



**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES EN NIÑOS CON  
SÍNDROME DE DOWN**

**DAJHANA BEDOYA TUBERQUIA**

**ANA MARÍA OSORIO ARENAS**

**Trabajo de grado para optar al título de psicólogas**

**ASESORA**

**CLAUDIA MILENA JARAMILLO OSPINA**

**Magister en Educación y Desarrollo Humano**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
MEDELLÍN, ANTIOQUIA  
2019**

*Agradecemos a la Fundación Lupines  
por permitirnos desarrollar el presente  
estudio con su recurso humano y  
facilitarnos sus instalaciones.*

*A nuestra asesora Mg. Milena Jaramillo,  
quien nos brindó su valiosa orientación  
y guía en el presente trabajo.*

## Contenido

1. Planteamiento del problema	8
2. Objetivos	14
2.1 General	14
2.2 Específicos	14
3. Antecedentes de investigación	14
4. Marco teórico	22
4.1 Discapacidad intelectual	22
4.2 Discapacidad intelectual y síndrome de Down	25
4.3 Habilidades sociales en el síndrome de Down	27
4.4 Resolución de conflictos interpersonales	28
4.5 Habilidades cognitivas en la resolución de problemas interpersonales	32
5. Metodología	35
5.1 Tipo de estudio	35
5.2 Diseño metodológico y Alcance del estudio	36
5.2.2 Unidades de análisis	37
5.2.3 Técnicas de recolección de información y análisis	37
5.2.4 Población y muestra	40
5.2.5 Criterios éticos	43
6. Resultados	44
6.1 Prueba de confiabilidad	44
6.2 Análisis descriptivo de las variables estudiadas	47
6.2.1 Identificación del problema	48
6.2.2 Identificación de emoción	50
6.2.3 Identificación de alternativas para la solución del problema	51
6.2.4 Identificación de consecuencias de alternativas de solución	53
6.2.5 Selección de mejor alternativa de solución	54
7. Discusión y conclusiones	56
8. Recomendaciones	61
9. Referencias	63

Anexo 1. Entrevista inicial	72
Anexo 2. Protocolo de evaluación	74
Anexo 3. Consentimiento informado	77

## **Listado de tablas**

Tablas 1. Distribución de la muestra	42
Tablas 2. Estadísticas de total de elemento.	45
Tablas 3. Estadísticas de total de elemento historia A1	46
Tablas 4. Frecuencia desempeño en Identificación del problema	49
Tablas 5. Frecuencia desempeño en Identificación la emoción	51
Tablas 6. Frecuencia desempeño en Identificación alternativas de solución	52
Tablas 7. Frecuencia de desempeño Identificación de consecuencias de alternativas de solución	54
Tablas 8. Frecuencia de desempeño en Selección de mejor alternativa de solución	55

## **RESUMEN**

El objetivo central de este trabajo fue el de describir las características principales de las habilidades cognitivas que intervienen en la resolución de conflictos interpersonales en niños con Síndrome de Down, utilizando el Test de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI), como herramienta principal de recolección de información. La muestra estuvo compuesta por 12 niños y niñas con Síndrome de Down entre los 7 y 12 años de un instituto de la ciudad de Medellín. Los resultados obtenidos muestran que los niños con Síndrome de Down que participaron del estudio exhiben dificultades en la resolución de conflictos interpersonales, relacionadas principalmente con las habilidades para el análisis y evaluación de consecuencias que permitan llegar a la solución más adecuada.

**Palabras clave:** Síndrome de Down, Cognición social, Habilidades sociales, Resolución de conflictos, Habilidades cognitivas.

## **ABSTRACT**

The main objective of this work is to describe the main characteristics of the cognitive abilities involved in the resolution of interpersonal conflicts in children with Down Syndrome, using the Cognitive Skills Assessment Test for the Solution of Interpersonal Problems (EVHACOSPI), as main tool of information gathering. The sample consisted of 12 boys and girls with Down Syndrome between 7 and 12 years of an institute in the city of Medellín. The results shows that children with Down Syndrome who participate in the study exhibit difficulties in resolving interpersonal conflicts, mainly

related to the skills for the analysis and evaluation of the consequences that reach the most appropriate solution.

**Keywords:** Down's Syndrome, Social Cognition, Social Skills, Conflict Resolution, Cognitive Abilities.

## 1. Planteamiento del problema

Dada su naturaleza social, es habitual que los seres humanos se vean inmersos en conflictos con sus pares; normalmente, en estas situaciones, se ven comprometidos los intereses de los involucrados, en especial, cuando los recursos que son de su interés se encuentran limitados en el medio. Lo anterior, hace que en la convivencia en grupo se presenten constantemente situaciones de competitividad y tensión. En este sentido, el concepto de *conflicto* es definido por Touzard (1981) como una situación en la que unos actores persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios y tienen intereses opuestos, o bien, persiguen simultáneamente y competitivamente la misma meta.

En esta línea, la existencia de conflictos en la cotidianidad hace que los seres humanos también se vean implicados en la búsqueda de las mejores estrategias para lograr que los problemas sean resueltos de forma eficaz y acertada, para así facilitar su desenlace cuando este se repita y evitar un impacto negativo. Lo anterior, puede explicarse porque la tensión producida por una mala relación interpersonal es tan alta, que se encuentra ventajoso hacer el intento por resolver de alguna forma la situación, aún con el riesgo de empeorarla; para esto, hay técnicas útiles que pueden ayudar a personas y grupos a superar exitosamente situaciones conflictivas como: entender el pensamiento y los sentimientos de la otra persona, no generalizar, responsabilizarse de las propias emociones, tratar de actuar racionalmente, y aprender a llegar a acuerdos de integración, (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Como fundamento de estas estrategias de solución de conflictos, se encuentra una serie de habilidades cognitivas que permiten el adecuado procesamiento de información interpersonal, y además, una teoría de la mente para entender la posición del otro y llegar



así a un equilibrio que acepte las diferencias entre el comportamiento propio y el de los demás, sin sentirse amenazado por ello (Ortiz, 2015).

Ahora bien, como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, los conflictos y la necesidad de resolverlos se encuentran presentes en la vida cotidiana; esto no se puede pensar como una situación exclusiva de la edad adulta, al contrario, la forma en que se solucionan dichos problemas y sus consecuencias no son ajenas a la niñez, es más, es en esta etapa en la cual se dan los primeros contactos con situaciones problemáticas que involucran a terceros.

En dichas situaciones, presentes ya desde la infancia, se activan ese grupo de habilidades cognitivas que movilizan o no recursos disponibles para la solución del problema (Greco e Ison, 2011). Es precisamente en este momento evolutivo, en el que se tiene un alto potencial de cambio y de aprendizaje, y por ende, se supone que es posible fortalecer o entrenar ciertas habilidades cognitivas para llegar a una solución acertada que fortalezca las interacciones sociales y prevenir conductas disruptivas (Greco e Ison, 2009). El primer paso para aprovechar ese momento evolutivo y el potencial de transformación que le es característico, es conocer el estado real de las habilidades implicadas, identificando fortalezas y aspectos a mejorar que permitan orientar las posibles alternativas de intervención.

En cuanto a la primera condición que se mencionó en el párrafo anterior, referente a la necesidad de caracterizar de manera precisa el estado de las habilidades implicadas en la resolución de conflictos, toma mayor relevancia cuando se trata de poblaciones con condiciones específicas o con trastornos del desarrollo; este es el caso de la discapacidad intelectual, en la cual, como se expondrá a continuación, se ve comprometido el funcionamiento adaptativo necesario para una apropiada interacción social.

Al respecto, y según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - DSM V (2014) para que un individuo presente el diagnóstico de discapacidad intelectual se deben presentar tres criterios básicos: A) Inicio del déficit durante el periodo de desarrollo B) Déficit en el funcionamiento intelectual. C). Déficit en el funcionamiento adaptativo. De acuerdo con el primer criterio, las deficiencias intelectuales y adaptativas se deben presentar antes de los 18 años, edad en la que se inicia la adultez (Ardila, Matute y Rosselli, 2010).

El segundo criterio se refiere a deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia (DSM V, 2014); dichas deficiencias deben ser identificadas mediante la evaluación clínica y la aplicación de pruebas de inteligencias estandarizadas, las cuales deben dar un cociente de inteligencia (CI) inferior a 70 (Ardila, Matute y Rosselli, 2010).

Por último, el funcionamiento adaptativo se refiere a la consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y responsabilidad social. En el caso de la discapacidad, la no consecución de estos estándares puede llevar a limitaciones en varias esferas de la vida diaria como la comunicación, la vida independiente y la participación social (DSM-V, 2014); por lo anterior, resulta fundamental que quienes viven en situación de discapacidad tengan acceso a evaluaciones orientadas a establecer el estado en el que se encuentran las habilidades cognitivas implicadas, para facilitar una adecuada solución de problemas interpersonales, y una participación social más armónica

Esa participación social requiere de capacidades para reconocer los pensamientos, sentimientos y las experiencias propias y ajenas; también se refiere a la empatía, las habilidades para la comunicación interpersonal, autorregulación y juicio social (Morrison,

2015). Esta esfera es de especial importancia, ya que en ella se pueden encontrar las diferencias presentes en la resolución de conflictos interpersonales en individuos que presenten alteraciones en la capacidad intelectual.

Para los propósitos del presente estudio, es de interés enfocar la discusión en una forma específica de discapacidad intelectual, relacionada con el síndrome de Down, que fue la población objetivo de la investigación. De acuerdo con esto, es pertinente mencionar que la anomalía cromosómica presente en el Síndrome de Down conlleva a alteraciones en el desarrollo asociadas a la sobrecarga genética aportada por el cromosoma 21 extra, dichas alteraciones, en la mayoría de los casos, concurren en discapacidades intelectuales. (Rodríguez-Barrera, y Chaves-Castaño, 2017).

Como se mencionó, el proceso de solución de conflictos pasa por el adecuado desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, que como ya se expuso, pueden resultar alteradas en el caso de sujetos con discapacidad intelectual en general, y específicamente, con Síndrome de Down; no obstante, al revisar el estado de la cuestión en la investigación resulta llamativo que: 1) Hay una tendencia a desarrollar estudios encaminados a intervenir sobre los conflictos interpersonales sin tener información previa, es decir, una línea de base que aporte a la construcción y evaluación de programas; 2) Se presenta una contradicción en los estudios a la hora de abordar el desarrollo socioemocional de los niños con Síndrome de Down; 3) Existe un vacío en los instrumentos específicos para evaluar la población de niños con Síndrome de Down; 4) Por lo anterior, hay datos con poco respaldo teórico sobre el desarrollo de la dimensión socioemocional en Síndrome de Down.

En cuanto a la primera de las situaciones enumeradas, se encontró una tendencia hacia la realización de programas de intervención diseñados para facilitar la resolución de conflictos interpersonales; en general, estas intervenciones muestran un cambio positivo en

la forma cómo se solucionan dichos conflictos (Bonete-Román, et al. 2014; Sáiz y Román, 2011; Ruiz Rodríguez, 2012), no obstante, hay pocos estudios que realizan caracterizaciones o descripciones detalladas de cómo se da este proceso y cuáles son las estrategias que se utilizan (Ortiz, 2015; Rodríguez-Barrera, y Chaves-Castaño, 2017).

Otro de los hallazgos en la revisión, correspondiente al segundo numeral del párrafo anterior, es que parece no haber un acuerdo sobre el desarrollo socioemocional en los niños con Síndrome de Down y su papel en la resolución de conflictos; algunos autores han encontrado diferencias en el componente emocional que a su vez interfieren con las relaciones interpersonales (Amadó, Benejam, Mezuca, Serrat, Vallés-Majorale, 2012; Cebula, Moore, Wishart, 2010), otros autores mencionan que las dificultades presentes en el Síndrome de Down son de orden intelectual o de orden lingüístico y no se extienden en lo afectivo (Ruiz, 2004; Figueroa y Rojas, 2007).

Además, respecto al tercer punto, dentro de la revisión realizada se encontró que, Chen y Woolley (1978) desarrollaron un instrumento de evaluación del desarrollo en niños con Síndrome de Down, sin embargo, este no ha sido actualizado con el desarrollo teórico actual; por otra parte, Rodríguez-Barrera y Chaves-Castaño (2017) diseñaron una escala que permite identificar el desarrollo esperable para niños con Síndrome de Down en sus primeros años, no obstante, no se encontraron otros instrumentos que permitan evaluar población que sobrepase la primera infancia (escolar, adolescente, etc.), por lo cual se evidenció un vacío en cuanto a instrumentos específicos para la población con Síndrome de Down.

Por último, referente al cuarto punto, es necesario mencionar que debido a la tendencia a intervenir sin tener información teórica actualizada y al vacío en los instrumentos específicos para recolectar datos, hay una proliferación de instituciones que

divulgan documentos sobre el desarrollo en el Síndrome de Down, que no cuentan con un sustento teórico (Troncoso, 2007; Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999)

Por otro lado, en Colombia el tema de resolución de conflictos se encuentra poco explorado en esta edad y grupo poblacional; los pocos estudios realizados se enfocan más en población con capacidad cognitiva promedio, principalmente en el campo organizacional (Gil-Monte, y Mercado-Salgado, 2010; Rey de Astaiza, 2015; García y Navarro, 2000), y en el campo educativo (García y Triana, 2002; Fernández, 2010).

De acuerdo a lo expuesto, y enfatizando en los vacíos evidenciados, se plantea la siguiente pregunta que guió este proyecto de investigación: **¿Cuáles son las características de las habilidades cognitivas que intervienen en la resolución de conflictos interpersonales, en niños con Síndrome de Down?** Se puede notar que, al ser un tema poco explorado en el contexto, es de gran importancia conocer las características de la forma cómo los niños con Síndrome de Down se enfrentan a problemáticas sociales. De esta manera se puede aportar claridad a este tema, generando así conocimiento útil para la psicología, en especial para la psicología básica y el campo educativo, en donde se podrán diseñar nuevas intervenciones o programas que contribuyan al mejoramiento del ambiente escolar.

## **2. Objetivos**

### **2.1 General**

Describir las características de las habilidades cognitivas que intervienen en la resolución de conflictos interpersonales en niños con síndrome de Down.

### **2.2 Específicos**

- Identificar el estado de las habilidades cognitivas para identificar y denominar problemas y las emociones asociadas, implicadas en la resolución de conflictos interpersonales en niños con síndrome de Down
- Describir el estado de las habilidades cognitivas para identificar consecuencias y alternativas de solución en las situaciones problema

## **3. Antecedentes de investigación**

Dentro de la revisión de la literatura se encontró como uno de los antecedentes, el estudio de Pitcairn y Wishart (2000) quienes en su investigación denominada “*Recognition of Identity and Expression in Faces by Children with Down Syndrome*”, examinaron la capacidad de tres grupos de niños (síndrome de Down, retraso inespecífico del desarrollo y desarrollo típico) para reconocer la identidad y la expresión en rostros adultos.

En el primer experimento participaron 16 niños con Síndrome de Down, 16 niños con retraso en el desarrollo no específico y 23 niños con un desarrollo típico. Se eligieron niños con discapacidad intelectual cuyo rango de edad era de 8 a 14 años, a quienes se les presentaron tres tareas de reconocimiento de rostros y de expresiones emocionales; en la primera tarea los niños debían reconocer la identidad de una persona mostrada anteriormente; en la segunda, se les mostraba la foto de alguien con una emoción específica y se les mencionaba cuál era esa emoción, posteriormente se les preguntaba en qué otra foto

se mostraba la misma emoción mencionada anteriormente; en la tercera tarea, se les mostraban tres fotos de la misma persona con una expresión emocional diferente en cada una, se les presentaba una situación por la que estaba pasando esa persona y los niños debían identificar cuál de esas tres fotos representaba la emoción correspondiente a la situación.

En el Segundo experimento participaron 14 niños con Síndrome de Down, 14 niños con retraso en el desarrollo no específico y 14 con desarrollo típico; el rango de edad de los dos grupos con discapacidad intelectual fue de 5 a 12 años, a estos se les presentó dos tareas de reconocimiento de expresiones emocionales; en la primera tarea se les presentaba a los niños una imagen en la que se encontraban dos rostros con la expresión emocional y, a medida que se iba rotando la imagen, debían identificar la expresión de la emoción; en la segunda, realizaron el mismo procedimiento que en la tarea uno, excepto que en ésta utilizaron caras conocidas y desconocidas.

En el primer experimento, los niños con síndrome de Down tenían la misma habilidad para reconocer rostros desconocidos cuando la expresión era variada, pero significativamente más baja para reconocer la expresión en general, con un déficit específico en la percepción de sorpresa y miedo; en el segundo experimento, al rotar las caras, su desempeño fue significativamente más bajo al reconocer la expresión, así como al identificar las caras conocidas. Estos resultados, junto con la falta de cualquier mejoría con la edad, sugieren que existe un déficit específico, asociado con el síndrome de Down, en el procesamiento de las expresiones faciales, un hallazgo compatible con la imagen emergente de la alteración neurológica en este síndrome.

Freeman, Hughes y Kasaro (2001) también estudian el reconocimiento de emociones en niños con Síndrome de Down en su investigación "*Emotion Recognition by*

*Children With Down Syndrome*”; en este, se realizaron tres estudios, en los que se les presentaron tareas de reconocimiento de emociones diseñadas para aprovechar su conocimiento de las emociones simples, su capacidad para etiquetar las emociones y su comprensión de las emociones desde contextos simples basados en historias.

Los participantes incluyeron 60 niños (20 con síndrome de Down, 20 de edad mental similar al grupo de niños con SD con desarrollo típico y 20 de edad cronológica similar con desarrollo típico). Los niños con síndrome de Down fueron reclutados de asociaciones de padres locales y los niños con desarrollo típico fueron reclutados de programas escolares locales y preescolares; cada grupo tenía 7 niños y 13 niñas.

Los resultados indican que los niños con síndrome de Down tienen un desempeño similar al grupo de niños con edad mental de aproximadamente 3 años. Sin embargo, a la edad de desarrollo de 4 años, los niños con síndrome de Down tuvieron un menor desempeño que los niños con desarrollo típico de la misma edad mental y que los niños con síndrome de Down que no tenían discapacidad intelectual. Aunque la edad mental de los niños con síndrome de Down aumentó más de 2 años, sus capacidades de reconocimiento de emociones no aumentaron. En conjunto, los hallazgos sugieren diferencias etiológicas y de desarrollo en el reconocimiento de las emociones de los niños con síndrome de Down.

Por otra parte, Cebula, Pitcairn, Wishart, Willis (2007) en su investigación, “Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing aetiology”, tuvieron como objetivo comparar directamente las habilidades de reconocimiento de emociones en expresiones faciales, en niños con síndrome de X frágil, síndrome de Down y discapacidad intelectual no específica, contrastando la capacidad y los perfiles de error con los de los niños con desarrollo típico y con estado cognitivo y lingüístico equivalente.



60 niños participaron en el estudio: 15 de ellos con síndrome de X frágil, 15 con síndrome de Down, 15 con discapacidad intelectual no específica y 15 niños con desarrollo típico. Se recopilaron medidas estandarizadas de habilidades cognitivas, de lenguaje y de socialización para todos los niños, junto con medidas de rendimiento en dos tareas de emparejamiento de fotos: una tarea de "emparejamiento de identidad" (para controlar la capacidad básica de procesamiento facial) y una tarea de "emparejamiento de emociones" (felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo o disgusto).

Dentro de los hallazgos, se encontró que la capacidad de emparejamiento o de identificación no difirió entre los cuatro grupos de niños. Solo el grupo de SD tuvo un desempeño significativamente más deficiente en la tarea de emparejamiento de emociones en comparación con el grupo con desarrollo típico, mostrando particular dificultad con el reconocimiento de emociones asociadas al miedo.

En el 2007, Wishart realizó un trabajo en el que quiso analizar las creencias comunes alrededor del desarrollo sociocognitivo en el síndrome de Down, el cual nombró "*Socio- cognitive understanding: a strength or weakness in Down's syndrome?*", este estudio reúne los hallazgos de otros estudios realizados por el mismo autor, durante evaluaciones de la permanencia de objeto, generalmente considerada como una medida teórica "pura" de la capacidad cognitiva temprana; y de un trabajo más reciente que se centra en dos habilidades socio-cognitivas clave: el reconocimiento de las expresiones faciales de la emoción y el aprendizaje colaborativo. El rango de edad de los niños estudiados fue de 4 meses a 18 años.

La evaluación de la permanencia de objeto se realizó de forma transversal y longitudinal utilizando tareas estandarizadas del *objeto oculto* en niños con síndrome de Down y en niños con desarrollo típico que tuvieran edades similares. En los estudios de

reconocimiento de emociones, se midió la capacidad de distinguir seis emociones primarias, comparando su rendimiento con el de niños con desarrollo típico en etapas evolutivas similares y niños con edades similares con discapacidades intelectuales de similar gravedad, pero diferente etiología (discapacidad intelectual no específica o síndrome de X frágil). En el estudio de aprendizaje colaborativo, se midió el impacto que el trabajar con un compañero en una tarea relacionada conceptualmente, pudiera tener en las habilidades de clasificación, y se compararon los resultados en parejas.

Los hallazgos de esta investigación indican posibles dificultades en algunos aspectos centrales del funcionamiento interpersonal en síndrome de Down, con diferencias tanto cualitativas como cuantitativas en cómo se desarrolla la cognición social y se aplica en contextos de aprendizaje.

En cuanto a las habilidades cognitivas para la solución de problemas, Pitcairn y Wishart (1994), en su estudio titulado "*Reactions of young children with Down's syndrome to an impossible task*" investigaron la respuesta a una tarea de clasificación en la que se incluían tareas 'posibles' e 'imposibles' de resolver. El estudio se realizó en tres grupos de niños de 3 a 5 años: niños con síndrome de Down (SD), niños con desarrollo típico con edades cronológicas (AC) similares a los sujetos con SD, y niños con un desarrollo típico con edades mentales (MA) similares a los niños con SD.

Dentro de los hallazgos relevantes se destaca el comportamiento de los niños con SD en las tareas que no tenían una posible solución; allí se observó que, a diferencia de los niños de los otros grupos, persistieron significativamente más en los errores, mostrando poca evidencia de aprendizaje con cualquiera de las formas que incluía la tarea, y no lograban identificar en la información perceptiva utilizada para emparejar con éxito las formas, podría ayudar a determinar que las tareas "imposibles" en realidad eran imposibles.

Durante el desarrollo de la investigación encontraron que, los niños con SD, al enfrentarse al fracaso en las tareas "imposibles", frecuentemente adoptaron estrategias de "cambio", haciendo mal uso de sus habilidades sociales o produciendo "trucos" para desviar la atención a alguna actividad menos exigente cognitivamente. Este comportamiento atractivo pero inadecuado para la tarea puede explicar la visión estereotipada de los niños con SD como niños muy sociables y cariñosos.

Ahora bien, los siguientes antecedentes referencian los estudios en los cuales se usó la misma prueba de la presente investigación. Los antecedentes hallados están dirigidos en su mayoría a la evaluación de métodos de intervención en poblaciones con desarrollo típico, con dificultades comportamentales, o estudios en los cuales se modificó la prueba con el fin de evaluar habilidades interpersonales con un nuevo enfoque.

Russo, Lacunza, Bakker y Rubiales (2016), en su estudio titulado "*Desempeño social en niños con TDAH. Selección de un instrumento de evaluación para un programa de intervención*" mencionan que los niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) presentan dificultades en las interacciones sociales, como consecuencia de su sintomatología primaria, a partir de lo cual suelen tener un estilo de interacción social predominantemente agresivo o pasivo, con dificultades para regular sus emociones al momento de solucionar problemas con sus pares.

El objetivo de este estudio fue el de realizar una revisión de instrumentos mediante los que se evalúa la solución de problemas interpersonales en niños, con el propósito de seleccionar el más adecuado para su utilización en esta población clínica. El análisis permitió seleccionar el test EVHACOSPI como el más adecuado para ser utilizado en la evaluación de solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de TDAH, a

finés de implementar un programa de intervenci3n que permita mejorar el desempe1o social de estos ni1os.

Por otro lado, Ison y Morelato (2007) en su estudio “*Habilidades socio-cognitivas en ni1os con conductas disruptivas y v1ctimas de maltrato.*” se plantearon como objetivos:

1) comparar las habilidades cognitivas para la soluci3n de problemas interpersonales en ni1os con conductas disruptivas y v1ctimas de maltrato y 2) analizar las emociones identificadas por ambos grupos al describir situaciones de interacci3n social conflictivas.

La muestra estuvo conformada por 49 ni1os/as entre 6 y 10 a1os de edad: 27 con conductas disruptivas y 22 en situaci3n de riesgo por maltrato, pertenecientes a Mendoza, Argentina.

En ambos grupos se evaluaron las habilidades cognitivas para la soluci3n de problemas interpersonales, utilizando el instrumento Test EVHACOSPI. Se concluye que, dependiendo de la edad, existen diferencias entre ambos grupos en las siguientes habilidades: identificaci3n del problema, generaci3n de alternativas de soluci3n y anticipaci3n de consecuencias. Adem1s, los ni1os v1ctimas de maltrato detectaron la emoci3n “miedo” en mayor proporci3n en comparaci3n con los ni1os con conductas disruptivas.

Greco e Ison (2009) realizaron un trabajo de tipo exploratorio-descriptivo, nombrado “*Soluci3n de problemas interpersonales en la infancia: modificaci3n del test EVHACOSPI*” donde modificaron el Test de Habilidades Cognitivas de Soluci3n de Problemas Interpersonales para ni1os (EVHACOSPI), de Garc1a P3rez y Magaz Lago. Estas modificaciones suponen un enfoque centrado en los recursos psicol3gicos propios de la psicolog1a positiva. En este estudio participaron ni1os con edades entre los 7 y los 9 a1os.

Los resultados señalan que, en la mayoría de los casos, los niños(as) identificaron correctamente las pautas de solución, hallaron dificultades para describirlas y visualizaron consecuencias emocionales positivas. Se concluye que la versión modificada del test podría utilizarse como complemento de la versión original y contribuir a la evaluación y promoción de las habilidades de solución de problemas.

En el estudio “*Aportes a los Criterios de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales en Niños Argentinos*” (Morelato, Maddio e Ison, 2005) se realizó una breve revisión de algunos conceptos teóricos relacionados con la competencia social y con los componentes asociados a la misma, dentro de este proceso se analizaron las habilidades cognitivas involucradas en la solución de problemas interpersonales en niños, con el test EVHACOSPI y se realizaron aportes a los criterios de evaluación establecidos por dichos autores con el objetivo de lograr mayor precisión en la evaluación de los aspectos cualitativos que explora este instrumento y cuantificarlos. De acuerdo a lo encontrado, allí se concluye que es necesario incluir una cuantificación más específica de los contenidos cualitativos del instrumento y de esta manera profundizar en las habilidades involucradas en la solución de problemas interpersonales, con el fin de diseñar programas de intervención ajustados a cada niño y a cada grupo.

Por su parte, Furlotti (2010) realizó el estudio “*La solución de problemas interpersonales en el adolescente con síndrome de Down.*”, con el objetivo de evaluar las habilidades de resolución de problemas e identificación de emociones en un grupo de adolescentes con Síndrome de Down, y analizar la efectividad de un programa de entrenamiento en identificación de emociones y resolución de problemas a partir de la aplicación de técnicas de estimulación, de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein.

En esta investigación participaron 8 adolescentes entre 16 y 19 años pertenecientes a un estrato socioeconómico de nivel medio. En primer lugar, se realizaron observaciones directas, entrevistas semidirigidas a docentes, y se aplicó el Test EVHACOSPI con el fin de obtener información inicial de la muestra, finalmente se utilizaron las técnicas propuestas por Feuerstein del Programa de Enriquecimiento Instrumental I: “Identificación de emociones”, en la cual se trabaja la habilidad de reconocer correctamente las emociones humanas y la otra “De la empatía a la acción”, en donde se aborda el proceso de solución de situaciones problemáticas.

Los resultados obtenidos muestran la eficacia de la intervención, ya que la mayoría de los adolescentes, finalizado el entrenamiento, pudieron demostrar un mejor desempeño de sus habilidades cognitivas de resolución de problemas, evidenciando además que la aplicación de las técnicas de Feuerstein permite la mejora de estas capacidades en el síndrome de Down.

#### **4. Marco teórico**

##### **4.1 Discapacidad intelectual**

Anteriormente, según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), la discapacidad intelectual era denominada como retraso mental, el cual era definido como un funcionamiento intelectual general por debajo de la medida que comienza durante el periodo de desarrollo asociado a uno o más de los siguientes conceptos: a) maduración, b) aprendizaje y, c) adaptación social; más adelante en 1973 el retraso mental era definido como un funcionamiento intelectual general significativamente

inferior a la media, que estaba ligado a déficits en la conducta adaptativa, además de iniciar durante el periodo de desarrollo.

De la mano con lo anterior, en la conceptualización de la discapacidad intelectual, en 1992 se propuso un modelo multidimensional del funcionamiento humano, el cual consta de las siguientes cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto; además, como componente principal se destaca el rol que los apoyos tienen en el funcionamiento humano.

En el 2002, la AAIDD estructuró la siguiente definición: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p.41). En este mismo año, se hizo una revisión al modelo multidimensional del funcionamiento humano propuesto en 1992; con dicha revisión se concluyó que para hablar de discapacidad cognitiva se deben aplicar cinco premisas indispensables: 1) los estándares con los que se compara el funcionamiento de las personas con discapacidad deben ser ambientes comunitarios típicos, como colegios, lugares de residencia, barrios, y cualquier lugar donde puedan interactuar con otras personas de edad similar; 2) para que una evaluación tenga sentido, debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística de las personas, abarcando su etnia, su expresión no verbal y las costumbres que puedan tener influencia en las respuestas; 3) se debe tener presente que las personas con discapacidad intelectual (D.I) pueden tener fortalezas o habilidades en aspectos como, habilidades sociales, habilidades físicas, o en algunas habilidades adaptativas -en la cual frecuentemente se presentan dificultades-; 4) Identificar a alguien con el término D.I. siempre debe conducir a un beneficio, como el desarrollo de un perfil de necesidades de

apoyo. Es por esta razón que no es suficiente hacer un análisis descriptivo de las limitaciones que conlleva el diagnóstico, sino que dicha descripción debe ser la herramienta con la que es posible estructurar un plan de apoyo con las necesidades específicas del individuo para mejorar su funcionamiento; 5) Por último, si se genera el apoyo necesario o adecuado que la persona necesita, mejorará su desenvolvimiento, y funcionamiento excepto en casos excepcionales (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2011)

Por otro lado, según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - DSM V, (2014) para que un individuo presente el diagnóstico de discapacidad intelectual se deben presentar tres criterios básicos: A) Déficit en el funcionamiento intelectual. B) Inicio del déficit durante el periodo de desarrollo. C) Déficit en el funcionamiento adaptativo.

Ese funcionamiento adaptativo se refiere a la consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y responsabilidad social, la no consecución de estos estándares puede llevar a limitaciones del funcionamiento en esferas de la vida diaria como la comunicación, la vida independiente y la participación social (DSM-V, 2014), y por ende, pueden dificultar las condiciones para una adecuada solución de problemas interpersonales.

Teniendo en cuenta que uno de los aspectos del funcionamiento adaptativo es la participación social y que ésta se ve afectada cuando una persona tiene D.I, se hace relevante profundizar en la dimensión de conducta adaptativa, la cual se refiere a un “conjunto de habilidades conceptuales sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2011). Debido a que la conducta adaptativa es un constructo multidimensional en ella se encuentran incluidas las habilidades que corresponden al área



social, tales como: habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, seguimiento de reglas y normas y la resolución de problemas sociales, esta última fue la habilidad que se desarrolló en el presente trabajo.

La discapacidad intelectual es una alteración que se puede encontrar en múltiples cuadros diagnósticos del neurodesarrollo, en uno de estos cuadros diagnósticos en el que es común encontrar dicha alteración es en el Síndrome de Down, el cual se abordará en el siguiente apartado.

#### **4.2 Discapacidad intelectual y síndrome de Down**

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, el síndrome de Down es una de las causas genéticas conocida de discapacidad intelectual, debido a un cromosoma extra del par 21, que desencadena alteraciones morfológicas, bioquímicas y funcionales que se producen en diversos órganos. Dichas manifestaciones tendrán relación con aspectos fundamentales en el lenguaje, afectando tanto la adquisición como el desarrollo del mismo, ya sea en la expresión oral como en la comprensión. Por lo tanto, dicho déficit lingüístico afecta las habilidades comunicativas y estas a su vez, pueden afectar el desarrollo individual y la integración social de las personas si no se refuerza continuamente su comunicación. Gómez (2008) señala que el síndrome de Down es causado por una alteración en la separación del cromosoma 21 durante el proceso de formación del feto; sin importar si es de parte del padre o la madre, al no separarse dicho cromosoma, se van formando tripletas de cromosomas 21 (no parejas), haciendo que se cree un número mayor de cromosomas del esperado (Trisomía).

Dicho cromosoma extra, origina un desequilibrio en los procesos de regulación y coordinación de las funciones de los genes, y en particular en la interacción de los genes que intervienen en el desarrollo del sistema nervioso central; en la mayoría de los casos, esta anomalía cromosómica converge en un retardo mental o discapacidad intelectual (Rodríguez-Barrera, y Chaves-Castaño, 2017; Basile, 2008).

El desarrollo cognitivo en niños con S.D, avanza lentamente comparado con personas que tiene un proceso de desarrollo típico, por lo tanto, progresivamente se genera una brecha más grande de diferencias en el desempeño, en diversas áreas, con respecto a la edad. Algunas de las áreas que podrían verse afectadas son: la velocidad y el procesamiento de la información, el lenguaje, la interacción social, e incluso la atención y la memoria (Rodríguez-Barrera, y Chaves-Castaño, 2017).

La interacción social como área que por lo general se ve afectada en el S.D, puede conllevar a diferencias en componentes de las habilidades sociales. Según Cebula y Wishart (2008) la amplia variabilidad de la adaptación social entre las personas con SD no se puede explicar solo por el coeficiente intelectual; estos proponen que los comportamientos amistosos, sociables y encantadores comúnmente observados entre los niños con SD pueden reflejar una forma superficial de competencia social. Si bien los procesos básicos como el interés social son necesarios, no son suficientes para el desarrollo de la competencia social; teniendo en cuenta lo mencionado, se hace relevante ahondar sobre desarrollo sociocognitivo en niños con S.D.

### **4.3 Habilidades sociales en el síndrome de Down**

El comportamiento socialmente competente requiere la coordinación efectiva de múltiples procesos socio-cognitivos y emocionales y factores contextuales para satisfacer adecuadamente las demandas de una situación social particular. Las limitaciones en el procesamiento socio-cognitivo del niño, así como los apoyos contextuales inadecuados, pueden comprometer el desarrollo de la competencia social entre los niños y adolescentes con SD (Cebula y Wishart, 2008).

Las personas con síndrome de Down tienen dificultades expresivas lo que puede influir en su vida emocional, aunque ésta sea tan amplia como la de los demás ya que también tienen una riqueza emocional en la que hay variedad de personalidades y temperamentos. La personalidad recoge los patrones típicos de conducta que ayudan a la adaptación del individuo a las diversas situaciones que se presentan, por esto se encuentran personas con síndrome de Down que son impulsivas y reflexivas, sociables y reservadas, pasivas e inquietas, introvertidas y extrovertidas (Ruiz, 2004).

También se debe tener en cuenta que la dificultad para la comunicación lingüística puede limitar la expresión de las propias emociones en las personas que tienen síndrome de Down. El hecho de que no puedan verbalizarlas no quiere decir que no las estén experimentando. Por ejemplo, si un niño pasa por una situación de adaptación difícil, o un cambio repentino, puede que no exprese verbalmente lo que siente, pero puede generar manifestaciones visibles sobre la situación; también pueden aparecer conductas poco habituales semanas o meses después de que el hecho ocurra como: disminución en el rendimiento académico, problemas de sueño, pérdida de apetito, o aparición de

comportamientos inadecuados en el colegio o en la casa. Esas conductas serían las expresiones no verbales.

Es frecuente que las personas con Síndrome de Down tengan dificultades a la hora de regular e inhibir las conductas, debido, en parte, a que el control sobre las manifestaciones externas de sus emociones es menor como consecuencia del mal funcionamiento del córtex cerebral. Debido a esto las personas con Síndrome de Down pueden ser espontáneas y directas al expresar sus afectos, por ejemplo, con exceso de contacto físico (Ramírez, 2004; Flórez, 1999).

Cebula, Moore y Wishart, (2010) mencionan lo que Cicchetti y Beeghley encontraron sobre los primeros estudios de las habilidades sociales de los niños con síndrome de Down; estudiando los precursores de las habilidades socio-cognitivas, en la primera infancia. En estos estudios se comprobó que el desarrollo en estas primeras etapas es muy similar al de los demás niños en términos de la secuencia con la que se van presentando las primeras habilidades. En dicha investigación también se encontró que existen diferencias en la forma en que los niños con síndrome de Down responden a las situaciones que se les presentan, diferencias que bien pueden influir en el desarrollo de habilidades socio cognitivas posteriores, más complejas, como la empatía, el reconocimiento de las emociones, y la teoría de la mente.

#### **4.4 Resolución de conflictos interpersonales**

Al hablar de resolución de conflictos, se hace referencia a un proceso macro que lo contiene, y que tiene que ver con la solución de problemas en un sentido más general, en el cual, según Redolar (2014, p.744) “puede considerarse que una persona se encuentra en un

problema cuando quiere o necesita conseguir un resultado o un objetivo y no dispone de los medios para alcanzarlo de manera rápida y directa o no sabe de qué manera conseguirlo”.

Anudado a la consecución de un objetivo mencionada anteriormente, Pruitt (1981) citado en Munduate, Ganaza, y Alcaide (1993) define el conflicto como “un episodio en el que una parte trata de influir sobre la otra para obtener un elemento del entorno común, mientras la otra parte se resiste” p.48. De forma resumida Deutsch (1983) citado en Munduate, Ganaza, y Alcaide (1993), puntualiza que “Un conflicto existe cuando se da cualquier tipo de actividad incompatible” p.48; de acuerdo con esto, en un conflicto interpersonal el factor incompatible se encuentra dentro de las acciones conjuntas que se dan en una relación de interdependencia (Smith, 1987, citado en Redorta, 2004).

Para los fines de este estudio se abordó la resolución de conflictos interpersonales como el proceso cognitivo-conductual autodirigido que permite la comprensión de ideas y sentimientos propios y de los demás, la toma de perspectiva y la identificación de soluciones efectivas o adaptativas para situaciones problemáticas de la vida diaria; este proceso incluye habilidades tales como, la definición del problema, generación de alternativas, toma de decisiones, la aplicación de soluciones y la verificación (Calero y García-Martín, 2005; Pelechano, citado en Bonete-Román, *et. al*, 2014; D’Zurilla y Nezu, citados por Guerrero y Vera-Villarroel, 2003).

Adicional de las anteriores habilidades cognitivas, Ortiz (2015) plantea que en la resolución de conflictos se ponen en juego diferentes estrategias o tipos de conductas encaminadas a la solución de dichos conflictos; estas estrategias pueden clasificarse en 3 grupos: Soluciones físicas, unilaterales y cooperativas.

- Soluciones físicas: Frecuentemente, el uso de estrategias en esta forma de resolución de conflictos, suelen ir dirigidas a una solución inmediata en la que no se

involucra la toma de perspectiva sobre la situación del otro, por lo cual es común que no lleven a una solución efectiva. Este tipo de soluciones implican intervenciones físicas por parte de los participantes, dirigidas a la agresión, la conducta verbal ofensiva, el ocultamiento del oponente y/o el abandono de la escena del conflicto (Pacurucu; Horowitz, Westlund y Ljungberg; citado en Ortiz Sanchez, 2015); en línea con lo anterior, este tipo de intervenciones se pueden describir en dos grupos: agresivas y evasivas

- Agresivas: Según Furlotti (2010) son las estrategias que agreden los derechos del otro u otros, produciendo algún tipo de daño y provocando conflicto en la relación social. Macebo y Befi-Lopes (2013) incluyen en estas estrategias comportamientos como: golpear, quitar cosas a la fuerza, obligar a realizar algo, gritar, insultar, mandar, intimidar, amenazar, empujar, etc.

Furlotti (2010) menciona que la utilización de estrategias como las mencionadas anteriormente, se facilita cuando se han cometido errores en el procesamiento de claves sociales presentes en el conflicto, o bien, la respuesta adecuada puede ser desconocida para quien elige la estrategia de solución.

- Evasivas: El abandono de la escena de conflicto o esconderse del oponente también representa una estrategia de solución de tipo física (Horowitz, Westlund y Ljungberg 2007). Furlotti (2010) describe estas estrategias como las acciones en donde el involucrado en el conflicto se muestra pasivo, ya que no lleva a cabo acercamientos sociales hacia sus iguales; algunas de las conductas pueden ser: alejarse de la situación, huir o llorar sin la intención de pedir ayuda.
- Soluciones unilaterales: Estas soluciones están basadas principalmente en la certeza de uno de los involucrados de tener la razón y ver al otro como el equivocado, es

decir, se caracteriza por la polarización del conflicto (Ortiz, 2015). Los involucrados en el conflicto, en este tipo de solución, suelen buscar la intervención de un tercero que facilite la solución del conflicto, Furlotti (2010) menciona 3 motivos por lo que esto se puede presentar: en primer lugar, el desconocimiento de estrategias positivas o no saber cómo llevarlas a cabo; en segundo lugar, la percepción de ineficacia para resolver la situación; y en tercer lugar, la consideración de que la solución de un tercero puede ser más eficaz que la solución propia. Con respecto a este tercer motivo, Horowitz et al. (citado en Ortiz, 2015) consideran que la búsqueda de una imagen de autoridad se hace con la intención de que ésta les dé la razón y confirme que el otro es el equivocado, además de infringir un castigo o represalia.

- Soluciones cooperativas: Este tipo de solución implica un cambio en el que el interés personal ya no es la prioridad, ya que se puede observar la toma de perspectiva del otro, teniendo como objetivo, entonces, el beneficio mutuo (Ortiz, 2015). En este tipo de solución se encuentran estrategias con las que el involucrado afronta sin recurrir a nadie, la situación problemática en la que se encuentra, o con las que inician intercambios sociales, de manera tal que respeta y no agrede los derechos del otro u otros, ni les produce ningún daño, acercándose a él/ellos de manera tranquila y dialogante. Entre estas estrategias encontramos conductas tales como: negociar, dialogar, razonar, cooperar, hacer invitaciones, compartir, ayudar, entre otras (Macebo y Befi-Lopes, 2013)

Las estrategias descritas anteriormente necesitan, para su ejecución, de habilidades cognitivas, perceptivas, emocionales y sociales, por parte de los involucrados en la situación problemática (Macebo y Befi-Lopes 2013). De acuerdo al planteamiento

realizado en este trabajo, en el siguiente apartado se hará la descripción pertinente sobre las habilidades cognitivas involucradas en la resolución de conflictos interpersonales.

#### **4.5 Habilidades cognitivas en la resolución de problemas interpersonales**

La resolución de conflictos es un tipo de interacción social que se incluye dentro del desarrollo cognitivo debido a que requiere de la comprensión del punto de vista de otra persona, y también de la capacidad de desarrollar y expresar estrategias para resolver las controversias entre varios personajes, situación en que las capacidades cognitivas son necesarias (Horowitz, Jansson, Ljungberg y Hedenbro, 2005 citado en Furlotti, 2010).

Teniendo en cuenta la importancia de las habilidades cognitivas Rodríguez (2005), las define como capacidades que permiten la interacción simbólica con el medio ambiente y hacen al individuo competente, ya que le posibilitan: la discriminación entre objetos, actos o estímulos, permiten identificar y clasificar conceptos, formular o construir problemas, aplicar reglas y resolver problemas.

En un estudio de Herrera, Ramírez y Ramos, (2010), utilizaron la clasificación de habilidades cognitivas, como superiores y básicas, ya que, aunque se habla de éstas de una forma general existen diferencias en su funcionamiento y lo que permiten. Ortiz (2015), menciona que las habilidades básicas incluyen el enfoque, la obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación; las cuales se pueden observar en aspectos de la vida cotidiana como recordar una dirección; mientras que las habilidades comprendidas como superiores incluyen, planificación, control y revisión de estrategias empleadas para ejecutar una tarea o solucionar un problema, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.



Para el propósito del presente trabajo, se conceptualizan las habilidades cognitivas, entendidas como superiores, establecidas en el instrumento utilizado EVHACOSPI las cuales intervienen en el proceso de resolución de conflictos y se describen a continuación:

- **Habilidad para identificar y describir una situación problema:** el problema debe plantearse en términos conductuales, es decir, deben estar definidos los participantes de la situación y cuáles comportamientos de los mismos están generando el problema. Inicialmente en el planteamiento de una interacción social se debe realizar una identificación clara de las emociones asociadas al problema, donde si el involucrado se siente tranquilo, feliz o satisfecho no tiene un problema, pero si se detecta una emoción negativa, como ira, tristeza o vergüenza tiene un problema (García y Magaz, 1998), de esta manera se podrá recoger toda la información relevante para comprender mejor la dimensión del problema y poder interpretar correctamente las claves sociales y afectivas de la situación; al tener una clara identificación de las emociones, y adecuada recolección de información del problema se facilita la comprensión de éste en relación a su naturaleza y a las metas relacionadas a la solución, las cuales necesitan ser realistas, es decir, coherentes con la situación problemática (Furlotti, 2010).
- **Generación de alternativas:** Esta habilidad se refiere a la cantidad y calidad de alternativas que una persona propone como posibles soluciones a un problema. En primer lugar, al referirse a la cantidad de alternativas generadas, se ve involucrada la flexibilidad cognitiva de la persona en cuanto tiene la capacidad de dirigir la situación problemática a diferentes posibilidades que puedan alcanzar una solución, dicha capacidad implica un proceso de cambio, en donde el involucrado puede

reconocer ideas desde diferentes perspectivas para llegar a nuevas posibilidades de solución a problemas (Furlotti, 2010).

En segundo lugar, además de la cantidad de alternativas, es importante considerar la calidad de las mismas. D’Zurilla y Nezu (2006), citados en Furlotti (2010) encontraron que los estilos de solución de problemas impulsivos o retraídos/tímidos, junto con una orientación negativa del problema, generaría mayores posibilidades de implementación de una solución poco efectiva y se encontraría mayor frustración y pocas alternativas de soluciones eficaces. Por lo tanto, es posible que se genere una gran cantidad de alternativas de solución aunque estas no sean eficaces para resolver el problema, así como, es posible que se genere una menor cantidad de alternativas y estas puedan resolver el problema de manera adecuada.

A partir de la habilidad descrita anteriormente, se encuentra un proceso en cadena, en el cual se da paso a la siguiente habilidad cognitiva, allí se evaluarán las alternativas posibles, sus consecuencias y así se seleccionará una de ellas como la más apropiada mediante un proceso de toma de decisiones.

- Toma de decisiones: esta habilidad cognitiva está ligada a la generación de alternativas y se refiere al proceso socio-cognitivo por el cual se evalúan las distintas alternativas de solución posible y se selecciona la mejor para ser llevada a cabo. Para realizar este procedimiento, se debe realizar un análisis racional de los costos/beneficios de la elección realizada, y de esta manera obtener el mejor resultado -consecuencia- que le ayude a conseguir su objetivo sin provocar conflictos secundarios (Furlotti, 2010).

Para que este proceso se desarrolle y se tome la mejor decisión es necesaria una estructura flexible de pensamiento, ya que implica la realización de una evaluación cognitiva-afectiva sobre las consecuencias posibles que traerá la elección de cada una de las alternativas pensadas (Furlotti, 2010). Además, el proceso de toma de decisiones se relaciona con la propia percepción de la persona que toma la decisión (Hidalgo y Abarca, citado en Furlotti, 2010), es decir, los estilos conductuales y las interpretaciones propias de los involucrados influyen en la forma en la que se evalúan las opciones a elegir.

## **5. Metodología**

### **5.1 Tipo de estudio**

La presente investigación constituye un conjunto de procesos sistemáticos y ordenados que fueron aplicados con la intención de explorar el comportamiento de unas variables a nivel empírico en el marco de la teoría psicológica de las habilidades cognitivas en la solución de problemas; no obstante, es importante aclarar que la generalización de los resultados es limitada por el tamaño y el tipo de muestra seleccionada. Este tipo de investigación se enmarca en el enfoque *Empírico-analítico* pues se asume que el objeto de interés científico se encuentra en la realidad, es material y parte de la experiencia. Además, conlleva la aplicación de un método que permite la comprensión y explicación de diversos componentes del proceso de solución de problemas. (Hernández, 2014).

Los datos recolectados se analizaron mediante un procesamiento estadístico con el propósito de explicar y predecir las variables medidas. (Hernández, 2006).

Además, es necesario precisar que el estudio tiene una metodología cualitativa no convencional, puesto que, aunque la traducción de los datos para análisis fue cuantitativa el análisis del comportamiento de los mismos se llevó a cabo describiendo y categorizando la información de manera exhaustiva, para revelar cualidades y características de las variables; todo lo anterior, con procedimientos cualitativos de análisis de la información. Así mismo, su naturaleza cualitativa es coherente con el objetivo de lograr la “dispersión o expansión” de los datos e información, fundamentándose principalmente en ellos mismos y definiendo cómo el fenómeno estudiado se comporta en un grupo de personas únicas o un proceso particular (Sampieri, 2014). Además, pretende describir una o varias características, el desarrollo de éstas o la relación que pueden tener, por medio de conceptos y de relaciones entre ellos. Los procedimientos que utiliza dan la posibilidad de construir conocimiento y comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa (Krause, 1995).

## **5.2 Diseño metodológico y Alcance del estudio**

La investigación es no experimental puesto que no se controlan ni manipulan variables más bien se describen tal y como existen sin realizar cambios en la situación de prueba de los participantes (Hernández, 2014). Adicionalmente, es un tipo de estudio transversal pues se miden las variables en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables y analizar sus posibles relaciones en un momento dado; por las razones anteriormente expuestas, es claro que el alcance del estudio es descriptivo en la medida en que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se

someta a un análisis” (Hernández, 2014, p. 92).

### **5.2.2 Unidades de análisis**

En esta investigación las unidades de análisis que se tuvieron en cuenta para describir la resolución de conflictos fue: Niños con síndrome de Down.

### **5.2.3 Técnicas de recolección de información y análisis**

Las técnicas para recolectar la información fueron principalmente de dos tipos: test y entrevista; ambas diseñadas para que evalúen las habilidades para la resolución de conflictos interpersonales en esta población, estas se detallan a continuación.

- *Entrevista inicial*, orientada a identificar características principales de los participantes y su forma de resolución de conflictos en sus vidas cotidianas; en esta se indaga con las docentes a cargo de los procesos educativos de los niños, acerca de asuntos tales como: limitaciones físicas y otros diagnósticos asociados; sus habilidades para expresar e identificar emociones, eventos disruptivos, y con quién se presentaban. Esto con el fin de poder realizar un análisis cualitativo con respecto a los datos arrojados por la prueba (ver anexo 1).
- *Tareas de resolución de conflictos del Test EVHACOSPI*: Consisten en tareas en las cuales el evaluador presenta a los niños varias situaciones problemáticas en las que se confrontan intereses, para luego indagar con el participante sus comprensiones acerca de la situación problema.

Específicamente, se utilizaron las tareas del Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales-EVHACOSPI (García y Magaz, 1998); el cual tiene como finalidad valorar de manera cuantitativa y

cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. El test está diseñado para niños entre los 4 y 12 años de edad, y su aplicación tiene una duración entre 20 y 45 minutos; además de esto, es posible realizar una segunda aplicación con nuevas historias, si el objetivo es evaluar la implementación de un plan de entrenamiento en resolución de conflictos interpersonales. Las variables que el test EVHACOSPI evalúa son:

- Habilidad para identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema.
- Habilidad para definir de manera concreta una situación problema.
- Habilidad para generar posibles alternativas que constituyan una solución a un problema interpersonal: amplitud y flexibilidad de “Pensamiento Alternativo”.
- Habilidad para anticipar posibles consecuencias asociadas a una determinada forma de resolver un problema interpersonal: amplitud y flexibilidad de “Pensamiento Consecuencial”
- Habilidad para tomar decisiones, eligiendo la mejor alternativa de todas las posibles.

Para facilitar la estandarización del procedimiento de aplicación se construyó un protocolo basado en el guión del test EVHACOSPI, en el cual se detallan los materiales necesarios para la aplicación, las consignas y la secuencia de acciones que se llevarían a cabo, junto con las verbalizaciones por parte del evaluador, además se incluyeron anotaciones para tener en cuenta al momento de la aplicación. Con el objetivo de observar el comportamiento de dicho protocolo y realizar las modificaciones pertinentes se realizó un pilotaje con niños de otra institución que tuvieran el diagnóstico de discapacidad intelectual (ver anexo 2).

Es importante anotar que, además de las variables consideradas por el test, se tuvieron en cuenta para el análisis otros factores con los que se pudo ampliar información, tales como la categorización de la Denominación del problema y de las Alternativas para la solución del problema, o la utilización de ayudas para algunos ítems, Por esta razón se realizó una modificación en la calificación de los ítems, tal como se describe a continuación:

#### CUADRO DE VARIABLES

Identificación del problema	Se relaciona con la habilidad para determinar quién tiene un problema 1: Si lo identifica 0: No lo identifica: no sabe o no responde
Denominación del problema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifican la causa del problema. Ejemplo: no quiere prestar el juguete</li> <li>2. Identifica la consecuencia del problema Ejemplo: la mamá le va a pegar</li> <li>3. La respuesta dada es inespecífica o difícil de incluir en las anteriores categorías. Ejemplo: la muñeca.</li> </ol>
Identificación de emoción	1: Si la identifica 0: No la identifica
Identificación de alternativas para la solución del problema	0: No las identifica/no responde 1: Lo logra con ayuda 2: Lo logra sin ayuda
Categorías alternativas de solución	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Físicas</li> <li>2. Evasivas</li> <li>3. Unilaterales</li> <li>4. Cooperativas</li> </ol>
Necesario apoyo (D.1 y E.1)	0: Si 2: No

Identificación de consecuencias de alternativas de solución	0: No responde con ayuda (E.1) 1: Responde con ayuda de E.1 2: Responde sin con ayuda
Selección de mejor alternativas de solución	0: No eligió 1: Si eligió

#### 5.2.4 Población y muestra

El estudio se realizó inicialmente con un grupo de 17 niños y niñas con diagnóstico de Síndrome Down como criterio principal; estos niños y niñas se encontraban en un rango de edad entre los 7 y 12 años, pertenecientes a la fundación Lupines de la ciudad de Medellín, Antioquia. La intención de que estuvieran institucionalizados responde a la necesidad de que ya se encontraran en un contexto donde se pueden ver expuestos a situaciones problemáticas; el rango de edad seleccionado respondió a criterios de disponibilidad, sumado a la necesidad evidenciada durante la revisión de la literatura de explorar estas variables en la infancia, puesto que en lo hallado, se encontró poca información de lo que ocurre con las habilidades de solución de problemas en esta edad; la mayoría de los estudios consultados están dirigidos a primera infancia.

Debido a la naturaleza del estudio y la accesibilidad limitada a la población, la muestra fue elegida a conveniencia, también se tuvo en cuenta la concordancia con los criterios de aplicación del instrumento elegido.

##### *Criterios de inclusión:*

- Edad: los niños y niñas debían encontrarse entre los 7 y 12 años de edad.



- Institución educativa: en el momento del estudio, los niños y niñas debían encontrarse matriculados en la fundación Lupines.
- Consentimiento informado: los padres o acudientes responsables de los niños y niñas participantes del estudio debían firmar voluntariamente el consentimiento informado, al leer y comprender lo que allí estaba consignado.

*Criterios de exclusión:*

- Dificultades visuales: los niños y niñas con dificultades visuales severas que no les permitieran realizar las actividades del estudio.
- Dificultades auditivas: los niños y niñas con dificultades auditivas severas que no les permitieran realizar las actividades del estudio.
- Desmotivación: aquellos niños y niñas que, durante la evaluación, presentaron baja persistencia en la tarea, verbalizaciones o actitudes que indicaran desmotivación, que conllevará al abandono de la tarea, fueron excluidos del estudio.
- Otras patologías: aquellos niños y niñas que presentaban un diagnóstico de algún trastorno mental que no sea explicado por el síndrome de Down fueron excluidos del estudio debido a que podían generar interferencia en los resultados.

Algunos de los anteriores criterios se contrastaron con el equipo docente mediante entrevista (ver anexo 1).

Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente, fue necesario reducir la muestra a un total de **12 participantes**, ya que 3 de los acudientes decidieron no participar; con uno de los de los niños la docente reportó dificultades en el lenguaje que se vieron reflejadas al momento de la aplicación del test y tuvo que ser retirado; además, con otro de los niños se encontró que durante la evaluación, presentó desmotivación, lo cual generó un bajo desempeño y no fue posible la aplicación

completa de la evaluación; el tercer niño retirado se debió a la no obtención del consentimiento informado. La siguiente tabla sintetiza la distribución de la muestra por sexo, edad y grado escolar:

*Tablas 1. Distribución de la muestra*

<b>Variable</b>	<b>Ítem</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Sexo</b>	Femenino	6	50%
	Masculino	6	50%
	Total	12	100%
<b>Grado</b>	Transición	2	16,7%
	Primero	3	25%
	Segundo	2	16,7%
	Cuarto	5	41,7%
	Total	12	100%
<b>Edad</b>	7	3	25%
	8	3	25%
	10	4	33,3%
	11	1	8,3%
	12	1	8,3%
	<b>Total</b>	12	100%

Fuente: Elaboración propia

Como detalla la anterior tabla la muestra final estuvo conformada por 12 participantes, y distribuida equitativamente por sexo 50% niños y 50% niñas (6 niños en cada uno); en cuanto al grado escolar, el 41,7 % de la muestra (5 niños) perteneció al grado cuarto, el 25% correspondió al grado primero (3), el 16,7 % al grado segundo (2) y el 16,7% restante perteneció a transición (2); por otra parte, con un promedio de edad de 9,6 años, la muestra estuvo distribuida por edades de la siguiente manera: con 10 años un 33,3%, con 8 años un 25%, con 7 años un 25% y con 11 y 12 años un 8,33% en cada uno.

### 5.2.5 Criterios éticos

En la presente investigación se tuvo en cuenta:

- Teniendo en cuenta que los participantes son menores de edad, y considerando aspectos específicos del manual deontológico, se consideró e informó sobre el derecho a la autonomía que tienen los participantes, el cual será protegido por medio del consentimiento informado que, de acuerdo al artículo 52 de la ley 1090 de 2006, podrán firmar los padres o tutores legales; en él se presentó, de forma clara, toda la información pertinente acerca de la investigación. De igual manera se debe contar con el asentimiento del menor para participar y a este también se le explicó en qué consistía su participación (ver anexo 3).
- Se aseguró la confidencialidad y la protección de la identidad de los participantes de la investigación.
- En caso de que los padres de familia o la institución soliciten la devolución sobre la investigación se les proporcionó un informe donde estaba consignado lo pertinente sobre dicha información.

Además, se tuvo en cuenta los siguientes principios éticos expuestos por Hoyos (2000):

- Principio de totalidad/integridad: Este principio vela por el respeto a la totalidad/integridad de cada persona participante de la investigación, es decir, teniendo en cuenta sus dimensiones “a nivel corporal, psicológico, social, axiológico, medio-ambiental y las respuestas dadas por él.” (Hoyos, 2000, p. 256)
- Principio de respeto a las personas: implica tener en consideración la realidad contextual de las personas o sujetos de investigación, de modo que sus valores, principios morales o planes de vida sean reconocidos. Aquí se tienen en cuenta dos aspectos que rigen el presente principio: uno es la no-maleficencia, que dirige el

actuar del investigador a no infringir ningún tipo de daño, incluso si la persona da su autorización, ésta es una obligación moral de todo investigador. Por último, el reconocimiento de la autonomía, mediante la cual toda persona está en facultad de dirigirse a sí misma, de modo que en el ámbito investigativo este punto se relaciona con el acto de dar un consentimiento.

- Principio de beneficencia: este principio dice al investigador que el bien del individuo está por encima del grupo. Los beneficios obtenidos o previstos en la investigación deben ser mayores que los riesgos derivados de la misma. A la vez, los investigadores deben ser íntegros en su quehacer y velen, sobre todo, por el bienestar.
- Principio de justicia: el principio de justicia llama al investigador a ser promotor del bienestar y de la armonía entre el ser humano y el medio en el que se desarrolla. Sólo la conducta regida por principios no significa la justicia en la investigación, según este apartado, sino que se debe actuar en consecuencia y garantizar como investigador dicho armonía.

## **6. Resultados**

### **6.1 Prueba de confiabilidad**

Con el fin de establecer las propiedades psicométricas relacionadas con la confiabilidad del test EVHACOSPI, se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach el cual obtuvo un grado de confiabilidad de **0,893**. Se encontró que al calcularlo en el total de ítems hubo mejor comportamiento en la variable Identificación de emoción con un 0,815 y

uno menos consistente en la variable Identificación de consecuencias con 0,736 (ver Tabla 1).

*Tablas 2. Estadísticas de total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Identifica el problema	47,42	406,992	,894	,787
Identifica la emoción	47,75	432,750	,530	,815
Identifica alternativas de solución	44,25	352,932	,916	,743
Identifica consecuencias	43,25	347,114	,952	,736
Selecciona la mejor opción	48,33	415,515	,786	,796
Total Solución Problema	25,67	120,061	1,000	,893

Fuente: Elaboración propia

Resulta llamativo que, al realizar el cálculo del Alfa exclusivamente en los ítems de la historia (A1), se encontró que hubo un mejor comportamiento en la variable Identificación de emociones con 0,706 y uno más bajo en identificación de consecuencias con 0,552 (ver Tabla 2), lo anterior permite observar que los resultados encontrados en los coeficientes de ambos, son consistentes entre sí.

*Tablas 3. Estadísticas de total de elemento historia A1*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Identifica que hay un problema	8,33	13,333	,618	,645
Identifica emoción	8,75	14,568	,104	,706
Identifica alternativas de solución	8,08	11,538	,473	,622
Identifica consecuencias	7,92	10,811	,779	,552
Elige alternativa de solución	8,58	13,902	,280	,680

Fuente: Elaboración propia

Al comparar los índices de confiabilidad obtenidos en el total de los ítems y en los ítems que componen sólo una de las historias del test, se encuentra que esta última, obtuvo un índice de confiabilidad de 0.680, es probable que este resultado se deba a la reducción de ítems al utilizar sólo una de las historias (A1) ya que al reducir la longitud del instrumento, la varianza verdadera no aumenta en proporción a la varianza de error (Argibay, 2006), pues al calcular el mismo índice con el número total de ítems se encontró un grado de confiabilidad de 0,893, resultado que se considera aceptable teniendo en cuenta la longitud de la prueba.

Luego de explorar la confiabilidad de la prueba utilizada, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos que permitieron caracterizar al grupo de participantes; para ello, se

calcularon medidas de tendencia central, con las respectivas frecuencias. Este aspecto se desarrolla a continuación.

## **6.2 Análisis descriptivo de las variables estudiadas**

A continuación, se presenta lo encontrado al aplicar el protocolo EVHACOPSI a 12 participantes, con el objetivo de describir las características principales sobre resolución de conflictos interpersonales. Antes de detallar lo hallado, es necesario aclarar que en la prueba original se considera la aplicación de una sola versión de las historias para obtener el estado de las habilidades cognitivas para la solución de problemas, no obstante, en la presente investigación, al tener una muestra con pocos participantes, y con el fin de obtener resultados consistentes que garantizaran el cumplimiento de los objetivos planteados, se decidió aplicar las dos versiones a cada participante en dos sesiones, esto último con el propósito de evitar la fatiga de los niños.

Por lo anterior, se analizan los resultados encontrados en relación con la totalidad de las historietas de la prueba en sus dos versiones y, además, el análisis específico de las respuestas de los niños sólo en las historias (A1).

Para obtener los puntajes de cada variable en la totalidad de la prueba, se hizo la sumatoria total de lo encontrado en cada una de las seis historietas para cada variable específica (ejemplo, Identificación del problema (IP) en A1 + IP en A2 + IP en A3 + IP en B1... y así hasta B3); para esto, se definió un intervalo de desempeño que los ubica en un nivel bajo, medio o alto. Debido a que los rangos de puntajes cambian de acuerdo a la variable evaluada, los intervalos establecidos fueron:

Para las variables, Identificación del problema, Identificación de emoción y Selección de mejor alternativa de solución, se definió que los puntajes posibles son: 0= no sabe o no responde; 1= lo identifica o selecciona correctamente; por lo anterior el puntaje máximo era de 6; de ahí que según el desempeño los puntajes que se encuentran entre 0-2 corresponde a un nivel bajo, de 3-4 puntos corresponde a un nivel medio, y de 5-6 puntos corresponde a un nivel alto.

Para las variables, Identificación de alternativas para la solución del problema e Identificación de consecuencias de alternativas de solución, se definió que los puntajes posibles son: 0= no logra identificarlo; 1= lo identifica con ayuda; 2= lo identifica sin ayuda; por lo anterior el puntaje máximo era de 12; de ahí que según el desempeño los puntajes que se encuentran entre 0-4 puntos corresponde a un nivel bajo, de 5-7 puntos corresponde a un nivel medio, y de 8-12 puntos corresponde a un nivel alto.

A continuación, se detalla lo encontrado en la totalidad de las historietas, en cuanto al desempeño de los participantes en relación con cada una de las variables exploradas, las cuales son: Identificación del problema, Identificación de emoción, Identificación de alternativas para la solución del problema, Identificación de consecuencias de alternativas de solución y Selección de mejor alternativa de solución.

### **6.2.1 Identificación del problema**

De acuerdo a lo que presenta la Tabla 3 se puede observar que la mayor parte de la muestra tuvo la capacidad de identificar cuándo la situación de interacción social que se le presentó en la tarea resultaba problemática, es decir, las respuestas dadas permiten inferir que la mayoría de los niños, lograron hacer una interpretación adecuada de las claves sociales y afectivas de la misma (Furlotti, 2010). El 75% (9 niños) alcanzaron un nivel



medio (25%) y alto (50%), mientras que el 25% restante de la muestra no logró identificar la situación presentada como problemática en las seis historias.

*Tablas 4. Frecuencia desempeño en Identificación del problema*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	3	25,0	25,0
	Medio	3	25,0	25,0
	Alto	6	50,0	50,0
	Total	12	100,0	100,0

---

Fuente: Elaboración propia

En el ítem que indaga por la Identificación del problema, más allá de si logran o no identificarlo, se solicitó a los participantes denominar el mismo; esto con el objetivo de observar qué era lo que los participantes identificaban como problemático. Resulta llamativo que en la denominación, se encontraron dos tipos de respuestas, las primeras, encaminadas a nombrar la causa del problema, por ejemplo: “no quiere prestar el juguete”; y las segundas, dirigidas a nombrar las consecuencias que el mismo podría tener para el personaje, por ejemplo “la mamá lo va a castigar”; en otros casos se encontró, que los participantes dieron denominaciones para el problema que no podían ser clasificadas ya que eran inespecíficas, por ejemplo: para una de las historias, la respuesta dada era “la muñeca”, lo cual no permite establecer que es lo que el participante identifica como problemático.

Adicionalmente, se encontró una tipología de respuestas no consideradas explícitamente en la prueba usada, en la cual, los niños ubican el problema sobre un personaje de la historia que no era el protagonista, y que, de acuerdo con el protocolo, puede ser el causante de la situación problema.

### **6.2.2 Identificación de emoción**

De acuerdo a lo que presenta la Tabla 4, se encontró que el 41,7 % (5 participantes) de la muestra se encuentran en un nivel Alto, el 33,3% (4 participantes) en un nivel medio, y el 25,0% (tres participantes) en un nivel bajo; con esto se evidenció que casi la mitad de la muestra logra dar cuenta de un estado emocional, identificando si el involucrado en la situación social se siente contento, tranquilo o por el contrario, detecta un estado de ira, tristeza o miedo, lo cual según el protocolo de García y Magaz (1998) refleja lo problemático de la situación, ya que alguno de los personajes involucrados experimenta una emoción negativa consecuente con la situación.

Además de calcular las frecuencias, se procedió a analizar las respuestas dadas por los participantes con el fin de identificar tendencias en su desempeño. Al respecto, se encontró, que las respuestas más presentadas conformaban un grupo de emociones negativas asociadas al miedo; seguidas de emociones de tristeza; las respuestas que menos se presentaron fueron las que conformaban el grupo de las emociones asociadas a la ira; se encontraron respuestas que se clasificaron como inespecíficas, respuestas tales como: “mal, bien o hambre”, dando cuenta de dificultades para nombrar la emoción que presentaba el personaje involucrado en la situación problemática.

*Tablas 5. Frecuencia desempeño en Identificación la emoción*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	3	25,0	25,0
	Medio	4	33,3	33,3
	Alto	5	41,7	41,7
	Total	12	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

### **6.2.3 Identificación de alternativas para la solución del problema**

En cuanto a la Identificación de alternativas de solución, se buscaba definir la habilidad de los participantes para generar posibles alternativas que constituyan una solución a un problema interpersonal (García y Magaz, 1998); para esto se observó si el participante podía dar una alternativa de manera espontánea, y de no ser posible, se le daba un apoyo nombrando explícitamente la situación problemática que plantea la historieta. Con el objetivo de que la diferencia, en la forma como los participantes generaban las alternativas, se viera reflejada en las puntuaciones se otorgó un punto más a los participantes que lograron dar alternativas de manera espontánea. Teniendo en cuenta la asignación de puntos, y acuerdo a lo que presenta la Tabla 5, se encontró que el 50% de los participantes lograron dar alternativas de solución sin la necesidad de apoyo y de forma espontánea; para el 33.3% de los participantes fue necesario dar la ayuda nombrando explícitamente la situación problemática; y el 16,7% restante de los participantes no lograron dar alternativas de solución. Es importante mencionar que el desempeño de los niños en la variable Identificación de consecuencias de alternativas de solución, que se explica en el siguiente apartado, depende directamente de que los niños hayan podido

identificar alternativas de solución; el procedimiento para indagar por esta habilidad, en el caso de los niños que no generaron alternativas (16.7%) se detalla también en dicho apartado.

*Tablas 6. Frecuencia desempeño en Identificación alternativas de solución*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	2	16,7	16,7
	Medio	4	33,3	33,3
	Alto	6	50,0	50,0
	Total	12	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Al analizar en detalle las respuestas dadas, se encontró que estas se clasifican en 4 tipos, en primer lugar, se observaron respuestas de tipo cooperativo como el ofrecer disculpas o utilizar el diálogo como herramienta; en segundo lugar, los participantes dieron respuestas de tipo evasivas, tales como, alejarse del lugar, utilizar otro juguete o esconderse; en tercer lugar, se encontraron alternativas unilaterales, principalmente buscar ayuda de un adulto; por último, hubo respuestas de tipo físicas que involucraban el contacto directo con el otro personaje de la historia, en ocasiones, llegando a la agresión. La frecuencia en que se presentaron los tipos de solución se ve reflejada en el orden en que se mencionaron anteriormente.

Otro aspecto al cual estaba dirigido este ítem era el pensamiento flexible, el cual se observó mediante el número de alternativas que generaba cada participante; aunque hubo una tendencia en la mayoría de niños a solo dar un tipo de solución, se encontraron participantes que mencionaron no sólo una alternativa sino varias y en ocasiones de

diferentes tipos, por ejemplo en la historia A1, tres de los participantes dieron varias alternativas, uno de ellos nombró dos alternativas correspondientes al mismo tipo - cooperativas-, mientras que, los dos restantes lograron nombrar alternativas correspondientes a diferentes tipos -cooperativas, unilaterales y evasivas-.

#### **6.2.4 Identificación de consecuencias de alternativas de solución**

En cuanto a esta variable, se buscaba identificar la habilidad de los participantes para prever posibles consecuencias de las alternativas de solución que plantearon anteriormente.

Para la puntuación de este ítem se utilizó la misma estrategia que en la Identificación de alternativas para la solución del problema; donde, si el participante podía dar consecuencias coherentes con las alternativas que dio anteriormente, se le otorgaban 2 puntos. En aquellos casos, de que el participante no hubiese dado ningún tipo de alternativas, se diseñó para cada historia, 4 posibles alternativas de solución definidas según marco teórico, de las cuales los participantes debían generar las consecuencias; cuando se presentaba esta situación, al participante se le otorgaba 1 punto.

Teniendo en cuenta la asignación de puntos, se encontró que el 83,3% de la muestra, tiene la capacidad de prever lo que puede suceder luego de realizar ciertas acciones frente a una situación problemática; de este porcentaje, el 60% corresponde a los participantes que lograron prever las consecuencias sin la necesidad de apoyo por parte del evaluador para la identificación de alternativas, dando cuenta simultáneamente de la capacidad de generar dichas alternativas y de anticipar las consecuencias de las mismas de manera autónoma. Para el restante 23,3% fue necesario dar la ayuda mencionando las posibles alternativas, y de éstas, fueron capaces de anticipar consecuencias. El 16,7% restante no pudieron anticipar consecuencias espontáneamente ni con ayuda (ver Tabla 6).

*Tablas 7. Frecuencia de desempeño Identificación de consecuencias de alternativas de solución*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	2	16,7	16,7
	Medio	4	33,3	33,3
	Alto	6	50,0	50,0
	Total	12	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el ítem anterior, se exploró la flexibilidad del pensamiento en los participantes, la cual se observó mediante el número de consecuencias que generaba cada uno de ellos; allí se encontró que, los participantes lograron dar en promedio 2 o 3 consecuencias derivadas de las alternativas propuestas anteriormente. Además de esto, se identificó una tendencia a que aquellos participantes de mayor edad pudieron prever consecuencias de manera espontánea, mientras que para los de menor edad se hizo necesario utilizar el apoyo del evaluador.

### **6.2.5 Selección de mejor alternativa de solución**

En cuanto a la Selección de mejor alternativa de solución, se buscaba identificar la habilidad de los participantes para tomar una decisión por medio de la elección de una posible buena solución, aquella que le suponga bajo coste y con la que espere un mayor beneficio, a corto y a largo plazo (García y Magaz, 1998).

Se encontró que el desempeño de los participantes disminuyó significativamente en comparación a las variables anteriores, ya que aunque el 16,7% de la muestra logró en la mayoría de las historias seleccionar una opción de alternativa como la mejor, identificando

cuál es la que genera más beneficios; el 50% de los participantes muestra dificultades para elegir entre un número de alternativas; y el 33,3% de los participantes no lograron elegir entre un número de alternativas en la mayoría de las historias (ver Tabla 7). De acuerdo a lo anterior, se observó que tener la capacidad de generar diferentes alternativas y prever las consecuencias de las mismas no significa que se tenga la capacidad de evaluarlas y seleccionar una de ellas como la mejor para la resolución del conflicto de manera adecuada.

*Tablas 8. Frecuencia de desempeño en Selección de mejor alternativa de solución*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Bajo	4	33,3	33,3
	Medio	6	50,0	50,0
	Alto	2	16,7	16,7
	Total	12	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

En los casos en los que los participantes sí lograron seleccionar una de las alternativas como mejor opción, se encontró una tendencia correspondiente con los tipos de solución encontrados en Identificación de Alternativas para la solución del Problema, donde la mayoría de respuestas fueron de tipo cooperativo, seguidas por las soluciones de tipo evasivas, con menor frecuencia se encontraron respuestas de tipo unilaterales o físicas.

Se presentaron ciertos casos en los que algunos de los participantes generaron alternativas enfocadas en tipos de soluciones físicas, pero al momento de seleccionar la mejor alternativa optaron por soluciones cooperativas como el diálogo, es posible que estos

casos se presenten por la repetición de normas establecidas en la institución, más no por el reflejo del estilo de solución de problemas propia de cada participante.

## **7. Discusión y conclusiones**

El presente estudio pretendió investigar de forma descriptiva las habilidades cognitivas utilizadas en la resolución de conflictos interpersonales, en niños entre los 7 años y 12 años. Dichas habilidades se evaluaron a partir de la aplicación del test EVHACOSPI.

De acuerdo a las habilidades cognitivas evaluadas, se encontró que la mayoría de los niños de la muestra exhiben adecuada capacidad para identificar un problema en todas o en la mayoría de las seis historias planteadas, no obstante, al denominar el problema, resultó llamativo que algunos de los participantes realizaban una lectura de la situación en la que no atribuían el problema al personaje para el cual estaba diseñada la historia. De acuerdo a lo definido en el marco teórico, se podría pensar que existe una posible dificultad para recoger la información que le indique cuál de los personajes se está viendo afectado en la situación problemática. Así mismo, se encontró que si bien la mayoría de los participantes logran detectar la presencia de un problema, a la hora de nombrarlo algunos niños logran identificar las causas reales del mismo, mientras que otros, ubican el problema en sus consecuencias, por ejemplo, mencionan que el problema es que “la mamá lo va a castigar”; en respuestas como las anteriores queda claro que la representación que algunos niños se hacen del problema no ubican el origen del mismo en el mismo factor que la prueba plantea como problemático.

El comportamiento de esta variable al ser analizada con mayor detalle, coincide con lo hallado en otros estudios sobre habilidades socio-cognitivas en niños con síndrome de Down en los cuales esta población exhibe resultados similares a los de niños con desarrollo



típico, no obstante, se encuentran diferencias sutiles que deben ser analizadas en mayor profundidad pues pudieran explicar dificultades propias de esta población específica, en la solución de conflictos interpersonales (Wishart, 2007).

Por otro lado, en cuanto al funcionamiento del test, es de destacar que en el momento en que se pide a los participantes denominar el problema se presentaron diversas respuestas que no estaban contempladas en la prueba, ya que esta contempla solo una respuesta como correcta dependiendo de la historia, por ejemplo en la historia A1 la única respuesta correcta era: “La madre de Elena la va a regañar”, sin dar más indicaciones sobre cualquier otra respuesta, lo cual limita la interpretación o una descripción más amplia de este ítem.

Anudado a lo anterior, otro factor de la prueba en el cual se encontraron limitaciones para realizar una descripción más precisa, fue en la segunda variable que hacía referencia al estado emocional del protagonista de la historia, ya que en la prueba no se especifica cómo se pueden clasificar respuestas, que aunque hacen referencia a un estado emocional, no dan cuenta de la identificación de una emoción específica, por ejemplo, algunas respuestas tales como, decir que el protagonista se encuentra “bien” o “mal”.

Además al momento de realizar el pilotaje de la prueba, se observó que al utilizar la consigna tal y como estaba contemplada en el test para este ítem -“¿En qué notas que tiene un problema?”-, las respuestas de los participantes no estaban dirigidas a estados emocionales sino que hacían referencia nuevamente a cuál era el problema, por lo cual fue necesario realizar una modificación de la consigna por una que si hiciera referencia a la identificación de una emoción -“¿Cómo está ...?” agregando el nombre del protagonista de cada historia-.

Pese a las anteriores limitaciones que presenta el test, la evaluación realizada permitió determinar que los niños con síndrome de Down tienen la capacidad para identificar emociones relacionadas con la situación problemática; aunque es importante resaltar, que el desempeño en esta variable particular disminuyó con respecto a las demás; esto coincide con lo reportado en la literatura en donde se encontraron diferentes estudios en los que los participantes con Síndrome de Down, presentan dificultades con el procesamiento de las expresiones faciales, y con el reconocimiento de algunos grupos de emociones (Pitcairn y Wishart 2000 ;Cebula, Pitcairn, Wishart, Willis 2007).

En cuanto a la generación de Alternativas de Solución, la prueba indica que se debe intentar que el participante dé el mayor número de alternativas posibles, anotando un punto por cada “clase o categoría” de respuesta, además se tiene en cuenta el número de alternativas de una misma categoría, anotando un punto a cada respuesta de la misma clase; al momento de realizar la calificación, se consideró que algunas alternativas eran más efectivas que otras para dar solución a un problema o para mejorar el estado emocional del protagonista de la historia, por lo tanto al dar la misma puntuación a un tipo de solución que implique la agresión y a otra en la que se utilice el diálogo, se pasaría por alto información relevante que indique si hubo cambio de emoción negativa o no.

Finalmente, como parte de la calificación se indicarán las respuestas que resulten irrelevantes para la situación descrita, siendo éstas las alternativas que no pueden conducir a la solución del problema, es decir, a mejorar el estado emocional del protagonista de la historia, sin embargo, en la prueba no hay claridad ni se explica cómo se determina que una alternativa pueda ser relevante en una historia e irrelevante en otra, ya que toma en algunas ocasiones las alternativas evasivas como una solución que logra cambiar el estado emocional del protagonista y en otras no, es decir como irrelevantes; tal como sucede en la

situación A2, donde “alejarse” o “irse a otro sitio” se considera como una solución válida mientras que en la situación B3 “irse a otro sitio” se considera irrelevante.

Por otra parte, relacionado a la Generación de alternativas, en la prueba no se consideraba que se pudiera dar una respuesta al siguiente ítem sobre la generación de consecuencias si previamente el participante no lograba dar alternativas de solución, es decir, la prueba establecía una relación directa entre la generación de alternativas y prever las consecuencias de las mismas; sin embargo, durante la realización del pilotaje de la prueba se identificó que al darle a los niños alternativas preestablecidas para la solución, estos en su gran mayoría lograron nombrar posibles consecuencias de implementar dichas alternativas, dando cuenta de que un individuo puede prever consecuencias de una acción propuesta aunque se presenten dificultades para llegar a dicha propuesta.

Si bien se identificó una diferencia entre los participantes de mayor y menor edad en cómo llevaban a cabo el proceso para esta variable, no se encontraron hallazgos en la literatura que permitieran contrastar la información sobre la generación espontánea o con apoyos de consecuencias; por lo cual se hace relevante la realización de futuros estudios que puedan ahondar en este aspecto.

Al revisar el desempeño en las variables se destaca en los resultados de Selección de mejor alternativa de solución, un aumento significativo en la cantidad de participantes que presentaron dificultades para tomar una decisión por medio de la elección de una posible buena solución. Dichas dificultades podrían sugerir problemas en el proceso socio-cognitivo para elegir una mejor opción, específicamente, en la evaluación de las consecuencias que posibiliten lograr un objetivo sin provocar nuevos conflictos (Furlotti, 2010).

Otro aspecto llamativo que se encontró en la Selección de mejor alternativa de solución fue que algunos participantes eligieron alternativas cooperativas posterior a generar alternativas netamente físicas. Es posible que, al involucrarse en un contexto institucional, los participantes hayan interiorizado patrones conductuales con contenido moral relacionados con reforzadores externos que están indicando constantemente que es adecuado o inadecuado (Pacurucu, citado en Ortiz Sanchez, 2015) seleccionando así una opción cooperativa sin que esta pudiera aparecer previamente dentro de su estilo conductual para la solución de conflictos (Furlotti, 2010).

De acuerdo a lo analizado anteriormente y a la finalidad de este estudio, se concluye que, los niños con Síndrome de Down entre los 7 y 12 años exhiben dificultades en la resolución de conflictos interpersonales, dichas dificultades se presentan debido a posibles déficits en el análisis y evaluación de consecuencias que permitan llegar a la solución más adecuada. De igual manera, los resultados son congruentes con lo evidenciado en la búsqueda de antecedentes en cuanto a las diferencias tanto cuantitativas y cualitativas relacionadas a la cognición social, específicamente en el procesamiento emocional y como la etiología del déficit puede afectar este proceso. (Pitcairn y Wishart 1994; Pitcairn y Wishart 2000; Freeman, Hughes y Kasaro 2001; Cebula, Pitcairn, Wishart, Willis 2007; Wishart 2007)

Finalmente, se debe tener en cuenta que los hallazgos derivados de este estudio no son concluyentes debido a que el número de la muestra no es representativo, además de que no fue posible utilizar una prueba que estuviera diseñada explícitamente para la población, por lo tanto, se requieren nuevos estudios que puedan arrojar mayor información sobre este tema.

## **8. Recomendaciones**

A continuación, a partir de la revisión teórica y los datos recolectados, se nombran algunas recomendaciones que se deben tener en cuenta al realizar futuras investigaciones. En especial, teniendo en cuenta los alcances descriptivos del estudio que no alcanzaron a dar cuenta del concepto y los factores relacionados con el mismo.

En primer lugar, es necesario ampliar la producción de investigaciones que creen nuevas líneas de estudio y permitan ampliar el panorama sobre la resolución de conflictos interpersonales en esta población, y así estos estudios podrían caracterizar, contrastar y posiblemente llegar a un nivel explicativo.

En cuanto al Síndrome de Down y su desarrollo sociocognitivo es pertinente recoger información que permita caracterizar de manera válida su desarrollo, ya que como se mencionó inicialmente, se encontró información contradictoria en cuanto a la Cognición Social en dicha población. Además de esto, uno de los temas que fue recurre encontrar y que podría dar nuevos focos de investigación, pero que por los alcances de este estudio no fue posible ahondar en él, fue el proceso nombrado como Atención Compartida.

Respecto a lo metodológico se considera importante tener en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar es necesario incluir una cuantificación más específica de los contenidos cualitativos del instrumento y de esta manera profundizar en las habilidades involucradas en la solución de problemas interpersonales; en segundo lugar, hay aspectos que se observaron que pueden facilitar la recolección de datos tales como, tener un espacio de tiempo más amplio para lograr una mayor familiarización de los participantes con el evaluador, y asegurarse que de tener un espacio físico en donde se adecuen las condiciones para los registros que se llevan a cabo por medio de audio y video.

Finalmente, un aspecto importante para tener en cuenta al realizar futuras investigaciones relacionadas con la población, es el desarrollo del lenguaje en el niño, debido a que la utilización de tareas clásicas que involucran la verbalización, no tienen en cuenta que puede haber una diferencia significativa entre la capacidad comprensiva del lenguaje y la dificultad existente para la expresión del mismo, lo cual puede afectar los resultados.

## 9. Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Estados Unidos: Panamericana.
- Amadó, A., Benejam, B., Mezuca, J., Serrat, E. & Vallès-Majoral, E. (2012). Habilidades de cognición social en niños y niñas con el síndrome de Down: resultados de un estudio preliminar. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 16 (3) 34-39. [https://doi.org/10.1016/S1138-2074\(12\)70026-X](https://doi.org/10.1016/S1138-2074(12)70026-X)
- Arcila, A., Buriticá, L.E., Castrillón, J., Ramírez, L.E. (2004). Paradigmas y modelos de investigación: Guía didáctica y módulo. *Fundación Universitaria Luis Amigó*. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>
- Ardila, A., Matute, E., Rosselli, M. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, (8), 15-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247002.pdf>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual, Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza editorial.
- Basile, H. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15, (1) 9 - 23. Recuperado de [http://alcmeon.com.ar/15/57/04\\_basile.pdf](http://alcmeon.com.ar/15/57/04_basile.pdf)

- Bonete-Román, S., Calero-García, D., García-Martín, M.B., Gómez-Pérez, M.M., Mata-Sierra, S. & Molinero-Caparrós, C. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (1) 59-69. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70007-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70007-X)
- Cebula K.R, Wishart J.G. (2008) Social cognition in children with Down syndrome. In: *International Review of Research in Mental Retardation* 35 (ed. L Glidden), pp. 43-86. Academic Press, New York. [doi.org/10.1016/S0074-7750\(07\)35002-7](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(07)35002-7)
- Cebula, K.R., Moore, D.G., Wishart, J.G. (2010). La cognición social en los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 27, 26-46. Recuperado de [http://www.downcantabria.com/revista/wp-content/uploads/2010/03/revista104\\_26-46.pdf](http://www.downcantabria.com/revista/wp-content/uploads/2010/03/revista104_26-46.pdf)
- Cebula, D. S., Pitcairn, T. K., Willis, K. R., Wishart, J. G. (2007). Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing etiology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 551-563. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00947.x>
- Chen, H y Woolley, P.V Jr. (1978). A developmental assessment chart for non-institutionalized Down syndrome children. *Growth*, 42(2) 157-65. Recuperado de <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2054/pubmed/?term=A+developmental+assessment+chart+for+non-institutionalized+Down+syndrome+children>
- Cruz Zamorano, S.S. & Gómez Castro, J.F. (2008). Síndrome de Down. *Revista de la Fundación Valle de Lili*. Recuperado de [http://www.valledellili.org/media/pdf/carta-salud/CSSeptiembre\\_2008.pdf](http://www.valledellili.org/media/pdf/carta-salud/CSSeptiembre_2008.pdf)



- Deutsch, M. (1990). A framework for teaching conflict resolution in the schools. En H. Blair, & M.H. Bazerman y R.J Lewicki (Eds.): Research on negotiation in organization. London, JAI Press.
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (2), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910017>
- Figueroa, M.J y Rojas, P. (2007). Desarrollo socio-emocional y sexualidad de las personas con Síndrome de Down. *Medicina familiar revista médica*. Recuperado de <http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/151.html>
- Furlotti, M.C; (2010). *La solución de problemas interpersonales en adolescentes con síndrome de Down* (Tesis de pregrado).Universidad del aconcagua, Mendoza, Argentina.
- García Pérez, E. M., & Magaz Lago, A. (1998). Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales-EVHACOSPI. Manual de referencia. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- García, L. y Navarro, J. (2000). Aproximación al estudio del conflicto interpersonal desde las teorías del caos. Algunas reflexiones en torno a las posibilidades de gestión del conflicto. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (1), 75-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318275005>
- García, A. y Trianes, M. V. (2002). Educación Socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>

- Gil-Monte, P. y Mercado-Salgado, P. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-174. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/22392/23289>
- Greco, C., & Ison, M. S. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(2), 121-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80412409002.pdf>
- Grego, C e Ison, M. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en psicología*, 8, 20 - 29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4835/483549017004/>
- Guerrero, A., Vera-Villarroel, P.E. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, 2(1) 21-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/647/64720104/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ta ed.). *Mc. Graw Hill* México.
- Herrera, J.A., Ramírez, M.S., & Ramos, A.I. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista científica de Educomunicación*, 34(17) 201-209. doi:10.3916/C34-2010-03-20
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. y Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of*

Language and Communication Disorders, 40(4), 431-454.

doi:10.1080/13682820500071484

Horowitz, L., Westlund, K. y Ljungberg, T. (2007). Aggression and withdrawal related behavior within conflict management progression in preschool boys with language impairment. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 237-253.

doi:10.1007/s10578-007-0057-6

Hoyos, J. G. O. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. *Medicina (Buenos Aires)*, 60(2), 255-258.

Ison-Zintilini, M. S., & Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas psychologica*, 7(2), 357-367. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a05.pdf>

Kasari, C., Freeman, S. F. N., & Hughes, M. A. (2001). *Emotion Recognition by Children With Down Syndrome. American Journal on Mental Retardation*, 106(1), 59.

[doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106<0059:ERBCWD>2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0059:ERBCWD>2.0.CO;2)

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, 19-29.

Macebo, E., Befi-Lopes, D. (2013). Conflict resolution abilities in children with specific language impairment. *CoDAS*, 25(2), 102-109.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822013000200003>

Ministerio de educación de la nación. (2000). Resolución de problemas Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (7).

Recuperado de

[http://www.montes.upm.es/sfs/E.T.S.I.%20Montes/Sub.%20Calidad/Recursos%20competencias/Archivos/2000\\_IPE%20BUENOS%20AIRES\\_%20Guia%20educacion%20RESOLUCION%20PROBLEMAS.pdf](http://www.montes.upm.es/sfs/E.T.S.I.%20Montes/Sub.%20Calidad/Recursos%20competencias/Archivos/2000_IPE%20BUENOS%20AIRES_%20Guia%20educacion%20RESOLUCION%20PROBLEMAS.pdf)

Morelato, G., Maddio, S., & Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(20), 149-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645451008.pdf>

Morrison, J. (2015). DSM-5: Guía para el diagnóstico clínico. México D.F, México: Editorial El manual moderno.

Munduate, L., Ganaza, J., & Alcaide, M. (1993). *Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones*. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 47-68. doi:10.1080/02134748.1993.10821669

Ortiz Sanchez, R. (2015). Habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Pitcairn, T. K., Wishart, J. G. (1994). Reactions of young children with Down's syndrome to an impossible task. *The British Psychological Society*, 12(4), 485-489. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00649.x>

Pitcairn, T. K., & Wishart, J. G. (2000). Recognition of Identity and Expression in Faces by Children With Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 105(6), 466. [doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105<0466:ROIAEI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0466:ROIAEI>2.0.CO;2)

Rey de Astaiza, N. (2015). La gerencia del conflicto. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 0(16-17),40-43. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1105/1049>

Redolar R, D. (2014). Neurociencia cognitiva. Editorial Panamericana, Madrid.

Redorta, J. (2004). Cómo analizar los conflictos. *La tipología de conflictos como*

*herramienta de mediación. Barcelona: Paidós Ibérica* . Recuperado de

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como\\_mediacion\\_en\\_los\\_conflictos.pdf?response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO\\_ANALIZAR\\_LOS\\_CONFLICTO](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[S.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

[e3c](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediacion_en_los_conflictos.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190816%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190816T010425Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=aa15f25f8c0439f893ac8a6d964785e216e90ba62e62d0616e76db18e8859e3c)

Rodríguez-Barrera, J., & Chaves-Castaño, L. (2017). ¿Cuál es el nivel de desarrollo esperable para un niño con síndrome de Down en sus primeros años de vida?

*Universitas Psychologica*, 16(4), 1-13.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.cnde>

Rodríguez, M.E. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123-132. Recuperado de

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/462-976-1-PB.pdf>

Ruiz Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93. Recuperado

de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART7142/programas.pdf>

Ruiz Rodriguez, E. (2012). Programación educativa para escolares con Síndrome de

- Down. Fundación Iberoamericana Down21, España. Recuperado de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3325/Programac\\_educativa\\_escolares.pdf?sequence=1&rd=0031610083303493](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3325/Programac_educativa_escolares.pdf?sequence=1&rd=0031610083303493)
- Russo, D., Lacunza, A. B., Bakker, L., & Rubiales, J. (2016). Desempeño social en niños con TDAH. Selección de un instrumento de evaluación para un programa de intervención. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación.*, 13, 1518- 1524. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/investigacion/filesinves/anuario2016.pdf#page=141>
- Sáiz, M.C., Román, J.M., (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19.
- Saez de Heredia, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación educativa*, 7, 107-122. Recuperado de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5243/pg\\_109-124\\_inneduc7.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5243/pg_109-124_inneduc7.pdf?sequence=1)
- Troncoso, M. V., Del Cerro, M., & Ruiz, E. (1999). El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal. *Siglo Cero*, 30(4), 7-26. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/articuloD1.htm>
- Troncoso, M. V. (2007). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Revista síndrome de Down*, 20, 55-9. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/articuloD3.htm>
- Touzard, H. (1981). *La mediación y solución de conflictos: un estudio psicosociológico*. Barcelona: Herder.

Wishart, J.G., (2007). Socio- cognitive understanding: a strength or weakness in Down's syndrome? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(12), 996-1005.

doi:10.1111/j.1365-2788.2007.01007.x

## ANEXOS

### *Anexo 1. Entrevista inicial*

#### **Cuestionario profesores institución Lupines**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

FECHA DE NACIMIENTO:

GRADO ESCOLAR:

1. ¿Tiene algún otro diagnóstico diferente al Síndrome de Down? SI\_\_\_\_ NO\_\_\_\_

¿CUÁL(ES)?\_\_\_\_\_

2. ¿Su tratamiento incluye algún tipo de medicamento? SI\_\_\_\_ NO\_\_\_\_

¿CUÁL(ES)?\_\_\_\_\_

3. ¿Tiene alguna dificultad visual? SI\_\_\_\_ NO\_\_\_\_

¿Cuál?

\_\_\_\_\_

4. ¿Tiene alguna dificultad auditiva? SI\_\_\_\_ NO\_\_\_\_

¿Cuál?

\_\_\_\_\_

5. ¿Tiene alguna dificultad del lenguaje? SI\_\_\_\_ NO\_\_\_\_

¿Cuál?

\_\_\_\_\_

6. ¿Comprende y sigue instrucciones? SI\_\_\_\_ NO\_\_\_\_

Si tiene dificultades para seguir instrucciones especifique de qué tipo

\_\_\_\_\_

7. ¿Se le facilita expresar su estado ánimo? SÍ ( ) NO ( )

Especifique las fortalezas y dificultades del niño para expresar sus emociones

\_\_\_\_\_

8. ¿Es sensible a las emociones y necesidades de otros?

Muy sensible \_\_\_\_\_ Medianamente sensible \_\_\_\_\_ Poco sensible \_\_\_\_\_

Especifique



---

9. ¿Cómo es la relación del niño con sus pares?

Se aísla y participa poco \_\_\_\_\_ Armónica \_\_\_\_ Conflictiva\_\_\_\_\_

Especifique

---

10. ¿Cómo es la relación del niño con los adultos?

Se aísla y participa poco \_\_\_\_\_ Armónica \_\_\_\_ Conflictiva\_\_\_\_\_

Especifique

---

11. ¿Es frecuente que el niño esté involucrado en conflictos con sus compañeros o profesores? SÍ ( ) NO ( )

¿Con qué frecuencia se presentan conflictos entre el niño y quienes le rodean?

Diariamente \_\_\_\_\_ Una o más veces a la semana\_\_\_\_\_ Un vez al mes\_\_\_\_\_

Esporádicamente \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_

12. ¿Cómo suele resolver los conflictos que se le presentan con sus pares?

De forma agresiva \_\_\_\_ De manera negociada \_\_\_\_\_ Busca ayuda de otros \_\_\_\_\_

Evade los conflictos \_\_\_\_ Otra ¿cuál? \_\_\_\_\_

13. En los últimos seis meses ¿ha tenido conflictos con compañeros? SÍ ( ) NO ( )

¿De qué tipo y cómo lo afrontó?

---

14. En los últimos seis meses ¿ha tenido conflictos con sus profesores? SÍ ( )

NO ( ) ¿Cómo se solucionó?

---

## Anexo 2. Protocolo de evaluación

### PROTOCOLO

### EVHACOSPI

#### Material

-6 tarjetas a todo color, plastificadas.

-Hoja de Anotación de Respuestas

Acciones	Verbalizaciones
<p><b>Secuencia 1</b></p> <p>Empiece la sesión interesándose por el niño haciendo algunas preguntas sencillas sobre él.</p> <p>Explíquelo al niño que van a pasar un rato juntos.</p> <p>Sonría y trate con cordialidad al niño.</p>	<p>Evaluador:</p> <p><i>Hola ¿cómo te llama?, ¿en qué curso vas?, ¿cómo se llama tu profesor/a?, ¿cuántos años tienes?, ¿tienes hermanos?</i></p> <p><i>Hoy necesito que me ayudes, te voy a mostrar unos dibujos con unas historias y tu me vas a decir cómo crees que termina ¿esta bien?</i></p>
<p><b>Secuencia 2</b></p> <p>Muestre al niño una por una las tarjetas y explique qué está pasando en cada una de ellas.</p> <p>Cada descripción va acompañada de 6 preguntas, haga cada una de ellas.</p> <p>Nunca critique sus respuestas ni dé muestras de desaprobación por las mismas.</p> <p>Evite mostrarse impaciente. Déle tiempo para contestar.</p>	<p>Evaluador:</p> <p>Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta A-1 y señalándola ...</p> <p><i>Mira, esta niña es Elena. Elena está asustada porque no quiere dejar a su hermano pequeño jugar con sus muñecas y cree que su mamá la va a regañar.</i></p> <p>a) <i>¿Crees que Elena tiene algún problema?</i> Si contesta que no tiene problemas o que no sabe, vaya a la pregunta d.1)</p> <p>b) <i>¿Cuál es su problema?</i></p> <p>c) <i>¿En qué notas que tiene un problema?</i></p> <p>d) <i>¿Qué cosas puede hacer Elena para resolver su problema?</i></p>

	<p><i>d.1) ¿Qué puede hacer Elena para que su mamá no la regañe o la castigue? ¿qué más puede hacer? (espere un poco) ¿puede hacer alguna otra cosa?</i></p> <p>Cuando resulte evidente para usted que no va a dar más respuestas pase a la pregunta e)</p> <p><i>e) ¿Qué puede pasar si hace...(primera solución propuesta por el niño)? ¿qué otras cosas pueden pasar? ¿podría pasar alguna otra cosa?</i> (intente que el niño-a anticipe el mayor número de consecuencias posibles, pero solamente insistiendo en la misma pregunta, sin darle absolutamente ninguna ayuda para obtener nuevas respuestas)</p> <p>Continúe haciendo las preguntas del ítem e con cada una de las soluciones pensadas por el niño-a y anote las consecuencias que el niño-a prevé que ocurran.</p> <p><i>f) ¿Qué crees tú que es lo mejor que puede hacer Elena en esa situación?</i></p>
--	--

### **Guión de Aplicación. Forma A**

#### **1. Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta A-1 y señalándole ...**

Mira, esta niña es Elena. Elena está asustada porque no quiere dejar a su hermano pequeño jugar con sus muñecas y cree que su mamá la va a regañar.

#### **2. Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta A-2 y señalándole ...**

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

### **3. Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta A-3 y señalándole...**

Jorge (señálalo) se encontró a estos niños jugando a la pelota (señálese), pero cuando les preguntó si podría jugar con ellos, le dijeron que no. Entonces, se quedó mirándolos muy triste, porque no le dejaban jugar.

## **Guión de Aplicación. Forma B**

### **1. Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta B-1 y señalándole ...**

Mira este dibujo. Mario estaba jugando en su casa y, sin querer, ha empujado un jarrón que se ha caído y se ha roto. Ahora, Mario está muy asustado y preocupado porque cree que su madre le va a regañar o castigar.

### **2. Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta B-2 y señalándole ...**

Mira estos niños. Amaya (señalando a la niña) tiene una pelota y su amigo Luis quiere que le deje jugar con ella, pero Amaya no quiere. Ahora está asustada porque Luis intenta quitarle la pelota.

### **3. Exhibiendo sobre la mesa la tarjeta B-3 y señalándole ...**

Mira estos niños. Carlos (señalando al niño del jersey verde) quiere beber agua de esta fuente pero Rubén (señalando al otro niño) no le deja. Carlos tiene mucha sed y se pone nervioso porque no sabe qué hacer.

### Anexo 3. Consentimiento informado



#### CONSENTIMIENTO AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

#### A CARGO DE

**Docente Investigador:**

Milena Jaramillo – Universidad de Antioquia.

**Estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia:**

Dajhana Bedoya Tuberquia, Ana María Osorio Arenas.

**Contacto:**

[milenajarospina@gmail.com](mailto:milenajarospina@gmail.com), [dajhana.bedoya@udea.edu.co](mailto:dajhana.bedoya@udea.edu.co), [ana.osorioa@udea.edu.co](mailto:ana.osorioa@udea.edu.co)

#### Título del Proyecto

#### “Caracterización de la solución de problemas interpersonales en niños con síndrome de down”

Para llevar a cabo la investigación le informamos que:

- La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir que si usted o cualquiera de los niños lo desean, pueden negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento.

#### 1. INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

Ahora describiremos en detalle en qué consiste esta investigación. Por favor tómese todo el tiempo que necesite para preguntar, averiguar y discutir todos los aspectos relacionados con este estudio.

a) **PROPÓSITO**

El propósito de este estudio es Describir el proceso de solución de conflictos interpersonales en niños con síndrome de down.

Para lograr este objetivo el niño será expuesto a historietas en las que se presentan conflictos cotidianos con distintas alternativas de solución, más o menos prosociales, según sea el caso. La actividad se desarrolla de forma lúdica y divertida para el niño, y tendrá una duración aproximada de hasta 20 minutos. En todos los casos se respetará la voluntad del niño para continuar o no la actividad. La actividad será orientada por estudiantes de psicología que son entrenados y supervisados permanentemente por la docente investigadora que asesora el estudio, perteneciente también al Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia.

## b) **INCONVENIENTES, MALESTARES Y RIESGOS**

La participación del niño se considera un procedimiento sin riesgo a nivel de la salud y las imágenes y videos obtenidos serán usados sólo para propósitos investigativos. Se garantiza su derecho a la intimidad, se manejará esta información a un nivel confidencial absoluto. No se dará esta información personal a nadie.

Este estudio **ES DE MÍNIMO RIESGO** contemplado en los parámetros establecidos en la resolución No 008430 de 1993, del 4 de octubre, emanada por el Ministerio de salud, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas en seres humanos.

## **2. AUTORIZACIÓN.**

Después de haber conocido el objetivo de la investigación y tomándome el tiempo suficiente y necesario para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto mi intención de participar en la investigación, y autorizo la participación de (Escriba el nombre completo del niño con letra legible) \_\_\_\_\_, nacido el día \_\_\_\_ del mes \_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_ en mi calidad de padre, madre, representante legal, tutor o acudiente, dada su imposibilidad de firmar este documento por tratarse de un menor de edad.

### **Nombre, firma y documento de identidad del padre, madre o representante legal, tutor o acudiente.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### **Nombre, firma y documento de identidad de la docente investigadora.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_