

INFLUENCIA DEL FORTALECIMIENTO DE RECURSOS SOCIOEMOCIONALES, COGNITIVOS Y LINGÜÍSTICOS SOBRE EL AFRONTAMIENTO DE LA AMENAZA. UN ESTUDIO EN NIÑOS EN VULNERABILIDAD SOCIAL

INFLUENCE OF THE STRENGTHENING OF SOCIO-EMOTIONAL, LINGUISTIC, AND COGNITIVE RESOURCES ON THE WAYS OF COPING WITH STRESS IN SOCIALLY VULNERABLE CHILDREN.

María Cristina Richaud de Minzi¹

*Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*

Recibido 26 de setiembre 2013, revisado 10 de octubre 2013, aceptado 15 de octubre 2013

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar los efectos de un programa de intervención para el fortalecimiento de recursos socioemocionales, lingüísticos y cognitivos sobre el modo de afrontamiento de la amenaza en niños socialmente vulnerables, controlando los efectos madurativos. La muestra estuvo compuesta por 199 niños de 6 años, 95 de bajo nivel socioeconómico y 104 de nivel socioeconómico medio. El Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños fue administrado a todos los niños de la muestra. Los niños de nivel socioeconómico bajo recibieron un programa de intervención que incluyó diferentes estrategias para fortalecer los recursos socioemocionales, lingüísticos y cognitivos siguiendo la progresión del desarrollo de acuerdo a la edad de los niños. Los resultados indicaron que la intervención sobre los recursos en niños socialmente vulnerables tiene un importante papel cuando los niños se enfrentan con una amenaza.

Palabras clave: estrés, recursos, afrontamiento, vulnerabilidad social, intervención.

ABSTRACT

The objective of the present work isto analyze the effects of an intervention program for the strengthening of socio-emotional, linguistic, and cognitive resources on the ways of coping with stress in socially vulnerable children, controlling for maturation effects. The sample was composed of 199 Argentinian children of six years, 95 of low socioeconomic level, and 104 of middle socioeconomic level. The Argentine Questionnaire on coping for children was administered to all children. The children of low socioeconomic level received an intervention program that included different strategies to strengthen socio-emotional, cognitive and linguistic resources following a developmental progression according to the children age. The results indicated that the intervention on the resources of social vulnerable children appears to have quite an important role when children are faced with threats.

Keywords: stress, resources, coping, social vulnerability, intervention.

1 Correspondencia: Tte Gral Perón 2158- 1040 CABA, Argentina. Tel/fax 54-11-49533541- e mail: richaudmc@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1986), el estrés es “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). De acuerdo a este enfoque la relación individuo-ambiente será estresante o no según la evaluación cognitiva del sujeto.

El interés de este modelo radica en la importancia que otorga a los recursos del individuo en la medida en que la percepción de los mismos por parte del individuo favorecería una evaluación primaria menos amenazante de la situación y una consecuente evaluación secundaria sobre los recursos disponibles para hacerle frente, cuyo saldo resulte ventajoso para el individuo en el sentido de experiencia de bienestar.

La evaluación cognitiva, tanto primaria como secundaria, determina el proceso de afrontamiento. En este sentido, la evaluación de los recursos de que dispone y muestra el sujeto es clave para comprender lo que puede hacer en una determinada situación. El modelo de Lazarus subraya la naturaleza multidimensional de los recursos de afrontamiento y los distintos niveles de abstracción según los que pueden considerarse. Estos recursos incluyen las características de personalidad, las creencias generalizadas acerca de sí mismo y su entorno —tales como las creencias de autoestima, locus de control y optimismo—, sus habilidades para resolver la situación y el apoyo social con el que cuentan.

La valoración de los recursos afecta tanto la evaluación primaria como la secundaria, actuando a la manera de un “pivote” que permite la articulación entre ellas. En este sentido podemos decir que el modelo cognitivo de Lazarus es un modelo basado en los recursos. Aunque existen muchos aspectos, tanto del individuo como del entorno, que afectan a la evaluación secundaria, la forma en que éste realmente afronte la situación dependerá fundamentalmente de los recursos de que disponga y de las limitaciones en el uso de esos recursos en el contexto de una determinada interacción. Tener recursos significa no sólo disponer de una gran cantidad de ellos, sino que implica también la habilidad para percibirlos y aplicarlos ante las distintas demandas del entorno (Lazarus & Folkman, 1986). Dentro de este modelo, el afrontamiento es considerado un proceso, con múltiples funciones e influido por un contexto particular, es decir, “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman., 1986, p. 164). Considerar el afrontamiento como un proceso implica tener en cuenta lo que el individuo realmente piensa o hace, en un contexto específico y condiciones particulares, en un continuo cambio a medida que la interacción va desarrollándose. Esta dinámica no es fruto del azar, sino de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno.

Resiliencia

A partir de la consideración previa acerca de los recursos se deriva el concepto de resiliencia como aquellos factores y procesos o recursos que previenen que el riesgo se transforme en problemas de conducta o psicopatología, y en consecuencia resulten en logros funcionales aún en presencia de la adversidad (Rutter, 1985; Zimmerman & Arunkumar, 1994).

En los contextos de vulnerabilidad social el concepto de resiliencia o fortaleza de recursos adquiere especial relevancia. La vulnerabilidad social se focaliza en la exposición al estrés y en los riesgos y falta de recursos para superar estos riesgos.

¿Cuáles son los factores protectores que deberían ser promovidos para construir resiliencia en los niños? Hay muchos comportamientos y acciones asociados con la resiliencia. Las fortalezas internas que promueven resiliencia incluyen funcionamiento cognitivo adecuado, éxito en las relaciones sociales y la habilidad para autorregularse. Entre las influencias externas están los cuidadores competentes, los amigos, las redes de apoyo y la escuela efectiva (Alvord & Grados, 2005).

Si bien, como ya se dijo, el fortalecimiento de los recursos está dirigido a disminuir la percepción de amenaza y a lograr afrontamientos más funcionales de la misma, hay que destacar que aquellas estrategias que han resultado efectivas en un contexto determinado, pueden no ser apropiadas en otro. Por ejemplo, se ha notado que el afrontamiento focalizado en el problema predice mejores resultados en aquellos casos en los cuales la persona tiene control de la situación, mientras que en aquellos contextos incontrolables resulta más efectivo un afrontamiento centrado en la emoción (Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997). Es importante, entonces, tener en cuenta que la utilidad de las estrategias estará siempre en función de la naturaleza del acontecimiento estresante, de las características individuales de la persona (Lemos, 2009) y de su momento de desarrollo, por lo que una estrategia podría resultar eficaz para una persona y no para otra; o incluso, para la misma persona no ser útil en dos momentos diferentes (Labiano & Correché, 2002). Por esta razón, algunos autores sostienen que es inapropiado establecer que existen estrategias adaptativas o desadaptativas en sí mismas sin considerar el contexto (Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1997). Es por esto que en nuestro programa de promoción de resiliencia en niños en vulnerabilidad social², no intervenimos directamente sobre el afrontamiento ya que su funcionalidad es contextual. Sin embargo hipotetizamos que si se logra aumentar los recursos del niño, y al mismo tiempo conseguimos que pueda generalizar la utilización de los mismos más allá de las situaciones específicas de intervención, desarrollará el mejor afrontamiento posible frente a las situaciones de amenaza que le toque enfrentar.

Con base en este supuesto el objetivo del presente trabajo fue analizar el efecto de un programa de intervención para el fortalecimiento de recursos sobre el afrontamiento de la amenaza en niños entre los 6 y los 7 años en vulnerabilidad social, controlando los efectos de la maduración. Tenemos la hipótesis de que el fortalecimiento de los recursos socioemocionales, lingüísticos y cognitivos aumenta la funcionalidad del afrontamiento de la amenaza en niños en vulnerabilidad social.

MÉTODO

Participantes

Todos los datos utilizados en este estudio surgen del trabajo realizado en Paraná, Argentina, ciudad capital de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Aunque el programa fue desarrollado en cuatro escuelas, dos de la provincia de Entre Ríos, una de la provincia de Santa Fe y una de la provincia de Buenos Aires, en el presente artículo, presentaremos sólo resultados de una escuela de Paraná. La muestra utilizada para este estudio estuvo compuesta por 199 niños de 6 años, 95 de bajo nivel socioeconómico y 104 de nivel socioeconómico medio. Los dos grupos socioeconómicos fueron determinados de acuerdo a las características del barrio y al coeficiente socioeconómico de los establecimientos educacionales. El Departamento de Educación sugiere coeficientes socioeconómicos determinados en base al ingreso familiar, estableciendo una escala que va de muy bueno a deficiente. Los grupos se describen en la Tabla 1.

² PICTs 03/14064 y 07-01597- FONCYT Desarrollo de resiliencia en niños en riesgo ambiental por pobreza extrema. Programa de intervención Sin afecto no se aprende ni se crece. Un Programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema Declarado de Interés Educativo por el Honorable Senado de la Nación Argentina (VSP-1125/05).

Tabla 1.
Características demográficas de la muestra

| | Grupo | |
|-------------------------|------------------|-------------------|
| | Niños de SE bajo | Niños de SE medio |
| Número de participantes | 95 | 104 |
| Edad* (media \pm DE) | 6.89 (1.35) | 6.41 (1.10) |
| Grado escolar | Primero | Primero |
| Género | 45 F/ 50 M | 50 F/ 54 M |
| SES (media \pm DE) | 18.25 (1.50) | 9.72 (1.89) |

*Edad en el momento de comienzo de la intervención

Nota. ES = estatus socioeconómico (Método *Graffar-Mendez Castellano*). A mayor valor en la escala, corresponde mayor nivel de pobreza: 18.25 corresponde alestrato V; 9.72 corresponde elestrato II-III.

Grupo de SE bajo. El grupo de SE bajo estuvo compuesto por 99 niños, de ambos sexos, de 6 años de edad que asistían a una escuela urbano marginal y residían en barrios humildes. El coeficiente socioeconómico de la escuela, basado en el ingreso familiar, fue considerado deficiente. De acuerdo a esta clasificación, deficiente se refiere a aquellas familias que no tienen trabajo pago o salarios fijos. La mayoría de los padres en esta categoría estaban desocupados o eran trabajadores no calificados, que se desempeñaban como vendedores callejeros o en trabajos domésticos o eventuales. El barrio en el cual el grupo residía tenía una alta concentración de residentes de bajos ingresos con diversas necesidades en sus viviendas. Tampoco tenían provisión de servicios básicos, como alcantarillas, agua corriente y gas natural. Se obtuvieron datos del centro de salud del barrio para tener la seguridad de que los niños incluidos en la muestra no estuviera desnutridos, no tuvieran bajo peso, o presentaran desórdenes neurológicos o psiquiátricos.

Grupo de SE medio. El grupo de SE medio estuvo conformado por 104 niños, de ambos sexos, de 6 años de edad. Estos niños asistían a escuelas urbanas y residían en barrios de clase media. El coeficiente socioeconómico de la escuela, que se basaba en el ingreso familiar, fue bueno. De acuerdo a esta clasificación *bueno* se refiere a familias cuyos padres tienen trabajos pagos y salarios fijos.

Sobre la base de la información provista por la escuela y los padres o cuidadores, los niños cumplían con los siguientes criterios de inclusión: (a) no poseían antecedentes clínicos, neurológicos o psiquiátricos; (b) asistían regularmente a la escuela; y (c) no eran repetidores ni necesitaban programas de enseñanza especiales.

Una vez formados los dos grupos se los analizó según la escala *Graffar* modificada (Méndez-Castellano & de Méndez, 1994) con el fin de identificar diferencias entre los mismos en términos de cuatro indicadores socioeconómicos: profesión de la cabeza de la familia, nivel educacional de la madre, principal fuente de ingresos de la familia y condiciones de alojamiento. En cada una de las variables, los valores mayores se corresponden con mayor pobreza.

Instrumentos

Cuestionario Argentino de afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006). Está compuesto por 27 ítems que se responden Sí, A veces, No. Se incluyeron tres ítems por cada subdimensión de a) focalizado en la evaluación: análisis lógico (Ej. Pienso en diferentes maneras de resolver el problema), reestructuración cognitiva (Ej. Trato de ver las cosas de otra forma para poder solucionarlas) y evitación cognitiva (Ej. Trato de olvidarme de todo), b) focalizado en el problema: búsqueda de apoyo (Ej. Le pido a mis padres o a otro familiar, tío, abuelo, hermano que me aconseje cómo salir del

problema), acción sobre el problema (Ej. Me dedico a resolver la causa del problema), búsqueda de gratificaciones alternativas (Ej. Dejo el problema para otro momento y me pongo a hacer algo que me gusta), y c) focalizado en la emoción (Ej. Me guardo para mí lo mal que me siento), inhibición generalizada o parálisis (Ej. Me quedo paralizado, no sé qué hacer) y Falta de control emocional (Ej. Golpeo cosas o tiro todo por el aire) (Billings & Moos, 1981). El análisis factorial (N=890) mostró la presencia de dos factores: Estrategias funcionales (Realizar Acciones para Resolver el Problema, Búsqueda de Consejo y Apoyo, Análisis Lógico y Reestructuración Cognitiva) y disfuncionales (Descontrol Emocional, Parálisis Emocional, Desarrollo de Gratificaciones Alternativas, Evitación Cognitiva y Control emocional). La consistencia interna fue estudiada a través del alpha de Cronbach, obteniendo un coeficiente $\alpha=.71$ para el factor de las estrategias funcionales y un coeficiente $\alpha=.74$ para el factor de las estrategias disfuncionales.

La validez de constructo fue estudiado a través de un análisis de la correlación entre los valores obtenidos en las subdimensiones del afrontamiento y los obtenidos en la variable estilos parentales con la que están teóricamente relacionados. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que los ítems del cuestionario son indicadores del constructo afrontamiento en los niños (Richaud de Minzi, 2006).

Existen estudios que han reconsiderado la estrategia desarrollo de gratificaciones alternativas, concibiéndola como una forma de evitación conductual y no como un afrontamiento centrado en la resolución del problema (Holahan, Moos & Schaefer, 1997). Si bien esta propuesta resulta más razonable, puesto que dicha estrategia facilita la posibilidad de distraerse del problema y de no ejercer acciones específicas para solucionarlo, decidimos no utilizarla en el presente trabajo porque su significado es confuso.

Procedimiento de intervención para el fortalecimiento de recursos

El programa de intervención cuyos resultados se presentan aquí fue llevado a cabo durante tres años, en el ciclo lectivo escolar, durante toda la jornada escolar e incluido en el curriculum escolar. El mismo incluyó diferentes estrategias para fortalecer los recursos socioemocionales, cognitivos y lingüísticos siguiendo la progresión del desarrollo, de acuerdo a la edad de los niños. En forma resumida incluyó:

- a. Un programa de desarrollo del lenguaje hablado y escrito desarrollado por Borzone y colaboradores (Amado & Borzone, 2011; Borzone, Diuk, & Rosemberg, 2003; Diuk, Borzone & Rosemberg, 2000; Manrique & Borzone, 2010). El mismo consiste en el desarrollo de actividades tales como: 1) juegos con sonidos, palabras y letras; 2) narración de historias personales; 3) lectura dialógica con historias; 4) lectura dialógica de noticias, textos expositivos y otros materiales.
- b. Entre las estrategias llevadas a cabo para fortalecer los recursos cognitivos (Ghiglione, Arán Filippetti, Manucci, & Apaz, 2011) se realizaron actividades para aumentar las habilidades de reflexividad y planificación (Arán Filippetti & Richaud, 2011a), proponiendo reglas simples y explícitas, modelando y enseñando estrategias de reflexividad (Arán Filippetti & Richaud, 2009, 2010, 2011b). Los ejercicios fueron diseñados con el objetivo de crear incertidumbre en las respuestas y estimular el tiempo de latencia como un medio de estimular la utilización de estrategias analíticas y del estilo reflexivo (Arán Filippetti & Richaud, 2009, 2012; Musso, 2010).
- c. Para estimular las emociones positivas las estrategias incluyeron refuerzo positivo, relajación muscular y mental, análisis de costo- beneficio de las propias acciones, narraciones, búsqueda de soluciones alternativas, técnicas autorreferenciales, música, dibujo y juegos (Oros & Richaud, 2011; Oros, Richaud, & Manucci, 2011).

- d. Para desarrollar las habilidades sociales se trabajó en primer término con el aprendizaje de las normas sociales, seguido del fortalecimiento de acciones asertivas, para finalmente dedicarse a la resolución de conflictos personales a través de la negociación (Iglesias, López, & Richaud, 2012; López, Iglesias, & Richaud, 2012). También se promovió el comportamiento prosocial (Lemos & Richaud, en prensa).

Procedimiento ético

Después de una entrevista con los directivos de las escuelas donde se trabajaría, se envió a los padres una nota explicándoles los objetivos del trabajo y la tarea que se desarrollaría. Se les aclaró que la colaboración era voluntaria y anónima, con el compromiso de no proporcionar ninguna información individual al personal de la escuela. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres, tutores o encargados y se explicó a los niños el objetivo del estudio, indicándoles que su participación era voluntaria y que podían interrumpirla en cualquier momento que desearan.

RESULTADOS

Estrategias de afrontamiento antes y después de un año de intervención en niños con vulnerabilidad social (ES bajo) y antes y después de un año en niños sin vulnerabilidad social (SE bajo)

Se compararon los resultados en afrontamiento de dos grupos de niños de la misma edad, con ($N = 95$) y sin vulnerabilidad social ($N = 104$) con el objeto de controlar la variable maduración. En los niños en vulnerabilidad social se compararon los resultados antes y después de una intervención de un año y en los niños no en vulnerabilidad social antes y después del mismo período de tiempo pero sin intervención.

Los resultados del MANOVA para medidas repetidas con una variable no repetida (vulnerabilidad social) focalizado en la influencia de la intervención (comparación antes después (I), maduración (comparación entre grupos en vulnerabilidad social y no en vulnerabilidad social) (V) y su interacción (IxV) sobre las estrategias de afrontamiento, mostraron influencias significativas en los tres casos ($F_{Hotelling} (I) 8,190 = 94.29 p < .000$; eta al cuadrado .79; $F_{Hotelling} (V) 8,190 = 89.55 p < .000$, eta al cuadrado .79); $F_{Hotelling} (IxV) 8,190 = 74.60 p < .000$, eta al cuadrado .76). El análisis de los contrastes univariados indica: a) diferencias entre antes y después de la intervención en todas las estrategias de afrontamiento en los niños socialmente vulnerables, b) en los niños de clase media se mantienen valores similares en Análisis Lógico, Reestructuración cognitiva, Evitación Cognitiva, Realizar Acciones para resolver el Problema, y Falta de Control emocional. Por otra parte, aumenta significativamente Búsqueda de apoyo y Control Emocional y baja significativamente el Parálisis Emocional (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Medias, desviaciones estándar y valores univariados de F , correspondientes a las dimensiones de afrontamiento de la escuela A (vulnerabilidad social) y de la escuela C (no vulnerabilidad social) con un tiempo de diferencia de un año

| Afrontamiento | Vulnerabilidad social | | No vulnerabilidad social | | V – no V | Antes – Después (I) | IxV |
|------------------------|-----------------------|------|--------------------------|------|----------|---------------------|--------|
| | M | DE | M | DE | F(1,197) | F(1,197) | |
| Análisis Lógico 1 | 1.024 | .037 | 2.401 | .036 | 33.09 | 243.79 | 228.61 |
| Análisis Lógico 2 | 2.312 | .047 | 2.422 | .045 | (.000) | (.000) | (.000) |
| Restruct.Cognitiva 1 | 1.000 | .031 | 2.609 | .030 | 422.86 | 307.49 | 333.86 |
| Restruct.Cognitiva 2 | 2.430 | .051 | 2.580 | .049 | (.000) | (.000) | (.000) |
| Evitación Cognitiva1 | 2.156 | 0.55 | 1.522 | .052 | .08 | 80.33 | 142.91 |
| Evitación cognitiva2 | 1.015 | .066 | 1.685 | .063 | (.783) | (.000) | (.000) |
| Búsqueda Apoyo1 | 1.806 | .069 | 2.245 | .066 | 16.14 | 73.25 | 8.84 |
| Búsqueda Apoyo2 | 2.481 | .058 | 2.572 | .055 | (.000) | (.000) | (.003) |
| Acción Problema 1 | 1.430 | .062 | 2.444 | .059 | 110.85 | 56.05 | 44.94 |
| Acción Problema 2 | 2.294 | .059 | 2.492 | .057 | (.000) | (.000) | (.000) |
| Parálisis Emocional 1 | 1.880 | .060 | 1.480 | .057 | 16.44 | 96.53 | 7.47 |
| ParálisisEmocional2 | 1.217 | .059 | 1.105 | .057 | (.000) | (.000) | (.007) |
| Descontrol Emocional 1 | 2.383 | .068 | 1.187 | .065 | 96.88 | 9.14 | 52.03 |
| Descontrol Emocional 2 | 1.686 | .074 | 1.472 | .071 | (.000) | (.003) | (.000) |
| Control Emocional 1 | 1.586 | .063 | 1.972 | .060 | 15.47 | 53.03 | 7.65 |
| Control Emotional 2 | 2.152 | .054 | 2.226 | .052 | (.000) | (.000) | (.000) |

($T_{(I)}$ Hotelling = 3.97), $F(8,190) = 94.29$, $p < .000$, $\text{partial } \eta^2 = .80$; $T_{(V)}$ Hotelling = 3.77), $F(8, 190) = 89.55$, $p < .000$, $\text{partial } \eta^2 = .79$; $T_{(IxV)}$ Hotelling = 3.141), $F(8,190) = 74.60$, $p < .000$, $\text{partial } \eta^2 = .76$.
 $(T_{(I)}$ Hotelling = 3.97), $F(8,190) = 94.29$, $p < .000$, $\text{partial } \eta^2 = .80$; $T_{(V)}$ Hotelling = 3.77), $F(8, 190) = 89.55$, $p < .000$, $\text{partial } \eta^2 = .79$; $T_{(IxV)}$ Hotelling = 3.141), $F(8,190) = 74.60$, $p < .000$, $\text{partial } \eta^2 = .76$.

DISCUSIÓN

Con respecto a la hipótesis acerca de que la intervención que tiene como objetivo el fortalecimiento de los recursos socioemocionales, lingüísticos y cognitivos, aumenta la funcionalidad del afrontamiento de la amenaza en niños en vulnerabilidad social. En efecto, los resultados indicaron que con el fortalecimiento del apego, del control del impulso, de las habilidades del lenguaje, de las habilidades sociales, las emociones positivas, la planificación y la reflexividad realizados en el programa general, se logró un afrontamiento de la amenaza más funcional en líneas generales. El mismo ha pasado de ser un afrontamiento basado en el descontrol y la evitación a otro que se caracteriza por el análisis de la situación antes de actuar, por tratar de re-significar internamente el problema cuando no se puede cambiar exteriormente, buscar apoyo en los otros para resolver el problema y llevar adelante acciones concretas para ello. En todos estos aspectos los niños en vulnerabilidad logran avances importantes durante el primer año de intervención (entre los 6 y 7 años), en tanto el grupo de niños de clase media se mantiene en los valores iniciales, que por otra parte, eran los esperados para la edad.

En cuanto al aspecto emocional, donde sí se esperan cambios madurativos, ya que los niños van dejando sus estrategias basadas en la emoción para dar lugar a otras más cognitivas (Del Barrio, 1997; Richaud de Minzi, 2004) se produce un aumento del control emocional en ambos grupos, aunque el descontrol emocional sólo baja en los niños en vulnerabilidad ya que el mismo ya estaba bajo en los otros niños al comenzar el estudio.

Si bien partimos del supuesto de que no era conveniente intervenir para generar en los niños estrategias de afrontamiento particulares, era de esperar que al aumentar el apego y por lo tanto la regulación fundamentalmente emocional, al mismo tiempo que se estimula la planificación y la reflexividad que disminuyen la impulsividad cognitiva, el niño podría analizar mejor el problema que se le presentaba, reestructurarlo cognitivamente en forma positiva y controlar mejor sus emociones. Al mismo tiempo, al aumentar el apego, la emocionalidad positiva y las habilidades sociales sería más capaz de confiar en los demás y de pedir ayuda (búsqueda de apoyo), lo que a su vez lo fortalecería emocionalmente (disminución de la evitación cognitiva, aumento del control y menor descontrol emocional). Además, la utilización de estas estrategias le permitiría actuar efectivamente para resolver el problema.

Estos resultados están en línea con los de estudios que sugieren que la intervención intensiva en niños en riesgo tiene efectos duraderos en el desarrollo cognitivo, emocional y social (Campbell et al, 2001, Shonkoff & Phillips, 2000).

En síntesis, las intervenciones sobre los recursos de los niños en situación de vulnerabilidad social parecen tener un efecto importante sobre el desarrollo de los mismos que se generalizaría a un afrontamiento más funcional de la amenaza.

Debido a que las muestras son pequeñas y homogéneas en lo que respecta a la edad y escuela en riesgo y al lugar geográfico donde la intervención fue realizada, los resultados no son generalizables a otros grupos de edad y tipo de riesgo. Sin embargo, los resultados del presente estudio están en línea con la teoría y con los obtenidos en otras investigaciones y son suficientemente importantes como para ser considerados con atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvord, M., & Grados, J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology. Research and Practice*, 36(3), 238-245. doi: 10.1037/0735-7028.36.3.238
- Amado, B. & Borzone de Manrique, A. M. (2011). La comprensión de textos expositivos: relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 2, 261-278.
- Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2009). *P.E.C.E.: programa de estimulación cognitivo escolar. Cuaderno de ejercicios nivel I* [P:E:C:E.: program of school cognitive stimulation. Exercise book level 1]. Buenos Aires. Ediciones CIIPME-CONICET.
- Arán Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2010). *P.E.C.E.: programa de estimulación cognitivo escolar: cuaderno de ejercicios nivel inicial* [P:E:C:E.: program of school cognitive stimulation. Exercise book inicial level]. Buenos Aires. Ediciones CIIPME-CONICET.
- Arán Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2011a). Efectos de una propuesta intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza extrema [Effects of an intervention proposal for reflexivity and planification increasing within a high risk school environment by extreme poverty]. *Revista Universitas Psicológica*, 10(2), 341-354.
- Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2011b). A Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status (SES) in School-Age. *Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393-416. doi: 10.1080/00221325.2011.602374
- Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2012b). Modelo de Ecuaciones Estructurales para Analizar la Relación entre la Reflexividad-Impulsividad y las Funciones Ejecutivas en Niños Escolares [Structural Equation model to analyse the relation between Reflexivity-Impulsivity and Executive functions in school children]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 427-440.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157. Doi: 10.1007/BF00844267
- Borzone de Manrique, A. M., Diuk, B., & Rosemberg, C. R. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 2, 121-145.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242. doi: 10.1037/0012-1649.37.2.231
- Del Barrio, M. V. (1997). Estresores infantiles y su afrontamiento [Infant stressors and its coping]. In M. I. Hombrados Mendieta (Coord.), *Estrés y Salud* [Stress and Health](pp. 351-375). Valencia: Promolibro.
- Diuk, B., Borzone, A. M., & Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: Una alternativa pedagógica intercultural [School failure in children of poor sectors: An intercultural pedagogical alternative]. *Cultura y Educación*, 19, 23-33. doi: 10.1174/113564000753837089
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A. & Guthrie, I.K. (1997). Coping with Stress. The roles of regulation and development. En Wolchik y Sandler (Edit), *Handbook of Children's Coping: Linking Theory and Intervention* (pp. 41-70). New York: Plenum Press.
- Ghiglione, M. E., Arán Filippetti, V., Manucci, V., & Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 1, 17-36.

- Holahan, C. J., Moos, R.H., & Schaefer, J.A. (1996). Coping, stress, resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. Endler (Eds.), *Handbook of coping: theory, research and application* (pp.24-43). New York: Wiley.
- Iglesias, F., Lopez, M., & Richaud, M. C. (2012). *Promoción de habilidades sociales en la escuela. Propuestas para trabajar Habilidades Sociales para la Resolución de Conflictos Interpersonales* [Proposals for working social skills for interpersonal conflict resolution]. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Labiano, L. M. y Correché, M. S. (2002). Afrontamiento del estrés. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 11(2), 105-112.
- Lemos, V. (2009). Características de personalidad infantil asociadas al riesgo ambiental por situación de pobreza. *Interdisciplinaria*, 26(1), 5-22.
- Lemos, V., & Richaud, M. C. (en prensa). Promotion of child prosocial behavior in the school context. In A. Castro Solano (Ed.), *Positive Psychology in Latin America*. Springer.
- López, M., Iglesias, F., & Richaud, M. C. (2012). *Promoción de habilidades sociales en la escuela. Las primeras habilidades sociales. Propuestas para trabajar Habilidades Sociales en niños de Nivel Inicial, 1º y 2º año de Educación Primaria* [Promotion of social skills at school. The first social skills. Proposal for working social skills in children at initial level, 1st and 2nd year of primary school]. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Manrique, M. S., & Borzone de Manrique, A. M. (2010). 'La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines*, 2, 209-228.
- Méndez-Castellano, H., & de Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación. Método Graffar – Méndez Castellano* [Society and stratification. Graffar–Méndez Castellano Method]. Caracas: Fundacredesa.
- Musso, M. F. (2010). Funciones ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo [Executive Functions: A study of the effects of poverty on executive performance]. *Interdisciplinaria*, 27(1), 85-110.
- Oros, L. B., & Richaud, M. C. (2011). *La promoción de emociones positivas en la escuela. Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar. Manual para docentes de Nivel Inicial y 1º, 2º y 3º grado* [The promotion of positive emotions at school. Proposals for incorporating the emotional development to the school curriculum]. Entre Ríos: Universidad Adventista del Plata.
- Oros, L. B, Richaud, M. C., & Manucci, V. (diciembre 2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar [Positive emotions development in childhood. Lineaments for a school intervention]. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Richaud de Minzi, M. C. (2004). Development of coping resources in childhood and adolescence. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines* N°. Especial, 1, 63-74.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 196-201.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. doi: 10.1017/CB09780511616259.003
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report of the SRCD*, 8, 1-17.