



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación Básica Inclusiva IV versión

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS
DIFICULTADES SOCIOEMOCIONALES Y
NEUROPSICOLÓGICAS EN NIÑOS DE SEGUNDO DE
BÁSICA**

Autora: Germanía Guzmán Rubio

Directora: Mgtr. Karina Huiracocha Tutiven

Cuenca, Ecuador

2021

DEDICATORIA

Este proyecto investigativo va dedicado para aquellas personas que me apoyaron desde el inicio hasta el fin de esta trayectoria universitaria. Este titánico objetivo ha culminado, y puedo decir

Gracias a mis hijos Eduardo, Sofía, Luciana por la paciencia y sacrificio del tiempo que les pertenecía, esperando ser algún día un ejemplo de superación.

A Juan mi esposo, sin su apoyo incondicional no hubiera podido lograr esta meta.

A mi madre Lolita y de manera especial a mi padre Carlitos quien tomo mi mano hasta que pude caminar sola, partió de este mundo sin verme llegar a la meta, pero en donde este, sé que se sentirá orgulloso de mí.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi enorme gratitud a toda la comunidad educativa de la Universidad del Azuay, de manera especial a las directoras del proyecto, la Dra. Eliza Piedra y la Magister. Karina Huiracocha, pues sin ellas la finalización de esta investigación no hubiese sido realidad, gracias por su generosidad.

Gracias a las instituciones privadas y públicas de la ciudad de Cuenca que participaron y a todos los niños, sin ellos no sería posible este proyecto.

Gracias a mis queridas compañeras del CEIP “Travesuras” a Cuqui, Carmita, Marcia, Pachi, Pili, Laury, Pauli quienes con su solidaridad y apoyo incondicional hicieron de este camino más armónico y llevadero.

RESUMEN:

El presente estudio de corte cuantitativo-descriptivo, tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención para trabajar las dificultades socioemocionales y neuropsicológicas en niños de Segundo año de EGB; en base a los resultados del Cuestionario CUMANIN y del Test de Autorreporte de Bienestar Socioemocional, mismos que fueron aplicados a 120 niños que asisten a instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca. Los resultados indican que los niños pertenecientes a las instituciones públicas presentaron menor desempeño en el desarrollo neuropsicológico. En relación al género, niños y niñas mostraron dificultades en atención, ritmo, visopercepción y lenguaje comprensivo. Respecto al desarrollo socioemocional, se evidencio que los alumnos de instituciones privadas poseen mayor dificultad en adaptarse al contexto escolar, y que existe un porcentaje de niños y niñas que no han logrado el bienestar escolar. El estudio demostró la imperante necesidad de aplicar la propuesta de intervención en la edad de seis años con la finalidad de intervenir o potenciar el aprendizaje.

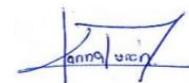
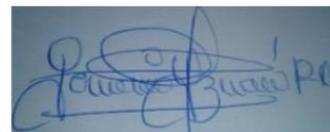
Palabras clave: centros educativos, desarrollo neuropsicológico, desarrollo socioemocional, intervención.

ABSTRACT

The present quantitative-descriptive study aimed to design an intervention proposal to work on social-emotional and neuropsychological difficulties in second year of basic general education children. It was based on the result of the CUMANIN questionnaire and the Socioemotional Well-Being Self-Report Test, which were applied to 120 children who attend public and private institutions in the city of Cuenca. The results indicated that children belonging to public institutions presented lower performance in neuropsychological development. In relation to gender, boys and girls showed difficulties in attention, rhythm, visual perception and comprehensive language. Regarding socio-emotional development, it was evidenced that students from private institutions have greater difficulty in adapting to the school context, and that there is a percentage of boys and girls who have not achieved school well-being. The study demonstrated the imperative need to apply the intervention proposal at the age of six in order to intervene or enhance learning.

Keywords: educational centers, neuropsychological development, socio-emotional development, intervention.

Translated by



Índice de contenidos

Introducción	1
CAPÍTULO I: Marco Teórico.....	4
CAPÍTULO II: Metodología	10
2.1. Diseño metodológico.....	10
2.2. Muestra	10
2.3. Procedimiento.....	11
2.4. Instrumentos	11
a. Funcionamiento Neuropsicológico:	11
b. Funcionamiento socio-emocional:	12
CAPÍTULO III: Resultados	13
3.1. Desempeño neuropsicológico.....	13
3.2. Dificultades neuropsicológicas por tipo de institución.....	13
3.3. Dificultades neuropsicológicas por género.....	15
3.4. Desempeño socioemocional	16
3.5. Dificultades socioemocionales por tipo de institución	16
3.5. Dificultades socioemocionales por género	17
CAPÍTULO IV: Discusión y conclusión	19
Referencias.....	25

Índice de tablas y figuras

Tabla 1

Datos Sociodemográficos.....14

Figura 1

Dificultades neuropsicológicas en instituciones públicas.....14

Figura 2

Dificultades neuropsicológicas en instituciones privadas.....14

Figura 3

Dificultades neuropsicológicas en niñas15

Figura 4

Dificultades neuropsicológicas en niños 16

Figura 5

Bienestar socioemocional adecuado y no adecuado por tipo de institución ...17

Figura 6

Bienestar socioemocional adecuado y no adecuado por género 18

Introducción

En la primera infancia ocurren cambios significativos en la estructura del ser humano a nivel neuronal, psicológico, madurativo, emocional, conductual y social, además, es una etapa altamente maleable, por lo que el contexto inmediato donde el niño se desenvuelve puede influenciar de manera positiva o negativa en el desarrollo.

El desarrollo neuropsicológico es un proceso complejo, ordenado y jerárquico, impulsado genéticamente, este proceso dinámico continúa en los años consiguientes al nacimiento, por lo que, es importante el ambiente estimulante y afectivo que rodea al niño (Medina *et al.*, 2015); estos factores más la alta plasticidad neuronal presentes en la primera infancia potenciarán la adquisición e integración de las habilidades mentales superiores (Parra *et al.*, 2016).

De la misma manera, los primeros años de vida representan un periodo crítico para el desarrollo de las competencias socioemocionales como: conciencia emocional, autorregulación y competencia social (Calderón *et al.*, 2014; Soler, 2016;) de las cuales dependerá el grado de bienestar socioemocional a nivel escolar (Marchant *et al.*, 2013).

Al existir una simbiosis entre el desarrollo emocional y cognitivo, las alteraciones presentes en uno u otro proceso impactarán de manera negativa sobre el aprendizaje y conducta de los niños (Jiménez y Filipa, 2018; Martín-Lobo, 2016). Por lo tanto, el uso de propuestas pedagógicas oportunas evidencia la disminución de dificultades en el aprendizaje, así como también de conductas disruptivas en el aula en los primeros años de escolaridad (Cuervo y Ávila, 2010).

Con la finalidad de profundizar acerca del uso estratégico de acciones encaminadas a paliar las dificultades presentes en los niños o que a su vez potencien el aprendizaje, se realizó la presente investigación, cuyo objetivo general fue diseñar una propuesta de intervención para trabajar las dificultades socioemocionales y neuropsicológicas en niños de segundo Año de Educación General Básica. En este marco los objetivos específicos de la investigación buscaron identificar las dificultades neuropsicológicas por tipo de institución y género; también se planteó identificar las dificultades socioemocionales por tipo de institución y género. Cabe mencionar que el trabajo desarrollado formó parte del proyecto Desarrollo Socioemocional y Funciones Cognitivas en niños de 4 a 8 años (INV-PEIS-P07-0043) de la Universidad del Azuay.

Para dar cumplimiento a los objetivos descritos, se diseñó un estudio de corte cuantitativo - descriptivo. La población de estudio agrupó a 120 estudiantes del segundo nivel de EGB en instituciones educativas públicas y privadas: 50 mujeres y 50 varones con una edad media de 78 meses. Los instrumentos base para la evaluación y diagnóstico fueron: el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica CUMANIN (Portellano *et al.*, 2000) y el Autorreporte del bienestar socioemocional (Lira *et al.*, 2005). Se aplicó los test descritos a la muestra y, con la información obtenida, se generó una matriz de base que respalda los resultados de esta investigación.

La presente investigación se presenta en formato de artículo científico, estructurado en primera instancia por la Introducción, en donde se expuso el sustento teórico de todas las variables seleccionadas: en el ámbito neuropsicológico, socioemocional y en cuanto a la intervención temprana en el contexto escolar. Luego se presenta la sección de metodología donde se describe la población participante, las fases de la investigación, los instrumentos para evaluar a la muestra, los métodos y materiales aplicados para cumplir a los objetivos propuestos.

La presentación de los resultados de la investigación es el tercer apartado del documento. Se realizó un análisis e interpretación de los datos obtenidos y presentados por tablas y figuras estadísticas. La información se organizó acorde a los objetivos propuestos: en primer lugar, se plasmaron los datos sobre el desempeño neuropsicológico y las dificultades por tipo de institución (pública y privada) y por género (niño - niña); y de manera similar, se encuentra la presentación de los resultados acerca del desempeño socioemocional y las dificultades por tipo de institución (pública y privada) y por género (niño - niña).

La discusión de la información es el epígrafe que continúa a los resultados, esta sección reúne y contrasta la información obtenida en este estudio con relación a hallazgos encontrados en diversas investigaciones realizadas por autores en cuanto a las dificultades en el desempeño neuropsicológico y afectivo-social. Del mismo modo, el documento muestra las conclusiones, debidamente sustentada en etapas previas del estudio, brindando respuesta a los objetivos planteados.

Por último, se presentó como anexo al artículo, la propuesta de intervención para trabajar las dificultades neuropsicológicas y socioemocionales en niños de segundo de Educación General Básica, la misma brinda estrategias basadas en metodologías activas que potencian la adquisición de habilidades mentales y competencias socioemocionales en los niños tan necesarias para la nueva realidad del mundo. Además, resulta una

herramienta de fácil manejo para los maestros, con la intención final de disminuir la carga docente.

CAPÍTULO I: Marco Teórico

A lo largo de la historia, la educación se ha mostrado homogénea, considerando a la escuela como una institución encargada de medir el éxito académico, dotando de gran relevancia al desarrollo cognitivo de los niños en etapas escolares tempranas, en la cual es imprescindible la adquisición de destrezas como la lectura y escritura (Bravo *et al.*, 2017; Mujica y Toro, 2019; Peña y Canga, 2009), sin embargo ha atendido de manera superficial aspectos fundamentales como el ámbito madurativo, emocional y conductual.

La edad de tres a seis años es una etapa fundamental para el desarrollo de habilidades a nivel emocional, social y cognitivo (Dereli, 2016; Parra *et al.*, 2016), periodo que coincide con las primeras etapas de escolarización, por lo que, resulta crucial analizar y dar seguimiento a los procesos de enseñanza en estas ventanas de edad con la finalidad de detectar las dificultades que pudiesen influir en el rendimiento académico (Megías *et al.*, 2015).

Desde esta perspectiva, el paso de la educación inicial a la educación básica, constituye un desafío a la capacidad de adaptación del niño en cuanto al horario, al ritmo de clases y a la relación con el docente (Lira *et al.*, 2005), si este cambio se lo hace de manera positiva, generara procesos cognitivos capaces de mejorar la percepción, la manipulación mental de la información y la resolución de problemas, y con ello al desempeño académico-conductual (Flores *et al.*, 2011; Petersson *et al.*, 2007).

Muchos de los problemas que mantiene el sistema educativo es consecuencia del “analfabetismo emocional” el mismo que se refiere al conflicto interno que presenta el individuo para entablar una relación saludable consigo mismo y con los demás (Bravo *et al.*, 2017). Una deficiente estructuración de las competencias socioemocionales tempranas, podría asociarse con dificultades neuropsicológicas que suelen manifestarse en los primeros años de escolaridad (Romero *et al.*, 2017), las cuales se relacionan directamente con la asimilación del conocimiento constituyendo la principal causa de dificultades en el aprendizaje (DA) (Aponte y Zapata, 2013). Estos aspectos son prioritarios en la investigación neuropsicológica (Taype y Fernández, 2015).

La prevalencia de los problemas neuropsicológicos que afectan el aprendizaje es de aproximadamente un 10% de la población escolar (Sans *et al.*, 2012). Por otro lado,

Coronel (2018) afirma que las consultas psicológicas relacionadas a dificultades emocionales y comportamentales en niños en edades entre 6 y 12 años constituyen una prevalencia del 9 al 22 %. Estas dificultades no permiten lograr un óptimo nivel educativo (Mateos y López, 2011), y es allí, cuando la necesidad de brindar una educación diferente en las aulas se justifica (Bravo *et al.*, 2017). A partir de esta realidad, surge la necesidad de estudiar y analizar la madurez neuropsicológica (MN) y la madurez neurofuncional.

La Madurez Neuropsicológica (MN) hace referencia al nivel de organización y desarrollo madurativo que permite el desenvolvimiento de las funciones cognitivas y conductuales de acuerdo a la edad cronológica del sujeto (Albornoz y Guzmán, 2016; Morales y Rincón, 2016; Portellano *et al.*, 2000).

Entre los 6 y 7 años ocurren procesos significativamente importantes con respecto a la maduración cerebral, los niños son capaces de desarrollar y focalizar la atención, el razonamiento se vuelve más complejo, la memoria y la percepción se afirman con respecto a edades anteriores, la coordinación visomotora es completa y organizada (Martín-Lobo, 2016). El lenguaje es clave para el desarrollo social y neuronal (Gómez-Martínez, 2017), a esta edad el niño posee una percepción auditiva muy buena, su vocabulario es extenso, inicia la construcción del lenguaje escrito y predominan las reglas gramaticales completas que permiten que su lengua materna sea totalmente comprensible (Carrera y Mazzarella, 2001; Colomé, 2015).

En esta etapa, se desarrollan además procesos cognitivos de control asociados al lóbulo frontal del cerebro humano que son utilizados constantemente ante cualquier situación (Besserra *et al.*, 2018; Fernández, 2016), con el paso del tiempo dichos procesos se especializan paulatinamente para permitir al niño emitir respuestas eficaces y adaptables a situaciones complejas (Mukanata *et al.*, 2013; Tirapú *et al.*, 2018).

Lo dicho se explica con la neuropsicología infantil, que es la ciencia que aborda la relación existente entre la conducta y el proceso madurativo del sistema nervioso, es decir que el cerebro se encuentra en constante desarrollo, es dinámico y con una alta plasticidad cerebral (Cuervo y Ávila, 2010; Rosselli *et al.*, 2010), gracias a los cambios que se producen en los diferentes tipos de actividad mental. La relación entre madurez cerebral y función cognitivo-conductual es comprensible debido al avance de la neurociencia y la neurobiología (Abad *et al.*, 2009; Olson y Jacobson, 2015; Rosselli *et al.*, 2010; Vallar y Caputi, 2020).

Otro aspecto importante es la innegable intimidad existente entre el desarrollo neuropsicológico infantil y las Funciones Ejecutivas (FE) (Fernández, 2016; Piedra-Martínez y Soriano-Ferrer, 2019). Es por esto que, desde el punto de vista del desarrollo neuropsicológico escolar se observa como los niños son capaces de autorregular sus acciones, implicando directamente a la conducta, la cual se encuentra ligada a las FE (Bauselas, 2014).

La finalidad de la evaluación neuropsicológica en los primeros años de escolaridad es determinar si existen cambios cognitivos o comportamentales en niños con sospecha de alteración del sistema nervioso (Abad *et al.*, 2009; González, 2015; Rosselli *et al.*, 2010). El reconocimiento precoz de los signos de inmadurez cerebral infantil, permitirá identificar aquellas dificultades que impactan en el desarrollo típico y consecuentemente en el aprendizaje (Díez y Bausela, 2018; Jiménez y Filipa, 2018; Martín-Lobo, 2016). Desde esta perspectiva, la detección, diagnóstico e intervención de estas dificultades durante los primeros años escolares son de vital importancia (Jiménez y Filipa, 2018; González, 2015).

En la actualidad, el abordaje neuropsicológico, pretende enfatizar una intervención desde el contexto más próximo del niño, esto implica trabajar en el ámbito escolar con personas cercanas a él, tomando en cuenta la ecología total del estudiante, aspecto que influye sobre su rendimiento general (Manga y Ramos, 2011; Rosselli *et al.*, 2010). La utilización de estrategias efectivas encauzará el currículo, por medio de acciones específicas que actúen sobre las dificultades presentes (Abad *et al.*, 2009).

Por otra parte, en cuanto al desarrollo socioemocional, la primera infancia es un periodo fundamental para el aprendizaje, manejo y control socioafectivo, es aquí donde el cerebro está creando millones de conexiones cerebrales que influyen para una mejor adquisición del conocimiento, por medio de la plasticidad cerebral (Muchiut, 2018). En esta etapa inicia la configuración del sistema límbico y por lo tanto los niños se vuelven altamente emocionales (Ibáñez y Romero, 2019; Salas *et al.*, 2018).

El primer sistema de comunicación de una persona son las emociones, inclusive previo al desarrollo del lenguaje (Guil *et al.*, 2018; Jurado y Álvarez, 2017), siendo así, Alonso (2018) define a la emoción como una respuesta intensa de corta duración que reacciona ante una situación determinada e importante para la persona. Cabe señalar que todas las emociones son necesarias para el correcto funcionamiento del individuo, unas positivas y otras negativas (Bisquerra, 2016). Los primeros años de vida representan un

periodo crítico en el logro del bienestar socioemocional infantil (Marchant *et al.*, 2016), y para el desarrollo de las competencias socioemocionales (Dereli, 2016; Soler, 2016).

El desarrollo socioemocional hace referencia a la cualidad de asimilar los sentimientos propios y ajenos, aprender a controlar emociones, comportándose adecuadamente con sus compañeros, siendo estas habilidades innatas y estrictamente necesarias para el crecimiento personal (Charry *et al.*, 2014; Elguera, 2019; Jurado y Álvarez, 2017). Mientras que las competencias socioemocionales se refieren al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y además regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Pérez y Filella, 2019).

Por medio del bienestar y la competencia socioemocional los niños se identifican como personas únicas e independientes, fortalecen su autoestima, la confianza en sí mismo y en lo que les rodea (Ibarrola, 2014). Este proceso se construye a lo largo de toda la vida y la familia actúa como primer agente educativo de vínculos afectivos, mientras que, las instituciones educativas lo hacen de manera secundaria (Campo, 2014; Fernández y Montero 2016, Heras *et al.*, 2016; Puertas *et al.*, 2020).

En los niños escolares el bienestar socioemocional se caracteriza por poseer una mejor capacidad de procesar y asimilar la información emocional del entorno, con mejores estrategias de enfrentamiento a los problemas, control de la conducta y cumplimiento de las exigencias académicas, comprensión de emociones ajenas y regulación de las propias, además existe mayor grado de afectividad positiva sobre la percepción del establecimiento escolar (Reig *et al.*, 2009; Soler *et al.*, 2018) Berger *et al.* (2011) y Lira *et al.* (2005).

Lograr este tipo de bienestar escolar es complejo, ya que requiere de muchas destrezas como poseer respuestas emocionales correctas frente a momentos determinados, adaptación al trabajo escolar, adaptación social, autoestima, entre otras, y si esto no ocurre, el aprendizaje probablemente se afectará ubicando al estudiante en una zona de riesgo (Lira *et al.*, 2005); la “zona de riesgo” hace referencia a algunas características personales o del entorno (escolar, familiar o social) que predisponen a vivencias negativas tales como: bajo rendimiento escolar, dificultades emocionales o conductuales (Jadue, 2002).

La revisión de la literatura, los resultados de estudios referentes al desarrollo socioemocional en niños en edades tempranas, revelan la necesidad de promover la aplicación de estrategias que trabajen estas dimensiones, asunto que compete a todos los

miembros de la comunidad educativa, quienes fomentarán la creación e implementación de políticas públicas preventivas, tendientes a favorecer la estimulación necesaria, garantizando un desarrollo favorable y el despliegue de habilidades integrales (Hauser y Labin, 2018; Montoya *et al.*, 2014).

En Ecuador, desde el nivel inicial ya se han formulado políticas públicas que promueven la inclusión de la educación emocional como parte subyacente del currículo, de la misma manera en educación básica se estableció una nueva asignatura de carácter no sumativa “Desarrollo humano integral” DHI, con el objetivo de fortalecer habilidades como la empatía, resolución de conflictos, manejo de emociones, toma de decisiones y autoconocimiento (Ministerio de Educación, 2018); reiterando la importancia acerca de la intervención temprana en el desarrollo emocional.

Sin embargo, aún resulta necesario repensar sobre la praxis educativa, acerca del uso asertivo de las herramientas o estrategias que ayuden a disminuir la brecha ocasionada entre la teoría plasmada en el currículo y la realidad áulica, especialmente en aquellos niños que presentan algún riesgo. Justamente, es por ello que las intervenciones no deben plasmarse de manera esporádica, los modelos, programas e instrumentos deben ser verificados, además, beneficiantes con el aprendizaje de los niños (Jiménez y Filipa, 2018; Martín-Lobo, 2016).

Los procesos intervencionistas que se realizan en los primeros años de vida son acciones que tienen la finalidad de promover un cambio conductual, actitudinal o de aprendizaje del educando (Solovieva, *et al.*, 2014), siguen una metodología intencionada, iniciando por la observación rigurosa del grupo, para luego evaluar e identificar dificultades en el desarrollo (Jiménez y Filipa, 2018; Reigosa, 2020), con el fin, de establecer líneas de acción que contribuyan a cubrir las necesidades propias de los sujetos o que simplemente el niño se adapte de mejor manera en el contexto donde se desenvuelva (Martínez, 2017; Solovieva, *et al.*, 2014; Touriñan, 2011). Es importante, tener en cuenta los fenómenos circundantes y evolutivos del niño, además, del impacto que genere en el proceso enseñanza-aprendizaje, evaluando un antes y después de la intervención (Jordán *et al.*, 2011; Martínez, 2017).

La intervención directa en el aula debe abarcar ámbitos como el cognitivo, que implica los procesos de atención, memoria, pensamiento y comunicación; el ámbito social que estimula la inteligencia interpersonal; el ámbito emocional que trabaja el desarrollo de la autoestima, el interés, la motivación y el bienestar socioemocional; el ámbito académico identifica los recursos necesarios que optimizan el aprendizaje y

finalmente el ámbito neuropsicológico que ejercita la entrada de la información al cerebro a través de los sentidos (Martín-Lobo, 2016).

La metodología del Arte y juego es una propuesta curricular privilegiada para la educación en los primeros años de escolaridad, porque potencializa el desarrollo de todas las habilidades innatas en el niño, contribuye para su madurez y afirmación del yo (Huiracocha, 2014). Todas las actividades vinculadas al juego y movimiento entrenaran las funciones cognitivas superiores (Diamond, 2014).

Así también, Reigosa (2020) y Martín-Lobo (2016) proponen estrategias claras para intervenir o fortalecer las habilidades cognitivas superiores y el bienestar socioemocional, es el trabajo cooperativo y la metodología por proyectos ideales para trabajar creativamente dentro del aula, ya que facilita la cooperación y adquisición de competencias a través del pensamiento lógico, trabajo en equipo, relaciones interpersonales y solución de problemas, etc.

Las intervenciones que se apliquen a nivel socioemocional son procesos educativos planificados que tienen como objetivo la prevención primaria tanto en competencias sociales como las emocionales, siguen una estructura determinada y sus efectos pueden ser a corto, mediano y largo plazo (Pérez, 2008). De la misma manera, la intervención a nivel neuropsicológico se enfoca a disminuir dificultades madurativas que pueden influir en el desarrollo típico de los niños (Reigosa, 2020).

Varias investigaciones demuestran el impacto positivo de la intervención en los primeros años de escolaridad, ya que mejoran las funciones cognitivas las mismas que repercuten sobre los aspectos socioemocionales (Pardos y González, 2018), análogamente, la mejoría en los procesos emocionales influirá sobre los procesos de aprendizaje y rendimiento académico de los niños (Rebollo y De la Peña, 2017) competencias que al ser trabajadas y entrenadas pueden prevenir problemas psicológicos, sociológicos, emocionales y conductuales (Izard, 2002; Parra *et al*, 2016; Salguero *et al.*, 2011).

La mayoría de estudios y resultados encontrados en la literatura, atienden a necesidades internacionales, siendo pocas las investigaciones en nuestro contexto, razón por la cual este estudio diseña un programa de intervención temprana que se ajusta a las dificultades socioemocionales y neuropsicológicas que afectan a los niños y niñas del segundo año de básica de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Cuenca.

CAPÍTULO II: Metodología

2.1. Diseño metodológico

La investigación es de tipo cuantitativo-descriptivo, realizado con una muestra intencional.

2.2. Muestra

La población con la que se realizó la investigación fueron aquellos niños que cursan el segundo año de educación general básica pertenecientes a escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Cuenca. La muestra final fue de 120, de los cuales 60 fueron niñas (50%) y 60 niños (50%). Los participantes se encontraban en un rango de edad de 6 años con una media de 78 meses y una desviación estándar (DT) de 3,75. Con respecto al tipo de escuela, 33,3% de niños pertenecen a instituciones públicas y 66,7% a instituciones privadas. Como se puede observar en la tabla 1 respectivamente.

Criterios de definición: Se incluyó aquellos niños que asisten de forma regular a las aulas y que no presentan discapacidad.

Tabla 1

Datos sociodemográficos

Variables	N	%
<i>Tipo de escuela</i>		
Pública	40	33,3
Privada	80	66,7
Total	120	100
<i>Sexo</i>		
Niños	60	50,0
Niñas	60	50,0
Total	120	100

Elaboración propia

2.3. Procedimiento

La sistematización de los resultados partió del análisis de un estudio previo del grupo de investigadoras de la Universidad del Azuay denominado proyecto de Desarrollo Socioemocional y Funciones Cognitivas en niños de 4 a 8 años INV-PEIS-P07-004 (Piedra-Martínez *et al.*, 2020).

Previo consentimiento firmado de los padres quienes desearon que sus hijos participen en la investigación, se planificó las fechas para la aplicación de los instrumentos, se empleó los test CUMANIN para conocer el desarrollo neuropsicológico y el test de Autorreporte de bienestar socioemocional para identificar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Se realizó el respectivo análisis de la información; para en base a esos resultados crear el manual, mismo que se convierte en el producto final de esta investigación.

2.4. Instrumentos

Para la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos:

a. Funcionamiento Neuropsicológico:

Se empleó el *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica CUMANIN* (Portellano *et al.*, 2000) es un conjunto de pruebas que permite evaluar el grado de madurez neuropsicológica alcanzada por el niño, así como la posible presencia de signos de disfunción cerebral. La finalidad principal de la evaluación neuropsicológica en la infancia consiste en constatar las consecuencias que tiene el funcionamiento alterado del sistema nervioso sobre la conducta y las funciones ejecutivas; está diseñado para la edad preescolar de 36 a 78 meses, su aplicación es individual, en un tiempo estimado de 30 a 50 min, y se corrige manualmente. Su puntuación es entre 0 (error) y 1 (acierto). Los distintos elementos del CUMANIN se agrupan en 83 ítems divididos entre 13 escalas en total, 8 escalas principales que son: Psicomotricidad (11 ítems) que llegan a un resultado máximo de 12 puntos, lenguaje articulatorio (15 ítems) se repite 15 palabras y la dificultad va en ascenso, lenguaje comprensivo (9 ítems) consiste en leer un texto y plantear preguntas sobre el mismo, lenguaje expresivo (4 ítems) el niño tiene que repetir cuatro frases mientras que el nivel de dificultad asciende, estructuración espacial (15 ítems) las respuestas consiste en dibujar y repetir el movimiento, viso percepción (15

ítems) reproducir 15 modelos geométricos, memoria icónica el niño tiene que memorizar objetos de una lámina visualizada, ritmo (7 ítems) el niño debe imitar patrones rítmicos. Las siguientes cinco subescalas son: fluidez verbal, atención, lectura, dictado y por último lateralidad, estas pruebas no miden el desarrollo neuropsicológico sin embargo son importantes porque influyen en la puntuación total. La puntuación total (Desarrollo Global), se interpreta en centiles, y de éste se puede obtener un índice en términos de cociente de desarrollo (CD).

b. Funcionamiento socio-emocional:

Se utiliza el test de Autorreporte del Bienestar Socio-emocional, cuestionario que estima el grado de bienestar social de los niños en el contexto educativo como la relación con los compañeros y adultos, además corrobora el proceso adecuado de enseñanza aprendizaje. Está formado de 22 ítems que valora las siguientes dimensiones: adaptación al trabajo escolar, adaptación social, asertividad, autoestima, independencia personal, optimismo y respuesta emocional. La codificación de las respuestas varía con los números 1 que significa mayor bienestar socioemocional y 0 corresponde a menor bienestar. El puntaje total se convierte mediante una tabla en percentiles. El cuestionario posee adecuadas propiedades psicométricas en términos de fiabilidad test-retest, para los diferentes niveles socioeconómicos y consistencia interna para la prueba total (Lira *et al.*, 2005).

CAPÍTULO III: Resultados

Para analizar el desarrollo neuropsicológico y el desarrollo socioemocional se utilizaron las siguientes variables: tipo de institución y género. Posteriormente se analizaron las puntuaciones adquiridas en cada una de las variables para obtener el desempeño grupal, con lo cual se determinó el porcentaje de alumnos que presentan dificultades en ambos tipos de desarrollo.

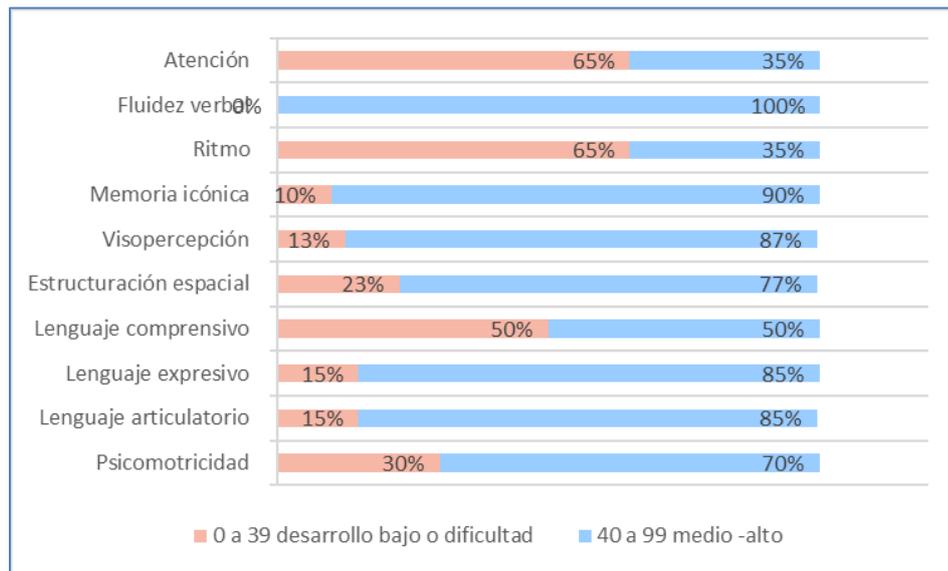
3.1. Desempeño neuropsicológico

Para definir el nivel de desarrollo neuropsicológico se ha considerado tres niveles de desempeño obtenidas en cada escala del cuestionario CUMANIN, y la frecuencia de valoraciones acorde con el percentil obtenido, de 5 a 39 se tipifican como bajo rendimiento neuropsicológico en la cual se debe tener un seguimiento e intervención; percentil 40 a 60 corresponde a un desarrollo medio; y percentil 61 a 99 corresponde a un nivel desarrollo alto.

3.2. Dificultades neuropsicológicas por tipo de institución

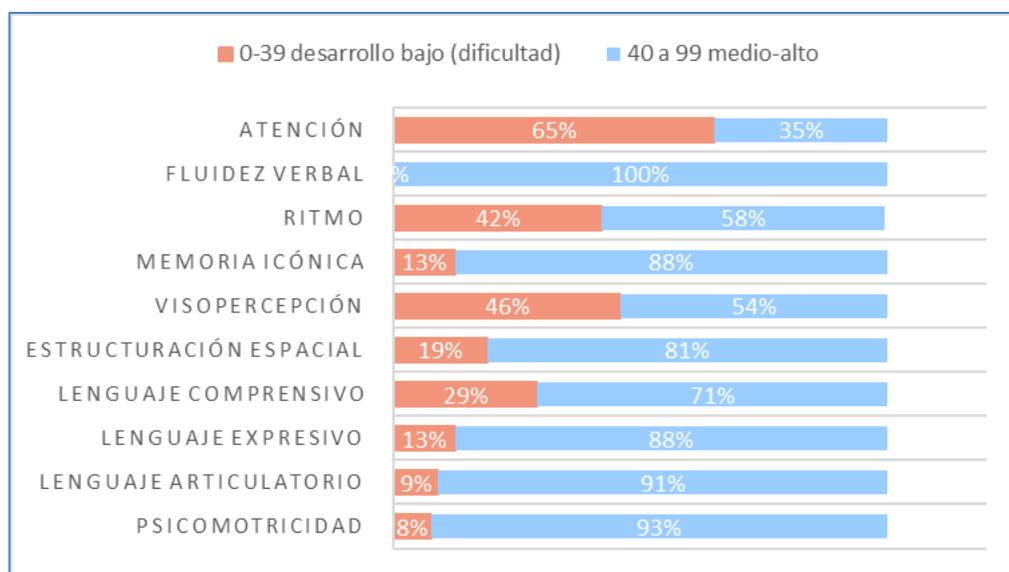
El análisis de los datos indica que existe un porcentaje de alumnos que presentan dificultad en todas las escalas que el test evalúa, tanto en las instituciones privadas como en las públicas.

Las áreas donde los niños de instituciones públicas obtienen mayor porcentaje de dificultad son: *Psicomotricidad* (30%); *Lenguaje Comprensivo* (50%); *Ritmo* (65%); y *Atención* (65 %). Estos datos se visualizan en la Figura 1.

Figura 1.*Dificultades neuropsicológicas en instituciones públicas*

Elaboración propia

En las instituciones privadas, los puntajes obtenidos por los niños denotan mayor grado de dificultad en las escalas de: *Lenguaje comprensivo*; (28.8%), *Visopercepción*; (46.3%), *Ritmo*: (42.5%), y *Atención*; (65%). Tal como se observa en la Figura 2.

Figura 2.*Dificultades neuropsicológicas en instituciones privadas*

Elaboración propia

En síntesis, los alumnos de las instituciones privadas demuestran menor nivel de dificultad con respecto a las instituciones públicas, a excepción de las escalas de Estructuración espacial, Visopercepción y Memoria Icónica.

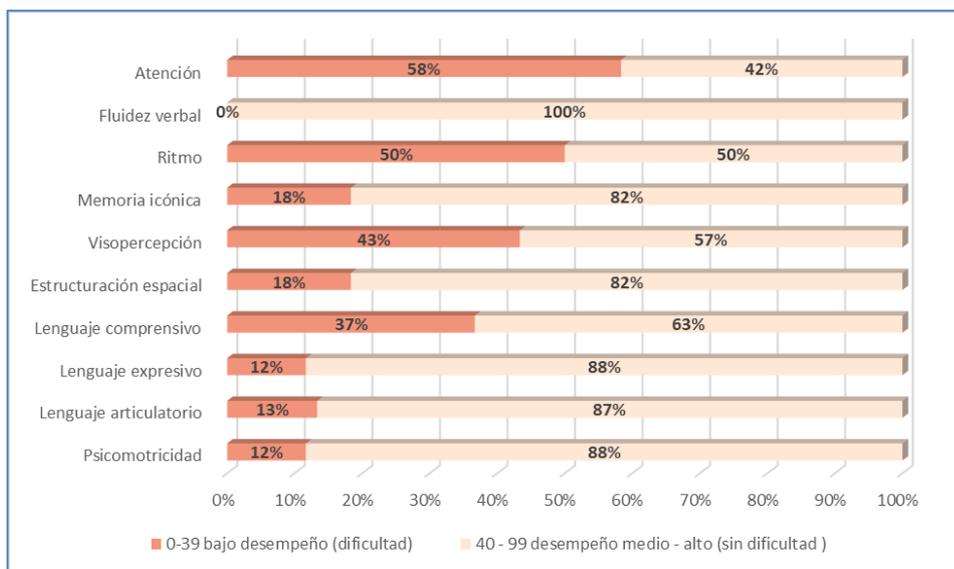
3.3. Dificultades neuropsicológicas por género

En relación con el género, un alto porcentaje de niñas se ubican en los centiles de 5 a 39, correspondiente a bajo desempeño en todas las escalas de desarrollo.

Las escalas que mayor dificultad presentan las niñas son: *Lenguaje comprensivo* (36.7%); *Visopercepción* (43.3%); *Ritmo* (50%) y *Atención* (58%). En la Figura 3 se sintetizan estos resultados.

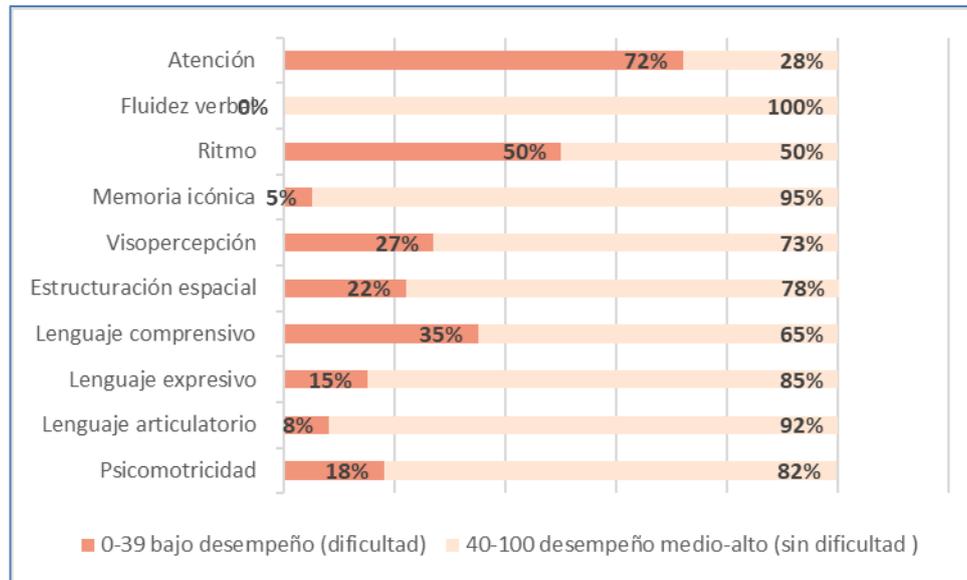
Figura 3.

Dificultades neuropsicológicas en niñas



Elaboración propia

Un porcentaje de niños presentan dificultades en todas las escalas a excepción de fluidez verbal. Las mayores dificultades se ubican en las áreas de *Lenguaje comprensivo* (35%); *Visopercepción* (26.7%); *Ritmo* (50%) y *Atención* (71.7%). Como se puede apreciar en la Figura 4.

Figura 4.*Dificultades neuropsicológicas en niños*

Elaboración propia

3.4. Desempeño socioemocional

En una segunda fase de este estudio, se determinó las dificultades socioemocionales por tipo de institución y por género. Para considerar la ubicación de dificultades en las dimensiones del cuestionario se consideró la frecuencia de valoraciones, de 10 a 25 se tipifican menor grado de bienestar socioemocional; mayor de 25 corresponde a un adecuado nivel de bienestar socioemocional.

3.5. Dificultades socioemocionales por tipo de institución

Los resultados denotaron que existen un porcentaje de alumnos que presentan dificultad en el desempeño socioemocional en los dos tipos de establecimientos.

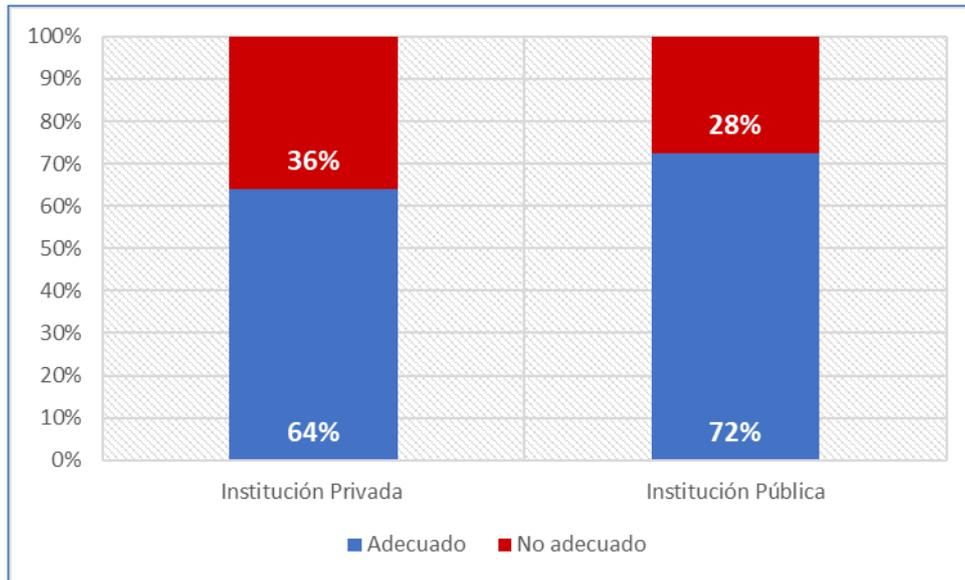
El 28% (11 niños) de la población estudiada, pertenecientes a Instituciones públicas se ubican en menor grado de bienestar socioemocional, el 25% (10 niños) tienen un nivel promedio, mientras 47% (19 niños) poseen un grado adecuado de bienestar socioemocional

De los niños que asisten a instituciones privadas; el 36.3% (29 niños) tiene un nivel de bienestar socioemocional inferior al promedio, un 26.3% (51 alumnos) se ubica

en un nivel promedio, mientras que el 37.5 % (30 niños) posee un nivel de bienestar socioemocional superior al promedio. Como se observa en la Figura 5.

Figura 5.

Bienestar socioemocional adecuado y no adecuado por tipo de institución.



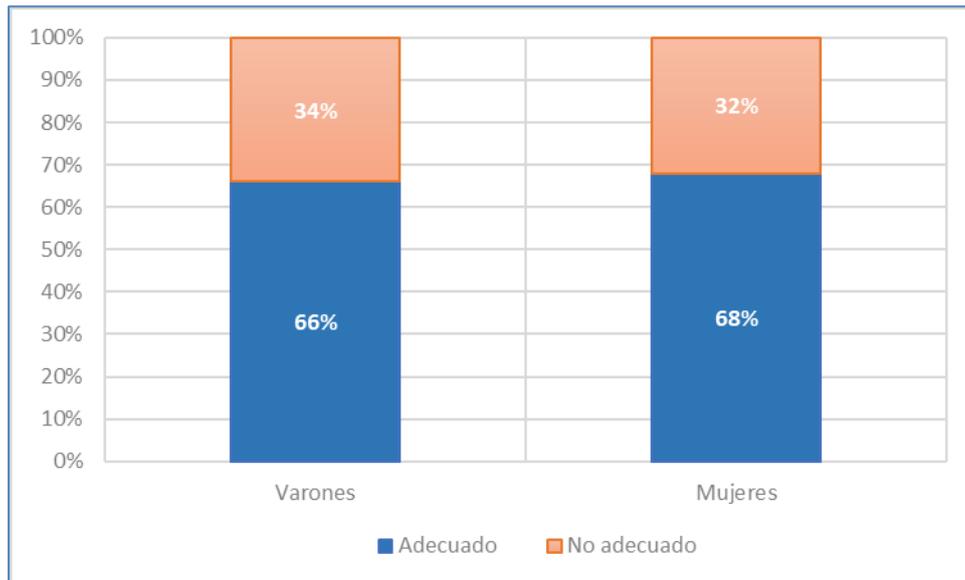
Elaboración propia

3.5. Dificultades socioemocionales por género

Existen porcentajes similares de niños y niñas con dificultades en el bienestar socioemocional. En concreto, 19 niñas (32%) muestran menor grado de bienestar socioemocional, 13 niñas (22%) tienen un nivel promedio, y 27 niñas (46%) puntúan en un mayor grado de desarrollo socioemocional. En cuanto a los varones, 21 (34.4%) presentan menor grado de bienestar, 18 (29.5%) tienen un nivel promedio, y 22 niños (36.1%) se ubican en mayor grado de bienestar. Estos datos se pueden visualizar en la Figura 6.

Figura 6.

Bienestar socioemocional adecuado y no adecuado por género.



Elaboración propia

CAPÍTULO IV: Discusión y conclusión

El objetivo de esta investigación fue diseñar una propuesta de intervención para trabajar las dificultades neuropsicológicas y socioemocionales de niños de Segundo año de Educación General Básica, a partir de los resultados obtenidos en este estudio.

A continuación, se presenta la respectiva discusión en base a los hallazgos. Para una mejor comprensión del lector, este apartado lo hemos dividido en tres bloques: 1) ámbito neuropsicológico; 2) ámbito socioemocional; 3) propuesta de intervención. Empecemos entonces discutiendo el primer ámbito.

1. Ámbito neuropsicológico:

Para el análisis de este ámbito se ha utilizado dos variables, tipo de institución (pública y privada) y género (masculino y femenino).

Respecto a la variable tipo de institución se evidenció que los niños pertenecientes a instituciones públicas presentan mayor dificultad en procesos neuropsicológicos, en comparación con los niños que asisten a instituciones privadas. Pues únicamente se encontró que existen dos áreas específicas (visopercepción y memoria icónica) donde los alumnos de centros educativos públicos obtienen mejor desempeño. Al respecto, datos similares se encontraron en las investigaciones realizadas por Chinome *et al.* (2020); Gutiérrez y Ruiz (2018); Rojas *et al.* (2014); Solovieva *et al.* (2014); pues sus estudios afirman que el desarrollo neuropsicológico se ve mejor desarrollado en niños que han recibido una educación personalizada y mayores oportunidades educativas; además hacen hincapié que en muchas de las ocasiones este ámbito, depende del contexto en el cual el niño se desenvuelve, siendo uno de los factores fundamentales el nivel socioeconómico. Ramírez *et al.* (2020) menciona que los niños que acuden a instituciones públicas corresponden a estratos económicos condicionantes de pobreza, en donde es muy difícil satisfacer las necesidades básicas, por lo que, la educación no representa una prioridad. Mientras que, el mejor desempeño neuropsicológico demostrado por los niños que asisten a instituciones privadas, podría estar ligado, entonces, al estatus socioeconómico de los padres, pues tienen la posibilidad de costear a sus hijos más oportunidades, con escuelas o talleres innovadores que motiven al aprendizaje (Kochhann, 2018).

Según la variable género, se evidencia un porcentaje similar entre niños y niñas, que presentan dificultad en el 90% de los procesos evaluados; estos resultados coinciden con diversos estudios que encuentran una alta incidencia de estudiantes, tanto

de sexo femenino como de sexo masculino, entre los tres y seis años de edad con falencia sobre procesos madurativos (Araica y Bieberach, 2019; Campo *et al.*, 2012; Ramírez *et al.*, 2013; Urzúa *et al.*, 2010). No obstante, algunos estudios referentes a género ponderan el desempeño superior de las niñas sobre procesos cognitivos que los niños (Hajovsky *et al.*, 2019; Mous *et al.*, 2017). En las líneas anteriores ya se mencionó que existen dificultades en el 90% de los procesos evaluados; sin embargo es necesario mencionar que las escalas de atención y ritmo son las que menor puntaje han obtenido. Respecto a la atención, varios estudios concuerdan con los resultados obtenidos, donde demuestran que la habilidad de fijar la atención en edades tempranas se ve comprometida al competir contra múltiples distractores dentro y fuera del aula, sin embargo, también se aduce a una disfunción del hemisferio derecho o del área prefrontal (Araica y Biebrach, 2019; García y Ramos, 2012; Rojas *et al.*, 2014; Ostrosky, *et al.*, 2016).

En cuanto al ritmo, investigaciones revelan que la función rítmica en los niños es el aspecto que más demora en desarrollar, pues involucra varios aspectos (oído musical, coordinación, motricidad fina y gruesa); además se encuentra muy relacionado con la atención (Araica y Biebrach, 2019; Galván *et al.*, 2014; Morales y Rincón, 2016; Parra *et al.*, 2016; Ramírez *et al.*, 2020; Urzúa *et al.*, 2010).

La visopercepción es otra de las áreas donde los niños y niñas muestran mayor índice de dificultad. Al respecto, Parra *et al.* (2015) y Ramírez *et al.*, 2020 indican que el factor viso-perceptivo está íntimamente ligado a la atención; y por ende, si existen problemas en la atención, lógicamente existirán en la viso-percepción. En este punto, entonces es necesario hablar de la importancia de trabajar intencionalmente la atención y la viso-percepción en los niños; pues de esta manera se evitará que tengan dificultad en los procesos de lecto-escritura y matemáticas, áreas clave dentro del campo educativo (Pino y Bravo, 2005).

De la misma manera, también se encontró una ejecución deficiente en la prueba de lenguaje comprensivo. Medina *et al.* (2015), mencionan que el lenguaje comprensivo es el área que más se desarrolla en los niños; sin embargo, se debe tener en cuenta la diferencia entre lenguaje comprensivo y lectura comprensiva. Por otro lado, la privación cultural y la inmadurez son dos factores que influyen significativamente en el lenguaje comprensivo de los más pequeños (Arcia y Biebrach, 2019; Campo *et al.*, 2012; Urzúa *et al.*, 2010); por lo que, para próximas investigaciones, se sugiere, tener en cuenta estas dos variables al momento de analizar el lenguaje comprensivo.

Recordando lo mencionado en epígrafes anteriores, en una de las 10 pruebas (fluidez verbal) no se encontró dificultad alguna tanto en niños como en niñas. Al respecto, autores mencionan, que en las edades entre los cuatro y siete años, el lenguaje y por supuesto, la fluidez verbal, llega a su pico más alto, pues su el ámbito social y el contexto, así lo requiere; pese a que la fluidez verbal es considerada una situación compleja, por todos los procesos cognitivos que implica (capacidad de producción verbal, programada y controlada; las estrategias de búsqueda, la organización de las respuestas, etc.) (Campo, 2012; Rojas *et al.*, 2014).

Para cerrar este primer bloque es necesario hacer hincapié que tanto niñas y niños provenientes de instituciones públicas y privadas presentan bajos porcentajes de dificultades en las cinco pruebas restantes (memoria icónica, estructuración espacial, lenguaje expresivo, lenguaje articulatorio y psicomotricidad); entonces, vale la pena considerar la diversidad del ser humano; que nos permite encontrar falencias y fortalezas en los niños (Vélez-Calvo *et al.*, 2019), si bien estos procesos madurativos son importantes para el desarrollo armónico evolutivo no demuestran porcentaje significativos para ser considerados de riesgo.

2. Ámbito socioemocional

Los resultados de la investigación en el ámbito socioemocional en relación a la variable tipo de institución indica que los estudiantes pertenecientes instituciones privadas demostraron mayor dificultad en lograr el bienestar escolar en relación a los niños que asisten a instituciones públicas. Al respecto, Mcauley *et al.* (2012), menciona, que los estudiantes de escuelas particulares muestran mayor índice de sobreprotección, aspecto que influye, directamente en el desarrollo socioemocional del niño. Además, para Ramos *et al.* (2019) el desarrollo del bienestar escolar en un aspecto que se debe trabajar desde casa y escuela, de forma intencional y sincrónica, mediante la implementación de prácticas de comunicación, buenos hábitos, educación en valores y autonomía, trabajo colaborativo, etc. Al contrario, Viguer y Serra (2008) expresan que los niños provenientes de familias de estratos socioeconómicos bajos, prefieren pasar más tiempo en la escuela que el entorno familiar, consecuencia del estilo de crianza que los padres utilizan, quienes generalmente tienden a usar patrones repetitivos de violencia contra sus hijos.

En este punto vale la pena rescatar el importante papel que realiza el docente frente al bienestar escolar, pues un docente emocionalmente inteligente, tendrá alumnos

adaptados al sistema, que disfrutaban de la escuela y del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vivas, 2013).

En cuanto a la variable género, únicamente un tercio de la muestra (niños y niñas) presentan dificultades socioemocionales, estos datos se ajustan a las realidades plasmadas en los estudios realizado por Brouzos *et al.*, (2014) y Ohl *et al.*, (2013) relacionándolos a la incapacidad que poseen los niños y niñas de seis años para comprender y describir sus experiencias emocionales, además el hecho que aún no han desarrollado las destrezas lectoescritoras como entender los test con los que se les evalúa. En la misma línea, Lira *et al.*, (2005) asocian estas dificultades a la falta de adaptación e interacción que se maneja dentro del ámbito áulico (compañeros y docentes). En cambio, varios estudios indican que las niñas presentan indicadores más altos de bienestar socioemocional pudiendo establecer relaciones de amistad y adaptarse al contexto con mayor facilidad debido a que su lenguaje expresivo se ve claramente en ventaja en relación a los niños (Berger *et al.*, 2011; Chen, 2010; Mcauley *et al.*, 2012; Ramos *et al.*, 2019).

En general, los resultados de la investigación reflejan que tanto niños y niñas de instituciones públicas y privadas presentan falencias a nivel socioemocional, manifestándose en conductas disruptivas que no permiten al niño ser parte del grupo social y repercutiendo sobre la autoestima, coincidiendo con los hallazgos de Badía y Daura (2018); McAloon y Lazarou, (2019); Romero *et al* (2017) y Ros *et al.*, (2017).

3) Propuesta de intervención

Se realizó una propuesta de intervención para trabajar las áreas de riesgo presentes en el desarrollo neuropsicológico y socioemocional, y a su vez potenciar la adquisición del aprendizaje en niños y niñas de segundo año de EGB.

La literatura científica evidencia que el uso de estrategias metodológicas propuestas de manera intencional es un recurso fundamental que logra cambios significativos en los estudiantes (Donker *et al.*, 2013), además, las intervenciones oportunas, específicamente en los primeros años de escuela, en los ámbitos neuropsicológico y social-emocional ayudan a que los niños incrementen su motivación hacia el aprendizaje, disminuyen los problemas de convivencia áulica y se adaptan de mejor manera al contexto educativo, influyendo notablemente de manera positiva sobre el rendimiento académico (Casado *et al.*, 2016; Martín-Lobo, 2016).

Para estimular la adquisición de habilidades madurativas y competencias socioemocionales en los niños de segundo año de EGB, resulta necesario utilizar un plan con actividades lúdico recreativas, como la metodología del arte y el juego, la cual se recomienda mantener con la misma intensidad dentro del aula en grados superiores, puesto que en esta etapa el juego desaparece del escenario pedagógico y queda relegado a momentos muy específicos (Ministerio de Educación, 2018), perdiendo importantes momentos del aprendizaje creativo y de relación con sus pares (Savva y Erakleous, 2017).

Es importante, mencionar que los docentes tutores del segundo año de EGB son los responsables de observar los signos de alerta indicadores sobre un posible retraso en el desarrollo o a su vez que tener la capacidad de discriminar como el niño se ha adaptado al grupo (Arias *et al.*, 2020), la propuesta de intervención anexada con los criterios de aprendizaje, brinda al docente una ayuda al momento de planificar, puesto que podría disminuir la carga administrativa que poseen.

Conclusiones

Investigaciones anteriores demuestran que la intervención oportuna a niños con dificultades en las esferas neuropsicológica y socioemocional, disminuye de manera significativa la probabilidad de desencadenar dificultades del aprendizaje y conductas disruptivas. La etapa de los seis años es muy importante en el progreso escolar, puesto que, a esta edad se adquieren los aprendizajes instrumentales como también las competencias socioemocionales, y la manera como se internalice los mismos perdurarán toda la vida.

En esta investigación los alumnos pertenecientes a instituciones públicas, son quienes evidencian mayor dificultad en lograr el bienestar neuropsicológico y los niños de instituciones privadas en alcanzar un adecuado nivel socioemocional, siendo una secuela estrechamente relacionada a la clase social y económica donde el niño se desenvuelve (Mcauley *et al.*, 2012 y Ros *et al.*, 2017).

En cuanto al género, no se mostró mayor diferencia porcentual entre niñas como niños, ambos géneros presentaron dificultad en las áreas madurativas y socio-afectivas.

Los rápidos avances a nivel tecnológico, la influencia de las redes sociales y el mundo globalizado en el que vivimos, hace relevante la adquisición de habilidades socioemocionales y cognitivas. Es necesario, entonces, reformar el currículo académico

donde los sistemas educativos aporten estrategias de afrontamiento para resolver los retos de la vida moderna intencionalmente.

Los resultados generan nuevas hipótesis de investigación en el ámbito educativo, por lo que sería conveniente realizar estudios en grupos de niños en condición de vulnerabilidad, movilidad o discapacidad, además de ejecutar estudios longitudinales con la propuesta planteada con la finalidad de observar si las estrategias ayudaron a prevenir falencias en el aprendizaje o adaptabilidad del niño.

Para finalizar, es válido recalcar que la intervención grupal no es solo para aquellos niños que presenten dificultad, es más bien un a manera de dar cabida a todo el alumnado, aprendiendo en el proceso de la diferencia.

Respecto a las limitaciones del estudio, es necesario enfatizar que la forma en la que se recolectó los datos inhibió la capacidad para realizar un análisis exhaustivo de los resultados, al no ser la autora quien lo hizo, por políticas institucionales de las escuelas participantes.

Referencias

- Abad, S., Brusasca, M., y Labiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología*, 11(1), 199-216. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212412011.pdf>
- Albornoz, E., y Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación de niños de 3 años. *Centro desarrollo infantil Nuevos Horizontes*, 8(4), 186-192. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Alonso, J. (2018). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Editorial National Geographic.
- Aponte, M., y Zapata, M. (2013). Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali-Colombia. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 7(1), 23-34. <https://doi.org/10.21500/19002386.1191>
- Araica, A., y Bieberach, A. (2019). Madurez neuropsicológica en niños de pre-ingreso de 4 a 5 años del colegio San José del Carmen. *Conducta científica*, 2(2), 54-65. <https://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/conductacientifica/article/view/106>
- Arias, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Editorial del Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación.
- Badía, M., y Daura, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 42(2), 127-148. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>
- Bauselas, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11(1), 87-92. <https://doi.org/44.57517/revedu.v42i2.631>
- Besserra, D., Lepe, N., y Ramos, C. (2018). Las Funciones Ejecutivas del Lóbulo Frontal y su asociación con el desempeño académico de estudiantes de nivel superior. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 27(3), 51-56. <https://doi.org/45.15517/revedu.v42i2.2411355>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>

- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material*. En C. H. García, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Bravo, L., Amayuela, G., y Colunga, S. (2017). Tendencias históricas del proceso de educación emocional en los estudiantes del bachillerato en Ecuador. *Revista de Educación Mèdica*, 15(3), 305-315. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962017000300005&script=sci_arttext&tlng=en
- Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-EMotional Adjustment, and Academic Achievement in Chlidhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. 10.1177/0829573514521976
- Campo, C., Tuesca, R., y Campo, L. (2012). Relación entre el grado de madurez neuropsicológica infantil y el índice de talla y peso en niños escolarizados de estratos socioeconómicos dos y tres de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 28(1), 88-98. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522012000100009&lng=en&tlng=es
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y relación con la interacción social en la infancia. *En Psicogente*, 17(31), 67-79. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1470>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309>
- Casado, M., López, V., y Plaza, M. (2016). Efecto de un programa neuropsicologico para la convivencia escolar en alumnos de primaria. *Escuela Abierta*, 19(9), 11-31. http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-efecto.
- Charry, H., Galeano, A., Guío, M., González, L., Guzman, J., Monroy, P., y Matías, O. (2014). *Desarrollo Socioafectivo*. Editorial Babel libros.
- Chen, J. (2010). Gender differences in externalising. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474. <https://doi.org/10.1080/03004430802041011>
- Chinome, J., Rodríguez, L., y Pineda, C. (2020). Baremación del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar en niños residentes en Boyacá- Colombia. *Terapia psicológica*, 38(28), 85-101. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000100085>

- Colomé, R. (2015). Perfil neuropsicológico a los 6-8 años de niños sanos hijos de madres con infección por el VIH o por el VHC. *Revista de psicología*, 3(14), 56-87. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.28245511>
- Coronel, P. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 1120-1133. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=83177>
- Cuervo, Á., y Ávila, A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e Intervención de trastornos en la infancia. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 3(2), 59-68. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.3206>
- Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education Practice*, 7(21), 187-204. <https://doi.org/10.1017/cha.2012.46>
- Díez, E., y Bausela, E. (2018). Funciones ejecutivas y la competencia para resolver matemáticos en Educación Primaria. *Cuadernos de Psicología Panamericana Journal of Neuropsychology*, 12(1), 74-87. <https://doi.org/10.2019/cha.1987.46>
- Donker, A., Boer, H., Kostons, D., Dignath, C., y Werf, M. (2013). Effectiveness of Learning Strategy Instruction on Academic Performance: a Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 11(19), 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Elguera, M. (2019). Fomentar la autoestima en el niño para el buen desarrollo socioemocional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 25(1), 296-302. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1770>
- Fernández, M., y Montero, I. (2016). Aportes a la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. [10.11600/1692715x.1412120415](https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415)
- Fernández, R. (2016). *Neuropsicología aplicada a la educación: Implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo Lecto.escritor. Programa de intervención.* área de Innovación y desarrollo. *Revista de Investigación Psicológica y Educativa*, 46(11), 10-17. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.143722>
- Flores, J., Tinajero, B., y Castro, B. (2011). Influencia del nivel y de la actividad escolar en las funciones ejecutivas. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 281-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28422741019>

- Galván, V., Mikhailova, I., Dzib, A. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde las perspectiva neuroocognitiva. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(1-2), 21-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179333051006>
- García, G., y Ramos, C. (2012). Propuesta didáctica para niños con déficit atencional: estimulando el razonamiento analógico verbal para desarrollar la oralidad tardía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 131-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100008>
- Gómez-Martínez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de LS Vygotsky. *Universitas philosophica*, 34(69), 53-75.
- González, M. (2015). *Desarrollo neuropsicológico*. Editorial El Manual Moderno. <https://elibro.net/es/ereader/uazuay/39713?page=4>
- Guil, R., Mestre, J., Gil, P., de la Torre, G., y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Gutiérrez, S., y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. <https://85502018000200033&lng=es&tlng=e>
- Hajovsky, D., Niileksela, C., Villeneuve, E., & Reynolds, M. (2019). Gender Matters in Neuropsychological Assessment of Child. *Journal of Pediatric Neuropsychology*, 5(3), 103-118. <https://doi.org/10.1007/s40817-019-00071-5>
- Hauser, P., y Labin, A. (2018). Evaluación cognitiva de niño: un estudio comparativo en San Luis, Argentina. *Rev. Costarric. Psic*, 37(1), 27-40. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.02>
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Internacional Journal of Development and Education Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>
- Huiracocha, K. (2014). *Manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual*. Don Bosco-Centro Gráfico Salesiano. <https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/75226>

- Ibáñez, N., y Romero, C. (2019). Promoviendo la competencia emocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas*, 11(27), 33-48. <https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.03>
- Ibarrola, B. (2014). La crianca com a base de la salut mental. *Conferencia presentada en la XXI Jornada del Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz*. Editorial grupo Océano.
- Izard, C. (2002). Traslating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824. 10.1037 / 0033-2909.128.5.796.
- Jadue, G. (2002). Factores psicologicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la desercion escolar. *Estudios Pedagógicos*, 3(28), 193-204. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100012&scr>
- Jiménez, S., y Filipa, D. (2018). Impfeacto de la intervención neuropsicológica infantil en el desarrollo del sistema ejecutivo. Análisis de un caso. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 67-81. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4150>
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M., y Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista medica Electrónica* , 33(4), 15-29. <https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.6668903>
- Jurado, C., y Álvarez, M. (2017). *Desarrollo socioafectivo e intervención con familias*. Editorial IC.
- Kochhann, R., Gonçalves, H., Pureza, J., Viapiana, V., Fonseca, F., Salles, J., y Fonseca, R. (2018). Variability in neurocognitive performance: Age, gender, and school-related differences in children and from ages 6 to 12. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 277-285. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1312403>
- Lira, E., Hurtado, H., y Seguel, O. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socio-emocional para niños de prekinder a segundo de básica*. Editorial de la Universidad Católica de Chile ediciones.
- Manga, D., y Ramos, F. (2011). El legado de Luria y la neuropsicología escolar. *Psychology, Society, & Education*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.0>
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista*

- Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3411>
- Martínez, M. (2017). Principios de intervención psicopedagógica. *Revista panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 5(12), 95-100. <https://doi.org/10.35362/rie3412950>
- Martín-Lobo, P. (2016). *Procesos y programas de neuropsicología educativa. Coordinadora*. Editorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro Nacional de Investigación e Innovación (CNIIE).
- Mateos, R., y López, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 345-352. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/12-7>
- McAloon, J., y Lazarou, K. (2019). Preventative Intervention for Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Toddlers and Their Families: A Pilot Study. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 569. 10.3390 / ijerph16040569
- Mcauley, C., Mckeown, C., y Merriman, B. (2012). Spending Time with Family and Friends: Children's Views on Relationships and Shared Activities. *Child Indicators Research*, 5(3), 449-467. 10.1007 / s12187-012-9158-2
- Medina, M., Kahn, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J., y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 3(101), 565-573. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es
- Megías, M., Esteban, L., Roldán, M., Estévez, Á., Sánchez, M., y Ramos, J. (2015). Evaluación neuropsicológica de procesos cognitivos en niños de siete años de edad nacidos pretérmino. *Anales de Psicología*, 31(3), 1052-1061. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.3.151881>
- Ministerio de Educación. (12 de enero de 2018). *Unidad de Apoyo a la inclusión UDAI*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/unidadde-apoyo-a-la-inclusion-udai/>
- Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R., y García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa Buen Comienzo en el noroccidente de Medellín. *El Ágora USB*, 14(2), 637-645.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-803120140002035441

- Morales, A., y Rincón, C. (2016). Relación entre madurez neuropsicológica y presencia-ausencia de la conducta de gateo. *Acta de investigación psicológica*, 6(2), 2450-2458. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.06.008>
- Mous, S., Schoemaker, N., Blanken, L., Thijssen, S., Van der Ende, J., Polderman, T., y White, T. (2017). La asociación de género, edad e inteligencia con el funcionamiento neuropsicológico en niños pequeños con un desarrollo típico: el estudio de la Generación R. *Applied Neuropsychology: Child*, 6(1), 22-40. 10.1080 / 21622965.2015.1067214
- Muchiut, A. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes. *Revista de Educación*, 6(14), 137-152. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Mujica, F., y Toro, M. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907>
- Mukanata, Y., Michaelson, L., Baker, J., y Chevalier, N. (2013). El funcionamiento ejecutivo durante la infancia y la niñez. En *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la primera Infancia*, 9(4), 13-18. <http://dx.doi.org/10.18861/wed.ed.2019.56.2.973144>
- Ohl, M., Fox, P., y Mitchell, K. (2013). Fortalecimiento de las competencias socioemocionales en un entorno escolar: datos del proyecto Pyramid. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 452-466. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12222>
- Olson, K., y Jacobson, K. (2015). Cross-cultural considerations in pediatric neuropsychology: A review and call to attention. *Applied Neuropsychology: Child*, 4(3), 166-177. 10.1080 / 21622965.2013.830258
- Ostrosky F, Lozano A y Gonzalez M. Batería neuropsicológica para preescolares (BANPE). México: Manual Moderno, 2016.
- Pardos, A., y González, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie7813269>

- Parra, J., Rodríguez, L., y Chinome, J. (2015). Relación entre peso al nacer y madurez neuropsicológica en preescolares de Tinja (Colombia). *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 65-77. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1099100>
- Parra, J., Rodríguez, L., y Chinome, J. (2016). Evaluación de la madurez neuropsicológica infantil en preescolares. *Universidad y Salud*, 18(1), 126-137. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v18n1/v18n1a13>.
- Peña, A., y Canga, M. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education an Psychology*, 2(3), 199-210. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129312574003>
- Pérez, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigaciones Psicoeducativas*, 6(2), 523-546. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285/1355>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pettersson, K., Silva, C., Castro, A., Ingvar, M., & Reis, A. (2007). Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex. *Revista Europea de Neurociencia*, 26(3), 791-799. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-9568.2007.05701.x>
- Piedra-Martínez, E., López, C., Huiracocha, K., y Freire, A. (2019). Funciones cognitivas en niños preescolares y escolares de escuelas públicas de la ciudad de Cuenca, 2019. *Educación en Contexto*, 6(3), 262-283. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/136>
- Piedra-Martínez, E., y Soriano-Ferrer, M. (2019). Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas. *PULSO Revista de Educación*, 1(42), 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7229603>
- Pino, M., y Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 47-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100004>
- Portellano, J., Mateos, R., Martínez, R., Granados M., y Tapia, A. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil* (CUMANIN). Tea Ediciones.

- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Annals of psychology*, 36(4), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ramírez, A., Ordoñez, C., Siguencia, D., y Abad, N. (2020). Madurez neuropsicológica e indicadores antropométricos en niños de escuela básica. *Sinergias Educativas*, 5(2), 407-424. <https://doi.org/10.6718/sineredu.99915901>
- Ramírez, Y., Díaz, M., Vega, I., y Martínes, R. (2013). Desarrollo psicomotor y alteraciones cognitivas en escolares con alteraciones del neurodesarrollo. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*, 3(2), 111-116. [10.1016/j.aprim.2008.10.015](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2008.10.015)
- Ramos, B., Castellá, J., y Bedín, L. (2019). Subjective well-being, life satisfaction and interpersonal relationships associated to socio-demographic and contextual variables. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 819-835. [10.1007 / s11482-018-9611-6](https://doi.org/10.1007/s11482-018-9611-6)
- Rebollo, E., y De la Peña, C. (2017). Estudio de la Inteligencia Emocional y Función Ejecutiva en Educación. *ReiDoCrea*, 6(3), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5908618>
- Reig, A., Cabrero-García, J., y Lizán, L. (2009). La valoración de la capacidad funcional, el bienestar psicológico y la salud mental en la atención primaria de salud. *Atención Primaria*, 41 (9), 515-519. [10.1016/j.aprim.2008.10.015](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2008.10.015)
- Reigosa, V. (2020). El maestro como modelador del cerebro. Vamos del laboratorio al aula. *Contexto de la educación*, 5(25), 89-98. <https://dx.doi.org/10.5944/reop.1.2017.193>
- Rojas, J., Lázaro, E., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2014). Mecanismos neuropsicológicos de los problemas en el aprendizaje: datos de una muestra mexicana. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(3), 429-438. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v62n3.44211>
- Romero, N., Guajardo, J., y Nava, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(88), 77-90. <file:///Users/juanandressanunga/Downloads/Dialnet-CompetenciasSocioemocionalesComoPredictorasDeCondu-50962.pdf>

- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial El Manual Moderno.
- Salas, N., Alcaide, M., y Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 19-24. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1083>
- Salguero, J., Fernández, P., Ruiz, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659005>
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López, A., y Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 21(1), 23-31. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-01/trastornos-del-aprendizaje-2017/>
- Savva, A., y Erakleous, V. (2017). Play-based art activities in early years: teachers' thinking and practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1372272>
- Soler, J., Díaz, Ó., Escolano-Pérez, E., y Rodríguez, A. (2018). *Inteligencia emocional y Bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales investigaciones*. Editorial San Jorge.
- Solovieva, Y., Mata, A., y Quintanar, L. (2014). Vías de corrección alternativa para el Trastorno de Déficit de Atención en la edad preescolar. *CES Psicología*, 7(1), 95-112. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.271877>
- Taype, L., y Fernández, S. (2015). La neuropsicología infantil desde la perspectiva histórico-cultural. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 9(3), 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=38554>
- Tirapú, J., Cordero, P., y Bausela, E. (2018). Funciones ejecutivas en población infantil: propuesta de una clarificación conceptual e integradora basada en resultado de análisis factoriales. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(3), 49-55. 10.7714/CNPS/12.3.203

- Touriñan, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: la mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, 1(1), 283-307. <http://hdl.handle.net/10316.2/5325>
- Urzúa , A., Ramos, M., Alday, C., y Alquinta, A. (2010). Madurez neuropsicológica en preescolares: propiedades psicométricas del test CUMANIN. *Terapia psicológica*, 28(1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.245551>
- Vallar, G., y Caputi, N. (2020). The History of Human Neuropsychology. *Neurociencia y Psicología Bioconductual*, 7(12), 324-329. doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23914-X
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y, Seade, C., Cordero, M. y Peñaherrera-Vélez, M. (2019). Las Altas Capacidades en la Educación Primaria, Estudio de Prevalencia con Niños Ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 1(1), 391-400. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1615>
- Viguer Seguí, Paz, y Serra Desfilis, Emilia. (2008). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7(12), 00. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492008000100007&lng=pt&tlng=es
- Vivas García, M. (2013). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2)., 9-13 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>