

ARTICULO METODOLÓGICO

Avances Metodológicos En Evaluación De Emociones Positivas En Niños En Riesgo Social

Laura B. Oros ^{1*}

* CIIPME-CONICET; CIPCA-Universidad Adventista del Plata

Resumen. El presente trabajo tiene como propósito revelar algunas propuestas para sortear las dificultades que suscita la evaluación en niños escolares en riesgo por pobreza extrema. Por las características propias de este grupo social (desnutrición, pobreza de lenguaje, baja estimulación y déficit cognitivos como consecuencia de los puntos anteriores), la tarea diagnóstica se vuelve un procedimiento lento y costoso. En el marco del Programa “Sin afecto no se aprende ni se crece”, se pusieron a prueba las versiones preliminares de diferentes escalas para evaluar cinco emociones positivas. Participaron escolares, de entre 6 y 7 años de edad, que concurrían a una escuela urbano marginal, ubicada en la localidad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos. Se comparte el proceso de evolución y sustitución de algunos indicadores psicométricos de emociones positivas haciendo referencia a la importancia de adaptar métodos y técnicas de exploración diagnóstica a las características de la población objeto de estudio.

Palabras claves: Medición, Afectos Positivos, Niñez, Pobreza.

Abstract: This paper sets out to disclose some suggestions to solve the difficulties resulting from the assessment of school children at risk by extreme poverty. Due to the characteristics of this social group (malnutrition, poor language, low stimulation and cognitive deficits resulting from the previous conditions), diagnosis becomes a slow and costly process. As part of the program “Sin afecto no se aprende ni se crece” (Without affection there is neither learning nor growth), preliminary versions of the various scales to assess five positive emotions were tried in 6 and 7 year-old school children attending an urban but marginal school in the city of Paraná, Entre Ríos, Argentina. The process of development and substitution of some psychometric indicators in positive emotions is discussed, focusing on the importance of adapting methods and techniques in diagnosis exploration to the characteristics of the population studied.

Key words: assessment, positive affection, childhood, poverty.

¹Por favor dirigir la correspondencia relacionada con este artículo a:
Dra Laura Oros
Dirección: Sarmiento 307, (3103) Libertador San Martín, Entre Ríos.
Teléfono: (0343) 4918000 interno 1308
Fax: (0343) 4918001
E-mail: fachuin2@uapar.edu

1. Introducción

La capacidad para experimentar emociones positivas constituye un importante recurso psicológico. En el caso de las personas que se desenvuelven en ambientes desfavorables, este recurso actúa protegiendo la salud y la integridad (Vera Posek, 2004). Hay evidencia de que la experiencia frecuente de emociones positivas promueve una amplia variedad de conductas y pensamientos, optimiza las facultades cognitivas, promueve una visión más positiva de las dificultades y, por ende, fortalece los recursos disponibles para afrontar el estrés (Fredrickson & Joiner, 2002; Folkman & Moskowitz, 2000).

En contextos de pobreza, la utilidad de las emociones positivas puede ser especialmente relevante. Las personas que se caracterizan por ser alegres, agradecidas, interesadas, tranquilas, simpáticas, etc. son más proclives a desarrollar resiliencia psicológica (Fredrickson, 2000). Diversos autores destacan la elevada probabilidad que tienen los niños pobres de padecer desajustes emocionales (Sameroff, Bartko, Baldwin, Baldwin & Sélter, 1998), atrasos cognitivos e intelectuales (Martínez & Rama Montaldo (s/f); Richaud de Minzi, 2007) y de presentar conductas disruptivas como la agresividad y la violencia (D'Andrea, 2004; Oros, 2007, Steinberg, Catalano & Dooley, 1981).

Siendo que las emociones positivas pueden optimizar el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica, podemos hipotetizar que las desventajas cognitivas y emocionales que manifiestan los niños en situación de riesgo pueden ser contrarrestadas mediante el fortalecimiento de las emociones positivas.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se observó la necesidad de contar con instrumentos de calidad psicométrica que permitieran detectar carencias en la vida afectiva de los niños con el propósito de suplirlas mediante programas de intervención.

Los avances en la evaluación de las emociones positivas se han dado principalmente en relación a la población adulta, encontrándose muy pocas escalas aplicables desde la niñez. La mayoría de ellas no están disponibles en idioma español.

En el marco del proyecto *Desarrollo de resiliencia en niños en riesgo ambiental por pobreza extrema*, se propuso desarrollar un sistema de medida para evaluar la experiencia de cinco emociones positivas (la alegría, la serenidad, la gratitud, la simpatía y la satisfacción personal) en niñas y niños escolarizados, de entre 6 y 8 años de edad, afectados por la pobreza. En este trabajo se presentan las dificultades advertidas a la hora de evaluar emociones positivas en niños de edad escolar en situación de riesgo por pobreza extrema,

dificultades que seguramente son comunes a la evaluación de otros constructos psicológicos en contextos similares.

2. Aproximación inicial a la evaluación de emociones positivas en niños

Para la construcción de las escalas se adoptó el enfoque centrado en el sujeto, que atribuye la variación de las respuestas a las diferencias individuales de los respondentes, y dentro de éste, la escala Likert. Algunas de las ventajas que ofrece este tipo de escala es que su construcción es relativamente sencilla, su fiabilidad suele ser elevada y puede adaptarse a la medición de muchas clases diferentes de atributos (Richaud de Minzi & Lemos, 2004; Matesanz Nogales, 1997), siendo incluso empleada con frecuencia para evaluar procesos psicológicos en niños pequeños.

Se desarrollaron escalas tipo Likert para evaluar las cinco emociones antes mencionadas (alegría, serenidad, gratitud, simpatía y satisfacción personal), proponiéndose para cada inciso y prueba, tres opciones lineales de respuesta y no cinco como es habitual, por tratarse de niños con baja capacidad de razonamiento y abstracción. En nuestro trabajo diario, hemos observado que niños con estas características responden con mayor facilidad cuando tienen que elegir entre un número más reducido de alternativas.

Los enunciados eran relativamente sencillos y la cantidad no excedía en mucho los 10 ítems por prueba. Escalas con características similares en cuanto a consignas, sencillez y longitud han funcionado bien al evaluar procesos psicológicos en niños de clase socioeconómica media (Ej. el Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil, de Lemos 2005b; el Inventario acerca de las percepciones que tienen los niños y las niñas de sus relaciones con sus padres y madres, de Richaud de Minzi, 2002, etc.).

Como la construcción de escalas Likert requiere la aplicación de las versiones preliminares a una muestra piloto, se trabajó con niños y niñas, de entre 6 y 7 años de edad, que concurrían a la escuela La Delfina, incluida en el Plan Nacional de escuelas bajo el nivel de pobreza, ubicada en la localidad de Paraná, provincia de Entre Ríos. Debido a que los niños eran pequeños, sin desarrollo de la capacidad de lectura, las escalas se administraron a manera de entrevistas estructuradas.

Luego de haber realizado aproximadamente 40 entrevistas se decidió suspender la evaluación dado que los niños mostraban serias dificultades para elaborar sus respuestas, haciendo de la tarea diagnóstica un proceso lento y costoso. Se evidenciaba gran

aquiescencia, respuestas automatizadas y dificultad para mantener la atención. Además, términos que un niño de 6 años de clase media interpretaba relativamente bien resultaban incompresibles en esta muestra de niños (ej: *problema, agradecer, tranquilo, paz*, etc).

Martínez y Rama Montaldo (s/f), mencionan que los menores pobres suelen mostrar un retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el pensamiento simbólico, consecuencia de la escasa estimulación temprana, la privación cultural y, en algunos casos, de la desnutrición. Es natural que estos atrasos cognitivos e intelectuales perjudiquen el desempeño de los menores en pruebas de evaluación psicológica que se basan en el lenguaje. Debido a estos inconvenientes, se decidió simplificar y modificar el estilo de evaluación sometiendo las nuevas versiones a sucesivas pruebas para evaluar su funcionamiento.

3. Métodos alternativos para la evaluación de las emociones positivas

Como se ha mencionado, las escalas tipo Lickert cumplen con una serie de atractivos en relación a su proceso de construcción, administración y análisis. Sin embargo, al estar ancladas al uso y comprensión de expresiones lingüísticas por parte del respondente pueden ocasionar inconvenientes al trabajar con niños pequeños con un lenguaje pobremente estimulado. Por tal motivo, es recomendable tomar en consideración no sólo las alternativas tradicionales (como los autorreportes de lápiz y papel) sino también otras más innovadoras.

Lucas, Diener y Larsen (2003) presentan diversas opciones para evaluar las emociones positivas. Además de las escalas tipo Likert incluyen, entre otras: (a) las escalas analógico-visuales, (b) el reporte del observador, (c) la medición de las expresiones faciales y de, (d) las funciones fisiológicas.

Las escalas analógico-visuales se incluyen dentro del método de autorreporte. Utilizan una representación pictórica de las opciones de respuesta de la escala Lickert y pueden constituir una alternativa interesante al trabajar con niños porque permiten utilizar íconos de diversas formas y colores que captan más fácilmente su atención.

Se puede recoger información adicional al autorreporte, implementando el reporte de un observador o informante clave. En este caso se podría preguntar a familiares cercanos, docentes o tutores la frecuencia e intensidad de las emociones de los niños. La combinación de las respuestas del autorreporte y de los informantes clave puede proveer una medida más válida y confiable.

Lucas, Diener y Larsen (2003) comentan que si bien se podría pensar que es muy

difícil que los informantes puedan juzgar la experiencia privada de emociones positivas, se ha demostrado que las correlaciones entre el autorreporte y el juicio de los informantes son elevadas.

Otra modalidad de evaluación se basa en la obtención de una medida de expresión facial. En este caso se evalúa la experiencia emocional mediante el registro de los signos faciales que exhiben los niños. Existe un sistema de codificación de acciones faciales (Ekman y Friesen, 1978, citados por Lucas, Diener & Larsen, 2003), que se basa en los movimientos musculares de la cara. Como desventaja de este método se podría mencionar que se requiere un entrenamiento previo para la codificación, puede consumir mucho tiempo y se debe disponer de un equipo de filmación lo suficientemente sensible como para captar las sutilezas de la expresión humana.

Finalmente, existen otros sistemas de evaluación, mucho más sofisticados, como el método de medidas fisiológicas con el cual se registra la presión arterial, los latidos cardíacos, la temperatura corporal, la amplitud de la respiración y la zona del cerebro implicada en la experiencia de los afectos. Sin embargo, los autores mencionan que una de las limitaciones que presenta esta alternativa es que distingue simplemente entre emociones positivas y negativas pero no logra una discriminación más fina entre diferentes tipos de emociones.

Teniendo en cuenta estas sugerencias, se realizaron modificaciones en cuatro de las cinco escalas de emociones positivas. A continuación se describen las características particulares que debieron ser reformadas en cada escala, la propuesta de modificación y algunos indicadores del funcionamiento de las versiones definitivas.

4. Alegría y Satisfacción personal

Para evaluar la alegría y la satisfacción personal, se reemplazó el formato convencional de la escala Likert por diseños iconográficos que lograron despertar el interés de los niños, suscitando mayor cantidad de respuestas en menos tiempo. Se evaluó el estado de ánimo alegre mediante una plantilla que muestra una secuencia de caritas, de la más alegre a la más triste (incluyendo una expresión neutra), en la que los niños tenían que indicar la expresión que mejor reflejaba su estado de humor en general. Para medir el nivel de satisfacción personal se utilizó una lámina que ilustra diferentes cantidades de monedas (desde un cofre colmado hasta a una pequeña monedita). En base a ella, se realizaron

preguntas acerca del valor que creía tener el niño y que creía que los demás le conferirían.

Con este método analógico-visual se logró sortear la deseabilidad social pues se obtuvieron correlaciones bajas y no significativas ($r = 0,007$; $p = 0,95$; $r = 205$, $p = 0,26$) con un test que evalúa esta tendencia (Lemos, 2005a).

Por otra parte, las respuestas permitieron discriminar entre niños con alta y baja frecuencia de alegría y buen humor ($t = -13,77$; $p = 0,000$) y alta y baja satisfacción personal ($t = -11,01$; $p = 0,000$), respectivamente. Criterio decisivo para el empleo de las pruebas escalonadas (Matezans Nogales, 1997).

5. Serenidad

Una de las opciones para evaluar la capacidad de serenarse consiste en elaborar ítemes compuestos que planteen al mismo tiempo una situación estresante y frente a ella la posible reacción del niño (p.ej: “*Cuando un nene te pelea (situación estresante), te cuesta mucho quedarte tranquilo (reacción del niño), “Podés quedarte tranquilo aunque los demás estén haciendo lío”?*”).

Inicialmente fueron construidos 10 enunciados con este esquema que, por la complejidad lógica que implica imaginar diferentes situaciones concretas sugeridas por un evaluador para luego elaborar una respuesta, resultaron difíciles de comprender por parte de los niños.

A esto se sumó que, en algunos casos, estos eventos no eran identificados como estresantes, tal como se podría esperar según la teoría de la percepción de la amenaza (Lazarus, 2000). Además, se reparó en la necesidad de sustituir o explicar términos como “nervioso” o “tranquilo” ya que no eran bien comprendidos.

Se resolvió entonces utilizar dos técnicas alternativas: las preguntas abiertas y el reporte del observador.

Durante la entrevista abierta se preguntó a los niños si entendían lo que era estar nervioso, enojado o con temor y se les solicitó que contaran una experiencia personal para poder corroborar que comprendían claramente los conceptos y podían distinguirlos. En los casos en los que se presentaban mayores dificultades, se trabajó con psicoeducación y ejemplos ilustrativos.

Posteriormente, se les preguntaba qué solían hacer frente a la situación estresante mencionada por ellos mismos. El objetivo era explorar si los niños tenían la capacidad de

relajarse haciendo uso de alguna técnica o estrategia adaptativa para reducir la ansiedad. En este sentido, el método de evaluación se asemejó mucho al que habitualmente se emplea para medir los modos de afrontamiento infantil (Richaud de Minzi, 2006).

La utilización de esta nueva técnica mejoró notablemente la calidad de las respuestas de los niños y economizó el tiempo de evaluación. Las respuestas fueron clasificadas mediante un análisis de contenido y permitieron observar, de manera clara y objetiva, importantes progresos en la capacidad de serenarse antes y después de la implementación de un programa de relajación (V de Cramer = 0,37; $p = 0,002$). Estos resultados se consideraron como un indicador de validez de constructo.

Paralelamente, se decidió incluir la participación de los docentes para que completaran un cuestionario por cada uno de sus alumnos. El mismo incluía preguntas del tipo: ¿Puede mantenerse tranquilo/a aunque esté en un ambiente bullicioso o excitante?, ¿Tiene la capacidad de autocontrolarse cuando lo/la han puesto nervioso/a?, ¿Realiza algún intento observable para mantener la calma en momentos de tensión?, etc.

Las evaluaciones hechas por observadores resultaron un complemento muy útil a la entrevista además de brindar la oportunidad de ser utilizadas para estudiar la validez convergente.

6. Simpatía

Para evaluar la simpatía se tomó como base el modelo de Bryant (1982). Se incluyeron seis ítems de la escala original y se agregaron otros siete. El niño podía responder con tres posibles opciones: Si, Más o menos, No.

Como la simpatía involucra aspectos psicológicos diferentes: (a) la sintonía con la emoción del otro y (b) la inclinación a ayudar, la escala fue diseñada para evaluar ambas dimensiones.

En contraposición a las otras escalas, estos reactivos fueron bien comprendidos y funcionaron bien desde el punto de vista psicométrico. Alcanzaron un valor de consistencia interna de 0,86 (alpha de Cronbach), se pesaron factorialmente en las dimensiones teóricas esperadas, obtuvieron un alto poder discriminativo en prácticamente todos los ítems (estudiado mediante la prueba T), y una baja correlación con los puntajes de deseabilidad social ($r = 0,201$; $p = 0,324$). Si bien no fue necesario modificar la técnica de evaluación de esta emoción, sí se requirió de un pequeño ajuste para mejorar la calidad psicométrica.

Dos de los enunciados, que casualmente incluían la mención a pertenencias materiales o alimenticias, debieron ser descartados debido a que no resultaron discriminativos y producían una reducción del coeficiente de consistencia interna. (“Yo igual puedo comer mis galletas -pan, merienda, comida, etc.- aunque vea que alguien me está mirando y tiene hambre”; “Me gusta ver cuando alguien abre un regalo, aunque yo no haya recibido uno”). Nótese que los niños estudiados presentan carencias materiales, entre otras, por lo que se propuso a futuro analizar el funcionamiento de estas preguntas en distintas submuestras de acuerdo a la clase social.

7. Gratitud

Para evaluar la gratitud se diseñaron originalmente 11 enunciados, la mayoría de los cuales incluían los términos: gracias, agradecido o agradecer, siendo los dos últimos de uso poco frecuente para estos niños. Por tal motivo, se decidió emplear la técnica de respuestas libres (Emmons, McCullough & Tsang, 2003), mediante la cual se solicitaba a los niños que identificaran y mencionaran aspectos cotidianos por los cuales manifestaban gratitud.

Se debió trabajar previamente con psicoeducación, enseñando el contenido de los términos involucrados. Como en los casos anteriores, los evaluadores fueron entrenados para dar ejemplos concretos que no pudieran ser asumidos literalmente por los niños (para evitar la repetición) pero que de todas maneras permitieran cierta analogía. Los niños comenzaron a mencionar eventos positivos como: poder venir a la escuela, haber recibido un regalo o préstamo, tener amigos, etc.

Haciendo un paralelismo con el modelo de Seidlitz y Diener (1993, citados por Lucas, Diener & Larsen, 2003) se hipotetizó que a mayor cantidad de eventos mencionados mayor sería la capacidad interna de gratitud. Por ello, inicialmente el interés estuvo centrado no tanto en el contenido del discurso de los niños sino en la cantidad de situaciones mencionadas. Sin embargo, se fue haciendo evidente que el número de respuestas no reflejaba única y necesariamente la experiencia de gratitud. Los motivos de agradecimiento podían tener también un peso importante. Debido a esto, se realizó un estudio y clasificación del material discursivo mediante un análisis de contenido, que mostró una rica variedad de respuestas, superándose así las dificultades del método anterior.

8. Conclusión

El presente trabajo tuvo como propósito revelar algunas dificultades que suscitó la

evaluación de las emociones positivas en niños de edad escolar, en situación de riesgo por pobreza extrema. Los métodos diagnósticos que han sido útiles en poblaciones infantiles más aventajadas desde el punto de vista socioeconómico resultaron incapaces de extraer respuestas válidas y confiables en esta muestra de niños.

Esta etapa de aprendizaje, que nos forzó productivamente a trabajar con el método de ensayo y error, permitió elaborar algunas sugerencias que pueden resultar útiles cuando el objetivo es aproximarse psicométricamente a procesos psicológicos en zonas de riesgo.

En síntesis, concluimos que, de acuerdo a lo postulado por diferentes investigadores (Cohen & S Swerdlik, 2001; Matesanz Nogales, 1997; Richaud de Minzi, 2005), la evaluación psicológica es sensible a la cultura (y subculturas), lo que implica pensar que hay métodos de exploración que pueden funcionar bien en ciertos contextos y no en otros. La demora exagerada en responder, el mutismo o, por el contrario, las respuestas precipitadas deberían movilizar al evaluador a replantearse la funcionalidad del método de evaluación utilizado. No es apropiado forzar a los respondentes para que encajen en modelos de evaluación poco adaptados a sus características particulares. Esto resta confiabilidad y validez a la medida.

La evaluación individualizada de niños en riesgo ambiental, especialmente cuando interesa medir aspectos emocionales, debería incluir métodos y fuentes de información múltiples. Son particularmente recomendables las escalas visuales, las entrevistas abiertas y/o estructuradas y los registros de observación.

Es conveniente contar con otras fuentes de información que complementen las puntuaciones de las pruebas para obtener datos de criterio que permitan la validación de las puntuaciones individuales (Anastasi & Urbina, 1990). En este sentido, la inclusión de la opinión de otras personas, como maestros o padres, es una excelente alternativa.

El evaluador no debe suponer que los niños dominan el lenguaje y comprenden las expresiones que se utilizan, debe asegurarse de que esto realmente ocurra. Quien responde la prueba debe ser capaz de entender lo que está escrito “para que el ejercicio no refleje más una competencia idiomática que cualquier cosa que sea la que pretende medir la prueba” (Cohen & Swerdlik, 2001, p. 58). Se requiere por tanto de evaluadores bien entrenados y sensibles a manifestaciones de inseguridad, confusión, deseabilidad social y respuestas automatizadas.

Agradecimientos

A la Dra. María Cristina Richaud de Minzi, directora del Proyecto “*Desarrollo de resiliencia en niños en riesgo ambiental por pobreza extrema*” por su asesoramiento en el proceso de construcción, aplicación y análisis de las escalas.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que está siendo financiado por la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista del Plata desde el año 2006.

Referencias

- Anastasi, A. & Urbina, S. (1990). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Cohen, R. J & Swerdlik, M.E. (2001). *Pruebas y Evaluación psicológicas*. México: McGraw-Hill.
- D`Andrea, M. (2004). Comprehensive School-Based Violence Prevention Training: A Developmental-Ecological Training Model. *Journal of Counseling and Development*, 82, 277-286.
- Emmons, R. A., McCullough, M. E. & Tsang, J. (2003). The Assessment of Gratitude. En S. J. Lopez y C. R. Zinder (Eds.). *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington: American Psychological Association. (pp. 327-341)
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Stress, Positive Emotions, and Coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (4), 115-118.
- Fredrickson, B.L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3. Extraído el 30 de enero de 2008 de <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Fredrickson B. & Joiner, T. (2002). Positive Emotion Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13 (2), 172-175.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.
- Lemos, V. (2005a). Construcción y validación de una escala para la evaluación de la deseabilidad social infantil. *Interdisciplinaria*, 22 (1), 77-96.
- Lemos, V. (2005b). Adaptación del Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil (Lemos, 2004). Para niños de 6 a 8 años. Resultados preliminares. Actas del IX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. “Identidad, Historia, Transformación”. Mar del Plata, 29, 30 de septiembre y 1º de octubre de 2005. pp. 212-225.
- Lucas, R. E; Diener, E. & Larsen, R. J. (2003). Measuring Positive Emotions. En S. J. Lopez y C. R. Zinder (Eds.). *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington: American Psychological Association. (pp.201-218).
- Martínez, E. & Rama Montaldo, B. (s/f). *Aproximación a un enfoque integral del proceso de aprendizaje y sus*

dificultades. Extraído el de
http://www.iin.oea.org/Seminario_Contexto_Familia/conferencia_Psic_E_Martinez.htm

- Matesanz Nogales, A. (1997). Evaluación estructurada de la personalidad. Madrid: Pirámide.
- Oros, L.B. (2007). Estresores infantiles en contextos de pobreza: el rol protagónico del maltrato. En M.C. Richaud & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 239-258). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Richaud de Minzi, M.C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los Niños y las Niñas de las Relaciones con sus Padres y Madres. Versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol 36, 1 y 2, 149-165.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Teoría de la medición y teoría psicológica: su articulación en los test. *Suma Psicológica*, 12 (1), 7-22.
- Richaud de Minzi, M.C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología* (en prensa).
- Richaud de Minzi, M.C. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: Un programa de intervención. En M.C. Richaud & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 147-176). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Richaud de Minzi, M.C. & Lemos de Ciuffardi, V. (2004). *Cuaderno de Psicometría II*. Buenos Aires: CIIPME.
- Sameroff, A.J; Bartko, W. T; Baldwin, A; Baldwin, C. & Seifer, R. (1998). *Family and Social Influences on the Development of Child Competence. En M. Lewis y C. Feiring. (Eds.). Families, Risk and Competence.* Institute for the Study of Child Development. (161-185). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L.D., Catalano, R. & Dooley, D. (1981). Economic antecedents of child abuse and neglect. *Child Development*, 52, 975-985.
- Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1, 1-42.