntuación.

A continuación, se describirá como son evaluadas y puntuadas cada una de las variables del test.

a- Identificación del Problema: Esta variable evalúa si el niño/a percibe la existencia o no de un problema en la escena presentada. La evaluación se

realiza según los criterios de la versión original. Para la puntuación se toman los aportes realizados por Morelato et al. (2005) a la versión original, puntuando:

- *Correctas*: las respuestas afirmativas que den cuenta de la existencia de un problema.
- *Incorrectas*: las respuestas negativas que no da cuenta que el personaje principal presenta un problema.
- *No sabe*: en los casos en los que los niños refieren no saber la respuesta.

b- Descripción de la situación problema: Evalúa si puede describir correctamente que el personaje desea, necesita, teme, le han quitado o ha perdido algo, etc. La evaluación se realiza según los criterios de la versión original. Para la puntuación se toman los aportes realizados por Morelato et al. (2005). Se puntúa:

- *Correcto*: cuando el niño describe de manera operativa la situación problema.
- *Incorrecto*: cuando no describe de manera operativa la situación problema.

c- Identificación de la emoción asociada al problema: la evaluación se realiza según los criterios de la versión original. Para la puntuación se toman los aportes realizados por Morelato et al. (2005). La evaluación se realiza por la identificación del estado emocional del personaje. Se considera:

- *Correcto*: respuestas que expliciten emociones negativas o que se refieran a cogniciones que aludan emociones negativas (ira,

tristeza, vergüenza, etc.). A su vez se consideran también correctas las acciones relacionadas con emociones negativas, por ejemplo: llora, grita, etc.

- *Incorrecto*: cuando no alude a emociones negativas, sino que expresa que el personaje se siente tranquilo, contento, feliz, etc. También, consideramos negativa la respuesta donde no se refiera a un estado emocional del personaje.

d- Habilidad para generar alternativas de solución del problema: la evaluación se realiza según los criterios de la versión original. Se clasifican y cuantifican las alternativas presentadas por el niño en categorías (idea o concepto general relativo a acciones, actitudes o emociones en torno a las cuales se organizan las respuestas del niño frente a las situaciones problema) según el tipo de respuestas. Además, se evalúan las enumeraciones (varias ideas específicas de una categoría general). Se consideraron además los aportes formulados por Morelato et al. (2005), con lo cual podemos clasificar las categorías en: asertivas, agresivas, pasivas, recurre a la autoridad o irrelevantes. Cada categoría encierra una enumeración en sí misma, de esta manera para cada categoría puede corresponder una o más enumeraciones. Se puntúa:

- *Categoría asertiva*: es toda respuesta que apunte a una adecuada solución de la situación problema, es decir al cambio de la emoción negativa del personaje en forma satisfactoria y que no implique consecuencias negativas para el propio niño/a u otros actores sociales.
- *Categoría agresiva*: corresponde a las respuestas que estén dirigidas a infligir daño a otro, sea físico o psicológico.

- *Categoría pasiva*: se clasifica cuando la respuesta implica una conducta inhibida o evitativa y que conduce a la paralización del sujeto o a un no afrontamiento de la situación.
- *Recurrencia a la autoridad*: es la respuesta que implica recurrir a la autoridad para encontrarle solución al problema.
- *Irrelevante*: es aquella respuesta que no se relaciona con la posibilidad de resolución de problemas.

e- Anticipación de consecuencias: la evaluación se realiza según los criterios de la versión original. La puntuación de esta variable se realizó con los criterios de los autores de la técnica considerando el número de categorías de respuesta y la cantidad de enumeraciones pero también se tomaron los aportes de Morelato et al. (2005) clasificando las consecuencias en positivas, negativas e irrelevantes. Esta diferenciación de las consecuencias contribuye a poder conocer el tono emocional de las respuestas. Los criterios de puntuación son:

- *Categoría positiva*: aquellas respuestas que implican un cambio positivo del estado emocional del personaje producto de acciones emitidas no sólo por el protagonista sino también por otras personas interactuantes en la situación.
- *Categoría negativa*: aquellas respuestas en la que el personaje no logra modificar su emoción negativa, también se puntúa negativa cuando recibe un castigo, o se le retira la aceptación social del grupo.
- *Categoría irrelevante*: son aquellas que no se relacionan con la alternativa de solución a la que se refieren.

f- Toma de decisión: la evaluación se realiza según los criterios de la versión original. Para la puntuación se tomaron los criterios de la versión original y los aportes de Maddio y Greco (2010). Con lo cual se puntúa:

- *Adecuada*: la respuesta de toma de decisión que logre el cambio del estado emocional negativo del protagonista por uno positivo. Maddio y Greco (2010) proponen puntuar la adecuación o no de la respuesta en base a la estrategia de solución propuesta. De esta manera, las estrategias irrelevantes o agresivas no llevarán a la solución del problema, siendo puntuadas como decisiones inadecuadas.
- *Inadecuada*: la respuesta no logra el cambio emocional negativo del protagonista.
- *No toma*: se puntúa cuando el niño no puede tomar una decisión.
- *Nueva respuesta*: cuando la respuesta es nueva en base a las alternativas mencionadas.

3.8.2 Cuestionarios a los padres:

Los mismos tuvieron como finalidad indagar sobre la estructura familiar de los niños. Las familias con padres separados a su vez, deberían responder sobre la cantidad de tiempo que llevaban en dicha situación.

3.9 Procedimiento:

Para alcanzar el objetivo propuesto en este trabajo, fue analizada como mejor alternativa asistir a una institución educativa. Inicialmente se tomó contacto con los directivos del colegio a fin de tener una reunión para exponer

los objetivos, el procedimiento y la posterior exposición de resultados de la investigación. Una vez obtenida la autorización de los directivos de trabajar con Quinto (solo participarían los niños con 10 o más años), Sexto y Séptimo año, se tomó contacto con las maestras de dichos cursos para informarles y explicarles los motivos de la investigación. Luego, se envió una autorización a los padres, con la cual quedaría el consentimiento informado escrito de que sus hijos participen en el proyecto. En esta autorización se adjuntó la pregunta que nos permitió conocer la situación familiar actual del niño.

Una vez obtenidas las autorizaciones se realizó la toma del cuestionario: se trasladaron a la biblioteca grupos de 4 niños y se les administró el test Evhacospi. Se tomó solo la forma A del mismo. Si bien la toma fue grupal, cada niño tuvo su protocolo de respuestas, siendo guiados individualmente por la entrevistadora. Se les pidió y recordó insistentemente que cada respuesta debía ser pensada y escrita sin decirla en voz alta para no inferir en la respuesta de su compañero. Cuando terminaran la respuesta debían avisarle a la entrevistadora para que esta los guíe sobre cómo proseguir con la próxima pregunta.

Una vez finalizada la toma del test se envió una nueva nota a la familia con padres separados con el fin de obtener información sobre la cantidad de tiempo que presentaban en dicha relación conyugal. Finalmente para tener más conocimientos que nos permitan conocer el nivel socio educativo y socio económico del niño, se investigó en los legajos de la escuela la escolarización y la ocupación actual de ambos padres.

Se acordó con los directivos que al obtener los resultados de la presente investigación se presentará un informe con los resultados obtenidos.

3.10 Análisis de datos:

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo se condujeron una serie de procedimientos estadísticos. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos y medias de dispersión para cada una de las variables de interés (identificación y descripción del problema, generación de alternativas, enumeración de alternativas, anticipación de consecuencias, enumeración de consecuencias y toma de decisión) en los dos grupos de niños participantes. Luego, para comparar si existían diferencias en las habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales se empleó la prueba U de Mann-Whitney, comparando los totales del test y luego comparando los sub-totales de las categorías generación de alternativas y anticipación de consecuencias. Se seleccionó esta prueba no paramétrica considerando que posee un promedio del 95.5% del poder que tienen las pruebas paramétricas. Se estableció un nivel de significación de $p < 0.05$ para distinguir cuando la diferencia era estadísticamente significativa (Coolican, 2005).

Capítulo IV

Presentación de resultados

4 **Presentación de resultados:**

Los resultados obtenidos en el trabajo serán analizados siguiendo los objetivos rectores de la investigación:

4.1 Estadísticos descriptivos:

Objetivo 1: Evaluar habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales, específicamente: identificación de un problema, generación de alternativas, anticipación de consecuencias y toma de decisión, en niños de 10 a 12 años.

Para dar respuesta a este primer objetivo del trabajo se evaluaron las habilidades socio-cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en los dos grupos de niños en estudio: niños pertenecientes a una familia nuclear intacta (grupo 1) y niños pertenecientes a una familia con padres separados (grupo 2).

La tabla 3 describe las medias, los desvíos estándares, los puntajes máximos y los puntajes mínimos de cada una de las dimensiones del test: identificación de la situación problema, descripción del problema, cantidad de emociones, alternativas totales, enumeraciones totales, consecuencias totales, enumeraciones totales y toma de decisión.

Tabla 3: Medias, desviación estándar, puntajes mínimos y máximos en las habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales en niños según su composición familiar.

Variable	Familia Nuclear Intacta (n=20)				Familia con Padres Separados (n=20)			
	M	DE	Min	Máx	M	DE	Min	Máx
Identificación Situación								
Problema	2,3	,92	0	3	2,1	,85	0	3
Descripción Problema	1,6	1,18	0	3	1,45	1,19	0	3
Cantidad de Emociones	1,9	,85	0	3	2,4	1,23	0	5
Alternativas Total	5,7	1,5	4	8	5,2	1,60	2	8
Enumeraciones Totales	6,2	1,76	4	10	5,4	1,81	1	9
Consecuencias Totales	5,3	1,92	3	10	4,7	1,21	2	7
Enumeraciones Totales	6	1,91	3	10	5,4	1,66	2	9
Toma de decisión	2,6	,59	1	3	2,75	,55	1	3

En la Tabla 3 se puede observar que los puntajes de ambos grupos son semejantes a la hora de identificar la situación problema y describir el mismo. Los niños con familia nuclear intacta identificaron la situación problema (M=2,3; DE= 0,92) con puntajes similares a los niños con padres separados (M=2,1; DE=0,85). Lo mismo sucede en cuanto a la descripción del problema, los niños con familia nuclear intacta lo describieron (M=1,6; DE=1,18) en parecida cantidad que los niños con padres separados (M=1,45; DE=1,19). A la hora de estudiar la cantidad de emociones expresadas observamos que hay una leve diferencia entre ambos grupos, ya que los niños con familia nuclear intacta proponen una menor cantidad de emociones (M=1,9; DE=0,85) que los niños con padres separados (M=2,4; DE=1,23).

Por otro lado, observamos que los niños con familia nuclear intacta generaron cantidad de alternativas totales ($M=5,75$; $DE=1,51$), enumeraciones totales ($M=6,2$; $DE= 1,76$), consecuencias totales ($M=5,35$; $DE=1,92$) y enumeraciones totales ($M=6$; $DE=1,91$) similares a los niños con padres separados: alternativas totales ($M=5,2$; $DE=1,60$), enumeraciones totales ($M=5,4$; $DE=1,81$), consecuencias totales ($M=4,7$; $DE=1,21$) y enumeraciones totales ($M=5,4$; $DE=1,66$).

En relación a la toma de decisión tampoco se observan diferencias, obteniendo los niños con familia nuclear intacta ($M=2,6$; $DE=0,59$) resultados semejantes a los obtenidos por los niños con padres separados ($M=2,75$; $DE=0,55$).

A continuación, se presenta la Tabla 4 que contiene los valores de los estadísticos descriptivos obtenidos a partir de los resultados del test Evhacspi diferenciados por las categorías de generación de alternativas (asertivas, agresivas, pasivas y recurre a la autoridad) y anticipación de consecuencias (positivas, negativas e irrelevantes). En esta tabla, se describen las medias, los desvíos estándares, los puntajes mínimos y máximos de cada una de las sub-categorías.

Tabla 4: Medias, desviación estándar, puntajes mínimos y máximos de los diferentes tipos de generación/ enumeración de alternativas y anticipación/ enumeración de consecuencias, en niños según su composición familiar.

Variable	Familia Nuclear Intacta (n=20)				Familia con Padres Separados (n=20)			
	M	DE	Min	Máx	M	DE	Min	Máx
Alternativas Asertivas	4,5	1,43	3	8	3,8	1,88	1	6
Enumeraciones Asertivas	4,95	1,61	3	8	4	2,10	0	7
Alternativas Agresivas	0,05	0,22	0	1	0	0	0	0
Enumeraciones Agresivas	0,05	0,22	0	1	0	0	0	0
Alternativas Pasivas	0,8	0,83	0	3	0,7	0,73	0	2
Enumeraciones Pasivas	0,8	0,83	0	3	0,7	0,73	0	2
Alternativa Recurre Autoridad	0,4	0,68	0	2	0,7	0,47	0	1
Enumeraciones Recurre A.	0,4	0,68	0	2	0,7	0,47	0	1
Alternativa Irrelevante	0,05	0,22	0	1	0,2	0,41	0	1
Consecuencias Positivas	3,95	1,64	2	7	4	1,35	2	6
Enumeraciones Positivas	4,6	1,93	2	9	4,7	1,84	2	8
Consecuencias Negativas	1,4	1,54	0	5	0,8	1,02	0	3
Enumeraciones Negativas	1,4	1,54	0	5	0,8	1,02	0	3
Consecuencias Irrelevantes	0	0	0	0	0	0	0	0
Enumeraciones Irrelevantes	0	0	0	0	0	0	0	0

En esta tabla podemos observar, en cuanto a los resultados de las sub-categorías de generación de alternativas, que los niños con familia nuclear intacta generaron similares puntajes en las sub-categorías de alternativas asertivas (M=4,5; DE=1,43), enumeraciones asertivas (M=4,95; DE=1,60), alternativas agresivas (M=0,05; DE=0,22), enumeraciones agresivas (M=0,05; DE=0,22), alternativas pasivas (M=0,8; DE=0,83), enumeraciones pasivas (M=0,8; DE=0,83) y alternativas irrelevantes (M=0,05; DE=0,22) que los niños

con padres separados, quienes obtuvieron los siguientes promedios: alternativas asertivas (M=4,5; DE=1,43), enumeraciones asertivas (M=4; DE=2,10), alternativas agresivas (M=0; DE=0), enumeraciones agresivas (M=0; DE=0), alternativas pasivas (M=0,7; DE=0,73), enumeraciones pasivas (M=0,7; DE=0,73) y alternativas irrelevantes (M=0,2; DE=0,41). Siguiendo con esta misma categoría podemos observar que en cuanto a la alternativa recurre a la autoridad los niños con familia nuclear intacta tuvieron un puntaje menor (M=0,4; DE=0,68) que los niños con padres separados (M=0,7; DE=0,47), lo mismo ocurre con enumeración de recurre a la autoridad, los niños con familia nuclear intacta presentaron menor puntaje (M=0,4; DE=0,68) que los niños con padres separados (M=0,7; DE=0,47).

Por otro lado, se observó en las sub-categorías anticipación de consecuencias que los niños con familia nuclear intacta presentaron similares resultados en cuanto a la anticipación de consecuencias positivas (M=3,95; DE=1,63), enumeraciones positivas (M=4,6; DE=1,9) que los niños con padres separados, quienes obtuvieron los siguientes puntajes en cuanto a la media: consecuencias positivas (M=3,95; DE=1,35), enumeraciones positivas (M=4,65; DE=1,84). En cuanto a la anticipación de consecuencias negativas se registró una leve diferencia entre los grupos, los niños con familia nuclear intacta identificaron una mayor cantidad de consecuencias negativas (M=1,4; DE=1,53) que los niños con padres separados (M=0,75; DE=1,01). Por último se observó que ningún grupo anticipó respuestas irrelevantes.

4.2 Estudio comparativo:

Objetivo 2: Comparar habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales entre niños con padres separados y con familia nuclear intacta.

Para dar respuesta a este segundo objetivo, se contrastaron las habilidades socio-cognitivas para la resolución de problemas interpersonales entre los dos grupos de niños participantes. Se condujeron tres estudios: el primero comparó las habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales en ambos grupos de niños (tabla 5), en cambio en el segundo y tercer estudio se observó más minuciosamente si se registraban diferencias en los tipos de alternativas y sus enumeraciones generadas por los niños (tabla 6), así como, en los tipos de consecuencias y sus enumeraciones mencionados por los mismos (tabla 7).

La tabla 5 expone los valores de la prueba U de Mann-Wihtney para los totales del test aplicado, pretendiendo comparar si hay diferencias significativas en la identificación y descripción del problema, descripción en las estrategias utilizadas para resolverlos, en la previsión de consecuencias y finalmente la toma de decisión, de ambos grupos.

Tabla 5: Diferencias en habilidades cognitivas para la resolución de problema en niños, según su composición familiar.

Variable	FNI (n=20)		FPS (n=20)		U	Z	p
	RP	SR	RP	SR			
Identificación situación problema	22,1	442	18,9	378	168	-0,9	0,351
Descripción del Problema	21,18	423,5	19,83	396,5	186,5	-0,3	0,705
Cantidad de Emociones	17,8	356	23,2	464	146	-1,5	0,126
Alternativas Totales	22,15	443	18,85	377	167	-0,9	0,363
Enumeraciones Totales	22,83	457	18,18	363,5	153,5	-1,3	0,199
Consecuencias Totales	22,25	445	18,75	375	165	-1	0,335
Enumeraciones Totales	22,45	449	18,55	371	161	-1,1	0,283
Toma de Decisión	19,08	381,5	21,93	438,5	171,5	-0,9	0,323

Nota: FNI: Familia nuclear intacta, FPS: Familia con padres separados, RP: Rango promedio, SR: Suma de rangos, U: Prueba U de Mann-Wihtney, Z: W de Wilcoxon Z, p: Sig. Asintót (bilateral)

Se puede observar que en esta tabla no se aprecian diferencias significativas en ninguna de las variables presentadas.

La tabla 6 expone los valores de la prueba U de Mann-Wihtney para la categoría y enumeraciones de la variable generación de alternativas.

Tabla 6: Diferencias en subtipos de generación de alternativas en niños según composición familiar.

Variable	FNI (n=20)		FPS (n=20)		U	Z	p
	RP	SR	RP	SR			
Alternativa Asertiva	22	440,5	19	380	170	-0,84	.399
Asertiva Enumeración	22,7	454	18,3	366	156	-1,21	.227
Alternativa Agresiva	21	420	20	400	190	-1	.317
Agresiva Enumeración	21	420	20	400	190	-1	.317
Alternativa Pasiva	21	420	20	400	190	-0,29	.769
Pasiva Enumeración	21	420	20	400	190	-0,29	.769
Alternativa Recurre Autoridad	17,2	344	23,8	476	134	-2,02	.044
Recurre A. Enumeración	17,2	344	23,8	476	134	-2,02	.044
Alternativa Irrelevante	19	380	22	440	170	-1,42	.157

Nota: FNI: Familia nuclear intacta, FPS: Familia con padres separados, RP: Rango promedio, SR: Suma de rangos, U: Prueba U de Mann-Wihtney, Z: W de Wilcoxon Z, p: Sig. Asintót (bilateral)

En esta tabla se observan diferencias significativas en la sub-categoría “alternativa recurre a la autoridad” ($U = 134, p = 0,04$) y “enumeración recurre a la autoridad” ($U = 134, p = 0,04$). Estos datos sugieren que el grupo de niños con familia nuclear intacta recurren con menor frecuencia a sus padres, maestros o adultos significativos en búsqueda de ayuda para enfrentar un problema interpersonal, en comparación con los niños con padres separados.

A continuación se presentará la tabla 7, la cual presenta la comparación de rangos entre ambos grupos en cuanto a las sub-categorías y enumeraciones de la variable anticipación de consecuencias.

Tabla 7: Diferencias en subtipos de anticipación de consecuencias en niños según composición familiar.

Variable	FNI (n=20)		FPS (n=20)		U	Z	p
	RP	SR	RP	SR			
Consecuencias Positivas	19,9	398,5	21,1	422	189	-0,31	.75
Positivas Enumeración	20,2	403,5	20,8	417	194	-0,17	.85
Consecuencias Negativas	22,8	456	18,2	364	154	-1,32	.18
Negativas Enumeración	22,8	456	18,2	364	154	-1,32	.18
Consecuencias Irrelevantes	20,5	410	20,5	410	200	0	1
Irrelevantes Enumeración	20,5	410	20,5	410	200	0	1

Nota: FNI: Familia nuclear intacta, FPS: Familia con padres separados, RP: Rango promedio, SR: Suma de rangos, U: Prueba U de Mann-Wihtney, Z: W de Wilcoxon Z, p: Sig. Asintót (bilateral)

En la tabla 7, como se puede apreciar, tampoco se encontraron diferencias significativas en ninguna de las seis sub-categorías correspondientes a la variable anticipación de consecuencias. Esto indica que los niños de la muestra no se diferencian en cuanto a la anticipación de consecuencias frente a las alternativas para resolver un problema.

Habiendo descripto estas comparaciones, se procederá a explicar en profundidad lo recabado a través de las tablas mencionadas, pretendiendo responder la pregunta de investigación.

Capítulo V

Discusión de resultados

5 Discusión de resultados:

El siguiente apartado tiene el objetivo de discutir los resultados hallados en el presente trabajo de investigación. Se evaluarán e interpretarán dichos resultados en relación con los objetivos propuestos.

En relación al primer objetivo planteado, se pueden inferir algunas ideas importantes a partir de los resultados obtenidos.

En la habilidad para **identificar una situación problema**, los niños debían responder afirmativamente a la pregunta que indaga sobre la situación del personaje principal, concluyendo que está viviendo una situación problemática. Tanto los niños con familia nuclear intacta como los niños con padres separados, pudieron identificar correctamente dos de las tres situaciones problemas presentadas. Por lo tanto, ambos grupos demostraron competencias similares para identificar una situación problema.

En cuanto a la **descripción del problema** vemos que en ambos grupos, la mayoría de los niños pudieron describir de una manera concreta y operativa entre uno y dos problemas, no presentando diferencias significativas entre ambos grupos.

Asimismo, en las habilidades para **identificar el estado emocional** del personaje, a partir de la identificación del problema, se observó que el 64% de los niños con familia nuclear intacta identificaron el estado emocional en el personaje, siendo el miedo, la tristeza y la felicidad las emociones identificadas con mayor frecuencia en este grupo. En cambio, el 70% los niños con padres

separados, identificaron un estado emocional del personaje, mencionando con mayor frecuencia el miedo, la felicidad, el susto y el bienestar del personaje.

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (2000) el reconocimiento de las expresiones emocionales y la comprensión de causas - consecuencias de una emoción, en el niño depende del modo en que los padres reconozcan y respondan a las señales emocionales de sus hijos durante la interacción cotidiana. En el presente estudio, al no hallar diferencias significativas entre ambos grupos, se puede pensar que las variaciones en el reconocimiento de las emociones de los niños participantes, no parece estar ligada directamente con la estructura familiar.

En las habilidades para **generar alternativas**, los resultados arrojados en el presente estudio, indican que ambos grupos de niños han logrado expresar en mayor cantidad alternativas asertivas, lo cual nos indica un alto grado de flexibilidad cognitiva que, según Maddio y Greco (2010), dicha flexibilidad es la que permite al niño proponer una alternativa de solución funcional. Cabe destacar que la flexibilidad cognitiva es fundamental para elaborar una representación mental de las relaciones entre los elementos que componen el problema, pudiendo variar esa representación en función de las características del contexto. También implica poder analizar cuán exitosa resultó la elección de la estrategia, con el fin de introducir correcciones al plan original si fuese necesario (Vivas, 2009).

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la habilidad para generar alternativas, tiene que ver con el poder que tiene el niño de controlar los estímulos externos o distractores. Si el niño no pudiese controlar dichos estímulos, se obtendrían respuestas irrelevantes. Corroborando los datos

observamos que hay un puntaje mínimo en cuanto a las alternativas irrelevantes y con este dato justificamos lo mencionado anteriormente y comprendemos que ambos grupos pueden inhibir respuestas automáticas y estímulos distractores que pueden interferir en la solución efectiva del problema. Asimismo, tener en cuenta la cantidad de alternativas correctas, expresadas por los niños de la muestra, resulta importante ya que para solucionar un conflicto interpersonal mediante una respuesta que se ajuste y sea pertinente a la situación, el niño debería contar con la capacidad para seleccionar aquellos estímulos relevantes al problema interpersonal planteado y simultáneamente inhibir estímulos no relevantes.

Según Bornas (citado en Ison & Morelato, 2008), durante la etapa preescolar y escolar, el niño se enfrenta a situaciones nuevas, difíciles o problemáticas por la gran cantidad de aprendizajes que va a realizar. Fomentar la generación de alternativas no sólo permite el desarrollo del pensamiento alternativo sino de la autorregulación al anticipar cognitiva y emocionalmente las consecuencias de su acción. Observamos que en cuanto al total de alternativas y enumeraciones, no se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos. Por consecuencia, se puede inferir que en esta muestra en particular, la estructura familiar no tiene influencia directa sobre la capacidad para generar alternativas frente a un problema interpersonal. Otras investigaciones pudieron hallar diferencias teniendo en cuenta otras variables, tal es el caso de la investigación de Ison y Morelato (2008), donde niños con conductas disruptivas generaron, con mayor frecuencia, alternativas irrelevantes para arribar a la solución del problema planteado en comparación con los niños víctimas de maltrato. Por otra parte, niños con trastornos de conducta, generan menos número de enunciaciones de soluciones, anticipan menos consecuencias y también presentan más respuestas irrelevantes (Morelato, 2001).

A su vez, en cuanto a la **anticipación de consecuencias**, ambos grupos pudieron prever en mayor medida consecuencias positivas, que negativas, para las alternativas propuestas. Esto resulta interesante ya que, como sostienen Greco e Ison (2009), la habilidad cognitiva para identificar las consecuencias positivas, a partir de la solución intentada, crea un repertorio de recursos para afrontar futuras situaciones problema. Fredrickson (citado en Greco & Ison, 2009) explica que la experiencia de emociones positivas es un recurso psicológico que favorece la amplitud de pensamiento, desarrolla la flexibilidad cognitiva y propicia el desarrollo de la creatividad.

Como se sostuvo en el marco teórico, para poder desarrollar este tipo de habilidades es necesario contar previamente con el “pensamiento consecuente”, el cual permite considerar cómo las propias acciones pueden resolver el problema, afectar a otros y a uno mismo. También permite anticipar las reacciones de los demás. Evalúa los “pros” y “contras” de cada alternativa. En el presente estudio se entiende que ambos grupos anticipan cantidades similares de categorías y enumeraciones, presentando similar repertorio cognitivo, reflejando que en esta muestra la habilidad para anticipar consecuencias no se ve interferida por la estructura familiar.

Por último, al analizar las habilidades para la **toma de decisión**, **ambos grupos presentaron capacidades semejantes**, no registrándose diferencias significativas entre ambos grupos.

En base a lo expuesto hasta el momento podemos observar que, en cuanto a este primer objetivo, los resultados mostraron que ambos grupos de niños cuentan con similares habilidades cognitivas para resolver problemas

interpersonales. Según la muestra tomada, haber enfrentado o no una separación parental parece no influir en la adquisición de dichas habilidades. En palabras de Arroyo (2002), las familias con padres separados, han sufrido un estigma social donde se les ha considerado patológicas o problemáticas. Sin embargo, se le puede considerar como otra forma de organización familiar, distinta de la familia nuclear, que cumple respecto a la socialización de los hijos, la misma función que la familia nuclear.

A continuación se trabajará en base al segundo objetivo planteado, recordando que según las tablas presentadas en el capítulo anterior, ambos grupos utilizan similares habilidades cognitivas para resolver un problema interpersonal, sin embargo se identificaron diferencias en cuanto al tipo de alternativas seleccionadas para enfrentar dicho problema.

Los resultados obtenidos sobre la similitud de habilidades cognitivas para resolver un problema interpersonal, parecen de suma importancia ya que estas habilidades evaluadas 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 (Greco & Ison, 2009). Por lo cual, sostener que en esta muestra en particular, pertenecer a una familia nuclear intacta o con padres separados no afectó este aspecto del desarrollo infantil resulta ser alentador, ya que ningún grupo se encuentra en desventaja en relación con el otro grupo. Ambos demostraron competencias similares para enfrentar problemas interpersonales presentando buena flexibilidad cognitiva, por lo cual podríamos señalar que el tipo de familia en el que se encuentra inserto el niño no se asoció con diferencias en el desempeño de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales. Diversas investigaciones han señalado que otros factores familiares si influyen en el desarrollo de las mismas, tales como el maltrato familiar (Maddio &

Morelato, 2009), el ambiente desfavorecido socialmente en que se encuentra inserta la familia y el desarrollo bio-psico-social deficitario en la infancia (Ison, 2009; Maddio & Greco, 2010).

Resulta importante recordar que existe una serie de factores que influyen en la adquisición de las habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales, entre ellos podemos encontrar factores internos y factores externos. Los internos tienen que ver con el propio niño, con el auto-concepto, su grado de atención, la autorregulación emocional, la flexibilidad cognitiva, el desarrollo de pensamiento alternativo, consecuencial, etc. (Greco, 2010). Y dentro de los factores externos incluimos las competencias parentales, la funcionalidad de la familia (Fernández Moya, 2010), la capacidad de resolver problemas, la adaptación a los cambios vividos en el ciclo vital y la elaboración de duelos (Caponni, 2003), entre otros. Hay que tener en cuenta que dichos factores no fueron estudiados en la presente investigación, y hubiese sido necesario evaluar alguno de ellos para comprender mejor el desarrollo de las habilidades del niño. Por ejemplo, se puede pensar que las competencias parentales que presente un padre / madre para llevar adelante su rol, caracteriza las prácticas de crianza a pesar de la situación conyugal en la que se encuentre. Lo mismo sucede con la funcionalidad de la familia, la cual le permitirá al sistema solucionar los problemas con diverso grado de éxito, evitando paralizar o fijar sus pautas interaccionales (Satir citada en Fernández Moya, 2010), manteniendo diálogo y creando un clima favorable para los hijos, más allá de la estructura que presente. Es importante destacar que al no haberse tenido en cuenta dichas variables, no se puede afirmar la influencia de ellas sobre el desarrollo del niño, lo cual deja abierta nuevas propuestas para futuras investigaciones a fin de comprobar y profundizar en la temática.

A su vez, como se expuso anteriormente, entre los resultados de la presente investigación, se identificaron diferencias entre los grupos en el tipo de alternativas seleccionadas para enfrentar un problema interpersonal, ya que niños con padres separados reportaron en mayor frecuencia recurrir a los adultos significativos de su entorno para enfrentar situaciones problemas, en comparación con los niños de familias nucleares intactas ($U=134, p=0,04$).

Dodge y cols. (citados en Furlotti, 2010) sostienen que los niños acuden a la autoridad por no conocer estrategias asertivas (o no saber llevarlas a cabo), pensar que no sabrán resolver la situación o temer no poder conseguir sus propósitos, y es por esto que consideran la ayuda de la autoridad lo más eficaz en esos casos. En relación a esta teoría, Arón y Milicic (1992), plantean que los niños con poca confianza en sí mismos no tratan de hallar las soluciones posibles frente a un problema porque se sienten incapaces de solucionarlo, en base a esto resulta importante destacar que la autoconfianza tiene que ver con la percepción que una persona tiene de sí mismo sobre su capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea (García citado en González; Valdivia; Zagalaz & Romero, 2014).

Erickson (citado en Ruiz de Vargas; Roper; Amar & Amarís, 2003) resalta el papel fundamental de los padres en el desarrollo de la autoconfianza del niño. Ellos son en un primer momento figuras de apego que aseguran la confianza o la desconfianza, y en otro momento, establecerán los parámetros para que el niño logre la autonomía que asegurará una independencia sana y seguridad en sí mismo, lo cual repercutirá en un auto-concepto positivo, o por el contrario proporcionará la inseguridad haciendo del niño un ser dependiente e inseguro con un auto-concepto negativo (Ruiz de Vargas et al., 2003). De este tipo de auto-concepto derivan sentimientos de indefensión, lo cual, conduce a interpretar que los fracasos están causados por déficits personales y que los

éxitos son debidos a la concurrencia de factores externos que caen fuera del control (Vázquez; Soage & Fariña, 2003). Por lo cual el auto-concepto que el niño presente de mi mismo, afectará el grado de confianza que se tenga para hallar soluciones factibles y satisfactorias a problemas planteados.

Un estudio realizado por Reyes García (2003) sobre el auto-concepto académico y la percepción familiar, llegó a la conclusión de aquellos jóvenes que perciben a su familia como equilibrada presentan mayor confianza en sí mismos, siendo capaces de resolver problemas por sí solos de manera efectiva. A su vez, Idalia & Landero (2007), sostienen que el hecho de convivir en una familia biparental permite un mejor auto-concepto y satisfacción con la vida, reportándose una mejor calidad de vida.

A partir de estos datos, surge la siguiente inquietud: en los niños de familia con padres separados ¿la mayor recurrencia a adultos significativos para enfrentar problemas interpersonales podría asociarse efectivamente con una menor autoconfianza? Futuras investigaciones podrían explorar en profundidad este aspecto.

A modo de conclusión, se debe destacar que si bien a nivel cognitivo no se hallaron diferencias significativas en la solución de problemas interpersonales en esta muestra particular, si se hallaron diferencias en el tipo de estrategias que utilizan para generar alternativas de solución. Los niños de familias con padres separados mostraron que recurren a adultos significativos de su entorno para resolver sus problemas, en comparación con niños provenientes de una familia que no ha atravesado por una separación conyugal. En base a investigaciones previas, estas diferencias podrían indicar una posible influencia de la situación de separación en la autoconfianza del niño para

enfrentar problemas interpersonales de manera independiente, valiéndose de sus propios recursos, pero al no poder afirmar esta hipótesis por no haber evaluado la autoconfianza, sería relevante que futuros trabajos indaguen sobre cómo la separación parental puede repercutir en el auto-concepto y autoconfianza de los niños.

Capítulo VI

Conclusión

Conclusión

Debido a que la muestra utilizada es no probabilística, las conclusiones que se derivan del presente trabajo de investigación, no pueden generalizarse a toda la población, sino que son válidas para aquellos sujetos que participaron en la muestra.

El presente trabajo comparó las habilidades socio-cognitivas para resolver problemas interpersonales de niños de 10 a 12 años, con familia nuclear intacta y con padres separados, con el fin de responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas para resolver problemas interpersonales en niños con familia nuclear intacta y niños con padres separados?

Los resultados obtenidos señalaron que independientemente de la composición familiar, los niños presentan flexibilidad cognitiva y capacidad de anticipar consecuencias, por lo cual es posible decir que los niños con las estructuras familiares estudiadas pueden desplegar similares habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales. Esto resulta importante, ya que desarrollar conductas socialmente competentes impacta positivamente en el desarrollo afectivo, moral y cognitivo (Caprara citada en Maddio & Greco, 2010), así también en la aceptación o rechazo del niño por parte de sus pares y de la sociedad en general.

Como se expresó, a nivel cognitivo, ambos grupos logran aplicar habilidades para resolver problemas de manera similar, es decir, no se hallan diferencias significativas. Los niños presentan adecuada amplitud y flexibilidad del pensamiento, lo cual se puede observar en la capacidad que tienen para describir en mayor frecuencia alternativas asertivas acompañadas de consecuencias positivas. Reafirmando lo dicho, se observa que ambos grupos tuvieron un puntaje mínimo en cuanto a las respuestas irrelevantes expresadas, con lo cual se corrobora que pueden inhibir respuestas automáticas y eliminar factores distractores que provoquen una respuesta sin relevancia. A su vez, es posible observar que ambos grupos de niños expresaron mayor cantidad de consecuencias positivas que negativas, lo cual da cuenta de un adecuado pensamiento consecuencial, necesario para pensar los beneficios y efectos de su conducta, tanto para él mismos como para los demás.

Estos resultados son alentadores, ya que como se expresó en el capítulo anterior, la separación conyugal es cada vez más frecuente, y encontrar diferencias significativas en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas competentes entre ambos grupos de niños, presentaría un grave problema para ellos mismos y para sus respectivas familias. Álvarez (1991) plantea que una persona con inhabilidades cognitivas corre riesgo de tener una baja autoestima, presentar problemas emocionales, escolares y denotar desajustes psicológicos como la depresión, el alcoholismo, la drogadicción, conductas delictivas, etc.

Que ambos grupos puedan desarrollar similares habilidades cognitivas a pesar de su estructura familiar puede estar relacionado con otros factores familiares que no se tuvieron en cuenta dentro de las variables del presente estudio; por ejemplo, la funcionalidad familiar (que permite elaborar duelos y afrontar problemas de manera madura), las competencias parentales (con las

cuales se logra acompañar a los hijos en su proceso de crecimiento y aprendizaje), la adaptación familiar frente a una crisis, entre otros.

Pero además de estas similitudes, se registró una diferencia significativa en cuanto a la elección del tipo de habilidad para generar alternativas. Los niños con padres separados recurrieron con mayor frecuencia a la autoridad para resolver sus problemas, que niños con familia nuclear intacta.

Utilizar este tipo de estrategias, puede estar ligado a una baja autoconfianza del niño para resolver sus problemas, ya que como sostienen Dodge y cols. (citado en Furlotti, 2010) recurrir a la autoridad está ligado a que el niño piensa que otra persona podrá resolverlo de mejor manera. Es importante resaltar que la familia presenta un papel fundamental en el desarrollo de la autoconfianza del niño. Por lo cual, al observar que fueron los niños con padres separados quienes recurrieron en mayor frecuencia a la autoridad para resolver sus problemas, se sugiere una futura investigación que permita conocer si la separación parental influye en la autoconfianza del niño y por ende en el tipo de alternativas utilizadas para resolver un problema interpersonal.

Finalmente se expresa que este estudio, consideró como limitación, que se trata de una investigación descriptiva transversal, con una muestra reducida y no representativa de la población. Sería interesante analizar si estos resultados se mantienen, realizando un estudio longitudinal en el que se controlen o analicen algunas de las variables que se observó que serían importantes tenerlas en cuentas en futuras investigaciones, tales como las competencias parentales, la adaptación y la funcionalidad familiar, etc.

Capítulo VII

Referencias Bibliográficas

- Allport, G. (1986). *La personalidad (8ª ed.)*. Barcelona: Herder S.A.
- Álvarez, J. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades sociales en Educación Primaria*. Ed. Promolibro.
- Antonuccio, A. (2014). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes con padres separados*. Memoria para optar al título de Licenciatura en Psicología. Facultad de psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1992). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: Ed. CEPE.
- Arroyo, A. (2002). *Las familias mono-parentales en España: ¿una desviación u otra forma de organización social?* Memoria doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense, Madrid, España.
- Arroyo, E. & Gadea, M. (2015). *Estudio etno-hermenéutico de la dinámica vivencial de una familia ensamblada*. Memoria para optar al título de educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, España.
- Bandura, A. (1999). *Auto- Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Editorial Desclée De Brower.
- Barros, M. (2010). *Influencia de la familia en las conductas de los niños y niñas en edades iniciales*. Memoria para optar al título de Maestría intervención psicosocial familiar. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2634/1/tm4299.pdf>.
- Biscotti, O. (2006). *Terapia de pareja: una mirada sistémica*. Argentina: Ed. Lumen Hvmanitas.
- Bottaro, J. (2010). *El funcionamiento familiar y la psico-educación en el curso de la esquizofrenia*. Memoria para optar al título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Cabella, W. (2003). Efectos del divorcio sobre el desempeño educativo y social de los niños: evidencia nacional e internacional. Nuevas formas de familia.

Perspectivas nacionales e internacionales, 1. Recuperado de:
http://www.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf

- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5^o ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Campanille, C. (2009). *Historia y proceso de patrones interacciones disfuncionales en una familia mono-parental*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Capponi, R. (2003). *El amor después del amor. El camino del amor sexual estable*. Santiago: Grijalbo
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadísticas en Psicología*. México: Ed. Manual Moderno.
- Di Doménico, R. (2008). *Familia venezolana y pobreza, algunos elementos estructurales*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Elsner, C.; Montero, T.; Reyes, S. & Zegers, P. (2001). *La familia: una aventura*. México: Ed. Católica de Chile.
- Furlotti, M. (2010). *La solución de problemas interpersonales en el adolescente con síndrome de down*. Memoria para optar al título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Fernández Moya, J. (2010). *En busca de los resultados: una introducción a las terapias sistémicas* (3^o ed.). Argentina: Universidad del Aconcagua.
- Fernández Moya, J. (2012). *Después de la pérdida: una propuesta terapéutica para el abordaje de los duelos* (2^o ed.). Argentina: Universidad del Aconcagua.
- García Guevara, L. & Mora Carpio, F. (2016). *Estudio de los estados emocionales de los niños cuyos padres se encuentran en proceso de separación*. Memoria para optar al

título de Psicóloga clínica. Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca, Cuenca, España.

García Pérez, E. & Magaz Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI)*. Manual de referencia. España: Grupo Albor-Cohs.

Greco, C. (2010). *Habilidades socio-cognitivas y el proceso emocional en la solución de problemas interpersonales*. Apuntes de cátedra. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Greco, C. (2010). *Habilidades socio-cognitivas y el proceso emocional en la solución de problemas interpersonales*. Apuntes de cátedra. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Greco, C. & Ison, M. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18 (2), 121-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80412409002>

Greco, C.; Morelato, G. & Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psico-debate*, 7, 81-94. Recuperado de: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf>

Goldberg, B. (2004). *Tuyos, míos, nuestros*. Argentina: Ed. Lumen.

González, G.; Valdivia, P.; Zagalaz, M. & Romero, S. (2014). La autoconfianza y el control del estrés en futbolistas: revisión de estudios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (1), 95 - 101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3111/311132628012.pdf>

Grzona, S. (2008). *El Funcionamiento Familiar como Predictor de la Adherencia al Tratamiento: Un Estudio en Pacientes con Diabetes Tipo 1*. Memoria para optar el Título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Pilar Baptista, L. (1998). *Metodología de la investigación (2º ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Mc Graw Hill.
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1992). *Comunicación Interpersonal, programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Idalia, B.; Landero, R. (2007). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias mono-parentales y biparentales. *Revista Psicología y salud*, 18 (1), 118-122.
- Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 257-268.
- Ison, M. (2009). Abordaje psico-educativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Revista Persona*, 12, 29 - 51.
- Ison, M. & Morelato, G. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Revista Psykhe*, 11 (1), 149- 157.
- Ison, M. & Morelato, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Revista Univ. Psychol*, 7 (2), 357-367. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psicologica/articulo.php?id=316>
- Lacunza, A & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Revista ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57 - 66.
- Labay, V. (2004). *Proceso de divorcio y mediación familiar*. Memoria de Maestría en Terapia Sistémica. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Maddio, S. & Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbano-marginales. *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (1), 98-109.

- Maddio, S. & Morelato, G. (2009). Auto-concepto y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en escolares argentinos: estudio comparativo. *Revista Interam. j. psychol*, 43 (2). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S003496902009000200002&script=sci_arttext&tlng=en
- Maryurena, L.; Herranz, N. & Borges del Rosal, A. (2012). Estudio sobre las preocupaciones relativas a la ruptura en parejas intactas. *Revistas de investigación y divulgación en Psicología y Logopedia*, 2 (1), 2-6.
- Méndez Álvarez, C. (2000). *Metodología, guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas contables y administrativas*. Ed. Martha Edna Suárez R.
- Mercado Andrade, R (2011). *Duelo de los hijos por el divorcio*. Memoria de diplomatura en Tanatología. Asociación mexicana de educación continua y a distancia. D.F., México.
- Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R & Kazdin, A. (1987). Las Habilidades Sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.**
- Minuchin, S. (2004) *Familias y terapia familiar*. México: Ed. Gedisa.
- Minuchin, S. & Fishman, C. (1997). *Técnicas de terapia familiar*. Argentina: Paidós Terapia Familiar.
- Morales, J. (2015). *La determinación del daño psicológico por violencia intrafamiliar y el debido proceso*. Memoria para optar al título de abogado de los tribunales. Facultad de Jurisprudencia, Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ambato, Ecuador.
- Morelato, G. (2001). *Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y auto-concepto en niños con trastornos de conducta*. Memoria para optar al título de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Morelato, G.; Maddio, S. & Ison, M. (2005). Aportes a los criterios de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales en niños Argentinos. *Revista Ibero-americana de diálogo y evaluación psicológica*, 2, 149- 164.
- Moreno Manso, J. M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de psicología*, 18 (1), 135-150.
- Najera Chicaiza, M.J. (2015). *Socialización escolar de niños que viven la ausencia de padres en el primer año de educación general básica paralelo a en la unidad educativa Tumbaco*. Memoria para optar al título de Licenciatura en educación. Facultad de pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Oros, L. (2004). Evaluación de las creencias de auto-eficacia en la infancia. *Psicodiagnosticar*, 14, 75-87.
- Páramo, M. (2009). *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (5ªed)*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Pichardo Martínez, M.; Justicia, F. & Fernández Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 37-47.
- Pittman, F. (1990). *Momentos decisivos: Tratamiento de familias en situación de crisis*. España: Ed. Paidós.
- Rangel Cueto, P. (2015). *Relación entre dinámica familiar y competencia social del niño preescolar de 3 a 5 años*. Memoria para Magíster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Reusche, R. (1995). Estructura y funcionamiento familiar en un grupo de estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico medio, con alto y bajo

- rendimiento escolar. *Revista de Psicología Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 3, 163-190.
- Reyes García, P. (2003). Auto-concepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 9, 359-374. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1039925>
- Ruiz De Vargas, M.; Roperro, C.; Amar, J. & Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del auto-concepto. *Psicología desde el Caribe*, 11. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=21301102>
- Serrano, A.; Mérida, R. & Tabernero, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), pp. 33-66. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1139>
- Shure, M. & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.
- Trianes, M.; Muñoz, A. & Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Umbarger, C. (1983). *Terapia familiar estructural*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Vazqu ez, M.; Soage, y & Fariña, F. (2003). Entrenamiento en estrategias de refuerzo del auto-concepto en menores para la adecuada adaptación al proceso de separación. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 8 (10). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1038957>
- Vivas, J. (2009). *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y aplicaciones a educación y neuropsicología*. Argentina: Ed. EJDDEM

Capítulo VIII

Anexos

Protocolo de Toma Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales - EVHACOSPI.

EVHACOSPI

Nombre del Niño:

Edad:

Grado:

Forma A:

Situación 1

a) ¿Tiene algún problema? Si No

b) ¿Cuál es el problema?

.....

c) ¿En qué notas que tiene un problema?/ ¿Cómo te das cuenta que tiene un problema?

.....

d) ¿Qué puede hacer para solucionar su problema?

.....

.....

.....

e.1) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

e.2) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

e.3) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

e.4) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

f) ¿Qué es lo mejor que puede hacer?

.....

Forma A

Situación 2

a) ¿Tiene algún problema? Si No

b) ¿Cuál es el problema?

.....

c) ¿En qué notas que tiene un problema?/ ¿Cómo te das cuenta que tiene un problema?

.....

d) ¿Qué puede hacer para solucionar su problema?

.....

.....

.....

e.1) ¿Que puede pasar si hace.....?

.....

e.2) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

e.3) ¿Que puede pasar si hace.....?

.....

e.4) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

f)¿Qué es lo mejor que puede hacer?

.....

Forma A

Situación 3

a) ¿Tiene algún problema? Si No

b) ¿Cuál es el problema?

.....

c) ¿En qué notas que tiene un problema?/ ¿Cómo te das cuenta que tiene un problema?

.....

d) ¿Qué puede hacer para solucionar su problema?

.....

.....

.....

e.1) ¿Que puede pasar si hace.....?

.....

e.2) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

e.3) ¿Que puede pasar si hace.....?

.....

e.4) ¿Qué puede pasar si hace.....?

.....

f) ¿Qué es lo mejor que puede hacer?

.....

Protocolo de Evaluación del Test Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales - EVHACOSPI, adaptado por Morelato; Maddio & Ison (2005).

EVHACOSPI

Registro Individual de Resultados

Nombre y Apellido:.....Edad:.....

Escuela..... Grado:..... Turno:.....Evaluador:

Forma A

Identificación de Situaciones - Problema

Situación 1 Correcto Incorrecto No Sabe

Situación 2 Correcto Incorrecto No Sabe

Situación 3 Correcto Incorrecto No Sabe

Total

Descripción del problema:

Situación 1 Correcto Incorrecto

Situación 2 Correcto Incorrecto

Total

Identificación del problema:

Situación 1 Correcto Incorrecto

Situación 2 Correcto Incorrecto

Total

Total de emociones mencionadas:

Generación de alternativas:

Asertivas	Agresivas	Pasivas	Recurrer Autoridad	Irrelevantes
C E	C E	C E	C E	

Asertivas	Agresivas	Pasivas	Recurrer Autoridad	Irrelevantes
C E	C E	C E	C E	

Asertivas	Agresivas	Pasivas	Recurrer Autoridad	Irrelevantes
C E	C E	C E	C E	

Total				

Anticipación de consecuencias:

Positivas		Negativas		Irrelevantes
C	E	C	E	

Total				

Toma de decisión:

Situación 1 Adec. Inadec. Nva. No toma

Situación 1 Adec. Inadec. Nva. No toma

Situación 1 Adec. Inadec. Nva. No toma

Total