



Universidad del Azuay

Departamento de Postgrados

TEMA:

Bienestar socioemocional y desarrollo neuropsicológico en niños de segundo de básica de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca.

**Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de
Máster en Educación Básica Inclusiva IV Versión**

Autor: María Alexandra Pulla Rojas

Director: Mgst. Andrea Freire Pesántez

Cuenca - Ecuador

2021

Dedicatoria

*En primera instancia a Dios, por permitirme cumplir una meta más;
a mi esposo Gonzalo y a mis hijos, Amanda y Ezequiel,
que han sido los principales motores de esta etapa de vida;
a mi madre, que siempre me alienta a ser mejor
y a mi padre, que desde el cielo verá su sueño cumplido.*

Agradecimiento

*A todos los docentes que impartieron sus clases con dinamismo
y que con sus conocimientos han logrado cambiar
varios esquemas errados en mi mente.*

*A las magísteres Andrea Freire, Cindy López y Elisa Piedra,
por ser guías en este largo camino.*

*Y de manera especial a mi amiga Lourdes,
por siempre motivarme a seguir y apoyarme en muchas inquietudes.*

Resumen

El objetivo de este estudio es determinar la correlación entre bienestar socioemocional y desarrollo neuropsicológico en 120 niños de segundo de básica, 40 de instituciones públicas y 80 de instituciones privadas de la ciudad de Cuenca. Para el estudio se ha utilizado una metodología descriptiva correlacional. Los instrumentos utilizados son el Autorreporte de Bienestar Socioemocional y el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica CUMANIN. Se evidencian correlaciones positivas entre las escalas de psicomotricidad, lenguaje articulatorio, memoria icónica y desarrollo verbal con el bienestar socioemocional en niños de instituciones privadas; en cuanto al género, las niñas presentan un mejor desarrollo en lenguaje articulatorio y memoria icónica; respecto a las niñas y niños de familias nucleares, se encontró que en las escalas de lenguaje articulatorio y la memoria icónica tienen un buen desempeño, mientras que la visopercepción presenta mejor desarrollo en los individuos de familias monoparentales. El estudio demostró que el bienestar emocional influye en las respuestas cognitivas de los niños y, en consecuencia, estimula su desarrollo integral.

Palabras Claves: Bienestar socioemocional, desarrollo neuropsicológico, instituciones públicas y privadas, estudiantes.

Abstract

The objective of this study was to determine the correlation between socio-emotional well-being and neuropsychological development in 120 second-grade children. 40 participants came from public institutions, and 80 from private institutions in Cuenca. A descriptive correlational methodology was used for the study. The instruments used are the Self-report of Socio-emotional Well-being and the CUMANIN Neuropsychological Maturity Questionnaire. Positive correlations were found between the psychomotor, articulatory language, iconic memory and verbal development scales with socio-emotional well-being in children from private institutions. Regarding gender, girls have better development in articulatory language and iconic memory. Regarding children from nuclear families, it was found that on the articulatory language and iconic memory scales they perform well, while visoperception showed better development in individuals from single-parent families. This study showed that emotional well-being influences the cognitive responses of children and, consequently, stimulates their integral development.

Key Words: Socio-emotional well-being, neuropsychological development, public and private institutions, students.

Translated by



Alexandra Pulla R.

Índice de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
CAPÍTULO I	1
Introducción.....	1
CAPÍTULO II.....	4
Metodología.....	4
Instrumentos	4
CAPÍTULO III.....	7
Resultados.....	7
Bienestar socioemocional	7
Desarrollo neuropsicológico	8
CAPÍTULO IV	15
Discusión	15
Conclusiones.....	17
Referencias bibliográficas.....	18

Índice de tablas

Tabla 1.....	7
Tabla 2.....	8
Tabla 3.....	9
Tabla 4.....	10
Tabla 5.....	11
Tabla 6.....	12
Tabla 7.....	13
Tabla 8.....	14

CAPÍTULO I

Introducción

El desarrollo integral del niño conlleva un proceso continuo que inicia desde el nacimiento y se fortalece a través de los años, para ello el individuo debe aprehender varias dimensiones como comprender habilidades, establecer relaciones, entender, conocer y discriminar acciones de las personas que lo rodean (Cassà *et al.*, 2018; Carrillo *et al.*, 2018; Palomino & Hernández, 2015; Rojas Valladares *et al.*, 2019; Usán & Salavera Bordás, 2018). Además, en el proceso se presentan habilidades vinculadas a la inteligencia emocional y competencias cognitivas, las cuales preparan al niño para adaptarse a su entorno de manera gradual, entre estas tenemos el bienestar socioemocional y desarrollo neuropsicológico (Baggetta & Alexander, 2016; Lázaro & Ostrosky, 2012; Marchant *et al.*, 2016).

En un contexto favorable los niños crecen física, emocional y psicológicamente, a la vez que obtienen la capacidad de regular sus emociones y reconocer experiencias en beneficio de su desarrollo, las que están directamente relacionadas con el fortalecimiento de capacidades neuropsicológicas (Cassà *et al.*, 2018; Carrillo *et al.*, 2018; Palomino & Hernández, 2015; Rojas Valladares *et al.*, 2019; Siegel, 2014; Usán & Salavera-Bordás, 2018) y socioemocionales, que los conducen al logro de un bienestar integral (Aguirre *et al.*, 2017; Bisquerra, 2012).

Los niños desarrollan respuestas biopsicosociales complejas, breves y precisas a diferentes estímulos (Barragán & Morales, 2014); las reacciones pueden ser asertivas o negativas dependiendo del sentir del individuo (Richaud & Mesurado, 2016). Estas reacciones, en especial las asertivas, provocan un crecimiento personal y oportunidades en el campo socioemocional, sobre todo en la resolución de problemas. En cambio, las negativas, al presentarse de manera frecuente y con una mayor intensidad, provocan dificultades en las áreas: escolar, emocional y social (Arsenio & Loria, 2014; Mestre, Samper, Tur-Porcar,

Richaud, Mesurado, 2012; Phillips *et al.*, 2013; Richaud & Mesurado, 2016; Trentacosta & Fine, 2010), sin embargo, estas dos respuestas van de la mano para complementar el desarrollo.

Las reacciones que presentan los niños están dadas por el entorno y el cerebro, detonando en el sistema nervioso conductas inherentes, las cuales se desarrollan por un proceso biológico, propio de la sinapsis neuronal, en el cual se receptan los estímulos para generar respuestas de acuerdo a la información captada y a su entorno (Abad *et al.*, 2009; Burger, 2014; Cárvajal *et al.*, 2019; Kracht *et al.*, 2020; Martínez-Morga & Martínez, 2017; Ramírez, 2018; Solovieva, & Quintanar, 2017). Este proceso inicia desde la concepción y va evolucionando a lo largo de la vida.

Durante la primera infancia, de 3 a 5 años, las habilidades neuropsicológicas tienen una especial importancia, pues se manifiestan en conductas que pueden ser observables y evaluadas (Benarós *et al.*, 2010; Pérez, *et al.*, 2014). En esta etapa cualquier alteración puede incidir en la sensibilidad de los procesos cognitivos, físicos y emocionales; tal inmadurez neuropsicológica se reflejará en dificultades en la escritura, matemática y función motora (Heinze *et al.*, 2015; Parra-Pulido, *et al.*, 2016), la neuropsicología desde el contexto educativo proporciona un mejor diagnóstico sobre los procesos de aprendizaje que pueden estar afectados (Ramírez, *et al.*, 2017; Suárez & Lozada, 2017).

Las habilidades socioemocionales son promotoras de procesos cognitivos (Bailón *et al.*, 2013; Fregoso-Bailón *et al.*, 2013; Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015; Molero *et al.*, 2020; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012). Estas habilidades forman parte del sistema educativo continuo, lo que afianza el desarrollo emocional y cognitivo (Rand *et al.*, 2015; Balluerka, 2012), y contribuye, principalmente, a la concentración y control de situaciones que producen estrés (Aron *et al.*, 2017; Berger *et al.*, 2011).

Uno de los espacios más significativos para los niños es la escuela, las interacciones que se presentan con los pares y maestros son vitales, pues permiten consolidar un bienestar

emocional que promueve un aprendizaje más rápido y favorece el desempeño cognitivo (Aldridge *et al.*, 2015; Chase *et al.*, 2014; Fatou & Kubiszewski, 2018; Uslu & Gizir, 2017).

Existen estudios que aseveran que el desarrollo neuropsicológico y el socioemocional presentan peculiaridades según el sexo, edad y tipo de escuela (Kochhann *et al.*, 2018; Oshchepkova & Zubova, 2018; Orrego *et al.*, 2020), asimismo, que los niños impulsivos presentan una pobre ejecución en tareas con demanda cognitiva y que los que presentan emociones asertivas tienen mayor flexibilidad cognitiva (Aguilera *et al.*, 2012; Berrocal *et al.*, 2017; Cassà *et al.*, 2018; Ferres *et al.*, 2018).

De igual manera, Carrillo *et al.* (2018) describen en sus aportes que el factor socioeconómico está asociado a la adquisición de habilidades negativas tanto en el desarrollo neuropsicológico y socioemocional, debido a la privación de necesidades básicas. Considerando esos factores, este estudio pretende determinar las correlaciones entre el desarrollo neuropsicológico y el bienestar socioemocional según el género y el tipo de familia en estudiantes de segundo de básica de instituciones públicas y privadas.

CAPÍTULO II

Metodología

El siguiente estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional, se utilizó técnicas de estadística descriptiva e inferencial para determinar el nivel de bienestar socioemocional y el desarrollo neuropsicológico en los niños de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca.

Instrumentos

El test CUMANIN es una prueba de madurez neuropsicológica diseñada para niños de 3 a 6 años (36 a 78 meses). Los elementos del test son 83 ítems agrupados en 13 escalas, las cuales constituyen un amplio repertorio de pruebas como psicomotricidad (11 ítems), permite evaluar la capacidad y el desarrollo del movimiento corporal; lenguaje articulatorio (15 ítems), facilita evaluar la comunicación oral por medio de sonidos combinados que dan lugar a las sílabas, palabras y oraciones; lenguaje comprensivo (9 ítems), en esta escala se procederá a contarle una historia corta al niño/a de forma dinámica para que inmediatamente responda 9 preguntas según el contenido de la historia; lenguaje expresivo (4 ítems), se trata de repetir 4 frases diferentes de dificultad creciente; estructuración espacial (15 ítems), actividades de orientación espacial con dificultad creciente, las cuales han sido ejecutadas mediante respuesta psicomotora y grafomotora; visopercepción (15 ítems), esta área consiste en realizar 15 dibujos geométricos de complejidad creciente; memoria icónica (10 ítems), aquí se memorizará una lámina que tiene 10 dibujos sencillos, tales como perro, casa, pelota, entre otros; y ritmo (7 ítems), que consiste en realizar 7 series rítmicas de dificultad creciente mediante una representación auditiva. Además, las escalas auxiliares como atención (20 ítems), fluidez verbal (4 ítems), lectura (12 ítems), escritura (12 ítems) y lateralidad (17 ítems), estas escalas permiten conocer la posible presencia de signos de disfunción cerebral.

La valoración en cada uno de los elementos es de 1 si es correcta la respuesta y de 0 si es incorrecta. Cada escala permite registrar puntuaciones cuya interpretación se hace convirtiendo estos puntajes brutos en escalas centiles, los que están diferenciados en 5 grupos de edad en meses. La puntuación total (desarrollo global), formada por los 83 ítems de las 8 escalas principales, se interpreta en centiles, un desarrollo verbal (DV) y un desarrollo no verbal (DNV), de esta se puede obtener un índice en términos de cociente de desarrollo (CD). La prueba permite, además, obtener puntuaciones y centiles del desarrollo verbal y desarrollo no-verbal del sujeto, los que se obtienen de las 8 escalas principales. Este instrumento es válido y su consistencia interna oscila entre 0,71 y 0,92 en sus diferentes escalas (Portellano *et al.* 2000).

El Test de autorreporte de bienestar socioemocional es una prueba que consta de un cuadernillo con dibujos de 26 situaciones escolares. El cuestionario considera las siguientes dimensiones: adaptación al trabajo escolar, adaptación social, asertividad, autoestima, independencia personal, optimismo y respuesta emocional. Las respuestas están codificadas con 1 o S (suficiente), la que indica mayor bienestar socioemocional y con un 0 o I (insuficiente), que indica un menor bienestar emocional. El puntaje total se convierte mediante una tabla en percentiles para ser interpretados. Este cuestionario en términos de fiabilidad es adecuado (las correlaciones van de 0.761 a 0.949) y mantiene consistencia interna para la prueba total (Alpha de Cronbach de 0.78) (Lira *et al.*, 2005).

Muestra

En esta investigación se trabajó con una muestra de 120 niños, pertenecientes al segundo año de educación básica de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Cuenca, de los cuales el 49,2% representa al género femenino y un 50,8% al género masculino. De ellos, 40 niños son de una institución educativa pública, con una edad promedio de 77,97 meses y

una desviación estándar de 4,65 meses; 80 niños pertenecen a una institución educativa privada, con una edad promedio de 77,77 meses y una desviación estándar de 3,52 meses.

CAPÍTULO III

Resultados

Se realizaron análisis descriptivos y comparativos de los resultados obtenidos entre las instituciones públicas y privadas; se aplicaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial utilizando las pruebas de hipótesis U de Mann-Whitney y correlación de Spearman.

Bienestar socioemocional

Los resultados del desarrollo socioemocional fueron analizados considerando las instituciones públicas y privadas con niños de segundo año de educación básica. Para interpretar el bienestar socioemocional, se ha tomado en cuenta la frecuencia de puntuaciones, acorde con el percentil obtenido. En niños de 6 años, de 1 a 37 se interpreta como bajo bienestar socioemocional y de 57 a 99 como adecuado bienestar. En general, los niños de instituciones públicas obtienen una media de 24.80 (Pc. 57); por su parte, los niños de instituciones privadas obtuvieron una media de 24.38 (Pc. 37), lo cual indica que los niños de instituciones públicas muestran un adecuado bienestar emocional y los niños de instituciones privadas se encuentran en un desempeño emocional bajo. Sin embargo, al realizar la prueba de hipótesis ($p > 0.05$), se observó que no hay diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedio por tipo de institución (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Medias de nivel de desarrollo socioemocional en niños según el tipo de institución, públicas y privadas

	Tipo de institución educativa	
	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
	N= 40	N= 80
<i>Media</i>	24,80	24,38
<i>Desviación estándar</i>	1,652	2,389
<i>Percentil</i>	57	37

Autor: Elaboración propia

Tabla 2

Porcentajes de desarrollo socioemocional por tipo de institución

	Tipo de institución educativa					
	Pública			Privada		
	N	%	PC	N	%	PC
ALTO	19	47,5%	99	30	35,5%	99
MEDIO	10	25,0%	57	21	26,3%	57
BAJO	11	27,5%	37	29	36,3%	37

Autor: Elaboración propia

En la Tabla 2 se puede apreciar que el 27,5% de los niños de instituciones públicas presentan puntajes inferiores al promedio, mientras que los niños de instituciones privadas presentan 36,3% en este apartado; en cambio, el 47,5% de estudiantes de instituciones públicas presentaron puntajes superiores al promedio, por su parte los niños de instituciones privadas presentan el 35,5% puntajes superiores al promedio.

Desarrollo neuropsicológico

El análisis del desarrollo neuropsicológico del test CUMANIN se lo realizó considerando la institución educativa a la que pertenecen (públicas o privadas) los niños. Las puntuaciones del test CUMANIN se organizaron en tres rangos de centiles, de 0 a 39 (bajo rendimiento), de 40 a 60 (desarrollo medio) y de 61 a 99 (alto desarrollo neuropsicológico).

En lo que corresponde a la madurez neuropsicológica, (Tabla 3), los alumnos de las instituciones públicas, se muestran los siguientes resultados: en el desarrollo total $\bar{X}=63,78$ (Pc 50), en el desarrollo verbal $\bar{X}=21,58$ (Pc 45), en el desarrollo no verbal $\bar{X}=42,20$ (Pc 75); en lo referente a las escalas los puntajes indican en fluidez verbal $\bar{X}=37,68$ (Pc 96), en psicomotricidad $\bar{X}=8,75$ (PC 65), en estructuración espacial $\bar{X}=11,20$ (Pc 80), en lenguaje articulatorio $\bar{X}=13,50$ (Pc 60), en visopercepción $\bar{X}=11,80$ (Pc 65), en memoria icónica $\bar{X}=7,20$ (Pc 60), en lenguaje expresivo $\bar{X}=3,40$ (Pc 40), en lenguaje comprensivo $\bar{X}=4,65$ (Pc 50), en atención $\bar{X}=12,38$ (Pc 45), en ritmo $\bar{X}=3,00$ (Pc 35).

Por su parte, en las instituciones privadas se encontró porcentajes como desarrollo total $\bar{X}=63,65$ (Pc 50); en el desarrollo verbal $\bar{X}=23,13$ (Pc 60); en el desarrollo no verbal $\bar{X}=44,53$ (Pc 90); en las escalas se obtiene los siguientes resultados psicomotricidad $\bar{X}=9,36$ (PC 65), en estructuración espacial $\bar{X}=11,05$ (Pc 80); en fluidez verbal $\bar{X}=37,43$ (Pc 95); en lenguaje comprensivo $\bar{X}=5,64$ (Pc 65); en ritmo $\bar{X}=3,75$ (Pc 65); en lenguaje articulatorio $\bar{X}=14,00$ (Pc 60); en memoria icónica $\bar{X}=7,25$ (Pc 60), en lenguaje expresivo $\bar{X}=3,49$ (Pc 40); en visopercepción $\bar{X}=9,11$ (Pc 30); en atención $\bar{X}=10,93$ (Pc 20) (Ver tabla 3).

A grandes rasgos, el rendimiento de los niños en las diferentes escalas, con excepción de ritmo en las instituciones públicas y visopercepción en las instituciones privadas, están dentro de los parámetros normativos.

Tabla 3

Diferencias de escalas del test CUMANIN entre instituciones públicas y privadas

	<i>Tipo de institución</i>				<i>Estadísticos de prueba^a</i>
	<i>Pública N=40</i>		<i>Privada N=80</i>		
	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Sig. asintótica (bilateral)</i>
Psicomotricidad	8,75	1,46	9,36	1,19	,024
Lenguaje articulatorio	13,50	2,77	14,00	1,97	,372
Lenguaje expresivo	3,40	0,81	3,49	0,81	,457
Lenguaje comprensivo	4,65	2,08	5,64	2,11	,018
Estructuración espacial	11,20	2,37	11,05	2,77	,989
Visopercepción	11,80	2,41	9,11	3,64	,000
Memoria icónica	7,20	1,34	7,25	1,55	,894
Ritmo	3,00	1,45	3,75	1,70	,020
Fluidez verbal	37,68	17,42	37,43	18,35	,998
Atención	12,38	10,56	10,93	3,84	,953
Desarrollo verbal (DV)	21,58	3,93	23,13	3,40	,011
Desarrollo no verbal (DNV)	42,20	4,43	40,53	6,52	,216
Desarrollo Total	63,78	6,65	63,65	8,01	,824

Autor: Elaboración propia

De acuerdo con los diferentes porcentajes se establece que los estudiantes de instituciones públicas han obtenido en la escala de *desarrollo verbal* 15 (37,5%) nivel bajo, 13 (32,5%) nivel medio, 12 (30,0%) nivel alto; en *desarrollo no verbal* 2 (5,0%) nivel bajo, 17 (42,5) nivel medio, 21 (52,5%) en alto desempeño; *desarrollo total* 18 (45,0%) nivel bajo 11 (27,5) nivel medio, 11 (27,5) nivel alto. Por otro lado, los estudiantes de instituciones privadas obtuvieron en *desarrollo verbal* 20 (25,0%) nivel bajo, 16 (20,0%) nivel medio, 44 (55,0%) nivel alto de desempeño; *desarrollo no verbal* 19 (23,8%) nivel bajo 15 (18,8) nivel medio, 46 (57,5%) nivel alto; *desarrollo total* 36 (45,0%) nivel bajo, 15 (18,8%) nivel medio, 29 (36,3) nivel alto. Estos resultados se pueden visualizar en la Tabla 4.

Se puede evidenciar que, en las escalas de psicomotricidad ($p=0,024 < 0,05$), lenguaje comprensivo ($p=0,018 < 0,05$), ritmo ($p=0,020 < 0,05$) se presentan diferencias estadísticamente significativas entre niños de escuelas públicas y privadas de la misma manera se presenta en la escala de desarrollo verbal ($p=0,011 < 0,05$).

Tabla 4

Porcentajes de escalas de test CUMANIN

		Tipo de institución			
		Pública		Privada	
		<i>N</i>	<i>% del N de columna</i>	<i>N</i>	<i>% del N de columna</i>
Desarrollo verbal	De 0 a 39	15	37,5%	20	25,0%
	De 40 a 60	13	32,5%	16	20,0%
	De 61 a 99	12	30,0%	44	55,0%
	Total	40	100,0%	80	100,0%
Desarrollo no verbal	De 0 a 39	2	5,0%	19	23,8%
	De 40 a 60	17	42,5%	15	18,8%
	De 61 a 99	21	52,5%	46	57,5%
	Total	40	100,0%	80	100,0%
Desarrollo total	De 0 a 39	18	45,0%	36	45,0%
	De 40 a 60	11	27,5%	15	18,8%
	De 61 a 99	11	27,5%	29	36,3%
	Total	40	100,0%	80	100,0%

Se determina que el 62,5% de los estudiantes de instituciones públicas se encuentra en un desarrollo medio y alto en su desempeño neuropsicológico en desarrollo verbal, en la escala de desarrollo no verbal el porcentaje es de 95,0% en el nivel medio y alto, por último, en el desarrollo global se presenta el 45,0% en el nivel bajo; en contraste, los estudiantes de instituciones privadas obtienen el 55,0% en nivel alto de la escala de desarrollo verbal, en el desarrollo no verbal 57,5% en nivel alto y en el desarrollo total obtienen el 45,0% en el nivel bajo de desarrollo, con estos como los porcentajes más altos presentados en la investigación.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos y correlacionales por tipo de institución

	Tipo de institución			<i>Bienestar socioemocional</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>N</i>	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>
Psicomotricidad	9,158	1,3157	120	-,093	,232*
Lenguaje articulatorio	13,833	2,2690	120	,028	,247*
Lenguaje expresivo	3,458	,8085	120	-,120	,112
Lenguaje comprensivo	5,308	2,1412	120	,008	,168
Estructuración espacial	11,100	2,6359	120	,019	-,039
Visopercepción	10,008	3,5063	120	,043	-,013
Memoria icónica	7,233	1,4823	120	,157	,250*
Ritmo	3,500	1,6551	120	-,003	-,157
Fluidez verbal	37,508	17,9748	120	,115	-,053
Atención	11,408	6,8446	120	-,176	,010
Desarrollo verbal (DV)	22,608	3,6445	120	-,032	,240*
Desarrollo no verbal (DNV)	41,083	5,9431	120	-,117	,050

Desarrollo total	63,692	7,5535	120	-,045	,083
------------------	--------	--------	-----	-------	------

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Autor: Elaboración propia

Un análisis de la correlación de Spearman entre el nivel de bienestar socioemocional y desarrollo neuropsicológico presentó correlaciones bajas, pero estadísticamente significativa en las escalas de psicomotricidad (0,232), lenguaje articulatorio (0,247), memoria icónica (0,250) y desarrollo verbal (0,240) en los niños de las instituciones privadas. No se presentaron correlaciones en los niños de instituciones públicas.

Tabla 6

Correlaciones entre Desarrollo neuropsicológico y Bienestar socioemocional por género

Género			
<i>Femenino</i>	<i>Puntaje bruto</i>	<i>Masculino</i>	<i>Puntaje bruto</i>
Psicomotricidad	-,078	Psicomotricidad	,250
Lenguaje articulatorio	,411**	Lenguaje articulatorio	-,069
Lenguaje expresivo	,110	Lenguaje expresivo	-,052
Lenguaje comprensivo	-,028	Lenguaje comprensivo	,215
Estructuración espacial	-,117	Estructuración espacial	,072
Visopercepción	,013	Visopercepción	,075
Memoria icónica	,315*	Memoria icónica	,105
Ritmo	-,169	Ritmo	-,006
Fluidez verbal	-,015	Fluidez verbal	,018
Atención	,077	Atención	-,126
Desarrollo verbal (DV)	,118	Desarrollo verbal (DV)	,129
Desarrollo no verbal (DNV)	-,032	Desarrollo no verbal (DNV)	,084
Desarrollo Total	,001	Desarrollo Total	,074

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Autor: Elaboración propia

El análisis determina que hay una correlación moderada estadísticamente significativa en el género femenino, en la escala de lenguaje articulatorio 0,411 y una correlación baja estadísticamente significativa en la escala de memoria icónica 0,315 (Ver Tabla 6).

Tabla 7

Correlación entre Desarrollo Neuropsicológico y Bienestar Socioemocional por tipo de familia

Tipo de familia					
<i>Nuclear</i>	<i>Puntaje bruto</i>	<i>Monoparental</i>	<i>Puntaje bruto</i>	<i>Extensa</i>	<i>Puntaje bruto</i>
Psicomotricidad	,117	Psicomotricidad	,108	Psicomotricidad	-,055
Lenguaje articulatorio	,230*	Lenguaje articulatorio	,556	Lenguaje articulatorio	-,077
Lenguaje expresivo	-,015	Lenguaje expresivo	,825	Lenguaje expresivo	-,018
Lenguaje comprensivo	,080	Lenguaje comprensivo	-,487	Lenguaje comprensivo	,123
Estructuración espacial	,021	Estructuración espacial	-,369	Estructuración espacial	-,290
Visopercepción	,033	Visopercepción	,949*	Visopercepción	,007
Memoria icónica	,222*	Memoria icónica	,105	Memoria icónica	,064
Ritmo	-,115	Ritmo	-,527	Ritmo	-,051
Fluidez verbal	-,012	Fluidez verbal	-,135	Fluidez verbal	-,011
Atención	-,019	Atención	,105	Atención	-,125
Desarrollo verbal (DV)	,115	Desarrollo verbal (DV)	,354	Desarrollo verbal (DV)	,108
Desarrollo no verbal (DNV)	,048	Desarrollo no verbal (DNV)	,738	Desarrollo no verbal (DNV)	-,277
Desarrollo total	,063	Desarrollo total	,738	Desarrollo total	-,115

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Autor: Elaboración propia

En el análisis por tipos de familia se reflejan los siguientes resultados, en las escalas lenguaje articulatorio (0,230) y memoria icónica (0,222), en las familias nucleares se encuentra una correlación baja estadísticamente significativa; por otro lado, en las familias monoparental en la escala de visopercepción (0,949) se encuentra una correlación muy alta estadísticamente significativa.

Tabla 8.

Correlación total entre el Desarrollo Neuropsicológico y Bienestar Socioemocional

Correlaciones

		Desarrollo Total	Bienestar socioemocional
Desarrollo Total	Coefficiente de correlación	1,000	,046
	Sig. (bilateral)		,618
	N	120	120
Bienestar Socioemocional	Coefficiente de correlación	,046	1,000
	Sig. (bilateral)	,618	
	N	120	120

Autor: Elaboración propia

Al correlacionar, a nivel general, las variables Desarrollo Neuropsicológico y Bienestar Socioemocional se observa que no hay correlaciones significativas.

CAPÍTULO IV

Discusión

La presente investigación busca determinar la correlación entre el bienestar socioemocional y el desarrollo neuropsicológico en niños de instituciones públicas y privadas, tomando en consideración variables como género y tipos de familia.

Los resultados de la investigación indican que, en cuanto al bienestar socioemocional, los niños de las instituciones públicas presentan un adecuado desarrollo, mientras que los niños de instituciones privadas presentan un desempeño bajo. En relación a estos resultados, estudios como el de Newland *et al.*, (2019) corroboran que el desempeño emocional depende del ambiente positivo en el cual se desenvuelve el niño, uno de los factores fundamentales es la familia y las prácticas de crianza, puesto que al construir un vínculo emocional entre padres e hijos se proporciona al niño herramientas como afecto, armonía y confianza para afrontar situaciones de tensión Denervaud *et al.*, (2020). Tales herramientas permitirán que el niño pueda interactuar con sus pares y pueda aprender de ellos no solo en el ámbito emocional, sino también cognitivo.

Los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo neuropsicológico demuestran que en general los niños de las instituciones públicas y privadas presentan un adecuado desempeño. Sin embargo, los niños de instituciones públicas (en la escala de ritmo) y privadas (en la escala de visopercepción) presentan problemas, lo cual coincide con los resultados de Cruz *et al.*, (2019), que registraron que en la escala de visopercepción los niños de 6 años deberían tener las áreas corticales occipitales-parietales con una mayor integración de estímulos visuales, de tal manera que la actividad visomotriz esté definida como una integración entre lo visoperceptual y las habilidades motoras. La capacidad de coordinar mano y ojo cumple un papel elemental en el futuro desarrollo del niño (Capellini *et al.*, 2017) y su deficiencia explica las bajas puntuaciones en esta escala. En cuanto a problemas con el ritmo, se considera los

movimientos incorrectos ligados a respuestas motoras como las anomalías más prominentes en los niños (Pitizianti *et al.*, 2017). De presentarse estas alteraciones, se inferiría la existencia de signos blandos (que indican una inmadurez del sistema nervioso central), lo que desencadenaría en dificultades en los campos intelectual, conductual y emocional de los niños (Parra-Pulido *et al.*, 2016).

El análisis correlacional entre el bienestar socioemocional y el desarrollo neuropsicológico evidencia correlaciones bajas pero significativas en las escalas de psicomotricidad, lenguaje articulatorio, memoria icónica y desarrollo verbal en los niños de instituciones privadas. Algunos estudios demuestran que las habilidades socioemocionales son promotoras de procesos cognitivos (Bailón *et al.*, 2013; Fregoso-Bailón *et al.*, 2013; Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015; Molero *et al.*, 2020; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012); los niños que tienen autocontrol responden de mejor manera a las tareas que tienen demanda cognitiva (Aguilera *et al.*, 2012, mientras que los niños impulsivos que no tienen un correcto control de sus emociones presentan una pobre ejecución en tareas cognitivas. Potenciar el desarrollo socioemocional mediante procesos educativos ayudará a definirlo como la habilidad para enfrentar las demandas sociales de una manera adecuada. Procurar una relación entre el bienestar socioemocional y el desarrollo neuropsicológico brinda la capacidad de entender, conocer y discriminar acciones en las personas, asimismo, permite tomar conciencia de las diferentes interacciones entre la emoción, cognición y comportamientos.

En la variable género, las niñas presentan correlaciones moderadas y bajas estadísticamente significativas en lenguaje articulatorio y memoria icónica, lo cual coincide con los hallazgos de Ávila (2012). Además, se hace referencia a que los puntajes son obtenidos por nivel de dificultad, comportándose como una escala de desarrollo, es decir, a mayor edad mejor será el desempeño. Asimismo, se ha argumentado que los niños (varones) presentan complicaciones en el lenguaje al carecer de producción, comprensión de morfosintaxis,

oraciones y discurso (Leonard, 2014), razón por la que presentarán dificultades en habilidades cognitivas como la memoria de trabajo (Bishop *et al.*, 2016 ; Norbury *et al.*, 2016; Smolak *et al.*, 2020). En cuanto a la memoria icónica, encargada de almacenar y recuperar sensaciones, Mendoza *et al.*, (2010) aseveran que el proceso por el cual los niños deben pasar para almacenar información parte desde el nivel neuronal. Sobre el nivel conductual, la prioridad es descubrir variables ambientales y cambios de conducta, y, finalmente, el nivel cognitivo, en el que ocurre el procesamiento interno de la información, su mal desarrollo conduce a un bajo rendimiento académico (Ahmadi *et al.*, 2013; Loe & Feldman, 2017).

Los resultados por tipo de familia reflejan que el lenguaje articulatorio y la memoria icónica en familias nucleares se encuentra en una correlación baja; en familias monoparentales la escala de visopercepción se encuentra una correlación muy alta. Habría que precisar que los niños de familias monoparentales, que viven en la mayoría de los casos con la madre, tienen varias dificultades en su proceso académico por necesidades económicas y sociales (Fernández-Martínez y Avilés-Hernández, 2020). Sin embargo, también se ha podido constatar que estos niños obtienen el puntaje más alto; teorizamos que al no tener mucho acceso a las tecnologías sus oportunidades de aprender mediante experiencias reales son mayores. Otros estudios indican que los niños pertenecientes a familias extendidas tienen más probabilidades de desarrollar habilidades sociales, ya que conviven con varios miembros de familia que colaboran con la ejercitación de habilidades cognitivas, en comparación con los niños que viven en familias nucleares y monoparentales (Horna-Clavo *et al.*, 2020).

Conclusiones

Después de la revisión de los resultados obtenidos se ha determinado que los niños de las instituciones públicas y privadas se encuentran en un desarrollo acorde a su edad en el aspecto emocional, pues los resultados no han dado indicios de situaciones de riesgo y preocupación. En cuanto al aspecto neuropsicológico, hay varios resultados de interés; en

primera instancia, se revela que los niños de instituciones privadas presentan un mejor desarrollo. Otro resultado particular es el de los tipos de familia, en el que los niños de familias monoparentales destacaron.

Finalmente, se debería considerar seguir con el estudio en los niños para idear una intervención temprana y así detectar problemas psicológicos y emocionales que puedan causar inconvenientes durante su desarrollo. Aunque existe suficiente literatura sobre bienestar emocional y desarrollo neuropsicológico, resulta necesario seguir investigando la correlación entre ambos para encontrar maneras de potenciar el desarrollo integral en los niños.

Referencias bibliográficas

- Abad, S., Brusasca, M., & Labiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), 199-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542300>
- Agirre, I., Etxaniz, I., & Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 53-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980936>
- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. & Fantuzzi, X. (2012). *Diversidad y educación: miradas desde la psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica.
- Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2015). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Aron, A., Milicic, N., Sánchez, M. & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Arsenio, W., & Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.806293>

- Ávila, A. (2012). Adaptación del cuestionario de madurez neuropsicológica de Portellano. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(1), 91- 99. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5109>
- Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>
- Benarós, S., Lipina, S., Segretin, M., Hermida, M., & Colombo, J. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*, 50, 179-186. <https://doi.org/10.33588/rn.5003.2009191>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 24(2), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Berrocal, P., González, R., & Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in Reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>

- Brydges, C., Anderson, M., Reid, C., & Fox, A. (2013). Maturation of cognitive control: delineating response inhibition and interference suppression. *PLOS ONE*, 8(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069826>
- Capellini, S., Giaconi, C., & Germano, G. (2017). Relation between visual motor integration and handwriting in students of elementary school. *Psychology*, 8, 258-270. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.82015>
- Carrillo, A., Estévez, C., & Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 203-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432609>
- Cárvajal, J., Escobar, I., Cardona, M., & Sánchez, D. (2019). Caracterización clínica de niños y adolescentes atendidos por neuropsicología en Medellín, Colombia. *Rev. Chil. Neuropsicol.*, 14(2), 40-44. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.02.08>
- Cassà, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth & Adolescence*, 43(6), 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Cruz J., Tovar Vital D., Segura Villa A., Ledesma-Amaya L., García Anacleto A., Aguillón Solís C., & Sánchez Vielma E. (2019). Signos neurológicos blandos y procesos cognitivos en niños escolares de 6 - 11 años. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 28-52. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.3>
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E. & Sander, D. (2020). Desarrollo del reconocimiento de emociones: evidencia preliminar de un efecto de las prácticas

- pedagógicas escolares. *Aprendizaje e instrucción*, 69.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353>
- de la Rosa, O., & Angulo, L. (2019). Relación entre los problemas emocionales y el desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes con dificultades auditivas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 5-23.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.001>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(2), 427-446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Ferres, M., de Luna, E., & Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>
- Heinze, J., Miller, A., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24(2), 240-265.
- Horna-Clavo, E., Arhuis-Inca, W., & Bazalar-Palacios, J. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares: estudio de caso/Relationship of social skills and family types in preschoolers: case study. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61, 224-232.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1208>
- Kracht, C., Webster, E., & Staiano, A. (2020). A natural experiment of state-level physical activity and screen-time policy changes early childhood education (ECE) centers and

- child physical activity. *BMC public health*, 20, 387. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08533-8>
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Loe, I. & Feldman, H. (2017). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054>
- Lu, P., & Lee, G. (2017). The role of neuropsychology in the assessment of the cognitively impaired elderly. *Neurologic Clinics*, 35(2), 191-206. <https://doi.org/10.1016/j.ncl.2017.01.002>
- Martínez-Morga, M., & Martínez, S. (2017). Plasticidad neural: la sinaptogénesis durante el desarrollo normal y su implicación en la discapacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 64(1), 5-50. <https://doi.org/10.33588/rn.64S01.2017048>
- Medina, M., Caro- Kahn, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J., & Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental Salud Pública*, 32(3), 565-73. <https://rpmesp.ins.gob.pe/index.php/rpmesp/article/view/1693>
- Mendoza, L., Pardo, G., Puma, E., & Carrión, D. (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. *Temática Psicológica*, 6, 7-14. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.856>
- Mestre, M., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418021>
- Monier, F. y Droit-Volet, S. (2019). Desarrollo de habilidades de sincronización sensoriomotora: Componentes motores y cognitivos. *Neuropsicología infantil*, 25(8), 1043-1062. <https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1569607>

- Montes, A., & Arnedo, M. (2015). *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Editorial Médica Panamericana.
- Newland, L., DeCino, D., Mourlam, D., & Strouse, G. (2019). Clima escolar, emociones y relaciones: experiencias de bienestar de los niños en el medio oeste de EE. UU. *Revista Internacional de Educación Emocional*, 11(1), 67-83. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Ahmadi, N., Goodarzi, M., Hadianfard, H., Mohamadi, N., Farid, D., Kholasehzadeh, G., Sakhvidi, M., & Hemyari, C. (2013). Comparing iconic memory in children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8(3), 131-137. <https://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/125>
- Orrego, T., Milicic, N., & Vásquez, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Ostrosky, F., Lozano, A., & González, M. (2016). *Batería neuropsicológica para preescolares BANPE*. Manual Moderno.
- Palomino, M., & Hernández, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2785>

- Parra Pulido, J., Rodríguez Barreto, L., & Chinome Torres, J. (2015). Relación entre peso al nacer y madurez neuropsicológica en preescolares de Tunja (Colombia). *Pensamiento Psicológico*, *13*(2), 65–77. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.rpnm>
- Parra-Pulido, H., Rodríguez-Barreto, L., & Chinome-Torres, J. (2016). Evaluación de la madurez neuropsicológica infantil en preescolares. *Revista Universidad y Salud*, *18*(1), 126-137. www.scielo.org.co/pdf/reus/v18n1/v18n1a13.pdf
- Pérez, M., Escotto, E., Arango-Lasprilla, J., & Quintanar, Rojas, L. (2014). *Rehabilitación neuropsicológica. Estrategias en trastornos de la infancia y del adulto*. Manual Moderno.
- Phillips, R., Spears, M., Montgomery, A., Millings, A., Sayal, K., & Stallard, P. (2013). Could a brief assessment of negative emotions and self-esteem identify adolescents at current and future risk of selfharm in the community? A prospective cohort analysis. *BMC Public Health*, *13*(604). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-604>
- Pitizianti, M., Grelloni, C., Casarelli, L., D'Agati, E., Spiridigliozzi, S., Curatolo, P., & Pasini, A. (2017). Neurological soft signs but not theory of mind and emotion recognition deficit distinguished children with ADHD from healthy control. *Psychiatry Research*, *256*, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.029>
- Portellano, J., Mateos, R., & Martínez, R. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. TEA Ediciones.
- Portellano, J. (2005). *Como desarrollar la inteligencia: Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Somos Psicología.
- Portellano, J., & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.
- Ramírez, V., Llamas-Salguero, F., & López Fernández, V. (2017). Relación Entre El Desarrollo Neuropsicológico Y La Creatividad

- d En Edades Tempranas. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(1), 34–40. [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(1\)/Version3/F0601033440.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(1)/Version3/F0601033440.pdf)
- Ramírez, V., Llamas-Salguero, F., & López, V. (2017). Relación entre el Desarrollo neuropsicológico y la creatividad en edades tempranas. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(1), 34-40. [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(1\)/Version3/F0601033440.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(1)/Version3/F0601033440.pdf)
- Ramírez, A. (2018). Relación entre los movimientos sacádicos, lateralidad y proceso lector. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(17), 105-117. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/265>
- Rand, D., Kraft-Todd, G., & Gruber, J. (2015). The collective benefits of feeling good and letting go: Positive emotion and (dis)inhibition interact to predict cooperative behavior. *PLOS ONE*, 10(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117426>
- Richaud, M., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Rojas, A., Estévez, M., & Macías, A. (2019). La formación del docente de Educación Inicial para estimular el desarrollo socio afectivo de los niños. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 51-57. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Alba
- Silver, C., Blackburn, L., Arffa, S., Barth, J., Bush, S., Koffler, S., Pliskin, N., Reynolds, C., Ruff, R., Tröster, A., Moser, R., & Elliott, R. (2006). The importance of neuropsychological assessment for the evaluation of childhood learning disorders. NAN Policy and Planning Committee. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21(7), 741-744. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2006.08.006>

- Smolak, E., McGregor, K., Arbisi-Kelm, T. & Eden, N. (2020). Atención sostenida en el trastorno del desarrollo del lenguaje y su relación con la memoria de trabajo y el lenguaje. *Revista de investigación del habla, el lenguaje y la audición*, 63(12), 4096-4108. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00265
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2017). Psychological concepts of activity theory in child neuropsychology. *Journal of Education and Culture Studies*, 1(1), 25-41. <https://doi.org/10.22158/jecs.v1n1p25>
- Suárez, A., & Lozada, C. (2017). Neuropsychological relationship between maturity and presence-absence of crawling behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 6. https://www.scipedia.com/public/Morales-Suarez_Rincon-Lozada_2016a
- Trentacosta, C., & Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 63-82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6631794>
- UNICEF México. (s. f.). UNICEF México: Presentan UNICEF y CONEVAL análisis sobre pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México. https://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_33097.html
- Vallar, G., & Caputi, N. (2020). *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier.

