

Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables

Child Resiliency: Intervention to Promote Resources in Vulnerable Contexts

Gabriela Morelato, Celina Korzeniowski, Carolina Greco y Mirta Ison

Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Argentina

Resumen

Los objetivos de este trabajo fueron valorar la eficacia de un programa de intervención destinado a estimular recursos sociocognitivos vinculados a la resiliencia (atributos internos, solución de problemas y creatividad en el marco de su ambiente social) y comparar la efectividad de la intervención en función de dos modalidades de aplicación: en grupos completos (GC) y en grupos reducidos (GR). Diseño: cuasiexperimental, con pre - post evaluación, constituido por 95 escolares. Instrumentos: Cuestionario de Resiliencia (González-Arratia & Valdez-Medina, 2011), Solución de problemas en Situaciones de Vulnerabilidad Familiar (SPVF, Morelato, 2019), Test de Creatividad Gráfica (Marín-Ibañez, 1995) y Test de Usos Inusuales (Guilford, 1950). Resultados: En los niños y las niñas que recibieron intervención en pequeños grupos hubo un incremento de las habilidades para identificar las emociones, generar alternativas, anticipar consecuencias y en la creatividad verbal. Estos resultados brindan evidencia sobre la efectividad de los abordajes preventivos en el contexto escolar.

Palabras clave: infancia, resiliencia, vulnerabilidad social, programas educativos, prevención

Gabriela Morelato: Investigadora adjunta en el Grupo de Psicología del Desarrollo Infante Juvenil del INCIHUSA – CONICET – CCT-Mendoza, Universidad del Aconcagua, Argentina; Celina Korzeniowski, investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Mendoza, Universidad del Aconcagua, Argentina; Carolina Greco, como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Mendoza, Universidad del Aconcagua, Argentina; Mirta Ison, investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), INCIHUSA- CCT CONICET Mendoza, Universidad del Aconcagua, Argentina.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Gabriela Morelato, Universidad del Aconcagua, Argentina. Dirección electrónica: gmorelato@mendoza-conicet.gob.ar

G. MORELATO, C. KORZENIOWSKI, C. GRECO Y M. ISON

Abstract:

Our objectives were to assess the efficacy of an intervention program aimed at stimulating social-cognitive resources connected to resilience (internal attributes, problem solving and creativity within the framework of their social environment) and to evaluate the efficacy of the intervention regarding two application modes: complete groups (GC) and reduced groups (GR). Design: quasi-experimental, with pre- and post-evaluation. Sample: 95 school children. Instruments: Resiliency Questionnaire (González-Arratia & Valdez-Medina, 2011), Problem Solving and Family Vulnerability (SPVF, Morelato, 2019), Graphic Creativity Test (Marín-Ibañez, 1995), and the Alternative Uses Test (Guilford, 1950). The children that were intervened with the reduced group mode showed an increase in identifying emotions, generating alternatives, anticipating consequences and verbal creativity. These results provide information about the effectiveness of preventive approaches used in the school context.

Keywords: Childhood; Resilience; Social Vulnerability; Educational Programs; Prevention

Este trabajo parte de estudios previos orientados a analizar la resiliencia en situaciones de maltrato infantil (Morelato, 2011, 2014). La problemática del maltrato infantil se considera de alto riesgo para el desarrollo, puesto que sus efectos van en detrimento de todas sus áreas: físicas, psicológicas y/o sociales. De hecho, se han hallado asociaciones de relevancia entre estas situaciones de vida en los niños, las niñas y los adolescentes y los retrasos en la evidencia de déficits en las habilidades cognitivas básicas, tales como la memoria y las funciones ejecutivas; asimismo, en aspectos de la cognición social. Se incluyen el reconocimiento de emociones y el desarrollo moral (Baez et al., 2018; Blakemore, Leslie, Arney & Parkinson, 2017; Cicchetti & Rogosch, 1997; Dubowitz et al., 2017; Wrigt, 2017). Sin embargo, existen diversos estudios que señalan que aún en situaciones de riesgo como el maltrato, algunas familias, niños y/o niñas, tienen potencial para evolucionar con mejor pronóstico y salir adelante a pesar de las circunstancias de adversidad (Dubowitz et al., 2016). Esto se relaciona con la existencia de procesos de resiliencia, la cual se define como un proceso dinámico, que depende de factores internos (personales) y externos (contextuales), tanto de riesgo como protectores que interactúan entre sí para generar un mecanismo protector que posibilita darle continuidad al desarrollo o a algunos aspectos a pesar de las circunstancias (González-Arratia & Valdez-Medina, 2011; Morelato, 2011, 2014; Soler, Fernández & Meseguer de Pedro, 2016).

Truffino (2010) indica que este proceso integra la presencia de un sustrato neurobiológico (en gran medida de base genética que puede vincularse con el desarrollo o no de ciertas patologías), el cual correlaciona con rasgos de personalidad y al aporte del aprendizaje social. Tal combinación otorga variaciones en el grado de vulnerabilidad frente a los estresores. Por lo tanto, la investigación, aunque necesita muchos tipos de análisis interdisciplinarios, requiere especialmente de estudios centrados en la interacción con el contexto.

El estudio de la resiliencia forma parte del enfoque salutogénico. Propone estudiar los comportamientos humanos no en términos de déficits o síntomas, más bien desde una mirada focalizada en los recursos (Greco, 2010; Pratti, Couto, Moura, Polleto & Koller, 2008). Este enfoque describe la existencia de factores que influyen para que las fuerzas vinculadas al riesgo no actúen linealmente determinando daños permanentes sino atenuando sus efectos negativos (Munist, Santos & Kotliarenco, 1998).

Además, el maltrato infantil (MI) es una condición asociada a una serie de factores personales y socioambientales que se gestan lentamente y se evidencian con posterioridad. Por ello, una de las necesidades más importantes que requiere el abordaje del maltrato infantil consiste en intervenir no solo a través de los servicios de salud y asistenciales, sino también desde otros ámbitos que puedan poner en práctica acciones preventivas, de forma tal que se generen redes que enfatizen en el fortalecimiento de recursos (Hussey et al., 2005; Morelato, Giménez, Casari, Vitalitti & Soria, 2015).

Uno de los ámbitos donde se vuelve esencial la implementación de estrategias y acciones de prevención son los contextos escolares socialmente vulnerables. La vulnerabilidad social es una condición que alude a cierta fragilidad en las potencialidades de algunos grupos sociales producto de la influencia de los factores de riesgo (Castel, 1995; Giberti, 2005). Resulta de la relación dinámica entre los recursos que facilitan al individuo desempeñarse en la sociedad y las oportunidades de acceso al bienestar, aspecto brindado por el mercado, el Estado y la comunidad (Golovanevsky, 2007; Ison, Greco, Korzeniowski & Morelato, 2015; Perona & Rochi, 2001). La cualidad de vulnerable es una condición de todos los seres humanos, pero no alcanza a todos por igual ni de la misma manera (Estevez, Serrone & Molinaroli, 2011). En este sentido, aunque la problemática del maltrato pueda darse en cualquier estrato social, el riesgo significativo que mencionados contextos generan impacta en la familia como primera institución donde el niño se desarrolla al crear situaciones de estrés sociofamiliar, desorganización en su estructura y dinámica, exclusión social y dificultad en el ejercicio de las funciones parentales (Gómez & Kotliarenco, 2010). De este modo, las condiciones del entorno pueden ser generadoras de un mayor nivel de estrés social y predisponer a la aparición de factores de riesgo. Por lo tanto, en contextos de vulnerabilidad un niño o adolescente por su situación familiar y/o social y/o económica, puede estar más propenso a ser víctima de una situación de vulneración de derechos. Asimismo, estas condiciones influyen en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños y son detectadas muy frecuentemente en el ámbito escolar (Lipina & Evers 2017; Noble & Farah, 2013; Rosemberg & Stein, 2009; Segretín et al., 2014). Con base en lo planteado, se considera inminente la implementación de programas que permitan fortalecer recursos en la infancia en entornos vulnerables, desde un enfoque preventivo y en el marco de la promoción de la salud de los niños. Además, es necesario evaluar las modalidades de implementación de tales programas a los fines de diseñar políticas de apoyo que pongan en relieve el valor de su efectividad.

Resulta preciso señalar que los procesos de resiliencia implican múltiples habilidades que ayudan a los individuos a afrontar el riesgo. Entre los factores protectores internos, es relevante el papel de la fortaleza del yo u organización del sí mismo para caracterizar a los niños con mayor potencial de resiliencia, lo cual está vinculado a la confianza en la propia persona y en el entorno, a la autonomía y a la competencia social (Cichetti & Rogosch, 1997; Rodríguez, Ramos, Fernández & Revuelta, 2016). En la línea de las competencias y los recursos individuales, uno de los aspectos sociocognitivos que adquieren relevancia para la resiliencia son las habilidades de solución de problemas (Eskin, 2013; Nears, 2004). Se definen como un proceso cognitivo-afectivo-comportamental orientado a poder identificar una solución a un problema, la cual debe ser satisfactoria para todas las personas que están involucradas en tal situación (D'Zurilla y Nezu, 2006).

Operacionalmente, estas habilidades pueden medirse a través de una serie de destrezas tales como la habilidad para identificar situaciones problema, identificar la emoción vinculada al mismo, generar

alternativas, anticipar consecuencias y tomar decisiones (García-Pérez & Magaz-Lago, 1998; Trianes, Muñoz & De La Morena, 1998). En estudios previos (Morelato, 2011, 2014), se pudo observar que una serie de capacidades eran consideradas factores de resiliencia. Entre las variables más relevantes se hallaron aquellas relacionadas con las fortalezas internas (ej. autoconcepto y autoestima), la creatividad y la generación de alternativas frente a los problemas. De este modo, un niño o niña que puede pensar varias soluciones a una situación problema, ser creativo y tener confianza en sí mismo y en los demás tendría mayores posibilidades de poner en marcha recursos personales en situaciones de riesgo.

Con base en lo expuesto, la propuesta de este trabajo se orientó a: 1) valorar la eficacia de un programa de intervención destinado a estimular recursos socio-cognitivos vinculados a la resiliencia y 2) comparar la efectividad de la intervención en función de dos modalidades de aplicación: en grupos completos (GC) y en grupos reducidos (GR).

Método

El diseño empleado fue cuasiexperimental, con pre-post evaluación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010).

Participantes

Se empleó una muestra no probabilística intencional, la cual estuvo conformada por 95 escolares (47% niñas) entre 9 y 14 años ($M = 11.32$, $DE = 1.13$). Los niños estaban cursando la educación primaria en una escuela urbano-marginada de la Ciudad de Mendoza, Argentina, y pertenecían a familias de contextos socialmente vulnerables. La muestra se dividió en dos grupos en función de la modalidad en que los niños recibirían la intervención: grupos reducidos (GR) y grupo completo (GC). Los GR se conformaron por niños que presentaban mayores dificultades socioemocionales, según lo informado por los informantes claves, en este caso los docentes titulares del grado. El GR quedó integrado por 45 niños con una media de 11.22 años ($DE = 1.02$), de los cuales el 51% fue niñas; el 6.7% cursaba quinto grado; el 37.8%, sexto y el 55.6%, séptimo grado. El GC quedó conformado por 50 niños con una media de edad de 11.48 años ($DE = 1.29$), de los cuales el 60% fue niñas; el 14% cursaba quinto grado; el 48%, sexto y el 38% séptimo. No se registraron diferencias en la composición de los grupos en función de la edad ($t_{(95.5)} = 9.08$, $p = .106$), el género ($X^2_{(95.1)} = .76$, $p = .384$) ni el grado escolar ($X^2_{(95.5)} = 3.36$, $p = .186$).

Instrumentos

Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes (González-Arratia & Valdez-Medina, 2011). Este instrumento considera el constructo resiliencia como la combinación entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos), que lo capacitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia, Valdez-Medina, Van Barneveld & Escobar, 2009). Desde esta perspectiva, los factores internos están especialmente relacionados con las habilidades de solución de problemas y la conducta prosocial (comportamientos de ayuda física o emocional a otros), mientras que los externos están vinculados a las redes de apoyo. Estos aspectos operacionalmente son evaluados a través de 32 reactivos, de opciones de respuesta tipo Likert que indagan esas tres dimensiones. Los factores protectores internos son evaluados por los 14 reactivos, los factores protectores externos son evaluados por los 11 reactivos y la conducta prosocial es evaluada por 7 reactivos.

El cuestionario puede ser usado en niños a partir de los 7 hasta los 15 años. Para la muestra en estudio, la escala de resiliencia presentó una consistencia interna moderadamente alta ($\alpha = .84$).

Instrumento de Solución de Problemas en situaciones de Vulnerabilidad familiar (SPVF), (Morelato, 2019). La técnica tiene sus bases de validez de constructo en los trabajos de Shure & Spivack (1974); Spivack, Platt & Shure (1976). También, tiene sustento en el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) de García-Pérez & Magaz-Lago (1998). Su objetivo es describir y evaluar destrezas cognitivas implicadas en el proceso de solución de problemas. Además, presenta un aspecto proyectivo que resulta de utilidad en el ámbito clínico, pues facilita el diagnóstico y orienta los procesos terapéuticos. Los problemas planteados están vinculados a situaciones de vulnerabilidad familiar mostrados por medio de tres secuencias de imágenes (Secuencia 1, Secuencia 2 y Secuencia 3). Se constituyen, a su vez, por tres tarjetas cada una (1A-2A-3A; 1B-2B-3B; 1C-2C-3C). La tarea de administración consiste en mostrar cada secuencia a los niños y luego realizar una serie de preguntas vinculadas a las variables en estudio (habilidad para reconocer un problema, describirlo, identificar la emoción, generar alternativas, anticipar consecuencias y tomar una decisión).

Proceso de Validación del Instrumento

Se diseñaron los dibujos de forma manual y se sometieron a una prueba piloto en un servicio de atención clínica, con 12 niños que habían atravesado situaciones de MI. Los dibujos se basaron en un estudio previo donde se examinaron 102 familias con indicadores de MI en el ámbito clínico. Se evaluó la frecuencia de situaciones vinculadas con maltrato físico, psicológico y/o negligencia (Morelato, 2009, 2014). Luego, se recurrió a criterio de acuerdo entre jueces para validar el contenido de las secuencias. Trece jueces expertos en la temática, divididos en cuatro etapas, analizaron los dibujos a los fines de considerar su adecuación y aplicabilidad. Se basaron en su experiencia de atención de casos de MI. En la primera etapa, cinco de ellos realizaron aportes con una modalidad de grupo focal. Según sus sugerencias, se realizaron modificaciones a los dibujos. Posteriormente, fueron sometidos a la valoración de tres jueces más con la misma modalidad y así sucesivamente hasta conformar la versión definitiva. Para la aplicación del color, se obtuvo el asesoramiento de un investigador con experiencia en la temática. Las diferentes secuencias ilustradas inicialmente, generadas en blanco y negro, fueron coloreadas. Se tomó como criterio la selección de colores claros y colores pálidos, que otorgaran neutralidad al contenido (Sutton & Whelan, 2004). En la etapa final, dos últimos jueces examinaron pertinencia de las imágenes. En esta etapa se utilizó una grilla de respuesta tipo Likert con valores del 1 al 3, donde el valor 1 fue considerado en desacuerdo, 2 medianamente de acuerdo y 3 muy de acuerdo. Se utilizó el índice de K (Kappa) de Cohen para analizar la validez del contenido de las imágenes. Se obtuvo un índice de concordancia de .61, $p = .047$ respecto de la pertinencia del contenido de las imágenes y un índice de .73, $p = .023$ respecto de la claridad y la precisión, lo cual es considerado adecuado (Landis & Koch, 1977; Cohen, 1960, citado en Aron & Aron, 2001; Cerdá & Villarreal, 2008). Posteriormente, se efectuaron pruebas piloto tanto en ámbito clínico como en instituciones escolares a fin de redefinir modalidades de aplicación y armar el protocolo definitivo.

Test de creatividad gráfica (Marín Ibañez, 1995). Esta técnica está basada en los estudios de Torrance (1974), quien entiende a la creatividad como un proceso de ser sensible a los problemas, a los

déficits, a las lagunas del conocimiento o las faltas de armonía, para así buscar soluciones, formular hipótesis, comprobarlas, modificarlas y comunicar los resultados. Además, el instrumento incorpora conceptos de las investigaciones de Guilford (1950), quien refiere que las aptitudes de los individuos creadores se asocian a la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y al pensamiento divergente. Por lo tanto, operativamente, la técnica explora la creatividad a partir de una prueba gráfica que indaga esos tres indicadores: fluidez, flexibilidad y originalidad. Consta de 35 estímulos en total, de siete variedades diferentes que se repiten cinco veces. El tiempo de producción es variable. Oscila entre los diez y los treinta minutos. La evaluación de la fluidez o la productividad se realiza con base en la cantidad de dibujos realizados por el niño. La flexibilidad se obtiene según la clasificación de once categorías planteadas por el autor y la originalidad se evalúa de acuerdo con un criterio estadístico debido a la frecuencia de aparición de cada objeto en el conjunto de la muestra total. Se obtuvieron valores adecuados de confiabilidad. Se siguió el método test re-test para la muestra de estudio en sus tres variables (Fluidez: $Rho = .453, p < .001$; Flexibilidad: $Rho = .309, p < .001$ y Originalidad: $Rho = .483, p < .001$).

Test de los usos posibles inusuales (Guilford, 1950). Esta técnica es una adaptación de la batería de Guilford. También, evalúa fluidez, flexibilidad y originalidad. Consiste en dar una hoja de papel a cada niño y escribir los usos posibles de un objeto común que no sea el que tiene asignado en la cotidianidad (ej. un periódico para leer o un ladrillo para construir). Luego, se puntúa al considerar que la fluidez corresponde a la cantidad de respuestas dadas por cada niño. La flexibilidad se obtiene según un criterio intramuestral, donde se clasifican las verbalizaciones de los niños y las niñas según las categorías que surgen de los mismos datos. La originalidad se evalúa según la frecuencia de aparición de cada tipo de respuesta en la muestra total. Para este instrumento, se obtuvieron valores adecuados de confiabilidad siguiendo el método test re-test para la muestra de estudio en sus tres variables (Fluidez: $Rho = .231, p = .03$; Flexibilidad: $Rho = .279, p < .012$ y Originalidad: $Rho = .238, p = .03$).

Programa para promover el fortalecimiento de la Resiliencia. El esquema central constó de una intervención con grupos reducidos (GR) y otra intervención con grupos completos (GC). La intervención en grupos reducidos constó de 3 módulos. Cada módulo consignó cuatro encuentros con duración de 40 minutos. Fueron desarrollados en forma semanal. Se contó con una coordinadora de profesión psicóloga-investigadora, especializada en infancia y un observador participante, estudiante avanzado de la carrera de Psicología, quien estaba especialmente entrenado para la tarea. Las actividades se elaboraron con base en tres aspectos de la resiliencia: solución de problemas, creatividad y fortaleza del sí mismo. A continuación, se desarrollan:

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

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

Módulo III “Yo soy, Yo tengo, Yo estoy y Yo puedo”. En los cuatro encuentros de este módulo se trabajaron características de la resiliencia. Se siguieron los conceptos aportados por Grotberg (2001). Esta autora considera que la resiliencia puede expresarse en el lenguaje en verbalizaciones tales como “YO soy”, “YO puedo”, “YO estoy” y “YO tengo”, las cuales se asocian a factores tales como la valoración personal y la autoestima. También, se incorporaron los aportes de Pope, Mc Hale y Craighead, (1996), Munist et al., (1998) y Erkert (2001). Para esta tarea se utilizaron diversas actividades gráficas, tareas escritas y un juego de mesa elaborado ad hoc, que consistía en completar frases asociadas a la resiliencia y la autovaloración. Luego, se discutió cada tarea en forma grupal con énfasis en las potencialidades positivas familiares, escolares e individuales. Los niños que no formaron parte de los pequeños grupos recibieron intervención en cursos completos por medio de talleres enfocados en los mismos constructos (habilidades de solución de problemas interpersonales, creatividad y resiliencia- fortaleza del yo) en coordinación con las docentes para integrar las tareas a los contenidos curriculares.

Procedimiento

Luego de obtener la autorización institucional del establecimiento escolar y de su instancia superior (supervisión escolar), se explicaron los objetivos del estudio a los directivos, los docentes y los adultos a cargo de los niños/as. Estos últimos, cuando estuvieron de acuerdo, firmaron un consentimiento informado por escrito. La autorización del padre, la madre o el tutor de constituyó una condición esencial para la participación de los niños y las niñas. También, se obtuvo el asentimiento voluntario de los niños y las niñas participantes al considerar los aspectos legales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) en su observación 12 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2009) y la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes 26 061 (2005). Los instrumentos fueron administrados en horario escolar, de manera grupal, en un aula escolar asignada para ello. Las encargadas de las tomas fueron dos psicólogas especializadas y un grupo de estudiantes avanzados capacitados para el trabajo con niños/as en contextos escolares. La docente se comprometió a completar la tarea escolar del niño/a en su ausencia y se convino no administrar el test propuesto en caso de exámenes, recreo u horas especiales.

Análisis de datos

Se realizaron procesamientos estadísticos para responder a los objetivos de la investigación. Se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 23.0. En primer lugar, se prepararon los datos, para lo cual se evaluó el patrón de valores perdidos mediante la rutina de análisis de los valores perdidos del SPSS y se identificaron casos atípicos univariados con el cálculo de puntuaciones estándar para cada una de las variables. Se consideraron atípicos aquellos casos con puntuaciones z superiores a 3.29 (prueba de dos colas, $p < .001$). Asimismo, para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra, se realizaron

análisis de asimetría y curtosis en cada variable. En segundo lugar, se efectuó un estudio análisis de covarianza multivariado (MANCOVA) para comparar el desempeño inicial de los grupos que recibirían la intervención en diferentes modalidades (grupos reducidos vs. grupo completo). Se controlaron los efectos de la edad y el género de los niños. Finalmente, para ponderar la efectividad de las intervenciones, se realizó una serie de análisis de varianza mixto de medidas repetidas (ANOVAS). Se empleó tiempo (pretest - posttest) como una variable intrasujeto y modalidad de entrenamiento (grupo reducido - grupo completo) como una variable intersujeto. Este estudio se complementó con comparaciones pos-hoc, en las cuales se utilizaron pruebas *t* de diferencias de medias para muestras relacionadas o independientes, según corresponda. A fin de estimar el tamaño del efecto de las diferencias observadas, se calculó el estadístico *d* de Cohen.

Resultados

Estudio comparativo preintervención. Se inspeccionaron los datos a fin de evaluar la presencia de casos perdidos, atípicos y el cumplimiento de los supuestos de normalidad de las variables en estudio. El análisis de casos perdidos informó que en ninguna de las variables de interés se reportó un porcentaje mayor al 5%. Por este motivo, se decidió imputar los valores faltantes con el método de Estimación-Maximación. Luego, se exploró si las variables cumplían con los supuestos de normalidad univariada para la muestra en estudio. Los índices de asimetría de todas las variables oscilaron entre -1.05 y .97, mientras que los índices de curtosis variaron entre -1.72 y 1.53. Dichos valores resultan adecuados para los análisis paramétricos propuestos (Aron & Aron, 2001). Posteriormente, con un análisis de covarianza multivariado (MANCOVA), se contrastaron las líneas de base del GR y GC en las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, creatividad y resiliencia. Se controlaron los efectos de edad y género. Los resultados indicaron que los dos grupos presentaron un desempeño semejante en las variables estudiadas (λ de Wilks = 1.52, $p = .117$, $\eta^2 = .229$), excepto en el aspecto originalidad de la creatividad verbal ($F_{(1,95)} = 9.92$, $p = .002$, $\eta^2 = .098$). Se observó que los escolares del GC ($M = 2.39$, $DE = 2.26$) superaron a sus pares del GR ($M = 1.21$, $DE = 1.49$). No se registraron diferencias de género (λ de Wilks = 1.00, $p = .461$, $\eta^2 = .163$), ni de edad (λ de Wilks = 1.53, $p = .118$, $\eta^2 = .273$) en el desempeño sociocognitivo de los niños, excepto en la variable identificación de emociones, la cual se asoció con diferencias de género ($F_{(1,95)} = 5.62$, $p = .020$, $\eta^2 = .058$) a favor de las niñas (niñas: $M = .73$, $DE = .45$; niños: $M = .50$, $DE = .49$).

Estudio comparativo post-intervención. Para valorar la efectividad de la intervención, se compararon las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, creatividad y resiliencia antes y después de la aplicación del programa de intervención según su modalidad.

Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales

Los resultados indicaron que la identificación de emociones varió en función de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento ($F_{(1,92)} = 8.90$, $p = .004$, $\eta^2 = .09$), pero no en función del Tiempo ($F_{(1,92)} = .65$, $p = .421$, $\eta^2 = .01$), ni en función de la interacción Tiempo x género ($F_{(1,92)} = .16$, $p = .687$, $\eta^2 = .00$). El análisis *pos hoc* de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento reveló que los niños que participaron en grupos reducidos evidenciaron un mejor desempeño en la habilidad para identificar las emociones asociadas a un problema ($t_{(44)} = -2.93$, $p < .005$, $d = -.65$), luego de la intervención. En

INFANCIA Y RESILIENCIA

cambio, los niños que participaron en la modalidad grupo completo no mostraron diferencias en dicha variable antes y después de la intervención ($t_{(49)} = 1.25, p < .218, d = .21$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 1.

Los resultados indicaron que la habilidad para generar diversas alternativas de solución varió en función del Tiempo ($F_{(1, 93)} = 21.72, p < .001, \eta^2 = .19$) y de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento ($F_{(1, 93)} = 5.61, p = .02, \eta^2 = .06$). Los resultados *pos hoc* revelaron que los niños generaron una mayor variedad de alternativas de solución de problemas luego de su participación en la intervención ($t_{(94)} = -4.44, p < .001, d = -.63$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 2. Asimismo, el análisis *pos hoc* de la interacción Tiempo x modalidad de intervención señaló que los niños, quienes participaron en la modalidad grupo reducido, incrementaron su habilidad para generar una mayor variedad

Tabla 1
Medias pretest-postest en habilidades de solución de problemas, resiliencia y creatividad en los escolares, según modalidad de intervención

Variable	Grupos reducidos (n = 45)				Grupo completo (n = 50)			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Identificación emoción	.53	.50	.82	0.39	.71	0.44	.61	.49
Generación alternativas: Categorías	1.87	.81	2.89	1.17	2.04	0.98	2.37	1.11
Generación alternativas: Enumeraciones	1.96	.82	3.18	1.23	2.15	0.98	2.61	1.16
Anticipación consecuencias: Categorías	1.82	1.24	2.78	1.30	1.93	1.29	2.36	1.13
Anticipación consecuencias: Enumeraciones	1.93	1.27	3.78	1.95	2.14	1.43	2.78	1.32
Toma de decisión	.78	.42	.93	0.33	.81	0.43	.78	.42
Factor protector interno	57.47	7.84	57.80	7.48	55.96	8.16	55.74	9.28
Factor protector externo	43.93	3.98	44.98	5.75	44.94	5.31	44.31	5.58
Conducta prosocial	25.56	5.39	25.69	5.99	26.78	4.89	25.79	4.55
Creatividad gráfica: fluidez	18.13	7.02	18.33	7.49	19.28	6.33	18.53	6.78
Creatividad gráfica: flexibilidad	7.25	1.57	7.06	1.49	7.49	1.71	7.41	1.45
Creatividad gráfica: originalidad	25.33	13.38	23.80	12.2	28.35	12.37	26.83	13.2
Creatividad verbal: fluidez	1.43	1.34	3.34	2.27	1.77	1.37	3.05	2.15
Creatividad verbal: flexibilidad	1.26	1.06	2.37	1.32	1.51	1.07	2.17	1.39
Creatividad verbal: originalidad	1.21	1.49	4.30	3.64	2.39	2.26	4.30	4.09

Nota. Las medias en negrita presentaron diferencias significativas antes y después de la intervención a nivel $p < .05$.

de alternativas de solución luego de la intervención ($t_{(44)} = -5.12, p < .001, d = -1.01$). En cambio, los niños que participaron en la modalidad grupo completo no mostraron diferencias en dicha habilidad antes y después de la intervención ($t_{(49)} = -1.59, p = .118, d = -.31$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 1.

Además, se observó que la cantidad de enumeraciones por categoría de solución mencionada fluctuó en función del Tiempo ($F_{(1, 93)} = 32.10, p < .001, \eta^2 = .26$) y de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento ($F_{(1, 93)} = 6.58, p = .012, \eta^2 = .07$). El análisis *pos hoc* indicó que los niños generaron una mayor cantidad de enumeraciones por cada alternativa de solución expresada, luego de su participación en la intervención ($t_{(94)} = -5.38, p < .001, d = -.76$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en la Tabla 1. Asimismo, el análisis *pos hoc* de la interacción Tiempo x modalidad de intervención señaló que los niños que participaron en la modalidad grupo reducido ($t_{(44)} = -5.74, p < .001, d = -1.17$) y grupo completo ($t_{(49)} = -2.23, p = .030, d = -.42$) incrementaron la cantidad de enumeraciones para cada alternativa de solución propuesta, luego de la intervención. Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 2

Medias en habilidades de solución de problemas, resiliencia y creatividad en los escolares antes y después de la intervención

Variable	Pretest (n = 95)		Postest (n = 95)	
	M	DE	M	DE
Identificación emoción	.63	.48	.71	.454
Generación alternativas: Categorías	1.96	.91	2.62	1.16
Generación alternativas: Enumeraciones	2.06	.91	2.88	1.22
Anticipación consecuencias: Categorías	1.88	1.26	2.56	1.22
Anticipación consecuencias: Enumeraciones	2.04	1.35	3.26	1.72
Toma de decisión	.79	.42	.85	.39
Factor protector interno	56.67	8.01	56.72	8.50
Factor protector externo	44.46	4.73	44.63	5.64
Conducta prosocial	26.20	5.14	25.74	5.25
Creatividad gráfica: fluidez	18.74	6.74	18.44	7.09
Creatividad gráfica: flexibilidad	7.38	1.64	7.25	1.48
Creatividad gráfica: originalidad	26.92	12.88	25.39	12.79
Creatividad verbal: fluidez	1.61	1.37	3.18	2.20
Creatividad verbal: flexibilidad	1.39	1.07	2.27	1.35
Creatividad verbal: originalidad	1.83	2.01	4.30	3.86

Nota. Las medias en negrita presentaron diferencias significativas antes y después de la intervención al nivel $p < .001$.

La habilidad para generar una mayor cantidad de consecuencias fluctuó en función del Tiempo ($F_{(1,93)} = 16.50, p < .001, \eta^2 = .15$), pero no en función de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento ($F_{(1,93)} = 2.43, p = .122, \eta^2 = .025$). En cambio, la cantidad de enumeraciones expresadas por cada consecuencia mencionada varió en función del Tiempo ($F_{(1,93)} = 34.74, p < .001, \eta^2 = .27$) y de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento ($F_{(1,93)} = 8.00, p = .006, \eta^2 = .08$). El análisis *post hoc* reveló que, luego del entrenamiento, los niños incrementaron tanto la variedad de consecuencias mencionadas ($t_{(94)} = -3.96, p < .001, d = -.55$), como las enumeraciones expresadas para cada consecuencia ($t_{(44)} = -5.55, p < .001, d = -.79$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 2. Asimismo, el análisis *post hoc* de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento señaló que los niños, quienes participaron en la modalidad grupo reducido, incrementaron tanto la variedad de las consecuencias mencionadas ($t_{(44)} = -3.65, p = .001, d = -.76$), como las enumeraciones expresadas para cada consecuencia ($t_{(44)} = -5.34, p < .001, d = -1.12$). En cambio, los niños que participaron en la modalidad grupo completo evidenciaron mejoras en la habilidad para generar un mayor número de enumeraciones por cada consecuencia mencionada ($t_{(54)} = -2.55, p = .014, d = -.46$), pero no mostraron cambios en la habilidad para generar una mayor variedad de consecuencias ($t_{(49)} = -1.93, p = .059, d = -.35$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 1.

La habilidad para tomar decisiones no varió en función del Tiempo ($F_{(1,93)} = 1.03, p = .312, \eta^2 = .01$) ni en función de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento ($F_{(1,93)} = 2.48, p = .119, \eta^2 = .03$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en las tablas 1 y 2.

Resiliencia

Los niños no evidenciaron cambios en los factores de la resiliencia antes y después del entrenamiento. Los resultados indicaron que el factor protector interno (FPI), el factor protector externo (FPE) y la conducta prosocial (CPS) no se modificaron en función del Tiempo (FPI: $F_{(1,93)} = .005, p = .946, \eta^2 = .00$; FPE: $F_{(1,93)} = .16, p = .687, \eta^2 = .00$; CPS: $F_{(1,93)} = .76, p = .385, \eta^2 = .01$), ni en función de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento (FPI: $F_{(1,93)} = .11, p = .741, \eta^2 = .00$; FPE: $F_{(1,93)} = 2.66, p = .106, \eta^2 = .03$; CPS: $F_{(1,93)} = 1.31, p = .256, \eta^2 = .01$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en las tablas 1 y 2.

Creatividad

En creatividad gráfica, se observó que la fluidez, la flexibilidad y la originalidad no fluctuaron en función del Tiempo (creatividad gráfica: fluidez $F_{(1,93)} = .17, p = .684, \eta^2 = .00$; flexibilidad: $F_{(1,93)} = .53, p = .469, \eta^2 = .01$; originalidad: $F_{(1,93)} = 1.05, p = .309, \eta^2 = .01$), ni de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento (creatividad gráfica: fluidez $F_{(1,93)} = .49, p = .485, \eta^2 = .01$; flexibilidad: $F_{(1,93)} = .10, p = .748, \eta^2 = .00$; originalidad: $F_{(1,93)} = .00, p = .998, \eta^2 = .00$). Las medias estadísticas se pueden apreciar en las tablas 1 y 2.

En creatividad verbal, se observó que la fluidez, la flexibilidad y la originalidad fluctuaron en función del Tiempo (creatividad verbal: fluidez $F_{(1,93)} = 47.84, p < .001, \eta^2 = .34$; flexibilidad: $F_{(1,93)} = 33.53, p < .001, \eta^2 = .27$; originalidad: $F_{(1,93)} = 39.73, p < .001, \eta^2 = .30$), pero no en función de la interacción Tiempo x modalidad de entrenamiento (creatividad verbal: fluidez: $F_{(1,93)} = 1.85, p = .176, \eta^2 = .02$; flexibilidad: $F_{(1,93)} = 2.21, p = .141, \eta^2 = .02$; originalidad: $F_{(1,93)} = 2.23, p = .139, \eta^2 = .02$).

El análisis *pos hoc* indicó que los niños incrementaron la fluidez ($t_{(94)} = -6.82, p < .001, d = -.86$), la flexibilidad ($t_{(94)} = -5.68, p < .001, d = -.72$) y originalidad ($t_{(94)} = -6.19, p < .001, d = -.80$) de la creatividad verbal, luego de participar de la intervención. Las medias estadísticas se pueden apreciar en la tabla 2.

Discusión

En los análisis *pre test*, se observó que el grupo reducido y el grupo completo presentaron una línea de base semejante en la mayoría de las variables analizadas. Asimismo, no se registraron diferencias de edad ni de sexo excepto en identificación de emociones. En este caso, se hallaron diferencias a favor de las niñas. Respecto de este resultado, puede señalarse que en el desarrollo infantil la identificación de las emociones, así como su regulación, constituye un aspecto fundamental para la comunicación y la interacción social, el cual tiene sus bases en procesos madurativos, cognitivos, también sociales y culturales (Iglesias, Del Castillo & Muñoz, 2016). De este modo, las diferencias entre niñas y niños en la identificación de emociones podrían relacionarse con los procesos sociales vinculados a la construcción de los roles de género. Puede decirse que, aunque las prácticas se van transformando en el contexto global (González & Jiménez, 2014), aún hoy permanece la tendencia a una mayor permisividad a las niñas en la expresividad emocional, lo cual podría vincularse a esta mejor identificación de las emociones.

En cuanto la aplicación del programa de intervención, los resultados indicaron que la intervención resultó efectiva, especialmente en la promoción de habilidades cognitivas para resolver problemas interpersonales y en la creatividad verbal. Los niños que participaron de la experiencia, tanto en formato de grupo reducido o grupo completo, incrementaron sus habilidades cognitivas para generar alternativas de solución, anticipar consecuencias e incrementaron la flexibilidad, la fluidez y la originalidad de la creatividad verbal. La mejora, en estos aspectos, puede interpretarse como ganancias en la amplitud del pensamiento y una mayor flexibilidad cognitiva, lo cual abriría perspectivas para generar procesos de resiliencia infantil, puesto que tal capacidad forma parte de las características y los factores internos que la promueven (Gómez & Kotliarenko, 2010; Morelato, 2014; Munist et al., 1998). Asimismo, en la creatividad verbal, se registró un incremento de la fluidez, lo cual es un indicador, según los autores, de la capacidad de pensar y generar ideas, aspecto que constituye un área de gran interés para el desarrollo las potencialidades en la infancia (Morelato, Carrada y Cymlich, 2013).

Además, el presente estudio se propuso comparar la efectividad de la intervención según su aplicación en grupo completo o reducido. Los resultados indicaron que los niños, quienes recibieron la intervención en grupos reducidos (GR), presentaron un mejor desempeño en las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en la etapa *post-test*, en comparación con sus compañeros que trabajaron en grupos completos (GC). Específicamente, los primeros (GR) evidenciaron una mayor capacidad para reconocer emociones en las situaciones de problemas interpersonales, generaron una mayor variedad de clases de alternativas de solución, pudieron pensar una mayor número y variedad de consecuencias y tomaron decisiones más adecuadas en comparación con los segundos (GC). Estos resultados indicarían que el formato reducido se asoció con un mayor enriquecimiento en la amplitud y la flexibilidad del pensamiento en los niños y mayor juicio crítico para seleccionar una alternativa más adecuada entre otras posibles.

Estos datos se robustecen con los resultados del estudio intragrupo pretest-postest de cada modalidad. En ellos se observó que los niños, quienes participaron de los GR, generaron más alternativas de solución y enumeraron un mayor número de variantes dentro cada alternativa mencionada en relación con su línea de base. En cambio, los niños del GC incrementaron únicamente la cantidad de enumeraciones por alternativa, pero no la variedad de alternativas brindadas para solucionar los problemas interpersonales propuestos. De modo análogo, se replicaron estos resultados en la anticipación de consecuencias. Por lo tanto, la modalidad de GR fortaleció en mayor medida el pensamiento alternativo y consecuencial en comparación con la modalidad de GC. Si bien pensar muchas alternativas de la misma clase puede ser recurso útil en situaciones de adversidad, implica un tipo de pensamiento menos plástico que el hecho de generar muchas clases de respuestas diversas (Maddio & Greco, 2010). Por lo tanto, en este estudio, tanto la flexibilidad cognitiva como la fluidez aumentaron con mayor eficacia en los grupos reducidos.

En relación con la identificación de emociones, resulta de interés mencionar que, debido a que en la etapa previa a la intervención se registró que las niñas presentaron una mayor capacidad para reconocer emociones que los niños, se decidió complementar el análisis post-test entre GR y GC al segmentarlo por sexo. Los resultados indicaron que las diferencias observadas a favor del GR en la mencionada variable se asociaron con un incremento en la capacidad de reconocer emociones en los varones que integraron el mencionado grupo. En cambio, las niñas, quienes conformaron ambos grupos, presentaron un desempeño semejante en la identificación de emociones luego de la intervención. Estos resultados indicarían que el formato de GR favoreció más a los varones que a las niñas en el reconocimiento de emociones. Se toma en consideración que escasos estudios han analizado los efectos del sexo en programas de intervención y que otros informan que las diferencias en el desempeño cognitivo en función del sexo suelen desdibujarse con el paso del tiempo (Espósito, 2017). Por lo tanto, resultaría de interés continuar indagando este aspecto en trabajos futuros.

Por último, el análisis post-test indicó que los niños que conformaron el GR equipararon su desempeño en originalidad de la creatividad verbal a los niños del GC. Se desdibujaron las diferencias pre-test a favor de los segundos. Estos datos nuevamente indican la mayor capacidad de la modalidad de grupo reducido para incrementar recursos cognitivos en escolares. En conjunto, el estudio sobre las modalidades de intervención indica que el formato en grupo reducidos resultó más efectivo que el formato en grupo completo en la promoción de recursos. Esto fortalece investigaciones previas que han hallado una mayor eficacia en la implementación de intervenciones en pequeños grupos destinados al progreso de diversos aspectos sociocognitivos y emocionales (Espósito, 2017; Pilayeva, 2008).

En síntesis, los resultados hallados indican que la intervención en sus dos modalidades generó mejoras; sin embargo, el grupo reducido generó más progresos que el grupo completo. Aun así, se debe destacar que la intervención en grupos completos fue muy útil, especialmente en variables vinculadas a la fluidez y la flexibilidad de la creatividad verbal. Tal hallazgo señala que este abordaje resulta también una estrategia válida, la cual cuenta con la ventaja de respetar la conformación natural de los grupos en el contexto escolar, aspecto que permite introducir pautas de orientación al docente respetando. Se respeta la dinámica propia de aula (Korzeniowski, Ison & DiFabio 2017).

Finalmente, resulta importante aclarar que la intervención no promovió un incremento en los factores de resiliencia que evalúa la escala de autoinforme. Podemos suponer que, en este tipo de intervenciones, se obtienen buenos resultados a corto plazo cuando se trata de fortalecer factores específicos, tales como, en este caso, las habilidades de solución de problemas o la creatividad. Sin embargo, consideramos que para evaluar resiliencia como proceso global se requiere mayor tiempo en la intervención. También, se deberían utilizar varias mediciones y en lo posible diseños longitudinales, porque este constructo es un proceso multidimensional y dinámico, lo cual continúa siendo un desafío metodológico.

Tampoco se hallaron diferencias en la creatividad gráfica, en ninguna de las modalidades, lo cual concuerda con estudios previos que han hallado resultados similares y señalan que en programas de intervención el impacto en la creatividad gráfica no ha sido muy fuerte (Garaigordobil & Pérez, 2002).

Conclusiones

Este estudio se propuso como objetivo general valorar la eficacia de un programa de intervención destinado a estimular recursos sociocognitivos vinculados a la resiliencia. Se compara la efectividad de la intervención en función de dos modalidades de aplicación. En este sentido, los resultados brindan evidencia sobre la efectividad de los abordajes aplicables en contextos escolares. Asimismo, señalan que, para promover en entornos socialmente vulnerables, la modalidad de grupo reducido parece ser más efectiva especialmente en habilidades específicas tales fundamentalmente cognitivas. Sin embargo, se considera necesario seguir incorporando además procedimientos que fortalezcan competencias afectivas para mejorar la calidad de vida de las familias de los niños y niñas (Curtis & Cicchetti, 2013). Se sostiene que el desarrollo diversos factores de resiliencia, por medio de diversos programas preventivos, implica más que la aplicación de un esquema específico y evaluar su eficacia. Supone un cambio de perspectiva sobre la infancia, el riesgo y el desarrollo. En ello, Garrido & Sotelo (2005) manifiestan la importancia de que los programas preventivos estén orientados a limitar los riesgos. Pero, se supone que, aunque no hay invulnerabilidad, tampoco hay fatalidad; es decir, no hay determinismo absoluto y siempre es posible construir el camino de la resiliencia.

Finalmente, se considera que en los grupos reducidos se hallaron muy buenos resultados. Creemos probable que se deba a que al trabajar con tal modalidad se facilita rápidamente la relación de la confianza y el acercamiento afectivo. De este modo, se destaca el papel reparador que constituyen los vínculos como eje del proceso estudiado (Barudy & Dartagnan, 2005; Spivak, et al., 2007). No obstante, más allá de un análisis realizado desde el paradigma de la investigación cuantitativa, es importante destacar que en el ámbito de la salud mental de la infancia, los abordajes se deben dirigir a la comprensión de los niños y las niñas desde su subjetividad al abrir el espacio para constituirnos como una pequeña parte de su red comunitaria y activar otras que resulten significativas. De esta manera, nuestra propuesta se dirige a realizar aportes en pos de contribuir y favorecer el desarrollo de recursos personales y contextuales al priorizar acciones de promoción y prevención de salud.

Una de las limitaciones de este estudio fue que únicamente se realizó una medida post test. Tampoco se pudo trabajar con un grupo control. Esto se debe a que los niños y las niñas presentaron muchas inasistencias (en muchas oportunidades debido a que desempeñaban trabajos para colaborar con los ingresos del hogar). Este aspecto también dificultó que el programa de intervención se extendiera por

más tiempo. Para futuros estudios sería conveniente implementar el programa en un lapso mayor (por ejemplo, durante dos ciclos lectivos) e incorporar un grupo control a fin de precisar y ampliar los resultados. Además, se propone para profundizar el tipo de intervenciones y capacitar a los docentes para la aplicación del programa en el marco del currículo escolar.

Referencias

- Aron, A., & Aron, E. (2001). *Estadística para psicología* (2ª ed.). Bs. As. Prentice Hall.
- Baez, S., Herrera, E., García, A. M., Huepe, D., Santamaría-García, H., & Ibáñez, A. (2018). Increased moral condemnation of accidental harm in institutionalized adolescents. *Scientific reports*, *8*(1), 11609.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Blakemore, T., Leslie Herbert, J., Arney, F., & Parkinson, S. (2017). Los impactos del abuso sexual infantil institucional: una revisión rápida de la evidencia. *Child Abuse & Neglect*, *74*, 35-48. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.006>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, *21*, 27-36. Recuperado de [http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion\(robert_castel\).pdf](http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion(robert_castel).pdf)
- Cerda J., & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, *79*(1), 54-8.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. (1997). The role of self organization en the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, *9*, 797-815.
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2013). Affective facial expression processing in 15-month-old infants who have experienced maltreatment: an event-related potential study. *Child maltreatment*, *18*(3), 140-154. <https://doi.org/10.1177/1077559513487944>
- D'Zurilla & A. M. Nezu (Eds.) (2006). *Problem solving therapy. A positive approach to clinical intervention* (3ª ed.). New York, NY, EE.UU: Springer.
- Dubowitz, H. Thompson, R., Proctor, L., Metzger, R., Black, ..., & Lawrence, M. (2016). Adversity, Maltreatment, and Resilience in Young Children. *Pediatría Académica*, *16*(3), 233-239. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.005>
- Dubowitz, H., Pitts, S., Litrownik, A., Cox, C., Runyan, D., & Black, M. (2005). Defining child neglect based on child protective services data. *Child Abuse and Neglect*, *29*, 493-511.
- Erkert, A. (2001). *Niños que se quieren a sí mismos*. Barcelona: Oniro.
- Eskin, M. (2013). *Problem solving therapy in the clinical practice*. Londres: Newnes
- Espósito, A. (2017). *Estimulación cognitiva en escolares mendocinos: modalidades de intervención*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis. Argentina.
- Estévez, A., Serrone, S., & Molinaroli, G. (Noviembre, 2011). *Vulnerabilidad psicosocial, resiliencia y trauma: Breve revisión conceptual*. Trabajo presentado en III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (La Plata). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61415>

- Garaigodobil-Landazabal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. España: Pirámide.
- Garaigordobil-Landazabal, M., & Pérez-Fernández, J. I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de psicología*, 18(1), 95-110.
- García-Pérez J., & Magaz-Lago, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales. Evhacospi. Manual de referencia*. España: Albor-Cohs.
- García-Pérez, J., & Magaz-Lago, A. (1997). *Programa de enseñanza para la solución de problemas interpersonales (Escepi)*. Madrid: Albor-Cohs.
- Garrido, V. M., & Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Giberti, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad social: una propuesta para su medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 45(2), 53-94.
- Gómez, E., & Kotliarenco, M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-132.
- González-Arratia, L.F.N.I. (2011). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescente. Cómo desarrollarse en tiempos de Crisis*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González Arratia, N. I., Valdez Medina, J. L., Van Barneveld, H. O., & Escobar, S. G. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia ergo-sum*, 16(3), 247-253.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit. Revista de Psicología* 16(1), 81-93.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo, y N. Suárez Ojeda (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hussey, J., Marshall, J., English, D., Knight, E., Lau, A., Dubowitz, H., & Kotch, J. (2005). Defining maltreatment according to substantiation: Distinction without a difference? *Child Abuse and Neglect*, 29, 479-492
- Iglesias, S., Del Castillo, A., & Muñoz-Delgado, J. (2016). Reconocimiento facial de expresión emocional: diferencias por licenciaturas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2492-2499. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.07.001>
- Ison, M. Morelato, G., Greco, C. & Maddio, M. (2006). *Programa de entrenamiento en Habilidades cognitivas para niños*. Proyecto de Investigación PICTO 2007 – N.º 179 no publicado. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. UDA - UNC.

INFANCIA Y RESILIENCIA

-
- Ison, M. S. & Morelato, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 47-57.
- Korzeniowski, C., Ison, M. S., & Difabio, H. (2017). Group cognitive intervention targeted to the strengthening of executive functions in children at social risk. *International Journal of Psychological Research*, 10(2) 34-45.
- Lacunza, A. B., Castro-Solano, A., & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 1977; 33: 159-174
- Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, (2006), Argentina.
- Lindström, B., & Erikson, M. (2005). Salutogénesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 440-442.
- Lipina, S., & Evers, K. (2017). Neuroscience of Childhood Poverty: Evidence of Impacts and Mechanisms as Vehicles of Dialog With Ethics. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00061
- Maddio, S., & Greco, C. (2010). Flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares. ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbanomarginales. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 1-12.
- Marín-Ibañez, R. (1995). *La creatividad: Diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: Uned.
- Mehmet, E. (2013). Resilience, Coping, and Problem Solving. Problem Solving Therapy in the Clinical Practice. London: Elsevier Insights. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-398455-5.00023-1>
- Morelato, G. (2009). *Evaluación de la Resiliencia en Niños víctimas de Maltrato Familiar*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Morelato, G. (2011). La Resiliencia en el Maltrato Infantil: aportes para la comprensión del proceso desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29(2), 203-224.
- Morelato, G. (2014). Evaluación de factores de Resiliencia en niños argentinos en contextos de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1473-1488. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efrn>
- Morelato, G. (2019). *Solución de Problemas en situaciones de Vulnerabilidad Familiar. Un instrumento de evaluación y aplicación clínica*. Bs.As.: Cauquén
- Morelato, G., Giménez, S., Vitaliti, J.M., Casari, L. & Soria, G. (2015). Análisis de factores protectores en el abordaje del maltrato infantil desde la mirada clínica. *Investigación en Psicología*, 20(1), 88-95.
- Morelato, G., Ison, M., Amaya, M. & Delgado, M. (2015). Cognitive problem-solving abilities and speech acts in children: an analysis in vulnerable family contexts. *International Journal of Humanities, Social Science and Education (IJHSSE)*, 12(2), 51-61.
- Morelato, G.; Maddio, S., & Ison, M. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en una muestra de niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 20(2), 149 -164.
-

- Munist, M., Santos, H., & Kotliarenco, M. (1998). *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes*. OPS. OMS: Fundación Kellogg.
- Nears, K. (2004). *Resilience in maltreated children*. (Tesis de Maestría). Universidad del Estado de Carolina del Norte, E.U.A. Recuperado de: <http://www.lib.ncsu.edu>
- Noble, K. G., & Farah, M. J. (2013). Neurocognitive consequences of socioeconomic disparities: the intersection of cognitive neuroscience and public health. *Developmental Science*, 16(5). doi: 10.1111/desc.12076.
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de www2.ohchr.org/spanish/law/
- Organización de Naciones Unidas (2009). *Observación N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de www2.ohchr.org/spanish/law/
- Pelechano, V. (1986). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención*. (vol. II.) Valencia: Promolibro-Alfaplús.
- Perona, N. B., & Rochi, G. I. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos*, 8. Recuperado el 12 de abril de 2015, de <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>
- Pilayeva, N. (2008). Apoyo neuropsicológico para los grupos de niños sometidos a enseñanza de corrección y desarrollo. *Acta Neurológica Colombiana* 24, 45-54.
- Pope, A., Mc Hale, W., & Craighead, W.E., (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. España: Martínez Roca.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. Richard y E. Moreno (eds.). *Investigación en Ciencias del Comportamiento. Avances Iberoamericanos* (p. 517-541). Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET,
- Segretin, M. S., Lipina, S. J., Hermida, M. J., Sheffield, T., Nelson, J. M., Espy, K. A., & Colombo, J. A. (2014). Predictors of cognitive enhancement after training in two samples of argentinean preschoolers from diverse socioeconomic backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5, 205. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00205
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1974). *The What Happens Next Game (WHNG) Test Manual* (Ed. Rev.). Philadelphia, PA: Hahnemann University, Department of Mental Health Sciences.
- Soler-Sánchez, M. I., Fernández-Valera, M. M., & Meseguer de Pedro, M. (2016). El papel moderador de la resiliencia entre situaciones de demandas de rol laboral y de malestar autopercebido. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 61-70.

INFANCIA Y RESILIENCIA

- Spivack, G., Platt, J.J., & Shure, M.D. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Sutton, T., & Whelan, B. (2004). *The Complete Color Harmony: Expert Color Information for Professional Color Results*. Massachusetts: Rockport Publishers,
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville Illinois: Scholastic Testing Service.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Truffino, J. C. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*, 3(4), 145-151.
- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>.
- Wright, K. (2017). Remaking collective knowledge: An analysis of the complex and multiple effects of inquiries into historical institutional child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 74, 10-22. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.006>

Recibido: 11 de abril de 2018
Revisión recibida: 11 de octubre de 2019
Aceptado: 15 de noviembre de 2019

Sobre las autoras

Gabriela Morelato es doctora en Psicología. Funge como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Mendoza, Argentina. Se desempeña como docente de grado y de posgrado la Universidad del Aconcagua. Es autora de diversas publicaciones y trabajos de investigación vinculados con la resiliencia y el maltrato infantil en ámbitos clínicos. También, trabaja en estudios en ámbitos escolares socialmente vulnerables con foco en la prevención, el desarrollo de herramientas de evaluación y estrategias de apoyo desde la perspectiva ecológica.

Celina Korzeniowski es doctora en Psicología. Labora como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Mendoza, - Argentina. Labora como docente de grado y de posgrado de la Universidad del Aconcagua. Es autora de estudios relacionados con la evaluación y la intervención en contextos escolares por medio de programas de estimulación neurocognitiva destinados a padres, docentes, niños y niñas con eje en las funciones ejecutivas.

Carolina Greco es doctora en Psicología y se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Mendoza, Argentina. Trabaja como docente de posgrado de la Universidad del Aconcagua. Ha sido autora de diversas publicaciones asociadas al desarrollo socioemocional y las relaciones entre pares en la infancia.

Mirta Ison es investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), INCIHUSA- CCT CONICET Mendoza. Funge como jefa de Grupo de Psicología del Desarrollo Infante Juvenil. Dirige el Instituto de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología. Preside el Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua. Es autora de diversos trabajos vinculados al desarrollo de dispositivos de apoyo para docentes y padres en el ámbito escolar, programas de estimulación de habilidades socio cognitivas y evaluación en la infancia.

Publicado en línea: 30 de diciembre de 2019