



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Facultad de Psicología y Educación

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Tesis Doctoral

Directora de Tesis: Dra. Laura Oros

Co-Directora: Dra. Vanessa Arán Filippetti

FUNCIONES EJECUTIVAS Y SU INCIDENCIA EN OTROS RECURSOS
RESILIENTES DE NIÑOS DEL NORESTE ARGENTINO CON NECESIDADES
BÁSICAS INSATISFECHAS

Tesis

presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el
Doctorado en Psicología

Doctoranda: Karina Noelia Hendrie Kupczynsyn

2021

Resumen

Las provincias del noreste argentino (NEA) constituyen una de las zonas con mayores índices de pobreza del país. A su vez, en lo que a investigación se refiere, existe escasa información científica sobre cómo se encuentran los niños y niñas de esta región respecto a los recursos de resiliencia que poseen. El presente trabajo busca ampliar los estudios actuales desarrollados en otras regiones del país en conocimiento de que el nivel socioeconómico (NSE) es un predictor destacado del funcionamiento ejecutivo (FE) y de los recursos socioemocionales (RS: afrontamiento al estrés, autoconcepto, emociones positivas, confianza propia, habilidades sociales, empatía, creatividad). El objetivo general fue describir las FE y los RS en niños del NEA, provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI), en comparación con las de un grupo de niños de hogares con necesidades básicas satisfechas (NBS). A su vez, analizar si las FE predicen la expresión de los RS de resiliencia. La muestra estuvo constituida por 304 niños y niñas de entre 9 y 12 años de edad, pertenecientes a las cuatro provincias del NEA (108 menores con NBI y 196 con NBS). En la muestra general, las FE presentaron valores moderados, y variaron significativamente según el NSE. Por su parte, los RS mostraron, en general, valores entre moderados y altos, y también fluctuaron según el NSE. En ambos casos, los niños con NBS aventajaron a los niños con NBI. Tanto las FE como los RS mostraron variaciones según el sexo y la edad de los menores. Las tres FE evaluadas predijeron la expresión de diferentes RS importantes para un desarrollo saludable en los niños con NBI y NBS del NEA, con algunas particularidades en cada estrato social. Por último, se pudo comprobar que existe un patrón significativo de encadenamiento causal entre el NSE, las FE y la creatividad, teniendo la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo un rol mediador entre la condición de vida y este recurso socioemocional.

Abstract

The northeastern provinces of Argentina (NEA) constitute one of the areas with the highest poverty rates in the country, in turn, as far as research is concerned, there is little scientific information on how boys and girls of this region are regarding to the resources of resilience they possess. The present work seeks to expand the current studies developed in other regions of the country in the knowledge that the socioeconomic status (SES) is an outstanding predictor of executive functioning (EF) and socio-emotional resources (SR: coping with stress, self-concept, positive emotions, self-confidence, social skills, empathy, creativity). The general objective was to describe the EFs and SRs in NEA children, from homes with unsatisfied basic needs (UBN), in comparison with those of a group of children from homes with satisfied basic needs (SBN) in turn, to analyze if the EFs predict the expression of the resilience SRs. The sample consisted of 304 boys and girls between 9 and 12 years old belonging to the four NEA provinces (108 children with UBN and 196 with SBN). In the general sample, EFs presented moderate values, and varied significantly according to SES. On the other hand, the SR showed, in general, values between moderate and high, and also, fluctuated according to the NSE. In both cases, children with SBN outperformed children with UBN. Both EF and SR fluctuated according to the sex and age of the minors. The three EFs evaluated predicted the expression of different SRs important for healthy development in children with UBN and SBN of the NEA, with some particularities in each social stratum. Finally, it was possible to verify that there is a significant pattern of causal linkage between SES, EF and creativity, with cognitive flexibility and working memory having a mediating role between the living condition and this socio-emotional resource.

Dedicatoria

A Dios, quien traza el camino de mi vida, porque mis logros son de Él y para Él.

A Jairo, mi esposo, que con amor me acompañó, me sostuvo en momentos difíciles y se alegró conmigo en cada pequeña meta cumplida como si fuera propia.

A mi familia, quienes siempre están presentes dándome una mano, un abrazo y apoyo incondicional en las batallas de la vida, quienes me enseñan a disfrutar y ser feliz con poco.

Agradecimientos

A mi directora de Tesis, la Dra. Laura Oros, por acompañarme en todos estos años con tanto cariño, por su paciencia, su apoyo y guía, por estar en cada detalle y realizar aportes tan acertados a la hora de corregir mi trabajo de investigación. Gracias Lau por compartir generosamente tus conocimientos al brindarme tantas herramientas y enseñanzas enriquecedoras para el mundo de la investigación y para mi vida.

A mi Co-Directora de Tesis, la Dra. Vanessa Arán Filippetti, por su acompañamiento tan cálido y amable a lo largo de estos años, por sus valiosos aportes en el proceso de mi investigación y experiencia de aprendizaje. Gracias Vane por todo el conocimiento ofrecido que me permitió un gran crecimiento académico y personal.

A Jairo, mis familiares y amigas por el apoyo que me brindaron y sobre todo por sus constantes oraciones, su amor y las palabras de ánimo que me reconfortaron y motivaron a seguir cada día.

A la Universidad Católica Argentina (UCA) por abrirme sus puertas como casa de estudio y darme una formación académica de alto nivel.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por haberme otorgado una beca Doctoral para la realización de mi Doctorado y brindarme la posibilidad de una formación enriquecida por el acompañamiento de investigadores destacados por su excelencia profesional.

A Dios, por ser el sustento, la razón de mi vida y recordarme Filipenses 4:13: “Todo lo puedo en Cristo que me fortalece”.

Tabla de contenido

Resumen	ii
Abstract	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Lista de tablas	ix
Lista de Figuras	xiv
Capítulo I: Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Objetivos	7
1.2.1 Objetivo general	7
1.2.2 Objetivos específicos.....	7
1.3 Hipótesis	8
1.4 Implicancias.....	8
1.5 Definición de términos	10
1.6 Limitaciones	10
Capítulo II: Marco Teórico	13
2.1 Niños con necesidades básicas insatisfechas.....	13
2.2 Resiliencia y Recursos resilientes socioemocionales	17
2.2.1 Afrontamiento	21
2.2.2 Autoconcepto	25
2.2.3 Emociones positivas	30
2.2.4 Autoconfianza o Confianza Propia	37

2.2.5 Habilidades Sociales	42
2.2.6 Empatía.....	46
2.2.7 Creatividad	51
2.3 Funciones Ejecutivas	57
2.3.1 Aproximaciones conceptuales al constructo FE.....	57
2.3.2 Neuroanatomía de las FE.	60
2.3.3 Modelos de las FE.....	62
2.3.4 Modelo de tres componentes.....	65
2.3.5 FE y otras variables de interés.....	69
2.4 Funciones ejecutivas y nivel Socioeconómico	70
2.5 Funciones ejecutivas y recursos resilientes socioemocionales.....	73
Capítulo III: Método	76
3.1 Tipo de estudio	76
3.2 Sujetos	76
3.3 Instrumentos	77
3.3.1 Nivel socio económico	77
3.3.2 Recursos Resilientes.....	78
3.3.3 Funciones Ejecutivas.....	83
3.4 Procedimiento para la recolección de datos	89
3.5 Análisis de datos.....	91
Capítulo IV: Resultados	95
4.1 Introducción.....	95
4.2 Descripción general de los recursos socioemocionales y las funciones ejecutivas	95

4.2.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales.....	96
4.2.3 Funciones Ejecutivas.....	110
4.3 Recursos socioemocionales, funciones ejecutivas y variables demográficas	123
4.3.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales según sexo y edad	123
4.3.2 Funciones Ejecutivas según sexo y edad.....	128
4.4 Descripción del NSE	133
4.5 Recursos socioemocionales y funciones ejecutivas según NSE.....	137
4.5.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales según NSE (NBI y NBS)	137
4.5.2 Funciones Ejecutivas según NSE (NBI y NBS).....	140
4.5.3 Correlaciones.....	148
4.5.4 Variables ejecutivas predictoras de los recursos socioemocionales de resiliencia	160
Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones	180
5.1 Discusión	180
5.1.1 Recursos socioemocionales y funciones ejecutivas según edad y sexo	180
5.1.2. Características de condición de vida de niños y niñas pertenecientes al NEA según el NSE.....	212
5.1.3. Recursos socioemocionales y funciones ejecutivas según NSE	213
5.1.4 Correlaciones y regresiones	242
5.1.5 Ecuaciones Estructurales	259
5.1.6 Discusión final.....	262
5.2 Conclusiones	263
Lista de referencias	265

Lista de tablas

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las subescalas DD, DI y LN del WISC-IV según la muestra total de niños del NEA.	1122
Tabla 2. . Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las variables del WCST según la muestra total de niños del NEA.	1133
Tabla 3. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las pruebas de FVS (animales y frutas) y FVF (letras A, F, y S) según la muestra total.	1177
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la FV según tiempo y tarea realizada.....	1188
Tabla 5. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las intrusiones y perseveraciones según tarea realizada (FVS y FVF).	1188
Tabla 6. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en el STROOP..	1199
Tabla 7. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en el MFFT20..	1211
Tabla 8. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones de creatividad que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.	1288
Tabla 9. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones del WCST que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.	13030
Tabla 10. Rangos medios y Suma de rangos de las pruebas de FVS y FVF total que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.	1311
Tabla 11. Rangos medios y Suma de rangos del Stroop que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.....	1322
Tabla 12. Rangos medios y Suma de rangos que variaron significativamente según grupo de NSE (NBS y NBI).....	1344
Tabla 13. Puntajes promedio según los grupos de NSE (NBS y NBI) de los niños y niñas participantes.....	1366

Tabla 14. Tamaño de la muestra según provincias participantes y grupos de NSE (NBS y NBI)	1366
Tabla 15. Tamaño de la muestra según sexo y edad de los participantes y grupos de NSE (NBS y NBI).....	1377
Tabla 16. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones de afrontamiento que variaron significativamente según la condición de vida de los niños y niñas.....	1388
Tabla 17. Rangos medios y suma de rangos del autoconcepto total y sus dimensiones según el NSE de los niños y niñas.	1388
Tabla 18. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones de creatividad que variaron significativamente según la condición de vida de los niños y niñas.....	14040
Tabla 19. Índices de ajuste para el modelo de tres factores y modelos reducidos...	1422
Tabla 20. Rangos medios y Suma de rangos del WISC-IV que variaron significativamente según la condición de vida de los niños y niñas.....	1422
Tabla 21. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones del WCST que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.	1433
Tabla 22. Rangos medios y Suma de rangos de las pruebas de FVS (animales y frutas) y FVF (letras F, A y S) que variaron significativamente según el NSE de los niños y niñas.	1444
Tabla 23. Rangos medios y Suma de rangos de los periodos de tiempo de las pruebas FVS y FVF total que variaron significativamente según el NSE de los niños y niñas.	1455
Tabla 24. Rangos medios y Suma de rangos de los periodos de tiempo de las pruebas específicas de FVS y FVF que variaron significativamente según el NSE	1466
Tabla 25. Rangos medios y Suma de rangos de los periodos de tiempo de las intrusiones y perseveraciones de las pruebas específicas de FVS y FVF que variaron significativamente según el NSE	1477

Tabla 26. Rangos medios y Suma de rangos del Stroop que variaron significativamente según NSE de los niños y niñas.....	1488
Tabla 27. Rangos medios y Suma de rangos del MFFT-20 que variaron significativamente según NSE de los niños y niñas.....	1488
Tabla 28. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y afrontamiento	15050
Tabla 29. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y autoconcepto.	15050
Tabla 30. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y emociones positivas.	1511
Tabla 31. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y confianza propia	1522
Tabla 32. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y habilidades sociales.....	1522
Tabla 33. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y empatía.	1533
Tabla 34. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y creatividad.....	1544
Tabla 35. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y afrontamiento	1555
Tabla 36. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y autoconcepto.	1566
Tabla 37. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y emociones positivas.	1566
Tabla 38. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y confianza propia	1577

Tabla 39. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y habilidades sociales.....	1577
Tabla 40. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y empatía	1588
Tabla 41. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y creatividad.....	1599
Tabla 42. Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables predictoras las estrategias desadaptativas.	1611
Tabla 43. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de las estrategias adaptativas	1622
Tabla 44. Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables predictoras del autoconcepto intelectual, conductual y físico.	1622
Tabla 45. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de las emociones positivas alegría y serenidad.....	1633
Tabla 46. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la satisfacción y emociones positivas totales.	1644
Tabla 47. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de las estrategias adaptativas	1655
Tabla 48. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la regulación emocional	1655
Tabla 49. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la capacidad de identificar y solucionar problemas.	1666
Tabla 50. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva.....	1677
Tabla 51. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia.	1677

Tabla 52. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje.....	1688
Tabla 53. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor	1699
Tabla 54. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la Creatividad total.	17070
Tabla 55. Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables predictoras las estrategias desadaptativas.	17070
Tabla 56. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de las emociones alegría, serenidad, satisfacción y emociones positivas totales.	1711
Tabla 57. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de las habilidades sociales.	1722
Tabla 58. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la Capacidad de identificar y solucionar problemas, Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva, Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje, Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor.....	1744
Tabla 59. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia.	1755
Tabla 60. Funciones ejecutivas que predicen significativamente los recursos socioemocionales.	1755
Tabla 61. Índices de ajuste para los Modelos 1 y 2 de relaciones causales entre NSE, FE y Creatividad.	1777

Lista de Figuras

Figura 1. Distribución de la frecuencia de las estrategias de afrontamiento adaptativas y desadaptativas.	977
Figura 2 . Distribución de la frecuencia del autoconcepto conductual, intelectual y físico.....	999
Figura 3. Distribución de la frecuencia del autoconcepto total.....	999
Figura 4. Distribución de la frecuencia de las dimensiones alegría, gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción	1022
Figura 5. Distribución de la frecuencia de las emociones positivas	1022
Figura 6. Distribución de la frecuencia de la confianza propia	1044
Figura 7. Distribución de la frecuencia de las habilidades sociales.....	1044
Figura 8. Distribución de la frecuencia de las dimensiones contagio emocional, autoconciencia, toma de perspectiva, actitud empática y regulación emocional.....	1077
Figura 9. Distribución de la frecuencia de las cinco dimensiones de la creatividad	1099
Figura 10. Distribución de la frecuencia de la creatividad total	11010
Figura 11. Distribución de la frecuencia de dígitos directos y dígitos en orden inverso.....	111
Figura 12. Distribución de la frecuencia de letras y números.....	112
Figura 13. Distribución de la frecuencia de categorías completadas (CC), respuestas correctas, respuestas perseverativas, número total de errores y porcentaje de errores perseverativos.....	115
Figura 14. Distribución de la frecuencia de la Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Fluidez Verbal Fonológica.....	116
Figura 15. Distribución de la frecuencia de la prueba Golpear y Tocar.....	119
Figura 16. Distribución la frecuencia de las láminas palabra, color, palabra-color e interferencia en la prueba Stroop.....	121

Figura 17. Distribución de la frecuencia de los errores, periodo de latencia, valor de impulsividad, valor de ineficiencia, centil de impulsividad y centil ineficiencia en el MFFT20.....	123
Figura 18. Distribución de la frecuencia de la Escala NES según los grupos de NBI y NBS.....	135
Figura 19. Modelo confirmatorio de tres factores, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición como constructos separados pero relacionados.....	1411
Figura 20. Modelo 1 para el estudio de las relaciones causales entre NSE, FE y creatividad.....	1788
Figura 21. Modelo 2 para el estudio de las relaciones causales entre NSE, FE y Creatividad.....	1799

Capítulo I: Introducción

En la actualidad, se entiende a la pobreza como el resultado de procesos sociales y económicos en medio de los cuales las personas se hallan privadas materialmente y carecen de oportunidades que otros seres humanos tienen. De este modo, la pobreza se vincula con la exclusión social y la desigualdad, las cuales refieren a la falta de justicia y equidad en la distribución de los recursos como un factor principal en su generación y persistencia. Para romper la reproducción de la pobreza y la desigualdad son imprescindibles acciones que entiendan a la pobreza como un constructo multidimensional y complejo con consecuencias multifacéticas (Espíndola & Rico, 2010; Canetti, et al., 2012).

Una parte significativa de niños y adolescentes enfrentan diariamente adversidades sociales y económicas que perjudican su desarrollo en esta etapa trascendental del ciclo vital, viéndose afectados a largo plazo y aumentándose así el riesgo de transmisión de algunas desventajas a las siguientes generaciones. Por ello, es menester entender la manera en que el contexto social y de desigualdad en el que los niños y adolescentes se insertan impactan sobre su bienestar físico y mental (Espíndola & Rico, 2010).

Al respecto, se ha mencionado que la combinación de las condiciones adversas asociadas a la pobreza incrementa la vulnerabilidad de los niños haciéndolos propensos a padecer más desajustes psicofísicos que otros niños nacidos y criados en mejores condiciones socioambientales y de salud (Fan & Eaton, 2001). En consecuencia, el fortalecimiento de la resiliencia constituye una oportunidad para la reducción del impacto de la pobreza y, en efecto, para el aumento de las posibilidades de un crecimiento saludable.

El interés por el concepto de resiliencia reside en que diversos estudios de seguimiento, muestran que hay niños que, habiendo pasado por circunstancias adversas, extremas o traumáticas en la infancia, como ser maltrato, abandono, guerras, hambre, entre otras, no desarrollan problemas de salud mental, abuso de drogas o conductas criminales en la edad adulta (Becoña, 2006).

La resiliencia es un proceso en el que interactúan diversos factores sociales, emocionales, cognitivos y ambientales que permiten alcanzar una adaptación positiva en medios que amenazan el desarrollo humano saludable (Melillo & Suárez Ojeda, 2001; Torre de Carvalho, Araujo de Moraes, Koller & Piccinini, 2007). Se trata de una característica innata y universal (Peña Flores, 2009), y que, no obstante, puede ser desarrollada y construida desde la familia, la escuela y la comunidad, puesto que no es un rasgo de personalidad sino un proceso dinámico y modificable (Fergus & Zimmerman, 2005; Fiorentino, 2008).

La resiliencia no solo estimula a salir de los esquemas clásicos en la reconstrucción de la vida para reparar los daños, sino que también se concentra en la reanudación del proceso de crecimiento de la vida (Vanistendael, 2003). El enfoque de la resiliencia propone que no todas las personas que se desarrollan en condiciones adversas serán adultos condenados al fracaso, sino que hay esperanza si se tiene en cuenta el potencial humano y a la responsabilidad colectiva en la promoción del cambio (López Torres, 2010).

Por esto es importante comprender que aún las situaciones de adversidad, dolor o carencia pueden constituir oportunidades y fuentes que dan lugar a la transformación proporcionando nuevos patrones para la acción (de la Torre, 2010), ya que bajo la perspectiva de la resiliencia es fundamental tener en cuenta la dimensión en que las

personas pueden extender sus potencialidades para poder responder a los desafíos de la vida de forma activa (García-Vesga & Domínguez-de la Ossa, 2013).

De este modo, se entiende a la resiliencia como un término de mucha utilidad que puede hacer avanzar el conocimiento a través de un marco teórico más general para capturar el complejo campo de la prevención (Becoña, 2006).

La resiliencia como capacidad para recuperarse de situaciones traumáticas extremas manifiesta la confluencia dinámica de factores o recursos que suscitan la adaptación positiva a pesar de la exposición a experiencias adversas (Cabanyes Truffino, 2010). Estos recursos se conciben cómo factores de protección psicológica que están asociados positivamente con la salud y el bienestar permitiendo aumentar la resistencia a la adversidad, ya que dan lugar a una apropiada evaluación y afrontamiento de los cambios y sucesos vitales (Remor, Amorós & Carrobles, 2006).

Se ha observado que los niños están provistos de recursos internos y externos que utilizan en función de sus necesidades y en respuesta a las dificultades que se les presenten en el camino (Vega Vázquez, Rivera Heredia & Quintanilla Montoya, 2011).

Es importante destacar que los recursos resilientes reflejan una faceta disfrazada del afrontamiento, ya que vislumbran potencial para la acción, pero no la acción en sí misma (Sandín, 2003). El éxito del progreso en la juventud y adultez se encuentra relacionado con estos recursos básicos y adaptativos desarrollados en la infancia que permiten la motivación y planificación para cambiar el curso de la vida cuando es necesario (Masten, et al., 2004).

A partir de la importancia que reviste el estudio de la resiliencia, se vuelve necesario ampliar las investigaciones dedicadas al estudio de las interacciones entre factores socioemocionales y procesos cognitivos en relación con el desarrollo de

habilidades específicas que llevan al niño a autorrealizarse y a adaptarse exitosamente al entorno social (Urrego Betancourt, 2009). Así, la presente investigación analizará diversos recursos cognitivos y socioemocionales que han sido considerados y/u operacionalizados por diferentes autores como pilares o recursos asociados a la resiliencia (Connor-Davidson, 2003; González Arratia López Fuentes, Valdez Medina & Zavala Borja, 2009; Kotliarenco, Cáceres y Montecilla, 1997; Melillo & Suarez Ojeda, 2001; Oros, 2009).

Uno de estos recursos es la empatía, habilidad indispensable para desenvolverse en contextos sociales complejos (López, Arán & Richaud, 2014). Otro recurso de gran importancia durante la niñez son las habilidades sociales apropiadas, entendidas como el conjunto de conductas verbales y no verbales mediante las cuales el niño puede incidir en su entorno, logrando obtener, suprimir o evitar consecuencias deseadas e indeseadas en el ámbito social (Michelson, et al., 1987). Las emociones positivas también emergen como recursos resilientes dado que propician el bienestar psicológico y colaboran en la restauración afectiva tras experiencias desfavorables (Fredrickson, 2000). Otro factor protector y pilar de la resiliencia es la creatividad, ésta involucra la capacidad de adaptarse a diferentes entornos y de generar ideas y nuevas posibilidades de acción ante situaciones negativas (Fuentes & Torbay, 2004). El afrontamiento al estrés es otra herramienta vinculada a la resiliencia. Tiene que ver con la manera en que los niños enfrentan demandas específicas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de sus propias capacidades (Lazarus & Folkman, 1986). Otro recurso que será analizado es el autoconcepto (Harter, 1985), el cual ha sido identificado como uno de los predictores más fuertes de la resiliencia en adolescentes argentinos de nivel socioeconómico bajo (Cardoso & Alderete, 2009).

También se incluye entre los recursos resilientes la confianza del niño para manejar situaciones difíciles (González Arratia López Fuentes, 2011).

Finalmente, cobra un papel destacado en esta investigación el análisis de las funciones ejecutivas (FE) como factor que contribuye a la resiliencia en tanto se hipotetiza que tienen la facultad de gatillar y ampliar los demás recursos resilientes mencionados en este apartado. En términos generales, éstas hacen referencia a una serie de procesos como las capacidades necesarias para enunciar metas, la ejecución de planes, el reconocimiento del logro y de la necesidad de detener una actividad para generar nuevos planes de acción (Baddeley & Wilson, 1988).

Una de las FE estudiada por sus amplios beneficios es la memoria de trabajo, esta representa a los sistemas cerebrales que posibilitan un almacenamiento temporal que permite mantener una idea en mente mientras se ejecutan y procesan simultáneamente otras tareas de complejidad tales como el razonamiento, la comprensión y el aprendizaje (Baddeley, 1992, Baddeley, 2010). La flexibilidad cognitiva es otra FE reconocida por permitir a la persona decidir cómo comportarse en cualquier situación y contexto, esta implica ser consciente de las alternativas a disposición, tener la flexibilidad y voluntad para adaptarse a la situación y poseer la autoeficacia para hacerlo (Martin & Rubin, 1995). En última instancia, el control inhibitorio es otro de los procesos cognitivos realizados por las FE el cual representa a la capacidad de inhibir procesos de pensamiento automáticos que no son relevantes o son inapropiados para la tarea u objetivo que se tenga, y así poder elegir, ejecutar y mantener el desempeño óptimo en una situación (Logan, 1985; Rothbart & Posner, 1985).

Si bien el constructo de resiliencia no se agota con el estudio de estos ocho factores protectores y su interacción, se considera que la presente investigación puede constituir una aproximación significativa a este complejo fenómeno.

1.1 Planteamiento del problema

Se sabe que, tanto en sus expresiones urbanas como rurales, la pobreza del norte argentino es la más crítica del país (Bolsi, Paolasso & Longhi, 2006). Se ha señalado según índices bidimensionales a las regiones del Noroeste (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero) y Nordeste (Misiones, Formosa, Corrientes y Chaco) como las zonas más afectadas en términos de capacidades cognitivas y culturales propensas a sufrir pobreza crónica en las próximas generaciones de pobres, de las cuales, el Nordeste (NEA) es la más comprometida (López-Pablos, 2009).

Esto plantea la necesidad de desarrollar propuestas de acción e investigación para estudiar y fortalecer aquellos recursos personales, sociales y políticos que pueden mitigar el impacto negativo de la pobreza, especialmente durante el delicado período de la niñez. El presente trabajo busca ampliar los estudios actuales desarrollados en el área de la salud mental en otras regiones del país (Greco, Morelato e Ison, 2006; Richaud de Minzi & Lemos, 2014), que abordan el análisis de las funciones ejecutivas (FE) y de otros recursos resilientes en niños en situaciones de riesgo por pobreza.

Teniendo en cuenta que las provincias NEA constituyen zonas de vacancia geográfica en lo que a investigación se refiere, existe escasa información científica respecto a cómo se encuentran los niños con relación a sus funciones ejecutivas y otros recursos protectores, siendo que éstos constituyen el andamiaje para construir otras capacidades vinculadas al éxito académico y social futuro; y sobre todo, poco se conoce acerca de la función amplificadora que podrían tener las FE sobre otros recursos resilientes.

En función de estos antecedentes, el problema de investigación queda expresado en los siguientes dos interrogantes: ¿Se encuentran disminuidos los factores resilientes (funciones ejecutivas y recursos socioemocionales) en niños del NEA con necesidades

básicas insatisfechas (NBI), en comparación a niños de la misma región que se encuentran en mejores condiciones socioeconómicas y ambientales? y ¿Son las funciones ejecutivas predictores significativos del afrontamiento al estrés, el autoconcepto, las emociones positivas, la confianza propia, las habilidades sociales, la empatía y la creatividad en los niños de ambos grupos?

1.2 Objetivos

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

1.2.1 Objetivo general

El objetivo general de este estudio es describir las funciones ejecutivas y los recursos socioemocionales en niños del nordeste argentino, de entre 9 y 12 años de edad, provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI), en comparación con las de un grupo de niños de hogares con necesidades básicas satisfechas (NBS), y a su vez, analizar si las funciones ejecutivas predicen la expresión de los recursos socioemocionales de resiliencia.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Evaluar y describir las FE de un grupo de niños del norte argentino.
2. Realizar un perfil diagnóstico de los recursos socioemocionales de resiliencia de estos niños, detectando sus fortalezas y debilidades.
3. Describir el NSE y examinar si existen diferencias en las FE y recursos socioemocionales en función de la condición de vida (NBI vs NBS) de los niños.
4. Analizar si las FE predicen la expresión de los recursos socioemocionales evaluados (afrontamiento al estrés, autoconcepto, emociones positivas, confianza propia, habilidades sociales, empatía, creatividad) en niños con NBI y NBS.

5. Estudiar los patrones de relaciones causales entre el NSE, las FE y los recursos socioemocionales evaluados.

1.3 Hipótesis

En la investigación se tienen en cuenta las siguientes hipótesis:

1. El desarrollo de los factores resilientes evaluados (funciones ejecutivas y recursos socioemocionales) varía significativamente en función de la condición de vida de los niños. Así, los recursos resilientes de niños con NBI se observan significativamente disminuidos en comparación a niños que se encuentran en mejores condiciones socioeconómicas y ambientales.

2. Las funciones ejecutivas, dada su naturaleza, tienen la capacidad de predecir positivamente la expresión de otros recursos resilientes importantes para un desarrollo saludable en los niños con NBI y NBS del NEA.

3. Existe un patrón significativo de encadenamiento causal entre el NSE, las funciones ejecutivas y los recursos socioemocionales.

1.4 Implicancias

Las provincias del Noroeste y del Noreste argentino son las que presentan mayor incidencia de necesidades básicas insatisfechas, tanto a nivel urbano como rural, con niveles de privación que en general superan al promedio nacional. Dentro de esta realidad, la población infantil es la más afectada. Esto reclama la realización de estudios que aporten evidencias científicas a partir de las cuales puedan generarse instancias de intervención en los ámbitos de Salud y Educación; especialmente, programas de promoción del bienestar y de fortalecimiento de las facultades cognitivas, que permitan augurar un desarrollo favorable de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Estudios en neurociencias sugieren que se debe otorgar importancia a las cuestiones de pobreza infantil por las posibles consecuencias que se observan más adelante en la vida de los niños y que pueden resultar altamente perjudiciales (Lipina, 2014). Al mismo tiempo, desde el enfoque de la resiliencia, es viable realizar una redefinición del rol de los niños como seres con capacidad para interactuar con el ambiente, no solo para enfrentarse a éste sino también para modificarlo, demostrando facultades de adaptación positiva (González Arratia López Fuentes, Valdez Medina, Oudhof van Barneveld & González Escobar, 2009).

Recientemente, el campo de la resiliencia ha comenzado a centrarse en el papel protector de las funciones ejecutivas para el éxito de los niños frente a la adversidad (Wenzel & Gunnar, 2013). Los resultados de las investigaciones dan gran valor a los programas que contemplan el refuerzo de las FE debido a que demuestran tener un efecto en el aumento de fortalezas personales (Blair & Diamond, 2008, Marina, 2012). A su vez, el enriquecimiento de las fortalezas socioemocionales pronostica un crecimiento más saludable y ofrece un cúmulo de experiencias positivas que fortalecen los procesos de bienestar y florecimiento (Seligman, 2019).

Las intervenciones preventivas se centran en la reducción del riesgo y la promoción de factores de protección en el niño que mediante la mejora de las competencias promueven la resiliencia. Muchos niños están expuestos a situaciones de alto riesgo y, a menos que se haga algo, la probabilidad de un futuro sin posibilidades de progreso para algunos de ellos es relativamente alta (Greenberg, 2006).

Por esto, la presente investigación busca contribuir con antecedentes significativos que puedan dar lugar al desarrollo de proyectos de intervención que a futuro brinden una mejor calidad de vida y oportunidades para los niños de la Argentina.

1.5 Definición de términos

Resiliencia: Capacidad humana universal que permite afrontar de modo efectivo las adversidades o situaciones de riesgo y salir fortalecido o transformado positivamente por ellos. Este proceso se manifiesta en una interacción recíproca entre las influencias del ambiente y el individuo, a través de la adaptación o la transformación constructiva y conduce a un desarrollo sano y remunerador (Peña Flores, 2009).

Funciones ejecutivas: Funciones que incluyen las capacidades necesarias para formular objetivos, las implicadas en la planificación y relacionadas con la ejecución de planes para alcanzar dichas metas de manera eficaz. Estas incluyen conjuntos distintivos de comportamiento que son esenciales para la construcción de una conducta independiente, creativa y socialmente adecuada en los adultos (Lezak, 1982).

1.6 Limitaciones

En el presente estudio varias de las principales limitaciones se observaron en referencia a la cantidad de instrumentos utilizados (17 pruebas en total). Por el tiempo que requerían para su aplicación, sobre todo los correspondientes a las FE, y por la dificultad para conseguir que cada niño pudiera completar la batería planificada, se produjo una considerable pérdida de información. En algunos casos, por deserción escolar, en otros, por no poder coincidir los horarios de encuentro a causa de la alta tasa de inasistencia de los alumnos (especialmente con NBI), de los feriados y, también en el caso de los niños de NBI, porque el horario de clases era muy reducido debido a las dos comidas que recibían en el comedor escolar (desayuno y almuerzo) por lo cual el tiempo restante para las aplicaciones de los instrumentos era muy limitado. Estas condiciones dificultaron la obtención de una muestra de mayor tamaño.

Otra de las limitaciones tuvo que ver con la demora temporal para dar inicio al trabajo de campo, observada principalmente en la muestra de NBI. En este caso, el acceso a las escuelas requirió de un mayor protocolo, en el que se solicitaba el permiso no sólo de los directivos sino también de los supervisores del área escolar, lo cual implicó un tiempo más extendido para poder ingresar a las escuelas.

Por otra parte, en la muestra de NBI, muchos niños perdían los permisos de autorización, o los traían firmados sin el nombre, por lo cual no se podía proseguir sin la autorización correspondiente de los tutores, quienes estaban menos implicados en las actividades escolares en comparación a los del grupo de NBS.

En el grupo de niños de NBI, se observó dificultad en la comprensión de ciertos ítems de los cuestionarios, por lo que se requirió una asistencia más personalizada en el momento de la evaluación. Además, se apreció cierto reparo de algunos niños para responder de forma dicotómica los ítems de la escala de Autoconcepto; al parecer, les hubiera resultado más apropiado una mayor graduación de las opciones de respuesta.

Asimismo, si bien se trató de controlar minuciosamente cada uno de los pasos previos y de mantener constante el proceso de las aplicaciones de los test, no se descarta la presencia de variables extrañas que hayan intervenido en los resultados de la investigación. El estudio fue realizado en cuatro provincias diferentes y en contextos muy opuestos en cuanto a las características de los establecimientos escolares y la precariedad que presentaban algunos niños, que en algunos casos habían tenido un primer encuentro con una computadora en el momento de realizar una de las pruebas de FE, lo cual puede haber introducido diferencias en las condiciones de evaluación (motivación, novedad, dificultad, etc.).

Por otra parte, en referencia al funcionamiento métrico de los cuestionarios, se puede mencionar que la dimensión “Gratitud”, del Cuestionario Infantil de

Emociones Positivas (CIEP), y la dimensión “Toma de perspectiva”, de la Escala de Empatía, presentaron coeficientes de consistencia interna relativamente bajos, en comparación con otras muestras y con los criterios habitualmente exigidos. No obstante, los valores de Alpha de Cronbach se encuentran en torno a .60, lo cual se considera generalmente admisible para población infantil.

En referencia a las FE, una de las principales limitaciones tuvo que ver con la valoración de las mismas sólo desde el punto de vista cognitivo. Se sugiere tener en cuenta la posibilidad de una valoración conductual la se ha utilizado en estudios actuales comprobando su buen funcionamiento (Gutiérrez, Arán Filippetti & Lemos, 2021, Pino Muñoz y Arán Filippetti, 2021).

Finalmente, al haber trabajado con una muestra del NEA, se considera que los resultados de esta investigación no son generalizables por tratarse de un territorio con una cultura de vida y características específicas.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Niños con necesidades básicas insatisfechas

La pobreza es un fenómeno que perturba a millones de personas alrededor de todo el mundo, aun así, las investigaciones en esta línea dedicadas a observar cómo es percibida y qué medios se utilizan para superarla son escasos (Palomar Lever & Cienfuegos Martínez, 2006). En la actualidad, se presenta consenso en que la pobreza es un fenómeno complejo y que su impacto sobre los niños pone en juego el capital humano de nuestros países (Canetti, et al., 2012; Poy, et al., 2021). “Con independencia de los cambios en los ciclos económicos o las políticas sociales, es consistente en el tiempo la mayor vulnerabilidad de la infancia a la pobreza respecto de otras poblaciones adultas, así como a sus efectos más degradantes en materia de desarrollo humano.” (Mercado, 2018, p. 22).

Tanto en países industrializados como en países en desarrollo la pobreza se representa causando condiciones de vida inadecuadas, salud precaria, hambre, viviendas insalubres o la falta de éstas, desempleo, exclusión social y analfabetismo (Madariaga Orozco & Sierra, 2000). La combinación de estas condiciones aumenta la vulnerabilidad de los individuos frente al estrés y pronostica un impacto más negativo de los factores externos sorpresivos (Rodríguez Espínola, et al., 2021).

A partir del análisis presentado por el CEDLAS (Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales), es posible identificar algunas regiones y provincias con mayor o menor desarrollo dentro de la Argentina, comprendiendo zonas urbanas y rurales. Así, cabe mencionar que la distribución de la pobreza no es homogénea a lo largo del territorio nacional y acorde a los resultados de diversas encuestas y estadísticas de alcance nacional (Encuesta de Impacto Social de la Crisis en Argentina (ISCA),

realizada por el Banco Mundial en 2002; Documento Estadístico 01-2021, realizado por el Observatorio de la Deuda Social Argentina), una de las regiones que presenta la situación más crítica es el Nordeste argentino (NEA) con tasas de pobreza rural que en 2002 alcanzaron respectivamente al 79%, 87% y 70% de la población (Guardia & Tornarolli, 2010), y tasas del 63.3% en población general infantil y adolescente, durante 2020.

Desde esta perspectiva geográfica, se han realizado análisis de algunas variables sociodemográficas que operan en forma de elementos de vulnerabilidad en cada hogar de la postergada región argentina de frontera: el Nordeste (NEA) (Foschiatti, 2007) y el Noroeste argentino (NOA), que forman el Norte grande, con algunos de los índices de pobreza más altos del país (Fares et al., 2021; INDEC, 2019; Lomaglio, 2012).

Es posible hablar de pobreza en relación a la perspectiva del ingreso, la cual está definida por la línea de pobreza que indica el goce de un salario suficiente para adquirir una cantidad estipulada de alimentos; por otro lado, la perspectiva de capacidad, indicando que la pobreza constituye la ausencia de algunas capacidades básicas para desempeñarse adecuadamente, éstas pueden ser físicas, nutricionales, de vestido, vivienda apropiada y hasta la obtención de logros sociales como parte de una comunidad (Madariaga Orozco & Sierra, 2000).

Por otro lado, la pobreza puede ser determinada desde dos posiciones, un enfoque directo, bajo el cual se considera que una persona es pobre cuando no satisface una o más de sus necesidades básicas; o desde un enfoque indirecto, según el cual una persona es pobre cuando no cuenta con los recursos suficientes como para satisfacer sus necesidades. En otras palabras, el enfoque directo evalúa el consumo realmente realizado para conseguir un determinado bienestar, mientras que el enfoque indirecto

evalúa la posibilidad que tiene una persona de realizar dicho consumo (Feres & Mancero, 2001; Poy, et al., 2021).

El método directo más utilizado en América Latina es el que consiste en verificar si los hogares consiguieron satisfacer una serie de necesidades establecidas con anterioridad considerando pobres a los que no lo hayan logrado. Esta perspectiva o método es conocido como el de las “necesidades básicas insatisfechas” (NBI) (Feres & Mancero, 2001), el cual será utilizado en el presente estudio.

Desde esta perspectiva, la pobreza está considerada por la insuficiencia de medios materiales que satisfagan de forma básica y aceptable las necesidades humanas. Así, se define a la pobreza en términos de cinco indicadores: (a) vivienda inadecuada, según materiales de pisos, techos y paredes; (b) imposibilidad de acceso a servicios públicos como la electricidad, el agua potable o saneamiento; (c) alta densidad de ocupación del hogar, con más de 3 personas por habitación; (d) niños que se encuentren en edad escolar que no tengan acceso a la educación; y (e) alta dependencia, que se expresa en más de tres personas a cargo de quien posee una ocupación dentro del hogar. De este modo, se comprende a la pobreza como una situación si se puntualiza que en el hogar se padece de cualquiera de las cinco condiciones mencionadas (Madariaga Orozco & Sierra, 2000).

Si bien hay que reconocer que el enfoque de las NBI no es el único posible para la medición de la pobreza, y que se le han señalado algunas limitaciones (Feres & Mancero, 2001a; Poy, Tuñón & Sánchez, 2021), “ha significado un importante aporte para la identificación de ciertas carencias críticas de la población y la caracterización de la pobreza” (Feres & Mancero, 2001, p. 5), siendo actualmente uno de los más utilizados.

Lo que está muy claro es que la pobreza, independientemente del método utilizado para medirla, constituye un verdadero factor de riesgo para el desarrollo de la población, especialmente en edades tempranas. La combinación de las condiciones adversas asociadas a la pobreza puede incrementar la vulnerabilidad de los niños haciéndolos propensos a padecer más desajustes que otros niños nacidos y criados en mejores condiciones socioambientales y de salud (Fan & Eaton, 2001). Por esto, desde un punto de vista social, los niños en condición de pobreza están expuestos a mayor riesgo comparados con otros niños de grupos sociales más aventajados (Kotliarenco, et al., 1997).

Dentro del área de la psicología, se encuentra una extensa literatura que analiza las consecuencias, sobre todo negativas, que un bajo estatus socioeconómico puede tener sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Así, ha habido extensos debates acerca de las variables que hacen a este estatus más allá de las referidas al capital financiero (Elgier & Tortello, 2014).

En relación a la pobreza extrema, se ha expuesto que los niños son el grupo que recibe mayor impacto sobre el desarrollo psicológico y físico de sus facultades (Morales Villegas, Romero Contreras, Moreno González, Díaz Barriga Martínez, 2014; Richaud de Minzi, 2008^a). Ésta puede entorpecer las oportunidades de crecimiento y aprendizaje que tienen los niños afectando sus posibilidades de inclusión social, educativa y laboral durante el ciclo de la vida (Lipina, 2016).

Se ha mencionado que muchas de las privaciones que conlleva la pobreza son de carácter simbólico, las circunstancias de vida hacen que las oportunidades de estimular las aptitudes cognitivas y el desarrollo emocional, intelectual y social de los niños decaigan por la impotencia y tensión psicológica de los adultos cuidadores para

conseguir estándares mínimos de dignidad cotidiana que constantemente provocan grandes estresores en el ambiente de crianza (Lipina, 2016; Richaud de Minzi, 2005).

En el Nordeste argentino, la vulnerabilidad de la población y de los hogares estriba en la complejidad de la acción recíproca de elementos y variables sociodemográficos. Las desventajas sociales reducen las oportunidades de la población para lograr satisfacer sus necesidades básicas, por esto, se encuentra sometida a condiciones de inseguridad e indefensión. Así, la escasez de elementos que brinden oportunidades de bienestar intensificados por otros factores como ser el desempleo, hacinamiento y déficit en diversas áreas, revelan las condiciones de alta vulnerabilidad y exclusión de vastos segmentos de esta región (Foschiatti, 2007).

2.2 Resiliencia y Recursos resilientes socioemocionales

La resiliencia es un proceso de constante construcción y co-construcción que posibilita disminuir el nivel de vulnerabilidad ante las amenazas observadas (Gauto de Paz, 2010). Lo interesante del concepto de resiliencia se encuentra en vislumbrarla como una postura frente a las situaciones, un punto de partida que posibilita divisar al ser humano con su capacidad de engrandecerse frente a las adversidades por contar con la presencia de fortalezas y recursos propios (Cuervo Rodríguez, et al., 2007). Por ello, las trayectorias resilientes constituyen un ámbito destacado de estudio cuando se trata de promover el bienestar de los menores en riesgo (Gomis-Pomares & Villanueva, 2021).

Esto permite entender a la resiliencia en términos de una postura personal desde donde la persona evidencia su autonomía en el proceso de la toma de decisiones logrando escoger un camino viable, aunque desconocido, hacia la identificación de los propios recursos que le han dado la posibilidad de salir adelante en situaciones

anteriores y también que le han permitido concebir a aquellas situaciones dolorosas como oportunidades (Cuervo Rodríguez, et al., 2007).

De modo amplio, la resiliencia es observada, no como un rasgo, sino como un proceso dinámico entre factores de riesgo y factores protectores que pueden ser contruidos, desarrollados y promovidos para edificar las fortalezas del ser humano, desplegando las potencialidades particulares de cada persona (Fiorentino, 2008).

En la concepción de la resiliencia entendida como un proceso se distinguen dos mecanismos importantes frente a una pérdida o desgracia, uno de ellos es la resistencia, entendida como la habilidad de proteger la propia integridad bajo presión y, a su vez, la aptitud para forjar un comportamiento vital positivo y aún en circunstancias difíciles o desafortunadas, tener expectativas realistas de lo que cada uno puede alcanzar en relación a sus talentos, virtudes y recursos propios (Vanistendael, 1994).

Los recursos y mecanismos protectores abren un abanico de posibilidades para quienes trabajan tanto en el plano de la teoría como de la práctica en el ámbito de la pobreza, ya que permiten destacar las fortalezas y aspectos positivos de las personas. El valor de este enfoque, radica en la comparación con aquél que predominó desde la década del sesenta, el cual ponía énfasis en las carencias o déficits que mostraban los niños en condición de pobreza (Kotliarenco, et al., 1997).

La resiliencia demuestra que aún al experimentar adversidades es posible crecer y desarrollarse positivamente, así, el paso por situaciones difíciles deja nuevos aprendizajes para escenarios futuros, la fuente de esta capacidad es la disponibilidad de recursos activos (humanos, sociales y físicos) que deben ser garantizados (Gauto de Paz, 2010).

De este modo, se pone en la mira la identificación y el despliegue de competencias y recursos personales que generen comportamientos que ayuden a la resolución de problemas, y fortifiquen las expectativas de control sobre la propia vida (Fiorentino, 2008).

Los recursos básicos de la infancia implicados como factores de protección activos en la resiliencia parecen ser los primeros predictores de las condiciones que establecen el espacio para las transiciones exitosas de la niñez a la adultez temprana (Masten, et al., 2004).

Resulta interesante observar que algunos recursos que fueron manifestados en condiciones de riesgo, en ciertos periodos, pueden transformarse en factores protectores, así suscitando un desarrollo sano y positivo independientemente de las condiciones de vida y dificultades presentes (Kotliarenco, et al., 1997).

Diversos estudios han explicado las fortalezas y recursos psicológicos como factores de protección humana que se advierten frente la adversidad y el infortunio. Muchos trabajos de investigación han aportado a este campo dando lugar al desarrollo de intervenciones psicológicas que pretender fomentar y ejercitar a las personas en la utilización de distintos recursos psicológicos que promuevan el bienestar y la salud (Remor, et al., 2010).

Es válido preguntarse si los conceptos de factores de riesgo y de factores protectores deben ser considerados universales, o si de otro modo están ligados a las características de las personas. Esto se relaciona con el hecho de que un acontecimiento estresor puede tener un significado diferente para cada individuo, más allá de las capacidades cognitivas y emocionales que posean, por esto, deberían considerarse las particularidades de las personas para lograr un adecuado

conocimiento de los factores o procesos que ya sea las protegen o bien agudicen su vulnerabilidad (Kotliarenco, et al., 1997).

La vulnerabilidad es una característica básica para la gestación de los comportamientos resilientes (Kotliarenco, et al., 1997). Se observó que los niños en condiciones de vulnerabilidad no sólo advierten que están provistos de recursos internos y externos para enfrentar a las dificultades que puedan aparecer en su camino, sino que los emplean en función de sus necesidades (Vega Vázquez, et al., 2011).

De este modo, se considera oportuno investigar las etapas de la niñez y la adolescencia ya que a partir de estas etapas de desarrollo se obtienen aprendizajes imprescindibles para la vida (González Arratia López Fuentes & Valdez Medina, 2012).

Según Vega Vázquez, et al., (2011), los niños aprenden a desenvolverse en cada etapa de desarrollo acorde a los recursos tanto personales como familiares que poseen y en relación a las necesidades concretas de su edad, entorno y contexto.

En consecuencia, conocer las particularidades que muestran las personas que, aun viviendo en situaciones adversas, han logrado un nivel adecuado o normal de desarrollo, nos lleva a comprender la manifestación de aquellos recursos resilientes que los ayudan a salir adelante (Kotliarenco, et al., 1997).

Acorde a lo anteriormente mencionado, las fortalezas y recursos psicológicos se podrían definir como características personales positivas destinadas a dirigir u organizar la conducta en distintas situaciones. Algunas de éstas se consideran disposicionales, aunque a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones se repiten, se desarrollan y modifican a través de las interacciones entre individuos o con el entorno (Remor, et al., 2010). Es importante destacar esto último ya que, si bien muchos de los recursos tienen una fuerte base disposicional, esto no los hace inmodificables.

Siguiendo esta misma línea, es oportuno mencionar la utilidad que presenta la investigación en resiliencia en diversos sentidos; primeramente, para conocer cuáles son los recursos psicológicos que la comprenden y son necesarios para salir adelante, y por otro lado, concebir la necesidad de no solo estudiar la adversidad y el trauma, sino también la importancia de analizar la posibilidad de prevención y promoción de la salud mental como medio para la implementación de programas de sustento destinados a fortalecer las habilidades personales que consecuentemente puedan prevenir conductas de riesgo (González Arratia López Fuentes & Valdez Medina, 2012).

La importancia de la promoción de la resiliencia reside en que puede contribuir ayudando a las personas a superar los infortunios de la vida, potenciando sus recursos psicológicos individuales para un propósito de vida (González Arratia López Fuentes, et al., 2009). Con esta base, se presentarán los recursos resilientes que serán abordados en esta investigación.

2.2.1 Afrontamiento

Históricamente, el afrontamiento ha sido observado como una respuesta a la emoción de estrés, encargado de la función de disminuir la tensión (Folkman & Lazarus, 1990). Implica aquellos esfuerzos manifestados de forma cognitiva y conductual, en modificación constante, desplegados para manejar los requerimientos internos y/o del medio que exceden o desbordan los recursos del individuo. Esta conceptualización acentúa la naturaleza continua y recíproca de la interacción entre la persona y el ambiente, tomando en consideración la percepción del sujeto y las características del evento a enfrentar (Lazarus & Folkman, 1986).

Con independencia de cuál sea la naturaleza del estresor, el afrontamiento sirve, bien para cambiar la situación de la que surgen los estresores, para modificar el

significado de la situación, aminorar su grado de amenaza o disminuir los síntomas. Así, el afrontamiento supone el elemento fundamental que utiliza el ser humano para hacer frente al estrés, dándole la capacidad para dirigir su accionar según los estresores y acorde a sus propias respuestas físicas, psicológicas y sociales (Pearlin, 1989).

Una particularidad del afrontamiento es que se va refinando acorde a la etapa evolutiva. En las primeras fases de la vida, los niños pequeños afrontan los problemas de modo comportamental centrándose en la emoción. Un ejemplo de esto lo proporciona la conducta infantil de chuparse el dedo, o aferrarse a algunos objetos. A partir de estas primeras exteriorizaciones, y de modo paulatino, se van consolidando los esquemas de seguridad que le permiten tranquilizarse y controlar sus emociones acorde a la cultura; y así las habilidades de afrontamiento primitivas comienzan a dar lugar también a las de índole cognitiva (Aldwin, 1994).

Las formas de afrontamiento también cambian en función del contexto, ya que las personas tienen la tendencia a percibir el estrés y a actuar en relación con las experiencias y expectativas dentro de su propio entorno y cultura (Lazarus & Folkman, 1986). Así, tener presente lo que la persona realmente piensa o hace en un contexto y condiciones específicas que se van dando en un cambio continuo acorde al desarrollo de la interacción implicaría pensar el afrontamiento como un proceso. Esta dinámica no es fortuita, sino fruto de las valoraciones y reevaluaciones constantes de la variante relación entre el entorno y el individuo (Richaud de Minzi, 2006).

Este proceso está definido por estrategias y por estilos. Las estrategias son modos de afrontamiento más precisos, tales como realizar acciones concretas para modificar las condiciones del estresor, intentar controlar la tensión o buscar soporte social. Por otro lado, los estilos de afrontamiento establecen dimensiones más generales ya que

son disposiciones personales para llevar a cabo las distintas estrategias de afrontamiento (Bonifacio, 2003 y Sandín, 2003).

Las estrategias que un individuo puede poner en marcha frente a situaciones de estrés en diferentes etapas y contextos, son muy diversas. Sin embargo, algunos autores han intentado resumirlas y agruparlas para lograr modelos comprensivos que ayuden estudiar su impacto sobre la salud y el bienestar. Así, autores como Lazarus y Folkman, (1986) exhiben ocho dimensiones de afrontamiento: confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, aceptación de la responsabilidad, escape-evitación, planificación de solución del problema y revaloración positiva.

Otros autores (Londoño, Henao, Puerta, Posada, Arango & Aguirre, 2006) amplían la propuesta anterior, identificando doce estrategias de afrontamiento que son utilizadas por las personas para enfrentar las distintas realidades de estrés cotidiano, éstas son: (a) solución de problemas: comprende la flexibilidad cognitiva para la búsqueda de alternativas orientadas a la resolución del conflicto en el momento que se presente, (b) apoyo social: implica la percepción de las personas como sostén que ayuda a la disminución de las consecuencias negativas del problema, (c) espera: implica contemplar la posibilidad de que el evento estresante se solucione sin afrontar ni hacer ningún esfuerzo, (d) religión: entendida como valerse de la oración y creencias religiosas para solucionar el problema (e) evitación emocional: entendida como la posibilidad de controlar y bloquear las emociones negativas que emergen como resultado de la situación estresante, (f) apoyo profesional: buscar otras fuentes de información y asesoría para poder ver diferentes alternativas de solución, (g) reacción agresiva: hace referencia a la expresión impulsiva de emociones negativas hacia otros y hacia sí mismo, (h) evitación cognitiva: comprende el bloqueo de

pensamientos negativos logrado por la persona después de realizar actividades distractoras, evitando la rumiación cognitiva, (i) reevaluación positiva: consiste en darle un significado diferente al problema, con énfasis en lo positivo, (j) expresión de la dificultad de afrontamiento: estrategia afín al apoyo emocional ya que permite desahogar en otros las dificultades pero sin lograr un afrontamiento eficaz, (k) negación: implica suprimir la situación problemática como un modo de evadir los efectos negativos y (l) autonomía: entendida como el afrontamiento y solución del problema desde la persona, sin apelar a otros para enfrentarlo.

Más similar al modelo de Lazarus y Folkman (año), Billings y Moos (1981) y Moos y Billings (1982), clasifican las estrategias en tres categorías generales: (a) las estrategias centradas en la evaluación, que comprenden las facetas de análisis lógico, reestructuración cognitiva y evitación cognitiva, (b) las estrategias centradas en el problema, que implican búsqueda de apoyo social, acción sobre el problema y búsqueda de gratificaciones alternativas, y (c) las estrategias centradas en la emoción, que engloban el control emocional, el descontrol emocional y la paralización. Algunas de estas estrategias pueden resultar funcionales según el contexto y otras no. Las funcionales lograrían disminuir el estrés y suscitar la salud a largo plazo, mientras que las no funcionales podrían reducir el estrés momentáneamente, pero perjudicar la salud a largo plazo. Si bien la funcionalidad del afrontamiento es situacional, se ha observado que, en general, las estrategias de análisis lógico, reestructuración cognitiva, búsqueda de apoyo y acción sobre el problema suelen resultar más bien adaptativas; en tanto que las estrategias de evitación cognitiva, paralización emocional o inhibición generalizada resultarían menos funcionales (Richaud de Minzi, 2006; Figueroa, Contini, Lacunza & Levín, 2005; Oros, Vargas Rubilar & Richaud, 2017). La propuesta operacional de Billing y Moos (1981) ha sido utilizada en población

infantil argentina con muy buenos resultados (Richaud de Minzi, 2006), por lo cual será adoptada en el presente trabajo.

Para Pearlin y Schooler (1978) el afrontamiento puede constituir una conducta protectora frente a los problemas de la vida, permitiendo, así como mencionan también otros autores (Lazarus & Folkman, 1984; Moos & Schaefer, 1993), lograr el equilibrio que ayuda a las personas a mantener la adaptación psicosocial. Ciertas estrategias de afrontamiento al estrés actúan a medida que las personas enfrentan el infortunio funcionando como factores preservadores de la salud mental, promoviendo el proceso de resiliencia y el bienestar psicológico (Richardson, Neieger, Jensen & Kumpfer, 1990, Mikulic & Crespi, 2008; Romero-Godinez et al., 2017; Rutter, 2007), de ahí la importancia de abordar su estudio y evaluación en el marco de programas y proyectos relacionados a la promoción de la salud y la prevención del desajuste.

2.2.2 Autoconcepto

El autoconcepto es una pieza clave para comprender el ajuste de los niños al medio (Torres & Rodrigo, 2014). En los primeros años de vida se constituyen y fortalecen nociones de suma importancia para el desarrollo posterior de la personalidad (Campo Terner, 2014) que, según Clark, Clemen y Bean, (1993) y Clemen y Bean, (1996) es constituida en parte por el autoconcepto.

De una forma muy amplia, el autoconcepto se puede definir como la percepción que tiene una persona de sí misma (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; González & Tourón, 1992).

Para González y Tourón (1992) el autoconcepto es el resultado de la incorporación constante de imágenes de lo que creemos que somos, lo que anhelamos ser y aquellas imágenes que manifestamos a los demás.

En este marco, es importante comprender la diferencia existente entre los componentes evaluativos y los componentes de conocimiento implicados en la visión que posee la persona de sí misma (Campbell, 1990).

Los componentes evaluativos son una característica más específica de la autoestima que surgen de una reflexión personal sobre cómo se siente la persona cuando es vista como un objeto de evaluación (Campbell, 1990). A medida que los niños crecen van complejizando las descripciones que hacen de sí mismos, así como también evalúan las evaluaciones acerca de las capacidades que piensan que poseen (Brown, 1998).

Según el sentimiento y la certeza que se tiene para enfrentar la vida y sus desafíos (Brunner, 1997), se considera que la autoestima es el resultado de la diferencia que uno tiene de sí mismo y el ideal de persona que le gustaría ser (Monjas Casares & González Moreno, 1998) e implica una actitud de aprobación o desaprobación indicando lo que la persona cree que es capaz de realizar (Coopersmith, 1967) lo cual comprende un componente afectivo en el juicio que se realiza (Rogers, 1950).

Por otro lado, los componentes de conocimiento implicados en la visión que tiene la persona de sí envuelven creencias acerca de los atributos que se poseen lo cual hace referencia más puntual al autoconcepto (Campbell, 1990).

Erróneamente suelen utilizarse los términos de autoestima y autoconcepto como sinónimos (Cruz Vega, Ochoa Rodríguez & Solano Rosales, 2015), por lo cual es importante remarcar que la autoestima es la valoración que se hace del autoconcepto (Monjas Casares & González Moreno, 1998).

El autoconcepto determina su base a partir de que el niño se reconoce como ser diferenciado de otros, y según Harter (1983) y Hurlock (2002), puede comprender quién o qué es, por la percepción que las personas tienen de los atributos y rasgos

propios que para Harter, Waters y Whitesell (1998) están también influenciados por las relaciones significativas de afecto y las comparaciones sociales.

El rol de los padres en la familia es fundamental para el desarrollo de estas percepciones, éstos transmiten mensajes a sus hijos por medio del compromiso, la dinámica familiar y las aspiraciones personales que sirven de base para el reconocimiento tanto de cualidades como de defectos en el niño (Hurlock, 2002).

También los pares influyen en la percepción que el niño posee de sí, ya que son un parámetro de comparación mediante el cual por medio de vivencias pueden abrir los ojos a sus capacidades, roles, cualidades y defectos que según la simbolización hecha por ellos mismos conforman el autoconcepto (Cruz Vega, Ochoa Rodríguez & Solano Rosales, 2015; Barrio, 2002).

Así, el autoconcepto posee características específicas para cada etapa evolutiva, primeramente se lo describe globalmente según características que son otorgadas al niño por los adultos cercanos o importantes para ellos, la cual puede considerarse arbitraria, pero a partir de los seis años con la entrada del niño al contexto escolar otros factores se suman a su construcción por la exposición del niño a actividades que implican logros, fracasos y su relación con iguales (Elexpuru & Garma, 1999; Amescua & Pichardo, 2004).

Es importante examinar las variaciones que se presentan a lo largo de las etapas evolutivas en cuanto a la evaluación que hace la persona sobre sus habilidades y el autoconcepto en general, que a su vez están influenciadas y pueden ser moldeadas también, por las relaciones de apego, el género o la cultura en donde la persona se encuentre. (Harter, 1999; Molina, Raimundi, López, Cataldi & Bugallo, 2011).

En algunos casos el autoconcepto es observado como un esquema cognitivo (Broc, 2000; Harter, 1988) que organiza e interviene el procesamiento de la

información que se obtiene de los recuerdos concretos que fueron importantes y aquellos abstractos que de alguna forma marcaron a la persona (Kihlstrom & Cantor, 1983).

Décadas atrás el autoconcepto fue caracterizado como una variable controversial dado que no había acuerdo respecto de si era estable a través del tiempo o poseía plasticidad. Marcus y Kunda (1986) proponen que este constructo presenta ambas características, pero en sus aspectos estables se observan variaciones enmascaradas por el contexto.

Como consecuencia de un proceso de elaboración constante, el autoconcepto se desarrolla a lo largo de la vida (Fernández Zabala & Goñi Palacios, 2008; Franco, 2006; González Fernández, 2005; Markus & Kunda, 1986). Diversas teorías psicológicas explican al autoconcepto como una construcción mediada por el entorno, el afecto y la motivación (Harter, 1988; Cruz Vega, Barrio, 2002; Ochoa Rodríguez & Solano Rosales, 2015).

A mediados de los años 70 se adopta una concepción multidimensional del autoconcepto que se sostiene hasta la actualidad (Fernández Zabala & Goñi Palacios, 2008; Harter, 1999; La Rosa & Díaz-Loving, 1991; Shalvelson, Hubner & Stanton, 1976) en donde se ven implicadas experiencias tanto positivas como negativas que son interiorizadas por la persona en las dimensiones cognitiva, afectiva, física, social (Loperena Anzaldúa, 2008; Fernández Zabala & Goñi Palacios, 2008; Markus & Kunda, 1986) ocupacional, ética (La Rosa & Díaz-Loving, 1991) académica y personal, entre otras (Shalvelson, Hubner & Stanton, 1976).

Sumado a lo anterior, se propone una visión no solo multidimensional sino también de organización jerárquica (L'Ecuyer, 1985) que, aunque fue propuesta hace algunas décadas se mantiene hasta hoy ya que las dimensiones implicadas en el autoconcepto

de forma general se organizan según los distintos planos de importancia que le otorgue la persona acorde a sus vivencias, lo cual por su dinamismo le concede al autoconcepto la posibilidad de modificación (González Fernández, 2005).

Así se puede decir que el autoconcepto es el resultado de lo que el niño sabe de sí mismo en cuanto a las diferentes dimensiones que conforman su ser (Cruz Vega, Ochoa Rodríguez & Solano Rosales, 2015).

El autoconcepto posee mucho valor por su utilidad para explicar y predecir la conducta de una persona (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Los niños inmersos en un contexto de vulnerabilidad social y familiar poseen en muchas ocasiones comportamientos desadaptativos y dificultad para el aprendizaje, en estos casos, se ha observado que el nivel de autoconcepto influye en la forma de adaptación y desempeño que manifiestan los niños (Torres & Rodrigo, 2014).

Éste también está implicado en la construcción del conocimiento, los logros escolares y las experiencias de aprendizaje que vivencia el niño lo cual será una pauta importante en la elección, construcción y organización de un proyecto de vida futuro (Quintero-Gutiérrez, 2020; Santana, Feliciano & Jiménez, 2009).

De este modo, se puede considerar al autoconcepto como un resultado en sí mismo o como una variable moderadora sumamente importante mediante la cual se busca explicar el logro obtenido por algunos niños en diferentes condiciones y contextos (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Así, el autoconcepto se ha observado por su importancia para el desarrollo de los niños y por su implicancia en la percepción que tienen de sí mismos (Molina, Raimundi, López, Cataldi & Bugallo, 2011; Van Den Bergh & Marcoen, 1999), que cuando es positiva se transforma en una variable promotora de resiliencia (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014).

2.2.3 Emociones positivas

Las emociones constituyen un proceso dinámico cuya naturaleza es diversa e implica simultáneamente la activación de procesos, afectivos, cognitivos y conductuales frente a la evaluación que cada persona realiza de los sucesos de la vida (Pekrun, Goetz Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011; Scherer, 2009).

Para Fredrickson (2001) las emociones presentan expresiones notorias que surgen a nivel fisiológico, a partir de la evaluación de un suceso, éstas son claramente observables en las expresiones faciales y se identifican por su intensidad.

Las seis emociones básicas más estudiadas (alegría, sorpresa, disgusto, tristeza, enojo y miedo), aunque todas muy diferentes entre sí, son caracterizadas por permitir la adaptación al medio ambiente (Ekman, 1973). Entre éstas, priman las emociones negativas que, Según Fredrickson y Levenson (1998), se definen por despertar una respuesta clara, específica e inmediata frente a una situación puntual y que, dadas sus particularidades, permiten la supervivencia (Izard, 1993).

Por otra parte, Ekman (1994) plantea la distinción existente entre las emociones negativas y las positivas, manifestando que estas últimas otorgan otro tipo de beneficios, tan amplios que precisan de un modelo diferente para ser explicadas.

Así, el estudio de las emociones positivas ha sido especialmente promovido dentro del ámbito de la psicología positiva, la cual, a diferencia de la psicología tradicional, prioriza el análisis de aquellas virtudes que pueden ser cultivadas por el ser humano para conseguir un mayor disfrute y compromiso con la vida (Seligman, 1999; 2019).

El relativo descuido de la psicología tradicional por el estudio de las emociones positivas se debió en algunos casos a la preferencia de los científicos por explicar las emociones en un sentido general, y en otros casos, a la tendencia a abordar con más

facilidad a las emociones negativas, como el enojo y el miedo (Fredrickson, 1998; Fredrickson, 2003).

Así, los modelos generales limitaban la posibilidad de la psicología para identificar, explicar y diferenciar con precisión las emociones positivas (Fredrickson, 2003) que, por el simple hecho de ser emociones, representan un fenómeno complejo (Frijda, 1986).

Las emociones positivas son definidas más allá de las características que comparten con otras emociones, como aquellas que pueden experimentarse permitiendo la adaptación y organización en las respuestas ampliando los repertorios de pensamiento para así obtener beneficios a largo plazo. Estas otorgan el goce y la sensación de bienestar para una mejor construcción de recursos personales eficaces para el logro de metas y deseos individuales o de carácter social, y que, a su vez, pueden funcionar como reservas a disposición para futuras situaciones de crisis (Ekman, 1994; Fredrickson, 1998, 2001, 2002; Larsen & Diener, 2002; Oros, 2011; Seligman, 2005, Smith & Krisby, 2000).

De acuerdo a Seligman (2002), las emociones positivas pueden clasificarse según dónde esté su enfoque temporal: en el pasado, en el presente o en el futuro. Entre las emociones positivas centradas en el pasado se pueden considerar la satisfacción, la realización propia, la complacencia o el orgullo, entre otras; algunas de aquellas centradas en el presente pueden ser la elevación, la alegría, la sensación de fluidez (conocida también como flow), el éxtasis o euforia, el entusiasmo, el placer y la tranquilidad; y finalmente entre las emociones positivas centradas en el futuro, se pueden mencionar la esperanza, la visión optimista, la confianza y la fe.

La presencia de emociones positivas permite crear modos acción con una visión más amplia de alternativas para enfrentar la adversidad, a la vez que disminuye el

estrés vivenciado en momentos de crisis (Fredrickson, 2000; Tugade, Fredrickson & Feldman Barrett, 2004; Johnson, Waugh & Fredrickson, 2010).

De esta manera, las emociones positivas se identifican por la característica distintiva de ampliar los repertorios de pensamiento y acción que permiten fundar recursos cognitivos, sociales y psicológicos para su futura utilización en la vida diaria y enfrentar con éxito los infortunios venideros. En contraste con otros modelos preexistentes que analizan otro tipo de emociones, las emociones positivas presentan potencial para la acción y crecimiento en la construcción de recursos que aportan a la salud y el bienestar (Fredrickson, 1998; Fredrickson, 2001).

Según los modelos que tienen en cuenta el repertorio de pensamiento y acción que se pone en juego en determinadas circunstancias de la vida, las emociones negativas funcionan paralizando y estrechando la capacidad momentánea de la persona para pensar y actuar dejando de lado la capacidad de adaptación con el fin de resolver una situación amenazante de forma automática; sin embargo, las circunstancias de peligro difícilmente dan lugar al florecimiento de emociones positivas, aun así, éstas promueven la ruptura de patrones de pensamientos automatizados dando lugar a la creatividad y nuevas posibilidades de acción para la resolución de problemas (Fredrickson, 1998; Fredrickson, 2004).

En referencia a lo anterior, se ha observado que en grandes crisis como la que fue vivida en Estados Unidos tras el atentado del 11 de septiembre, las emociones positivas ayudaron a amortiguar las secuelas del deterioro y a resistir la depresión (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003). Así, se puede mencionar el estudio de Desivilya y Yagil (2005), quienes determinaron una relación directa entre las emociones positivas y los patrones de cooperación y manejo de conflictos.

Por su parte, Fredrickson (2000) sostiene que por medio de estas emociones es posible cultivar destrezas y encontrar significados positivos a los acontecimientos de la vida, poder sorprenderse o empatizar con otros, tener una mayor flexibilidad de pensamiento que mejora la receptibilidad y así transformar para bien la actividad psicológica para prevenir y tratar los conflictos enraizados en emociones negativas.

De tal manera, son de mucho valor las experiencias que incitan emociones positivas, que a modo de barrera protegen en los infortunios disipando las emociones negativas pudiendo ser esenciales en la recuperación del trauma (Masten, 2001).

Las emociones de tono positivo previenen enfermedades amortiguando los golpes de la vida y creando una fuente matriz para la salud psicológica (Alpizar Rojas & Salas Marín, 2010).

La importancia de potenciar las emociones positivas se encuentra en las posibilidades y alternativas que éstas aportan para encontrar un significado a las posibles crisis o momentos estresantes de la vida. Las personas que cultivan emociones positivas tienden a regular sus emociones de una mejor manera en situaciones de adversidad por la mirada optimista de que “en el futuro se estará mejor”. Las emociones positivas no solo aportan bienestar en el presente, sino también a largo plazo reduciendo el daño psicológico provocado por emociones negativas; de este modo, son promotoras de armonía social en las comunidades, consideradas como una alternativa de salud y esperanza para el mundo (Tugade & Fredrickson, 2004; Fredrickson, 2003) y como una fuente que acrecienta la satisfacción en la vida y a su vez aumentan la resiliencia (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009).

La sociedad actual presenta numerosos desafíos en los que las emociones positivas podrían ser un impulso para la promoción recursos y bienestar para la salud general de las personas (Fredrickson, 1998; Fredrickson, 2001).

En definitiva, ejercer cambios coordinados en los pensamientos, acciones de las personas, y respuestas psicológicas posee resultados duraderos permitiendo el desarrollo de recursos y fortalezas a los que se puede acceder en momentos de necesidad y adversidades; así, el inicio de un proceso ascendente que conlleva al aumento de un bienestar duradero es un camino hacia la prosperidad (Fredrickson & Branigan, 2005; Fredrickson & Joiner, 2002; Fredrickson, 2001); de ahí la importancia de evaluar y promover este tipo de emociones en contextos signados por la pobreza.

En población adolescente y adulta, algunas de las emociones positivas más estudiadas han sido el optimismo y el humor por sus beneficios para la vida (Rojas & Marín, 2010).

El optimismo es observado en numerosas investigaciones por proporcionar bienestar subjetivo y satisfacción en diversas áreas de la vida (Marrero Quevedo & Carballeira Abella, 2010) el cual también funciona como amortiguador de síntomas de malestar físico (Remor & Amorós, 2006). El humor, por su parte, es concebido como una fortaleza en los momentos de infortunio (Martínez, 2006), y observado no sólo como un simple reparador en momentos de desconcierto o enfermedad sino como una fortaleza que cultivar para lograr el verdadero disfrute y plenitud en la vida (Carbelo & Jáuregui, 2006).

Otro importante constructo estudiado es la satisfacción personal, que, al implicar una fortaleza psicológica, promueve resiliencia y conduce al bienestar (Huebner, Suldo & Gilman 2006; Martínez Martí & Ruch, 2017). También se ha estudiado la esperanza como una emoción positiva que permite enfrentar distintas situaciones (Sabucedo & Vilas, 2014).

Por otra parte, Harker y Keltner (2001) han observado a la sonrisa como un registro momentáneo de emoción positiva la cual promueve la longevidad y la satisfacción marital.

Entre varias emociones positivas, Fredrickson (1998, 2004), caracteriza la alegría, el interés, la satisfacción y el amor como cuatro tipos de emociones que se distinguen por sus características y por la facilidad con la que pueden ser observadas en diferentes culturas. Esta autora ha analizado profundamente éstas y otras emociones en población joven y adulta.

En cuanto a la etapa de la niñez, las emociones positivas son fundamentales para la estructuración de otros procesos cognitivos y socioemocionales que permiten un desarrollo óptimo en períodos futuros. La experiencia frecuente de alegría, serenidad, simpatía, gratitud y satisfacción personal, entre otras emociones, promueven comportamientos prosociales (Mesurado et al., 2021) dando lugar a nuevas ideas en búsqueda de soluciones alternativas frente a patrones de comportamientos agresivos (Oros, 2013), actuando como un organizador psíquico y precursor de habilidades sociales (Oros & Nalesso, 2015).

En población infantil particularmente, las investigaciones se han concentrado en el abordaje de al menos cinco emociones positivas: (a) alegría, (b) gratitud, (c) simpatía, (d) serenidad y (e) satisfacción personal (Giqueaux & Oros, 2008; Lemos, Hendrie & Oros, 2013; Oñate & Mesurado, 2020; Oros, 2008, 2011).

La alegría es una emoción de suma importancia para el ser humano por su fuerza motivadora en el intercambio social con otros, aun así, en la niñez ha sido poco valorada, pero estudios como el de Oros y Richaud de Minzi (2015) han dedicado especial atención a su evaluación en niños por el impacto tanto físico como psicológico y social que ésta ha demostrado por su papel protector y a su vez ser

generadora de bienestar. Como menciona Fredrickson (2003), las emociones positivas pueden tener efectos perdurables a largo plazo; en el caso de la alegría, promueve el comportamiento lúdico generando una amplia variedad de recursos tanto físicos, como intelectuales, psicológicos y sociales. Por otra parte, Goyeneche, Gómez y Zapata, (2014) han observado, mediante un programa para fortalecer la alegría, la mejora de las habilidades sociales entre pares, un incremento de relaciones afectivas en la familia, a su vez desarrollando la resiliencia como eje central dentro del proceso educativo.

La gratitud también ha sido observada por el beneficio y satisfacción que conlleva, promoviendo autosuficiencia y sosiego emocional que encamina hacia la felicidad (Alarcón & Rodríguez, 2015). También se ha observado que la presencia de una alta gratitud da lugar a conductas más asertivas y menos agresivas en el relacionamiento con otros (de la Vega & Oros, 2013) y que la presencia de una perspectiva agradecida promueve el bienestar (Emmons & McCullough, 2003).

Por su parte, Oros y Nalesso (2015) han determinado que la alegría, la simpatía y la gratitud en los niños funcionan como facilitadores para el despliegue de comportamientos apropiados en las interacciones con los demás; así mismo Lemos, Hendrie y Oros (2015) han observado a la simpatía como un factor precursor de la conducta prosocial en niños, y Richaud de Minzi y Oros (2009) encontraron que los niños simpáticos tienden a manejar de forma más exitosa el estrés por la capacidad que esta otorga para accionar de forma eficiente en la resolución de conflictos.

La serenidad como emoción positiva, se expresa al distanciarse de los sentimientos de preocupación, inquietantes o estrés para dar lugar al deleite de la vida (Anderson, 1996), así como indica Connors, Toscova y Tonigan (1999) tiene implicancias para la experiencia diaria por ser un constructo que envuelve procesos terapéuticos y

promotores de la salud. En un programa de intervención en contexto escolar llevado a cabo con procedimientos cognitivos y conductuales para promover la serenidad en niños, Oros (2008) señala que las estrategias de relajación que conllevan a utilizar conductas más adaptativas han permitido una reducción importante de las conductas agresivas en los niños. Otros autores, como Kreitzer, Gross, Waleekhachonloet, Reilly-Spong, y Byrd (2009), comprenden a la serenidad como una dimensión de la espiritualidad que capta los estados de aceptación y confianza frente a los problemas.

Por su parte, la satisfacción personal, usualmente denominada orgullo, es la emoción positiva que acompaña los procesos de valoración, la promoción del sí mismo y la atribución personal de méritos valiosos (Fredrickson, 2013; Lazarus, 2000). Está relacionada con la autoestima y con aceptación de uno mismo.

El presente trabajo abarcará el estudio de las cinco emociones anteriormente mencionadas: la alegría, la gratitud, la simpatía, la serenidad y la satisfacción personal.

2.2.4 Autoconfianza o Confianza Propia

A lo largo de la vida se precisan diversas habilidades para enfrentar los desafíos cotidianos, una de las tantas es la confianza propia o autoconfianza (Babaei & Cheraghali, 2016).

El concepto de autoconfianza tiene sus inicios bajo el encuadre de la Teoría de la autoeficacia desarrollada por Bandura (1977). Actualmente se destaca la importancia de diferenciar estos conceptos según sus particularidades (Martínez-Romero, Molina & Oriol-Granado, 2016).

Así, se puede definir la autoconfianza como la seguridad que una persona posee sobre su propia capacidad (Bandura, 1977), y la autoeficacia haciendo referencia a un mecanismo cognitivo más delimitado que implica aquellas creencias sobre la

habilidad que se tiene para desarrollar una tarea concreta de forma exitosa (Bandura, 1985; Bandura, 1986; Bandura, 2005; Feltz, 2007).

La confianza propia es observada en el compromiso que las personas toman frente al desafío de la tarea que debe ser realizada (Martens, Burton, Vealey, Bump & Smith, 1990) lo cual se expresa en la creencia de aptitud o convicción para enfrentar las circunstancias del ambiente en que se encuentran (López Torres, Torregrosa & Roca, 2007; Tsopani, Dallas & Skordills, 2011) y producir un resultado favorable (Campos, Valdivia-Moral, Zagalaz, Ortega & Romero, 2017).

Este constructo ha sido frecuentemente estudiado en el terreno deportivo bajo el área de la psicología del deporte (Guerrero, Hoffmann & Munroe-Chandler, 2016; Prados, García & Lluch, 2011) por su capacidad predictora del rendimiento en este campo (González-Campos, Valdivia-Moral, Zagalaz & Romero, 2015), ya que la autoconfianza se enfocaría en aquellas expectativas internas del deportista para obtener la victoria (Horn, 2008).

Al mismo tiempo, la confianza propia se fortalece por efecto de la exposición a desafíos y la obtención de resultados exitosos (Bandura, 1986; Felson, 1984) cerrando un círculo de retroalimentación positiva.

De este modo, el grado de autoconfianza que las personas presentan está asociada al éxito obtenido en situaciones anteriores lo que, a su vez, otorga la creencia de que es posible conducir la conducta hacia el objetivo deseado (Dosil, 2004). Esta dinámica funciona y se construye desde los primeros años de vida, donde la confianza propia es el primer modo de auto-relación positiva observado que implica una confianza básica en la búsqueda de satisfacción de las propias necesidades o deseos (Fascioli, 2016).

El niño que logra enfrentar y superar situaciones adversas comienza a experimentar autoconfianza, lo cual le genera placer, y así comienza a entender que existe un lazo entre las acciones y consecuencias que se obtienen, por lo cual paulatinamente empieza a responsabilizarse por su conducta (Grotberg, 1995). Esta autonomía que se va logrando mediante la toma de decisiones permite que se fortifique la autoconfianza (Fascioli, 2016).

La importancia de este constructo reside en su función protectora frente a situaciones de riesgo psicológico y biológico (Bissonnette, 1998), por lo cual es substancial comprender que la autoconfianza no es una característica estable de la personalidad (Luus & Wells, 1994), sino un factor que puede ser influenciado, elevado y así transformarse en un aliado (Parachin, 2003; Luus & Wells, 1994) y mediador en las situaciones estresantes de la vida (Bandura, Taylor, Williams, Mefford & Barchas, 1985; Bandura, 1985).

Diversas investigaciones dan a conocer el valor de la confianza propia para la vida. Uno de los principales beneficios es mencionado por Bandura (1988), quien ha demostrado que los individuos con confianza en sí mismos tienen la capacidad de perseverar bajo condiciones estresantes y, como mencionan Rodríguez Gómez y Granero Gallegos (2014), de manifestar un mejor rendimiento y vigor.

Se suman a lo anterior Babaei y Cheraghali (2016), quienes plantean a la autoconfianza como un componente fundamental para la vida ya que su ausencia puede dar lugar a conductas inconsistentes acompañadas por la ineficacia para enfrentar la presión y el estrés del entorno.

La autoconfianza posee un rol mediador entre la falta o pérdida de recursos y la angustia que se genera en una situación de trauma (Benight, Swift, Sanger, Smith & Zeppelin, 1999), la falta de autoconfianza correlaciona significativamente con la

ansiedad generando un aumento de ésta (Martens, Vealey & Burton, 1990; Martens, Burton, Vealey, Bump & Smith, 1990; Buceta, López, Pérez-Llantada, Vallejo & Del Pino, 2003; Hanton, Mellalieu & Hall, 2004; Larumbe, Pérez-Llantada & López de la Llave, 2009; Prados, García & Lluch, 2011; Ruiz-Juan & Zarauz, 2014; González-Campos, Valdivia-Moral, Zagalaz & Romero, 2015), y de la fatiga o cansancio (Rodríguez Gómez, & Granero Gallegos, A., 2014), lo cual da como resultado una disminución del rendimiento y una pérdida de control (Bandura, 1985; Hanton, Mellalieu & Hall, 2004).

Investigaciones que han estudiado el trauma frente a desastres y pérdidas han mencionado a la autoconfianza como un factor esencial para la recuperación (Beattie, Hardy, Savage, Woodman & Callow, 2011; Benight, Antoni, Kilbourn, Ironson, Kumar, Fletcher, Redwine & Schneiderman, 1997; Bandura, Taylor, Williams, Mefford & Barchas, 1985).

Se puede decir que la autoconfianza no solo ayuda a afrontar el peligro, sino que también permite salir beneficiados (Losaday Latour, 2012) por las creencias positivas que posibilitan el hecho de retomar el control de la vida y tomar las oportunidades pensando en el bienestar que generan y el éxito venidero (Addis, 2004).

En concordancia con lo anterior, se ha observado que la autoconfianza está relacionada con el optimismo (Ortín-Montero, De-la-Vega & Gosálvez-Botella, 2013; Seligman, Nolen-Hoeksema, Thornton & Thornton, 1990) y la motivación (Zsolnai, 2002; Bekele & McPherson, 2011) que permiten, aún frente a eventos negativos, tener expectativas positivas (Parkes & Mallet, 2011; Vives & Garcés de los Fayos, 2006) y así sobrellevar de mejor manera los infortunios (Bunker & Williams, 1991).

Las personas inteligentes emocionalmente requieren el dominio de diversas competencias dentro de las cuales se puede mencionar la confianza propia (Goleman,

Boyatzis & Mckee, 2002). Cuando un niño se encuentra en una situación de conflicto, la confianza propia permite que se mantenga estable a pesar de las circunstancias (Grotberg, 1995) y que sienta menos presión para estar de acuerdo con las opiniones de otras personas cuando cree que éstas están equivocadas y así, es menos influenciado a las demandas externas (Vrij, y Bush, 2000, Howie & Dowd, 1996).

Es importante tener en cuenta que el periodo de la niñez es una etapa ideal para el fortalecimiento de la autoconfianza. Tanto en las escuelas como en los hogares, las estrategias utilizadas deben estar acorde a los procesos de desarrollo físico y cognitivo, y a las particularidades culturales de los niños (Núñez Naranjo, 2016). Si bien en algunas ocasiones la autoconfianza puede descender, es bueno saber que esto es considerado un proceso normal, y que ésta puede ser recuperada (González Campos, Valdivia-Moral, Zagalaz Sánchez & Romero Granados, 2015); para esto, las relaciones con personas significativas son de gran valor ya que ésta es sustentada primariamente por las relaciones afectivas (Fascioli, 2016).

Finalmente, cabe destacar que la confianza propia posee un valor que va más allá de ser un factor que ayuda a afrontar situaciones amenazantes ya que también permite salir fortalecido de las mismas (Omar, 2006), por lo cual se considera que la autoconfianza es un recurso importante con el que cuentan los niños resilientes (Löesel, 1992; Beattie, Hardy, Savage, Woodman & Callow, 2011; Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado & Serpa, 2012).

Así, según Grotberg (1995) en los momentos de infortunio, la ayuda externa es de suma importancia, pero es en muchos casos insuficiente, por lo cual los niños necesitan desarrollar la confianza en ellos mismos que permite la construcción de resiliencia que les ayudará a enfrentar los desafíos de la vida. Éste es precisamente el enfoque que se adoptará en el presente trabajo. La autoconfianza será considerada y

evaluada como un recurso resiliente, entendida como la creencia de que se puede hacer algo significativo para resolver los propios problemas, para cambiar de rumbo cuando se ha equivocado, y para aprender de los propios errores (González-Arratia, 2011).

2.2.5 Habilidades Sociales

El ser humano tiene la necesidad de relacionarse con otros, lo cual demanda el desarrollo de ciertas habilidades sociales que posibiliten dicha interacción con los semejantes (Carretero, Solcoff & Valdéz, 2004).

Las habilidades sociales se pueden definir como aquellas “capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (Monjas & González, 1998, p. 18). Estas capacidades, permiten que los individuos expresen sus sentimientos, deseos, actitudes, opiniones y derechos de una manera adecuada a la situación (Caballo, 2005), por lo cual son de gran importancia a la hora de consolidar relaciones y ajustarse a las demandas del entorno (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001; Mestre, Samper, Tur, Cortés & Malonda, 2012; Walker, Ramsey & Gresham, 2004).

Según Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), estas habilidades se caracterizan por: (a) ser aprendidas, (b) ser o no verbales, (c) implicar iniciativas y respuestas apropiadas y efectivas, (d) tener el objetivo de acrecentar el reforzamiento social, (e) ser recíprocas y suponer una correspondencia social adecuada, (f) ser dependientes de las características del medio, y (g) poder ser identificadas y objetivadas en sus excesos.

Cada etapa de la vida propone una relación específica con el mundo externo, que de algún modo va promoviendo la organización social. La confianza social de los niños y la seguridad que pueden experimentar en el otro se desarrolla desde los

primeros años de vida (Erikson, 1966). Así, los seis primeros años son fundamentales para el aprendizaje de destrezas sociales; en esta etapa, los niños aprenden a reconocer los sentimientos de las personas que los rodean, y adquieren el concepto de familia y el de amistad (López Sánchez, Etxebarria, Fuentes & Ortíz, 2008).

La familia, la escuela y el grupo de pares se vuelven entonces agentes esenciales en el desarrollo de la socialización, ya que preparan a los niños para los desafíos venideros enseñándoles la responsabilidad que poseen como ciudadanos.

Las interacciones que se dan en la cotidianidad de la vida familiar y en relación con los pares permiten al niño apropiarse de diferentes habilidades y competencias sociales para regular la conducta al relacionarse con otros, lo cual en consecuencia proporciona un sentimiento de seguridad (Del Prette & Del Prette, 2013).

Con respecto a la influencia de la familia, diversos estudios han reportado que las habilidades sociales de los niños se adquieren en la íntima y permanente vinculación con los padres, de tal modo que los adultos que manifiestan afecto y cuidado, marcando al mismo tiempo límites y posibilidades, predisponen en sus hijos el despliegue de habilidades positivas de interacción (Schulz Begle, 2012; Isaza & Henao, 2010; Isaza Valencia & Henao López, 2012).

Existen numerosas habilidades de interacción, algunas de las más reiteradas en la bibliografía son las siguientes: (a) dar y recibir cumplidos, (b) expresar quejas, (c) decir que no, (d) pedir favores, (e) dar las gracias, (f) pedir permiso, (g) disculparse, (h) iniciar una conversación, (i) mantener contacto visual con quien se habla, (j) defender los propios derechos, (k) ayudar a otros, y (l) compartir algo (Goldstein, Sprfkin, Gershaw & Klein, 1989; Michelson, et al., 1987), entre otras.

Como ya fue mencionado, éstas y otras habilidades sociales facilitan el relacionamiento con las personas lo cual posibilita un buen funcionamiento social

(González, Ordoñez, Montoya & Gil, 2014). En la etapa de la niñez, por ejemplo, se ha observado que las habilidades sociales disminuyen la agresividad y los comportamientos negativistas (Lacunza, 2009), al tiempo que promueven la amistad, el compañerismo (Schulz Begle, 2009), la inteligencia emocional (Garaigordobil & Peña, 2014), las emociones positivas y los modos funcionales de afrontar el estrés (Schulz Begle, 2012). Respecto de este último punto, se encontró que las destrezas sociales aumentan la simpatía, la capacidad de reestructuración cognitiva, la gratitud, la habilidad para accionar correctamente frente a determinados problemas y la confianza en el apoyo de otros cuando surge miedo o estrés (Schulz Begle, 2012).

También se ha observado la importancia de los programas de habilidades sociales para niños institucionalizados vulnerables por haberse encontrado en situación de calle o haber sido víctimas de maltrato o abuso en los cuales las habilidades sociales están deterioradas, así el refuerzo de estas ha ayudado notablemente en la disminución de depresión (González Fragoso, Ampudia Rueda & Guevara Benítez, 2012).

De ahí, el auge que han tenido últimamente los programas escolares para el entrenamiento de habilidades sociales. La preocupación por la integración social, la agresividad, el rechazo y el retraimiento social observados en las escuelas ha despertado la necesidad de reforzar aquellas competencias que permitan a los niños la adquisición de reglas respecto al comportamiento esperado para con los pares y la sociedad en general; las instituciones educativas permiten reforzar por medio del desarrollo de habilidades sociales la responsabilidad hacia el prójimo abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje y crecimiento, y que sobre todo dan lugar a la felicidad. Es así que se legitima la tarea clave del docente de incentivar las conductas positivas de forma activa y constante en el medio áulico (Redruello, 2007).

Los programas de intervención también han sido muy bien recibidos para el desarrollo de habilidades sociales en niños diagnosticados con autismo (Flynn & Healy, 2012; Wang, Cui & Parrila, 2011), trastornos emocionales y conductuales (Maag, 2006; Casey, 2012; Gresham, Cook, Crews & Kern, 2004) o en personas con ansiedad social (Wagner, Pereira & Oliveira, 2014; Caballo, Carrillo & Ollendick, 2015).

El valor de las investigaciones con relación a las habilidades sociales se sitúa en el efecto positivo que éstas provocan desde la niñez permitiendo la creación de oportunidades y recursos que orientan en momentos de infortunio o cambios, emergiendo como factores protectores substanciales para niños que se encuentran en situaciones críticas como puede ser la de pobreza o vulnerabilidad (Lacunza & Contini de González, 2009).

Así, Grotberg (1995) propone un modelo multifactorial para explicar que los niños en situación de vulnerabilidad necesitan no sólo la presencia de habilidades intrínsecas, sino también el conocimiento de la presencia de recursos externos y el arte para acceder a éstos en momentos de adversidad. Las habilidades sociales son el medio para expresar lo que los acongoja; mediante éstas, obtienen la seguridad de que no están solos y que pueden comunicarse con otros como soporte para resolver sus conflictos; en consecuencia, las habilidades sociales se manifiestan como un factor importante de resiliencia.

La importancia de fortalecer los comportamientos sociales apropiados desde edades tempranas se basa en que muchas veces el déficit de habilidades sociales se funda en la falta de motivación para que éstas puedan llevarse a cabo, así no siempre se trata de falta de conocimiento sobre la práctica de estas habilidades sino también de reforzamiento positivo cuando éstas aparecen (Gresham Cook, Crews & Kern, 2004).

El potencial que representan las habilidades sociales para la sociedad actual, en diferentes culturas, situaciones y contextos, al promover conductas adaptativas y funcionar como atenuador para las problemáticas asociadas a la pobreza y el estrés producto de la misma, es de gran valor. Los niños que viven en situaciones de vulnerabilidad no siempre tienen la certeza de lo que les deparará el mañana por lo cual las habilidades sociales les ayudan a lidiar y enfrentar la posible incertidumbre (Lacunza & Contini de González, 2009).

2.2.6 Empatía

La empatía es un fenómeno de complejo abordaje y evaluación que ha sido estudiado desde distintas áreas del conocimiento. Específicamente en el campo de la psicología, este concepto ha sido tratado e investigado primariamente desde las líneas clínica, social y evolutiva, generándose importantes hipótesis que han permitido avanzar en su comprensión y discernimiento (Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008; Rodríguez Sampaio, dos Santos Camino & Roazzi, 2009).

Existe un amplio espectro de conceptualizaciones, no obstante, la mayoría de las definiciones de empatía hacen referencia a procesos puntuales que van desde sentir preocupación e interés por otras personas, hasta sintonizar con sus emociones y comprender su punto de vista, posibilitando un acortamiento de la brecha sí mismo-otros (Hodges & Klein, 2001). De esta manera, la empatía es considerada una habilidad fundamental que contribuye a la interacción humana positiva, por lo cual es importante entender en profundidad su naturaleza, su desarrollo y el rol que juega en la conducta (Eisenberg, 2000; Richaud de Minzi, Lemos, Mesurado & Oros, 2017).

Existen diversos paradigmas desde los que se ha estudiado este constructo, siendo conocida la disputa entre los que acuerdan con los modelos situacional vs. disposicional; así como aquellos que se plantean la empatía desde los enfoques

cognitivo, afectivo, o desde la perspectiva actual que integra los dos anteriores (Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008).

La diferencia entre el modelo disposicional vs. situacional, radica en que el primero define a la empatía como un rasgo, instinto o habilidad innata para reflejar el estado emocional del otro (contagio emocional), mientras que el segundo supone que el proceso empático se produce bajo circunstancias determinadas sin tener necesariamente un asiento innato (Ortiz, Apodaka, Etxewberria, Eceiza, Fuentes & López, 1993).

Según Mehrabian, Young y Sato (1988) el enfoque disposicional presenta como elemento fundamental la capacidad de activación o arousabilidad; la persona se activa por el efecto que provoca la información que recibe. A su vez, autores como Lipps (1903), quienes defendieron el modelo disposicional, sostuvieron que las personas eran capaces de imitar de forma automática el estado emocional de otro sin que mediaran procesos cognitivos tales como la proyección, la imaginación o la toma de perspectiva (López, Arán & Richaud de Minzi, 2014).

Por el contrario, el enfoque puramente cognitivo conceptualiza a la empatía como un proceso de discernimiento mental de las experiencias de los demás, otorgando gran importancia a los conceptos de adopción de perspectiva (*role taking*) y teoría de la mente que implican una comprensión de la visión que tiene el otro, una elaboración de los posibles pensamientos de los demás a partir de los propios deseos, creencias y emociones (Gallagher & Frith, 2003; López, Arán & Richaud de Minzi, 2014).

La empatía entendida como un sentimiento simultáneo entre dos personas en la que uno toma el lugar del otro se comienza a instaurar a finales de la década del 60 resaltando el componente afectivo por sobre el cognitivo (Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008). Así, en oposición a las perspectivas que hacían énfasis en la

empatía como un rasgo de la persona, surge la idea de Batson (1991) que enfatiza el sentimiento vicario guiado por la compasión resultante de la emoción provocada frente al malestar del otro (Batson, Fultz & Schoenrode, 1990).

Esta idea también es apoyada por Hoffman (1981, 1987) quien define a la empatía en términos de la experiencia afectiva vicaria ante la comprensión de los sentimientos de otra persona, entendida como la consecuencia de la interacción de componentes socioemocionales y cognitivos que evolucionan a medida que el desarrollo progresa.

Según Davis (1980) los componentes cognitivos de la empatía serían *Fantasía y Adopción de perspectiva*; y los componentes afectivos *Interés empático y Distress personal*. De acuerdo con este autor, los componentes cognitivos son independientes de los afectivos, aunque estudios más recientes en población infantil argentina podrían poner en duda esta aseveración (Richaud de Minzi, 2008).

Eisenberg (2000), por su parte, afirma que en el proceso empático se pueden observar las siguientes dimensiones: (a) la toma de perspectiva, mediante la cual se busca entender la mirada que el otro posee de la situación, (b) la empatía propiamente dicha como una contestación emocional acorde a la condición floreciente de otra persona, y (c) la simpatía que conlleva un componente afectivo fundado en la preocupación por el estado emocional del otro y el deseo de que pueda estar mejor.

Por otro lado, un modelo más actual (Decety & Jackson, 2004; Decety & Moriguchi, 2007) propone tres elementos principales que interactúan dinámicamente para producir la experiencia de la empatía en las personas: (a) una respuesta emocional, que a menudo, pero no siempre implica compartir el estado emocional de otra persona; (b) una capacidad cognitiva para entender la perspectiva de otra persona; y (c) mecanismos de autorregulación y flexibilidad que modulan los propios estados.

De este modo, la empatía explica la experiencia subjetiva de similitud entre los sentimientos expresados por una persona y los demás sin perder de vista la propia experiencia. La empatía así tiene en cuenta no sólo la experiencia afectiva del estado emocional real o inferido del otro sino también le suma a esto un mínimo reconocimiento y comprensión personal de su estado (Decety & Jackson, 2004).

La importancia del estudio de la empatía se funda, entre otros aspectos, en la repercusión que tiene sobre las conductas sociales y la relación que posee con los principios morales ya que ambos guiarían el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo (Hoffman, 1987).

Se ha demostrado que la empatía inhibe la agresividad y promueve la prosocialidad y el altruismo (Richaud de Minzi, Lemos & Oros, 2016). La relación entre la empatía y la prosocialidad es tan robusta que autores como Gerdes y Segal (2009) incluso han propuesto un modelo operacional de la empatía que incluye como parte de sus componentes principales la decisión de llevar a cabo conductas prosociales, dimensión a la que han denominado *acción empática*.

Con respecto a la moralidad, el rol de la empatía también es fundamental, en particular en la comprensión de por qué está mal dañar a otros (Decety, 2015).

En su investigación sobre empatía y acoso escolar, Hernández (2013) encontró una relación negativa entre estas variables; los sujetos que puntúan bajo en empatía corren serio riesgo de puntuar alto en acoso escolar. Resultados similares fueron encontrados por Brewer y Kerslake (2015) quienes observaron que bajos valores de empatía facilitaban la perpetración de bullying en adolescentes.

Por su parte, en un estudio con delincuentes varones, condenados a penas de privación de libertad por delitos graves, Martínez García, Redondo Illescas, Pérez Ramírez y García Forero (2008) evidenciaron la importancia de la variable empatía ya

que observaron que la carencia de empatía con las víctimas es un factor de riesgo para la agresión sexual.

Otro estudio (Guitart, Rivas Damián & Pérez Daniel, 2012) también muestra que los estudiantes con una alta capacidad empática son más tolerantes unos con otros. Así, Hernández (2013) remarca la importancia de promover la empatía desde el ámbito educativo, ya que favorece las conductas afectivas y al conocer la situación en que se encuentra la otra persona y darse cuenta de sus sentimientos, emociones y pensamientos comprendiéndolos, surgen conductas de ayuda o apoyo emocional.

A nivel intrapersonal, también se han observado beneficios. La empatía se asocia a bajos niveles de depresión (del Barrio, Holgado & Carrasco, 2012), y mayores niveles de afrontamiento centrado en la resolución de problemas y en la relación con los demás (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud & Mesurado, 2012).

En su estudio, Pastor (2004) toma el enfoque de Davis (1983) para evaluar la empatía desde una perspectiva multidimensional teniendo en cuenta tanto el aspecto cognitivo con las subescalas de “toma de perspectiva” y “fantasía”, así como la reacción emocional del individuo al asumir una actitud empática por medio de las subescalas de “preocupación empática” y “malestar personal”; así observó que las mujeres tienen una tendencia a identificarse más con otros por medio de la fantasía que los hombres y por otro lado manifestaron más frecuentemente preocupación empática otorgando una respuesta de sentimientos de compasión y cariño por otros principalmente cuando se encontraban en dificultades.

Otros autores también remarcan las diferencias de género respecto a la empatía al notar que las mujeres presentan puntuaciones de empatía significativamente superiores a los hombres, remarcando en sus estudios que la disposición empática favorece a la mujer (Garaigordobil & De Galdeano, 2006; Escrivá, Navarro & García,

2004), a su vez, otros estudios resaltan estas diferencias demostrando que las niñas son más empáticas que los niños (Cecconello & Koller, 2000).

Como puede verse, los datos obtenidos en las diferentes investigaciones ponen en relieve la importancia de la empatía como un factor de protección que contribuye a la capacidad de resiliencia y adaptación tan importantes para la vida (Cecconello & Koller, 2000). La empatía es un factor protector que permite crear recursos personales esenciales para sobrellevar situaciones difíciles y reconocer también las necesidades de los otros (Betancourt, Verbel & Solano, 2012).

2.2.7 Creatividad

El concepto de creatividad posee un valor que se acrecienta a medida que la sociedad presenta sus exigencias constantes. Su conceptualización se ha ido modificando para adaptarse a las exigencias de las perspectivas y demandas de la actualidad (Fuentes Ramos & Torbay Betancor, 2004). Sin embargo, Prieto, López y Ferrándiz (2003) han observado que, desde el área de investigación en psicología, el debate y la reflexión de este constructo ha sido dejado de lado.

Para Torrance (1977) la creatividad es concebida como un proceso que detecta problemas o vacíos de información mediante el cual formula ideas probando y modificando hipótesis previas y comunicando los resultados. Así, se la puede entender como un paso exitoso hacia lo desconocido, alejándose de la pista principal y segura para abrirse a la experiencia recomblando ideas o viendo nuevas relaciones mientras que un suceso conduce al otro (Torrance, 1977).

La creatividad posee un aspecto camaleónico ya que se la puede observar en lo más cotidiano como en lo más incierto. El ser humano posee una esencia de explorador que lo impulsa a buscar dentro de sí para crecer, mejorar y construir. Por este motivo, la creatividad es entendida como un proceso que se construye por medio de todas

aquellas variables que pueden intervenir sobre ella con el fin de desbloquearla, estimularla y potenciarla o mejorarla (Fuentes Ramos & Torbay Betancor, 2004).

El proceso de creatividad puede dar resultados de diferentes tipos, verbales, no verbales, concretos o abstractos, en los que la producción de algo original y nuevo está implícita. De este modo, se puede observar un contraste marcado con la conformidad por la posibilidad que esta otorga de observar los problemas desde una óptica distinta (Torrance, 1977).

En el área psicológica las investigaciones se han enfocado principalmente en la relación que presenta con la inteligencia y la personalidad (Keith, 2000). Así, la creatividad ha sido definida en términos de un proceso o producto, otras veces relacionada a cierto tipo de personalidad o condición ambiental (Torrance, 1977).

Por otro lado, para Cyrulnik (2014) la creatividad es observada como posibilidad constructiva del ser humano y es analizada frente contextos de incertidumbre y complejidad en donde el trauma se convierte en una fuente de la misma.

La originalidad presente en la solución de problemas denota la presencia de creatividad, esto permite el afrontamiento en diversas situaciones adversas de la vida (McKinnon, 1977). Así, se comprende a la creatividad cuando se da una respuesta nueva o poco frecuente, que se adapta a la realidad en algunos casos modificándola y finalmente profundizando la idea original.

En la actualidad, la creatividad es analizada como posibilidad constructiva del ser humano ante los contextos complejos e inciertos, tanto en condiciones de deprivación económica o limitantes como en situaciones y espacios desconocidos para las personas, la creatividad fluye de manera sorprendente posibilitando procesos de adaptación y afrontamiento en la realidad inmediata (Quiñonez Rodríguez, 2012).

Para Rubio y Puig (2014) la creatividad está ligada a la inquietud por descubrir y seguir aprendiendo, por otro lado, permite el ordenamiento del flujo de pensamientos y aprendizajes para finalizar generando orden en medio de un caos de experiencias e ideas donde no se observa una relación aparente. Torrance (1977) está convencido de que las personas pueden ser creativas en un sinnúmero de formas distintas.

Así, Huidobro (2002) observa la importancia del contexto para desenvolverse creativamente en la etapa de la niñez, sobre esta base halló una serie de características del ambiente que benefician a la creatividad, como ser la disponibilidad de recursos tanto económicos como culturales, ausencia de obstáculos, la exposición a una variedad de modelos en la niñez, el reconocimiento de las conductas creativas a lo largo del desarrollo y un ambiente familiar y social que fomente el individualismo.

Siguiendo con esta idea, Rodríguez (2001) pone énfasis en las condiciones del contexto y su importancia para el desarrollo de la creatividad, considerando que este puede facilitar o inhibirlo.

Reforzando lo anterior, se ha investigado la importancia de la realización de actividades artísticas en los niños de edad escolar, ya que esta promueve la creatividad en diversos sentidos, en parte dando lugar a la originalidad permitiendo elaboración e innovación, también desarrollando curiosidad por conocer lo que los rodea y una apertura a lo nuevo, así mismo la habilidad para darse cuenta de los problemas, y algo tan importante como el gusto por lo inexplorado, todo, apunta a la flexibilidad cognitiva y un pensamiento que no depende de la mirada de los otros (Krumm & Lemos, 2012).

Por esto, la creatividad es un recurso importante para ser abordado sobre todo en comunidades donde las condiciones de vida son desfavorables e implican un riesgo para los niños pequeños y en edad escolar, por esto, poder pensar en la relación

existente entre la creatividad y las funciones cognitivas implicadas en el aprendizaje es sumamente importante ya que promueven y dan lugar al proceso de resiliencia (Morelato, Carrada & Ison, 2013).

Según Betancourt, Verbel, y Solano, (2012) la resiliencia se observa en la habilidad creativa para afrontar de una manera novedosa los problemas del diario vivir.

Para Pérez-Muga (2014) la resiliencia puede ser observada como un proceso creativo, tan creativo que puede suponer reinventarse a uno mismo. Siguiendo la misma línea Quiñones (2007), explica a la resiliencia como la resignificación creativa de la adversidad o el trauma ya que concibe a esta como la capacidad que poseen las personas que a partir de situaciones adversas, piensan en alternativas que le permitan actuar en los entornos en los que se desenvuelven y según las personas que los rodean, de este modo se replantean nuevas perspectivas y posibilidades logradas mediante la reelaboración de pensamientos, sentimientos y acciones de manera creativa.

En su investigación, Hernández, Méndez, y Garber (2015) encontraron que personas que manifestaron una mayor inteligencia creativa lograron dar cuenta de una mayor resiliencia ante hipotéticas adversidades.

Se ha observado que la creatividad es una variable relevante para que niños que se encuentran en ambientes hostiles o sumamente negativos puedan superar las condiciones adversas por medio del surgimiento de la resiliencia (Morelato, Carrada & Ison, 2013).

Del mismo modo, en su investigación, Betancourt, Verbel, y Solano (2012) observaron que los niños que viven en pobreza extrema desenvuelven moderadamente factores personales de resiliencia, así explican la necesidad de romper el círculo de pobreza y exclusión promoviendo mayor autonomía, autoestima, humor, creatividad y empatía, los cuales son recursos que posibilitan el desarrollo de estilos y estrategias de

afrontamiento, para mediante cultivo de los recursos internos con los que ya cuentan lograr hacer frente a los problemas de la vida cotidiana (Betancourt, Verbel & Solano, 2012).

La creatividad comprendida como un factor de resiliencia posibilita representar circunstancias de adversidad, enfrentarlas y superarlas mediante actividades creadoras.

Por otro lado, permite una adaptación al medio, aspecto considerado necesario también en los contextos sanos. Así, la creatividad es descrita como la capacidad para crear orden, belleza y un propósito a partir del caos y el desorden (Cyrułnik, 2003).

Por su parte González Arratia López Fuentes y Valdez Medina (2007) en su investigación sobre resiliencia en niños, encontraron que estos entendían a la creatividad como aquellas alternativas que tienen para la solución de conflictos. También Vega-Vásquez, Rivera-Heredia, y Quintanilla-Montoya (2011) en su estudio de recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad encontraron dentro de varios recursos a la creatividad comprendida en sus respuestas, como promotora de resiliencia.

La búsqueda de factores protectores en los niños que se encuentran en ambientes desfavorables es un proceso de creatividad personal (Fuentes Ramos & Torbay Betancor, 2004). Por medio de la creación y los juegos, los niños que se han encontrado en situaciones adversas expresan los sentimientos de soledad, miedo, ira o desesperanza utilizando la creatividad para revertir las situaciones que los aquejan (Cyrułnik, 2003).

Siguiendo la misma línea, se ha hallado una correlación significativa entre atención y creatividad presentada en niños víctimas de maltrato, así puede decirse que por medio del fortalecimiento de la atención desde el entrenamiento de funciones ejecutivas se fortalecen recursos protectores (Morelato, Carrada & Ison, 2013).

El estudio de la creatividad desde una perspectiva neurobiológica es todavía un desafío para los investigadores ya que el proceso creativo envuelve la integración de diversas funciones mentales, pero a su vez comprende todos los componentes de la experiencia de la vida misma (Chávez, Graff-Guerrero, García-Reyna, Vaugier & Cruz-Fuentes, 2004).

De esta forma al tener en cuenta los procesos cognitivos y creativos que desarrolla el ser humano se comprende que la creatividad es esencial e inseparable del hecho de vivir (Fuentes Ramos & Torbay Betancor, 2004). Un cierto grado de creatividad sobreviene siempre que la gente resuelve los problemas de la vida para los cuales no tenían ninguna solución previa, esto requiere a los individuos "ir más allá de donde nunca han ido antes" (Torrance, 1977).

Las heridas de la vida pueden transformarse en prisioneras del pasado o de otro modo ser un empuje hacia la creatividad (Cyrulnik, 2014), la cual es un factor fundamental para las personas que pasan por circunstancias de adversidad, pero también como un aspecto clave para una renovación constante, para la adaptación a cualquier contexto y hasta para la propia edificación o reconstrucción de la identidad (Fuentes Ramos & Torbay Betancor, 2004).

La importancia de la potenciación de la creatividad reside en que esta se vincula con la capacidad para adaptarse, ser productivo y original (Morelato, Carrada & Ison, 2013) y entre otros aspectos se la considera un pilar importante en el proceso de resiliencia (Wolin & Wolin, 1993).

Hoy en día, en el mundo contemporáneo, se observa la necesidad de control excesivo pero la realidad cambiante exige continuamente nuevas formas de adaptación. En esta época en la que se sabe más de factores de riesgo que de protección, en la que se otorga mayor atención a los fracasos que al crecimiento y en

la que la atención a los diagnósticos deja de lado a las potencialidades, la creatividad puede ser reconocida como una adaptación ingeniosa en respuesta a los presentes conflictos (Fuentes Ramos & Torbay Betancor, 2004).

Así, la creatividad da lugar a la resiliencia como un proceso que se construye en función de las necesidades de cada persona y su contexto (Garrido & Sotelo, 2005).

La creatividad es, por tanto, estimada como un proceso clave para el desarrollo personal y para el progreso social por esto se incluye dentro del campo de provecho de la psicología positiva (Poseck, 2006). De este modo, aun al trabajar en un medio adverso, es potencial desafiar a la creatividad de cada niño que se encuentre en estancamiento y pobreza para interrumpir la autoperpetuación de estas desventajas y en su lugar apostar a la esperanza en un futuro mejor (Torres, 2010).

2.3 Funciones Ejecutivas

2.3.1 Aproximaciones conceptuales al constructo FE.

Uno de los primeros en conceptualizar el constructo FE fue Luria (1966) quien las definió como un término paraguas que hace referencia a una serie de procesos cognitivos de orden superior implicados en la regulación de la conducta enfocada hacia un objetivo, concepción también adoptada por Stuss y Benson (1986).

El término de FE, tal como es conocido en la actualidad, fue conceptualizado por Lezak (1982, 1987) quien define a las FE como una sucesión de habilidades o capacidades mentales, estrategias, procesos de planificación y ejecución comprometidos para guiar la conducta de modo eficaz hacia una meta y que permiten teniendo en mente diferentes objetivos, proyectar de qué modo conseguirlos y llevarlos a cabo. Como agregan Baddeley y Wilson (1988) también implican la identificación de la necesidad de detener una actividad, para generar un nuevo plan de operación.

Por su parte, Sholberg y Mateer (1989) definieron el funcionamiento ejecutivo como un conjunto de procesos cognitivos que incluyen la capacidad de anticiparse, la selección de objetivos, la planificación y la selección de una determinada conducta, que están implicados en la autorregulación, el autocontrol y realimentación. Para Morton (2013), los pensamientos, emociones y acciones diariamente son regulados y controlados mediante procesos cognitivos representados por las FE.

Según Shallice (1982), las FE posibilitan la resolución de tareas por medio de acciones simples que permiten la asociación de ideas y están orientadas a los objetivos que se quieren lograr. Para Diamond (2013), posibilitan una amplia gama de habilidades que son beneficiosas para el diario vivir como tomarse el tiempo necesario para pensar antes de actuar, anticiparse a situaciones desafiantes, resistir tentaciones y mantener la concentración si es requerido. Por tal motivo, Chevalier (2015) considera a las FE de trascendental importancia para predecir el éxito en la vida.

Estas funciones no solo implican destrezas para la generación de conductas, controlarlas, regularlas y ejecutarlas siguiendo un plan de acción para lograr una meta (Anderson, 2002; Fisk & Sharp, 2004; Gilbert & Burgess, 2008; Lezak, Howieson, Loring & Fischer, 2004), sino que también son fundamentales para realizar actividades de forma independiente y creativa más allá del déficit motor, cognitivo, sensorial o una combinación de adversidades que se puedan presentar en el camino, por otro lado, la pérdida de estas funciones compromete la capacidad para valerse por uno mismo, así como para mantener relaciones sociales saludables (Lezak, 1982).

Por esta razón las FE presentan un papel cardinal ya que permiten modificar la conducta frente a aquellas actividades que a simple vista no parecen compartir ningún vínculo como ser, la comprensión de un texto, la organización del trabajo diario, evitar

conflictos o concentrarse en una labor poco interesante, sin embargo, todas están reguladas por el funcionamiento ejecutivo (Introzzi, 2016).

Estas tienen como principal objetivo permitir que las personas se adapten a los diferentes contextos y circunstancias de la vida optimizando sus recursos cognitivos y ensayando conductas que vayan más allá de las acostumbradas y automáticas para guiarlos hacia la resolución creativa de situaciones nuevas y complejas que puedan aparecer (Collette, Hogge, Salmon & van der Linden, 2006; Gilbert & Burgess, 2008; Lezak, Howieson, Loring & Fischer, 2004; Rosselli, Jurado & Matute, 2008; Tirapu-Ustárriz, Muñoz-Céspedes & Pelegrín-Valero, 2002).

De este modo, y en términos de Lopera (2008), las FE se manifiestan por medio de una función gerencial, directiva y rectora del cerebro, “el cerebro del cerebro” (p.59), o como lo indica Brown (2005, 2006) funcionan de modo que rigen la conducta como si fueran el director de una orquesta.

De tal modo, las FE se desempeñan coordinando información que proviene de diversos sistemas de entrada según las percepciones del ambiente procesadas por medio de mecanismos de regulación de pensamientos, afectos o recuerdos para finalmente proporcionar la adaptación, que en muchas ocasiones precisa de la recuperación de información recopilada del pasado para poder anticiparse al futuro planificando y tomando decisiones (Verdejo García & Bechara, 2010).

Debido a lo anterior, se debaten otros procesos cognitivos como la atención y algunos mecanismos de la memoria, que tienden a confundirse en su funcionamiento con las FE. Al respecto, Verdejo García y Bechara (2010) indican que las FE se nutren tanto de recursos atencionales como mnésicos, pero su función es la de proveer un espacio operativo y de integración con el objetivo de perfeccionar la ejecución en referencia al contexto actual y los objetivos propuestos anteriormente.

Así las FE representan mecanismos que permiten jugar mentalmente con las vivencias del pasado y el futuro según hayan sido las experiencias de la persona y los pensamientos y emociones resultantes para solucionar conflictos complejos y nuevos en lo venidero (Verdejo García & Bechara, 2010).

2.3.2 Neuroanatomía de las FE.

Desde un punto de partida histórico el concepto de FE comenzó a emplearse en estudios realizados en pacientes con secuelas producidas por lesiones en el córtex prefrontal (García Arias, 2012; Stuss et al., 2000).

Las técnicas de neuroimagen en pacientes con daño cerebral han revelado la importancia de los lóbulos frontales en un sinnúmero de comportamientos que dependen de funciones cognitivas entre las cuales se destacan las funciones ejecutivas como funciones cognitivas superiores (Bausela, 2009; Konishi et al., 1998).

El estudio de los lóbulos frontales y específicamente de las regiones prefrontales, se ha profundizado en los últimos años otorgando importancia al papel que representa esta región cerebral para la conducta humana mediante la coordinación, control y organización de respuestas emocionales, acciones y procesos cognitivos (Tirapu-Ustárróz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira & Pelegrín-Valero, 2008).

El desarrollo de las FE está estrechamente ligado a la maduración del cerebro específicamente al de la corteza prefrontal ya que las transformaciones producidas en esta región cerebral dan lugar al desarrollo paulatino de las funciones que esta sustenta (García-Molina, Enseñat-Cantallops, Tirapu-Ustárróz & Roig-Rovira, 2009; Luna, et al., 2001; Tamm, Menon & Reiss, 2002).

La corteza prefrontal anatómicamente comprende un 30 % de toda la corteza cerebral localizándose en el lóbulo frontal, específicamente en las superficies lateral,

medial e inferior y funcionalmente observadas en los planos dorsolateral, ventrolateral y orbitofrontal (Diamond, 2002; Fuster, 2002; Junqué, 1995; Mesulam, 2000).

Estas regiones funcionan como un circuito en el que la corteza dorsolateral orchestra principalmente procesos cognitivos encuadrados dentro de las funciones ejecutivas como, la memoria de trabajo, la atención selectiva, la formulación de conceptos, solución de problemas y flexibilidad cognitiva (Bechara, Damasio & Damasio, 2000; Stuss & Alexander, 2000; Tirapu-Ustárriz et al., 2008a), la corteza orbitofrontal está relacionada con las funciones cognitivas que median la conducta y el conocimiento social (Bechara, Damasio & Damasio, 2000; Junqué, 1995; Mesulam, 2000), y el área de la corteza prefrontal ventromedial, interviene en el proceso de la experiencia, aprendizaje y expresión emocional mediante el procesamiento de signos emocionales que conducen la toma de decisiones adaptativas, de esta manera se relaciona con la modulación emocional de la memoria así como el reconocimiento de expresiones emocionales (Bechara, Damasio & Damasio, 2000; Damasio, 1997; Damasio & Van Hoesen, 1984; Phelps & LeDoux, 2005).

Así, Fuster (1980, 1989), basándose en su teoría general fundada a partir de la corteza prefrontal, presenta tres funciones subordinadas que deben coordinarse para que la estructuración temporal de la conducta pueda llevarse a cabo, estas son: (a) la memoria a corto plazo provisional (función retrospectiva), (b) la planificación de la conducta (función prospectiva) y (c) el control y supresión de las influencias internas y externas que interfieren en la conducta (función consistente).

De este modo, las FE se pueden entender como el resultado de un sistema supramodal de procesamiento múltiple, lo cual hace referencia a la relación constante que posee con diversas funciones cerebrales en una doble dirección, así las FE afectarán a un amplio rango de procesos cognitivos necesarios para dirigir la conducta

a una meta (procesamiento top-down), pero también otros procesos cognitivos influirán en complementariedad para el funcionamiento ejecutivo apropiado (procesamiento bottom-up) (Tirapu-Ustárrroz & Muñoz-Céspedes, 2005; Tirapu-Ustárrroz & Luna-Lario, 2008).

De esta manera, de forma unitaria, la corteza prefrontal se encarga de organizar e integrar la información que ingresa y sale por medio del conjunto de sistemas sensoriales y motores (Junqué, 1995; Mesulam, 2000).

Finalmente, las FE observadas desde un punto de vista neurofuncional, se han relacionado a la activación de la corteza prefrontal entendida como un área de asociación heteromodal que posee interconexiones en red con otras áreas corticales y subcorticales (Diamond, 2002; Fuster, 1997; Tirapu-Ustárrroz, et al., 2008a).

2.3.3 Modelos de las FE

Debido a la complejidad de las FE, en los últimos años se han realizado numerosos estudios sobre esta temática y se han formulado variadas definiciones y modelos teóricos referentes a las mismas (ver p.e. Barkley, 1997; Brown, 2001; Fuster, 1997; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter & Wager, 2000; Luria, 1974; Lezak, Howieson, Loring & Fischer, 2004; Stuss & Benson, 1986).

Existen diversos modelos que implican una concepción de las FE aparentemente diferente, debiéndose a la base conceptual utilizada como referencia por cada uno, lo cual implica acercarse a una misma realidad desde distintas perspectivas. Este proceso en algunos casos puede conllevar una pérdida de información, pero a su vez la complejidad del constructo requiere de investigación constante que permita conocer en profundidad la lógica de los procesos cerebrales que subyacen a los procesos mentales (Tirapu-Ustárrroz, et al., 2002b).

Así, según la disciplina, las FE se pueden considerar como las cogniciones previas a la acción, las cuales son disparadas por percepciones del ambiente según lo plantea la psicología cognitiva, o de acuerdo a la neuropsicología, estas se definen por su localización observada mediante la activación prefrontal y conexiones con otras áreas de la corteza cerebral (Pennington & Ozonoff, 1996; Diamond, 2002).

Por otro lado, las FE pueden ser definidas según su naturaleza dimensional. Algunos autores postulan que las FE tienen una naturaleza unitaria, lo que implica que se desprenden de un mecanismo en común y que están estrechamente relacionadas, tal como se ha observado en estudios donde las variaciones fueron explicadas por un único factor (De Frias, Dixon & Strauss, 2006; Duncan, Emslie, Williams, Johnson & Freer, 1996; Rodríguez-Aranda & Sudnet, 2006; Wiebe, Espy & Charak, 2008).

Entre los modelos que siguen esta línea se puede mencionar a modo de ejemplo modelos de memoria de trabajo (MT) como los de Baddeley (1986), Baddeley y Hitch (1974, 1986, 2000) y Petrides (1994), o el modelo de sistema atencional supervisor (SAS) de Norman & Shallice (1986) entre otros.

En su estudio Soprano (2003) explica que diversas investigaciones han observado a las FE como un constructo unidimensional, lo cual implica la no diferenciación ni análisis de sus dimensiones de forma independiente, así las tareas que se realizan otorgan una medida global de FE aun abarcando más de una operación cognitiva en su realización, como resultado, se obtiene un valor general de FE.

Sin embargo, para otros autores las FE representan un constructo compuesto por varias dimensiones que comprende componentes cognitivos diferentes y separados pero que trabajan juntos para la realización de una tarea compleja en común. Por tal motivo, se considera que poseen una naturaleza tanto unitaria como diversa (Arán Filippetti, 2013; Barkley 1997, 2001; Collette et al., 2005; Lezak, 1982, Lezak,

Howieson, Loring & Fischer, 2004; Stuss y Alexander, 2000; Miyake et al., 2000; Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003). Así, desde esta perspectiva las FE hacen referencia a un constructo multidimensional que comprende una serie de procesos cognitivos necesarios para la ejecución de tareas complejas que van encaminadas hacia un objetivo particular (Arán Filippetti, 2011), que para Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín-Valero y Albéniz-Ferreras (2005) representa un sistema de alta complejidad, supramodular y de procesamiento múltiple.

Es importante mencionar que, aunque lo largo de los años, se han propuesto variados modelos teóricos que dan a conocer el funcionamiento ejecutivo, no significa que sean modelos incompatibles o contradictorios, sino que se diferencian por sus implicancias al ser observados desde el campo en el que se pretende accionar, lo cual no impide que para explicar el funcionamiento ejecutivo en general puedan complementarse en dirección hacia una visión conjunta (Arán Filippetti & López, 2013).

Sin bien existen diversos estudios que adoptan una perspectiva multidimensional teniendo en cuenta numerosos factores como la actualización, inhibición, alternancia, toma de decisiones, velocidad de procesamiento, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, control de interferencia (ver p.e. Ríos et al., 2004; Verdejo-García & Pérez-García, 2007) estudios recientes concuerdan en señalar la existencia de tres dimensiones ejecutivas.

Entre estos, se puede mencionar el estudio de Welsh, Pennington y Groisser (1991) quienes encontraron los siguientes componentes en niños: (i) velocidad de respuesta (ii) sostenimiento de la actividad y (iii) planificación. Por su parte Levin et ál. (1991), observaron una estructura factorial integrada por los siguientes componentes: (i) asociación semántica/conceptos (ii) ausencia de perseveración y (iii) planificación

También aporta a esta visión de tres factores el modelo de Brocki y Bohlin (2004) el cual expresa una estructura factorial de tres factores, (i) desinhibición, (ii) velocidad/arousal y (iii) memoria de trabajo/fluidez.

Por su parte, Miyake et al. (2000) proponen un constructo de FE integrado por (i) alternancia, (ii) memoria de trabajo/actualización e (iii) inhibición, como funciones autónomas, pero que a su vez actúan de manera conjunta en la realización de tareas complejas. De manera consistente, Lehto et al. (2003) por medio del análisis exploratorio y confirmatorio encontraron tres dimensiones interrelacionadas de las FE en niños: (i) memoria de trabajo, (ii) inhibición y (iii) alternancia/flexibilidad.

Más actualmente, Arán Filippetti (2013) encontró en su estudio con niños de habla hispana, una estructura factorial integrada por tres factores ejecutivos (i) memoria de trabajo, (ii) flexibilidad cognitiva e (iii) inhibición el cual manifiesta consistencia con el modelo presentado por Miyake et al. (2000) y será tomado en cuenta como modelo base para el presente estudio.

2.3.4 Modelo de tres componentes

2.3.4.1 Memoria de trabajo (MT)

La memoria de trabajo (MT) con su base neuroanatómica en la corteza prefrontal dorsolateral, corteza prefrontal ventrolateral, corteza parietal y el cerebelo (Tirapu-Ustarroz & Luna-Lario, 2008), se define como la capacidad de almacenar y manipular información durante breves periodos de tiempo (Baddeley & Hitch, 1974).

Teniendo en cuenta propuestas anteriores (ver p.e. Posner y Rossman, 1965; Atkinson & Shiffrin, 1971), Baddeley y Hitch (1974) proponen cambiar el término unitario de MT que hace referencia a la memoria a corto plazo por el de una MT que es explicada por un sistema de multicomponentes (Baddeley & Hitch, 1974, 1994).

Frente a diversos abordajes de la MT según la disciplina en que se la tenga en consideración, Baddeley y Hitch (1974) proponen un modelo de MT de tres componentes, cada subcomponente se asocia distintos problemas neuropsicológicos.

Estos tres subcomponentes son (a) el bucle fonológico, el cual contiene y manipula la información basada en el habla, (b) la agenda visoespacial, que desempeña una función similar relacionada a la información visual y espacial, y el más complejo, el (c) ejecutivo central, un sistema de control atencional que es ayudado por otros sistemas subsidiarios (Baddeley, 1986).

Este modelo de tres componentes ha demostrado ser exitoso, sin embargo, existen algunos fenómenos aún más complejos que no han podido ser captados con facilidad por el mismo, debido a esto, Baddeley (2000) propone incluir un cuarto componente al modelo centrado en los procesos de integración de la información, este es el (d) almacén episódico (episodic buffer), un sistema con capacidad limitada pero que facilita un almacenamiento temporal de información multi-modal preparada para ser asociada a sistemas secundarios y de la memoria a largo plazo por medio de escenas mentales o episodios.

Así estos autores sugieren que la MT representa un sistema de control con límites en sus capacidades de almacenamiento y procesamiento pero que posee una función específica de transferencia de información a largo plazo (Baddeley & Hitch, 1974).

Más específicamente la MT envuelve la capacidad de trabajar con información que no está perceptualmente presente, esto implica mantener la información en la mente para manipularla según se requiera; ejemplos de esto se observan en la resolución de problemas, la comprensión de textos o la relación de ideas, así a través del razonamiento verbal se adquieren nuevos aprendizajes (Baddeley, 1974; 1992,

Baddeley & Hitch, 1974, 1994; Smith & Jonides 1999; Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes & Pelegrín-Valero, 2002).

Por sus características, la MT es necesaria para la planificación y a su vez por medio de la interacción con otras funciones cognitivas dan lugar a la fluidez en el razonamiento (Goldin, Segretin, Hermida, Paz, Lipina & Sigman, 2013). De este modo la MT está estrechamente relacionada y cumple un papel fundamental en el rendimiento escolar de los niños (St. Clair-Thompson & Gathercole, 2006; Gathercole, Brown & Pickering, 2003).

2.3.4.2 Control inhibitorio (CI)

Otro proceso envuelto en el funcionamiento ejecutivo es el control inhibitorio (CI) el cual posee su base cerebral en la corteza cingulada anterior, el córtex prefrontal orbital y el giro frontal inferior (Tirapu-Ustárrroz & Luna-Lario, 2008) y cumple un rol transcendental en la determinación de cómo distintos procesos mentales trabajan juntos en el desempeño exitoso de una tarea (Dowsett & Livesey, 2000).

El control inhibitorio (CI) representa la habilidad para inhibir estímulos irrelevantes o automatizados mientras se persigue una meta cognitivamente representada como más importante (Rothbart & Posner, 1985; Macdonald, Beauchamp, Crigan & Anderson, 2014; Watson & Bell, 2013; Wiebe, Sheffield & Espy, 2012).

Según Diamond (2013), sin el CI, las personas se dejarían llevar fácilmente por los impulsos o pensamientos y acciones automáticas incitadas por los estímulos del ambiente, el CI permite la elección de conducta que se quiere tener en determinada situación creando la capacidad de cambio de comportamiento y evitando el engaño.

Así al medir la capacidad que el niño manifieste para retrasar, mitigar o suprimir una respuesta impulsiva cuando una tarea lo requiere y por otro lado la medida en que

el niño responda de manera novedosa y no prepotente en una situación de conflicto permitirían observar esta importante función (Carlson & Moses, 2001), la cual da lugar a la posibilidad de autorregulación de la conducta que por medio del tiempo de aplazamiento necesario posibilita la capacidad de decisión (Barkley, 1997, 2001).

De este modo la importancia de esta FE radica en la posibilidad que otorga el control inhibitorio para el adecuado rendimiento en la realización de tareas (Schachar & Logan, 1990; Schachar, Tannock & Logan, 1993).

2.3.4.3 Flexibilidad cognitiva (FC)

La flexibilidad cognitiva (FC) se asocia a la actividad de la corteza prefrontal dorsolateral, prefrontal medial, giro supramarginal y el núcleo estriado que se encuentra en la parte subcortical del cerebro (Tirapu-Ustarroz & Luna-Lario, 2008).

La FC se define como la habilidad para cambiar de una respuesta a otra en la realización de una o varias tareas u operaciones con rapidez utilizando habilidades alternativas (Ardilla & Rosselli, 2007; Monsell, 1996).

Esta función se ve reflejada en el uso selectivo del conocimiento para poder adaptarse convenientemente a las necesidades y tomar las decisiones precisas en una determinada situación (Spiro, 1988). Por otra parte, posibilita dejar de lado las tareas irrelevantes para posteriormente participar de manera activa en aquellas de mayor relevancia (Miyake et al., 2000).

Así, esta habilidad otorga la posibilidad de cambiar el abordaje o la perspectiva frente a un problema para ajustarse a nuevas demandas, reglas o consignas, o cambiar el foco de acción de una tarea a otra según la preferencia o prioridad que se tenga (Diamond, 2013, 2014).

Por tal motivo, depende del repertorio y diversidad de ideas que se tengan disponibles para pensar sobre un tema determinado (Spiro, 1988) o, como explica

Morton (2013), involucra una forma de pensamiento creativo y la capacidad de flexibilidad frente a los cambios.

Así la FC comprende procesos de mantenimiento, inhibición, y actualización de conjuntos o criterios cognitivos (Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín-Valero & Albéniz-Ferreras, 2005).

2.3.5 FE y otras variables de interés.

En la vida cotidiana se realizan diversas acciones en las que las FE presentan un papel cardinal. Estos procesos, permiten modificar la conducta frente a aquellas actividades que a simple vista no parecen compartir ningún vínculo como ser, la comprensión de un texto, la organización del trabajo diario, evitar conflictos o concentrarse en una labor poco interesante, sin embargo, todas están reguladas por el funcionamiento ejecutivo (Introzzi, 2016).

Múltiples estudios han examinado el valor de las FE en diferentes contextos. Para Diamond (2013) son esenciales para la salud tanto física como mental dando lugar al éxito en la vida. Según Bailey (2007), estas funciones ayudan a tener éxito laboral al posibilitar la productividad y la mantención de un trabajo. Otros autores destacan el impacto que tienen las FE para el desempeño y éxito escolar (Best, Miller & Naglieri, 2011; Borella Carretti & Pelgrina, 2010; Gathercole, Pickering, Knight & Stegmann, 2004; Korzeniowski, Cupani, Ison & Difabio, 2016; Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson, 2010). Al respecto, se ha indicado que las FE permiten mantener el enfoque en la información importante referente a una tarea, reconocer y controlar las posibles distracciones, proyectar para el logro de un objetivo teniendo en cuenta el proceso y estrategias necesarias, a su vez evaluado opciones novedosas (Blair & Raver, 2014).

También en el área social, se ha observado una fuerte asociación entre el déficit de FE y la carencia en las relaciones sociales que caracteriza a los niños con autismo (Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner, 2002).

Por otro lado, las FE dan lugar a una convivencia marital armónica (Eakin, Mindc, Hechtman, Ochs, Krane, Bouffard & Looper, 2004). Esto se puede observar por el papel que juegan las FE ayudando a mantener la calma en situaciones críticas, controlando la ansiedad y el enojo, así como la intensidad con que se viven y manifiestan las emociones, de esta forma las personas pueden obtener dominio de su conducta en las áreas afectiva, cognitiva, social (Andrés, Richaud De Minzi, Introzzi & Navarro Guzmán, 2016) y vivir con una mejor calidad de vida (Brown & Landgraf, 2010; Davis, Marra, Najafzadeh & Lui-Ambrose, 2010).

Así, se ha observado que la pobre estimulación de las FE conduce muchas veces a problemáticas sociales como la violencia, el crimen o explosiones emocionales (Broidy, Nagin, Tremblay, Brame, Dodge & Fergusson, 2003; Denson, Pederson, Friese, Hahm & Roberts, 2011). A su vez, también están negativamente asociadas al abuso de sustancias, la obesidad y la poca adherencia a tratamientos (Crescioni, Ehrlinger, Alquist, Conlon, Baumeister, Schatschneider & Dutton, 2011; Miller, Barnes & Beaver, 2011; Riggs, Spruijt-Metz, Sakuma, Chou & Pentz, 2010).

2.4 Funciones ejecutivas y nivel Socioeconómico

En los últimos años, diversos autores (Arán Filippetti, 2011; Arán-Filippetti y Richaud de Minzi, 2011; Farah et al., 2006; Hook, Lawson & Farah, 2013; Knapp & Morton, 2013; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle, Colombo, 2004; Lipina & Posner, 2012; Mezzacappa, 2004; Musso, 2010; Noble, Norman & Farah, 2008) han centrado su atención en el efecto del nivel socioeconómico en el desarrollo neurocognitivo de los niños.

Si bien el NSE impacta en la calidad de vida de los niños, este se ve mediado por las características individuales del niño y su entorno (Bradley & Corwyn, 2002; Evans, 2004). Se ha observado que los niños que crecen en un ambiente de pobreza presentan un rendimiento cognitivo menor a otros niños de un ESE mayor Farah, et al (2006).

Adhieren a esto Knapp y Morton (2013) que han observado que los niños provenientes de sectores económicos pobres son más vulnerables a ser afectados en el desarrollo de las FE, lo cual ha sido demostrado también por otros autores (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Hackman & Farah, 2009; Hackman, Farah, Meaney, 2010; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo, 2004; Lipina & Posner, 2012) y como demuestra en su estudio Arán Filippetti (2011), los niños de estrato socioeconómico bajo evidencian un patrón de funcionamiento cognitivo inferior a los otros niños, observando que tanto las condiciones de alojamiento que posee la familia como el nivel educativo de la madre manifiestan asociación con el funcionamiento ejecutivo de los niños.

De forma más específica, Arán Filippetti (2012) pudo observar el impacto del estrato socioeconómico en relación al desempeño de diferentes tareas cognitivas relacionadas al lenguaje, la atención y memoria, indicando dentro de las variables socioeconómicas examinadas el nivel de instrucción de la madre como una de las que predijo en mayor manera el desempeño cognitivo de los niños, por otro lado, las condiciones de alojamiento se vieron asociadas a la memoria de trabajo y el desarrollo del lenguaje.

También Musso (2010) ha investigado el desempeño de las funciones ejecutivas en niños pobres, encontrando que la percepción que presentan los niños expuestos a la pobreza del control hostil de parte de los padres, es un predictor importante de la

habilidad de planificación que poseen, manifestando una mayor dificultad para esta. También, a diferencia de otros niños, presentan una notoria disparidad en los sistemas neurocognitivos del lenguaje y medial de memoria, en general manifestando un desempeño cognitivo inferior.

También Arán-Filippetti y Richaud de Minzi, (2011) han observado que la capacidad de planificación de los niños, así como las estrategias de reflexión se ven mediadas por el rol del contexto. En su estudio, encontraron que los niños insertos en un ambiente de vulnerabilidad social a diferencia de los que no presentan esta característica utilizan un menor tiempo de latencia y cometen un mayor número de errores al realizar una tarea, lo cual manifiesta un patrón cognitivo de baja reflexión y alta impulsividad, frente a esto, han puesto a prueba la eficacia de un programa de intervención que mediante un entrenamiento sistematizado ha manifestado posibilidad de desarrollar la habilidad de reflexión y planificación en niños con esta carencia.

De forma general, Korzeniowski, Cupani, Ison, y Difabio (2016) también observan que los niños que se encuentran en condiciones de vida de pobreza según la posición socioeconómica familiar, el nivel educativo y laboral del principal sostén del hogar, y el acceso a sistemas de salud, manifiestan un menor desempeño de las FE que, a su vez, repercute en el rendimiento escolar.

Siguiendo la misma línea, Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo (2004) observaron que la pobreza también impacta negativamente el desempeño en niños de edad preescolar, al comparar las FE en dos grupos diferentes de niños, con necesidades básicas satisfechas y con necesidades básicas insatisfechas. Los autores observaron que los últimos demostraron un desempeño menos eficaz específicamente al realizar tareas en las que la dificultad se presentó en la capacidad para mantener una

información relevante, controlar interferencias y una mayor lentitud para comenzar una tarea, pero menor alcance de objetivos.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, para comprender con más precisión la asociación observada entre el estatus socioeconómico, los logros cognitivos y el funcionamiento ejecutivo, Arán-Filippetti y Richaud de Minzi (2012) han analizado la asociación entre diversos indicadores del nivel socioeconómico y las funciones ejecutivas en niños de edad escolar según los posibles factores cognitivos que podrían explicar esta relación, así, observaron que el nivel educativo de la madre y las condiciones del hogar son los principales indicadores de esta asociación y aun teniendo en cuenta el cociente intelectual (CI) como posible variable mediadora en la asociación, los resultados indicaron que la asociación encontrada se explican en mayor medida por la impulsividad cognitiva y no por el CI de los niños.

Desde este punto de vista se considera de gran valor ayudar a los niños a tener un adecuado funcionamiento ejecutivo por la garantía de salud, consecución de logros y calidad de vida que estas prometen (Diamond, 2013).

2.5 Funciones ejecutivas y recursos resilientes socioemocionales

Actualmente, el campo de la resiliencia ha comenzado a indagar en el papel protector de las FE ya que por medio de su papel regulador de la conducta promueven el desarrollo positivo para la vida presente y futura de los niños en diferentes condiciones de vida (Noble, McCandiliss & Farah, 2007).

En este sentido, Tsakanikos y Claridge (2005), mencionan a la fluidez verbal como uno de los aspectos centrales de la creatividad. Otras investigaciones también proponen que existe una relación entre diferentes funciones ejecutivas y la creatividad (Benedek, Könen, & Neubauer, 2012, Bustos, Aran, & Krumm, 2013, Krumm, Filippetti, & Gutierrez, 2018).

Otro recurso resiliente que se observa en relación con las FE de los niños son las habilidades sociales (Ghobari-Bonab, Beh-Pajoo, Afrooz, Hakimi Rad & Arjmandnia, 2013). Las FE permiten capturar las perspectivas de los pares (Nilsen & Graham, 2009), e interpretar el contexto social (Dučić, Gligorović & Kaljača, 2017).

Las funciones ejecutivas también se han relacionado el afrontamiento adaptativo, entendido como aquel que se centra en el problema y no en la emoción. Así, en su estudio con personas con lesión cerebral traumática de un año, Krpan, Levine, Stuss, y Dawson (2007), observaron que aquellos que poseían un mejor desempeño ejecutivo presentaban un afrontamiento más adaptativo, a diferencia de los que presentaban un rendimiento ejecutivo menor.

También Richaud (2007), por medio del desarrollo de programas de intervención escolar integrados en el currículo escolar destinados a fortalecer funciones ejecutivas, entre otras variables, ha observado las asociaciones que estas presentaban con el uso de estrategias eficaces de afrontamiento al estrés en niños en condición de riesgo.

Estudios como el de Salas y Castro (2014) y Andrés y Aydmune (2013), explican la importancia de las funciones ejecutivas en la regulación emocional. Asimismo, Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet e Introzzi (2016) han observado que los niños que se desempeñan mejor en funciones ejecutivas muestran mayor capacidad de reevaluación cognitiva que permite una mejor comprensión de los procesos involucrados en el control cognitivo de emociones. Por ende, se presume que las FE podrían también estar relacionadas con ciertas emociones positivas (e.g. serenidad, simpatía, etc.) y con la capacidad empática. Al mismo tiempo, a partir de estudios realizados con niños (Alloway, Gathercole, Kirkwood y Elliott, 2009), es posible advertir alguna implicancia de las FE en las autopercepciones, de tal modo que los individuos con un mejor funcionamiento ejecutivo podrían tener un mejor

autoconcepto y una mayor autoconfianza, al menos en algunos ámbitos de desempeño, como el intelectual y el comportamental.

Partiendo de la base de los estudios mencionados anteriormente, en la presente investigación se busca corroborar las hipotetizadas relaciones entre dichas variables.

Capítulo III: Método

3.1 Tipo de estudio

La presente investigación sobre funciones ejecutivas y recursos resilientes en niños de 9 a 12 años, se realizó con un diseño empírico, no experimental, bajo el paradigma cuantitativo. De acuerdo con la clasificación de Ato, López y Benavente (2013), para cumplir con los objetivos 1 y 2 de esta tesis se adoptó una estrategia descriptiva, con un tipo de estudio selectivo. Para cumplir con los objetivos 3, 4 y 5 se siguió una estrategia asociativa, con procedimientos típicos de los estudios comparativos, predictivos y explicativos, respectivamente.

3.2 Sujetos

La investigación se llevó a cabo en el noreste argentino (NEA). La muestra estuvo constituida por 304 niños (46.7 %) y niñas (53.3 %) que asistían a ocho diferentes instituciones escolares, privadas ($n = 4$) y públicas ($n = 4$), pertenecientes a las provincias de Chaco (27.3 %), Misiones (34.9 %), Corrientes (17.1%) y Formosa (20.7 %). Los participantes tenían 9 (24 %), 10 (27.3 %), 11 (24.7 %) y 12 (24 %) años de edad ($M = 10.49$, $DE = 1.102$).

Las ocho escuelas (dos de cada provincia) fueron seleccionadas intencionalmente teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas según un mapeo previo de los municipios. Así, la muestra estuvo conformada por 108 niños y niñas, identificados en este estudio bajo la condición de NBI, procedentes de cinco escuelas públicas pertenecientes a las cuatro provincias del NEA. Las instituciones educativas estaban situadas en poblaciones rurales y zonas urbanas que reunían condiciones de geolocalización y vivienda compatibles con NSE bajo. Por otro lado, la muestra

incluyó también 196 niños caracterizados con la condición NBS, provenientes de tres escuelas privadas y una pública, pertenecientes a las cuatro provincias del NEA. Estas instituciones escolares estaban mayormente situadas en zonas urbano céntricas de cada ciudad, que, por mapeo municipal, reunían las mejores condiciones desde el punto de vista del nivel socioeconómico. En la sección de Resultados se podrán apreciar objetivamente las diferencias de estrato social de ambas submuestras, confirmadas con la aplicación de la escala de Nivel Económico Social (NES). En el mismo capítulo, se detallará la distribución de ambas submuestras según sexo, edad y provincia de origen de los estudiantes.

3.3 Instrumentos

El protocolo completo de esta investigación estuvo conformado por 15 pruebas, una para la valoración del nivel socioeconómico, siete para la evaluación de las funciones ejecutivas y siete para la indagación de los recursos socioemocionales.

3.3.1 Nivel socio económico

3.3.1.1 Escala de nivel socioeconómico (NES)

Para la evaluación objetiva del nivel socioeconómico se utilizó la Escala de Nivel Económico Social (NES), basada en los criterios de medición de pobreza utilizado por Boltvinik y Hernández (1999) y el INDEC (1994, 2001) cuyos criterios de medición están fundados en el método de Necesidades Básicas. La presente escala, a diferencia de su versión anterior, utilizada en el Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil (1996), incorpora la posibilidad de identificar los hogares con necesidades básicas insatisfechas (INDEC, 1994, 2001). Para ello, se le concede puntaje a diferentes características del hogar, como ser la provisión de agua y características de los pisos, techo, y paredes, entre otros, y también al nivel educativo y ocupacional de los padres. La escala NES ha sido utilizada en diversas investigaciones dentro de la Argentina

(Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Augusto, 2004; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque Ricle & Colombo, 2004; Lipina, Martelli, Vuelta & Colombo, 2005; Segretin, Lipina & Petetta, 2009).

En el presente estudio se analizaron: (a) el *puntaje máximo de nivel educativo alcanzado por alguno de los padres*, con un rango de valores posibles entre 0 (sin estudios) y 12 (con estudio universitario), (b) el *puntaje máximo de ocupación alcanzado por alguno de los padres*, por medio del cual se catalogaron diversas ocupaciones de acuerdo a 12 categorías con valores posibles entre 0 (ej. desocupado, no trabaja, ama de casa) y 12 (ej. director de empresa o dueño de comercio grande), (c) las *características habitacionales*, que incluyeron tipo de vivienda (0 a 2 puntos), tipo de pisos (1 a 3 puntos), lugar de baño (0 a 3 puntos), tipo de baño (0 a 3 puntos), acceso a agua (0 a 3 puntos), tipo de paredes exteriores (0 a 3 puntos), tipo de techo (0 a 3 puntos), propiedad de la vivienda (0 a 3 puntos), con un valor total posible de obtener entre 0 y 23 puntos, y por último, (d) el *hacinamiento*, con valores posibles entre 0 y 9 puntos en referencia a la cantidad de personas por habitación (0 puntos para 6 o más personas por habitación, 3 puntos para 5 a 6 personas por habitación, 6 puntos para 3 a 4 personas por habitación y 9 puntos para 1 o 2 personas por habitación). Así, el puntaje total ideal de la escala es 56 puntos.

3.3.2 Recursos Resilientes

3.3.2.1 Cuestionario Argentino de afrontamiento para niños

Este cuestionario fue creado por Richaud de Minzi (2006) y evalúa estrategias funcionales y disfuncionales para hacer frente al estrés. Está destinado a niños de 8 a 12 años, y compuesto por 27 ítems con tres posibilidades de respuesta (Sí, A veces, No). Se incluyen tres ítems por cada subdimensión: Análisis lógico, Reestructuración cognitiva, Evitación cognitiva, Búsqueda de consejo y apoyo, Acción sobre el

problema, Búsqueda de gratificaciones alternativas, Control emocional, Inhibición generalizada o paralización y Descontrol o descarga emocional.

Según el análisis factorial realizado por la autora, se observó la existencia de dos factores: Estrategias funcionales (Acción sobre el problema, Búsqueda de consejo y apoyo, Análisis lógico y Reestructuración cognitiva) y Estrategias disfuncionales (Descarga emocional, Inhibición generalizada o paralización, Búsqueda de gratificaciones alternativas, Evitación cognitiva y Control emocional).

Este instrumento posee una adecuada consistencia interna estudiada a través del coeficiente alpha de Cronbach que mostró un valor de .71 para el factor Estrategias funcionales y un coeficiente de .74 para el factor Estrategias disfuncionales (Richaud de Minzi, 2006).

En el presente estudio el índice de confiabilidad del factor Estrategias disfuncionales reveló un coeficiente alfa de Cronbach de .67 y para el factor Estrategias adaptativas o funcionales reveló un coeficiente alfa de Cronbach de .77.

3.3.2.2 Escala de Autoconcepto

La Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969) permite obtener un índice del autoconcepto en niños de 7 a 12 años mediante la evaluación de diferentes dimensiones del mismo, centradas en las autopercepciones. En esta investigación se utilizó la traducción y adaptación española de Fierro, Godoy y Cardenal (1987).

La escala total posee 80 reactivos y seis dimensiones; para el presente estudio se tuvieron en cuenta las siguientes tres: (a) Autoconcepto conductual, que evalúa la autopercepción de comportarse de manera adecuada en diferentes tipos de situaciones, (b) Autoconcepto intelectual, indicando la percepción de competencia en situaciones escolares o en las que se aprenden cosas nuevas, y (c) Autoconcepto físico, que evalúa

la percepción en cuanto a la apariencia y competencia física. Estas tres dimensiones conforman un total de 47 ítems que poseen dos opciones de respuesta (Si, No).

La consistencia interna en la validación española analizada mediante el Alpha de Cronbach fue de .86 para toda la escala (Fierro, Godoy & Cardenal, 1987). En el presente estudio el coeficiente Alpha de Cronbach ha mostrado una consistencia interna aceptable similar con un valor de .87 para toda la prueba, y a su vez se calculó la consistencia interna de las dimensiones por separado, donde se observó para el Autoconcepto conductual un valor de .79, para el Autoconcepto intelectual .75 y para el Autoconcepto físico .72.

3.3.2.3 Cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP)

El Cuestionario infantil de emociones positivas (Oros, 2014) ofrece información sobre cinco emociones positivas base para la conducta resiliente, estas son, alegría, gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal.

La prueba está diseñada para ser aplicada en niños de 8 a 12 años y consta de un total de 23 ítems con tres opciones de respuesta (Si, Más o menos, No).

El coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach para la prueba completa fue satisfactorio ($\alpha = .95$). Los coeficientes de cada emoción (alegría, simpatía, serenidad, gratitud y satisfacción) fluctuaron entre .66 y .93 (Oros, 2014).

En un principio, en el estudio original realizado por Oros (2014) las emociones positivas fueron agrupadas en 4 dimensiones de la siguiente manera, (a) alegría y gratitud, (b) serenidad, (c) simpatía y (e) satisfacción personal. Actualmente, en un nuevo estudio llevado a cabo por Oros, Ventura León, Chemisquy, Meier, Hendrie Kupczyszyn, y Olivera (2018), se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio que dio como resultado la confirmación de 5 dimensiones independientes, para las cuales se calculó el coeficiente Omega de Mc Donald (ω) con el objetivo de observar su

consistencia interna, manifestada de la siguiente manera: alegría ($\omega = .84$), gratitud ($\omega = .79$), serenidad ($\omega = .76$), simpatía ($\omega = .69$) y satisfacción ($\omega = .80$). Para la escala general de emociones positivas se obtuvo un coeficiente Omega de .93.

Con el mismo objetivo, en el presente estudio se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para las cinco dimensiones: alegría ($\alpha = .70$), gratitud ($\alpha = .58$), serenidad ($\alpha = .72$), simpatía ($\alpha = .64$) y satisfacción ($\alpha = .72$), y la escala de emociones positivas en general ($\alpha = .83$).

3.3.2.4 Subescala de factores protectores internos

La subescala de factores protectores internos es una escala del Cuestionario de Resiliencia desarrollado por González Arratia López Fuentes (2011). La subescala es un instrumento de autoinforme que indaga sobre habilidades de confianza propia implicadas en la solución de problemas y para hacer frente a la adversidad; esta subescala consta de 14 reactivos (ítems: 25, 21, 20, 27, 24, 18, 17, 30, 28, 26, 23, 29, 31 y 32) con un alpha de Cronbach de .81.

El formato de respuesta es de tipo Likert de cinco opciones (Siempre, con 5 puntos; La mayoría de las veces, 4; Indeciso, 3; Algunas veces, 2; y Nunca, 1).

En el presente estudio se obtuvo una consistencia interna para la subescala de .79.

3.3.2.5 Subescala de Habilidades Sociales Adecuadas

En el presente estudio se utilizó la validación argentina de la Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters de Matson, Rotatori y Helsel (1983) desarrollada por Schulz (2008). La escala original de Matson, Rotatori y Helsel (1983), cuenta con 62 ítems que componen 4 dimensiones.

Para los fines de este estudio se consideró sólo la Subescala de Habilidades Sociales Adecuadas que brinda un valor general de habilidades apropiadas de interacción social. La misma está formada por 22 ítems con cuatro opciones de

respuesta (Nunca, A veces, A menudo, Siempre). La consistencia interna de la prueba evaluada por medio del coeficiente Alpha de Cronbach es de .87 para el total de la subescala. En el presente estudio se obtuvo un Alpha similar de .88.

3.3.2.6 Escala Multidimensional de Empatía para niños argentinos de 9 a 12 años

La Escala Multidimensional de Empatía para niños, desarrollada por Richaud de Minzi, Lemos y Oros (2017), fue construida a partir del modelo de Decety y Jackson (2004) y Gerdes and Segal (2009). La escala es de tipo autoinforme e incluye 15 ítems que se puntúan al estilo Likert con 4 puntos (Siempre, Muchas veces, Pocas veces, Nunca). Está destinada a niños de 9 a 12 años y evalúa la empatía por medio de cinco dimensiones: (a) Contagio emocional ($\omega = .76$), (b) Autoconciencia ($\omega = .72$), (c) Toma de perspectiva ($\omega = .72$), (d) Regulación emocional ($\omega = .70$) y (e) Actitud empática ($\omega = .70$). La consistencia interna para la prueba completa según el coeficiente omega de McDonald's fue de .75 (Richaud, Lemos, Mesurado & Oros, 2017). En el presente estudio se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach con el que se observaron índices de .60 para Contagio emocional, de .66 para Autoconciencia, de .57 para Toma de perspectiva, de .66 para Regulación emocional y de .65 para Actitud empática.

3.3.2.7 Escala de Personalidad Creadora (EPC)

Para evaluar la creatividad de los niños y niñas se optó por la utilización de la Escala de Personalidad Creadora (EPC) de Garaigordobil (2004), que evalúa diferentes conductas y rasgos creativos en niños de 10 y 11 años por medio de 21 ítems en una escala de cuatro puntos (Nada, Algo, Bastante, Mucho). Cabe mencionar que, en la presente investigación, el rango de edades fue de 9 a 12 años, por lo cual se

han realizado testeos previos con niños de 9 y 12 años para tener certeza de la comprensión y conveniencia de los ítems que componen la escala.

La escala puede ser administrada en versión autoinforme y en versión de heteroevaluación, para ser respondida por los padres y profesores que tengan conocimiento del niño, y aporta información sobre los siguientes cinco factores:

(a) Capacidad de identificar y solucionar problemas, (b) Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva, (c) Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia, (d) Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje, (e) Placer por el riesgo, la construcción y sentido del humor (Garaigordobil & Pérez, 2005). La prueba ha mostrado una consistencia interna de .87 calculada por medio del coeficiente alpha de Cronbach.

En un estudio con población argentina, Krumm y Lemos (2011) observaron el funcionamiento de la EPC en formato de heteroevaluación obteniendo como resultado un alpha de Cronbach de .86, y una estructura de 5 factores similar a la propuesta de Garaigordobil y Pérez (2005).

En el presente estudio, se aplicó la versión heteroevaluación obteniendo un Alpha de Cronbach excelente de .96. Para las dimensiones, los índices de consistencia interna fueron los siguientes: (a) Capacidad de identificar y solucionar problemas .88, (b) Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva .86, (c) Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia .81, (d) Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje .87, (e) Placer por el riesgo, la construcción y sentido del humor .77.

3.3.3 Funciones Ejecutivas

Para la evaluación de las FE se utilizaron los instrumentos desarrollados a continuación.

3.3.3.1 WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (Escala de inteligencia para niños)

La WISC-IV, desarrollada por Wechsler (2005), permite obtener un índice de memoria de trabajo (dígitos y letras-número). La misma es aplicable a sujetos de entre 6 y 16 años de edad, y se compone de dos subtests o dimensiones primordiales. La primera es la dimensión de Dígitos, un test compuesto por dos partes, una que evalúa con dígitos directos (DD) una medida de la retención verbal inmediata, y otra que por medio de la utilización de dígitos inversos (DI) evalúa la capacidad para sostener y manipular la información. El segundo subtest es el de Letras y números (LN), y permite observar la capacidad para recordar y ordenar una serie de números de menor a mayor y letras en orden alfabético según la lectura de los mismos por parte del examinador, pero en forma desordenada. Este instrumento posee un coeficiente de confiabilidad adecuado, el mismo fue determinado a través de la fórmula de Spearman Brown, calculada a través del método de partición de dos mitades donde el promedio para las edades de 6 a 16 años se calculó utilizando la transformación de z de Fisher por medio de la cual el subtest LN mostró un valor de .84, el subtest DD un valor de .78 y el subtest DI de .76 (Wechsler, 2010).

3.3.3.2 Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST)

El Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST) fue desarrollado por Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss (1993) y adaptado en su versión española por Cruz López (1997). Este test puede ser utilizado para la detección de lesiones frontales y otorga una medida de flexibilidad cognitiva y habilidad de categorización.

La prueba consiste en el emparejamiento de una serie de tarjetas que pueden variar en función de las dimensiones (a) forma, (b) color y (c) número. En base a esto, se debe descubrir una norma o criterio de clasificación, a medida que se logran

respuestas correctas por parte del examinado, los criterios cambian (Heaton., Chelune, Talley, Kay & Curtiss, 1993).

Para administrar la prueba se alinean cuatro tarjetas de forma horizontal frente al examinado, luego se le otorgan dos barajas con 64 tarjetas cada una, así el sujeto debe ir emparejando cada una de ellas con las imágenes clave, a medida que avanza la prueba el experimentador le da un feedback sobre su desempeño (correcto-incorrecto) pero sin ofrecer una explicación. Después de 10 respuestas consecutivas acertadas el criterio (a, b o c) de clasificación cambia por lo cual se espera que el examinado se adapte a la nueva regla de categorización. La prueba culmina una vez completadas las seis categorías de las tarjetas o cuando éstas se terminan (Tirapu-Ustárróz et al., 2005).

Para este test se ha calculado el coeficiente de generalizabilidad el cual es considerado como análogo a los coeficientes de fiabilidad tradicionales, así las puntuaciones estándar del WCST para una muestra de confiabilidad para niños y adolescentes se observaron de la siguiente manera: número total de errores .71, porcentaje de errores .63, respuestas perseverativas .53, porcentaje de respuestas perseverativas .39, errores perseverativos .52, porcentaje de errores perseverativos .37, errores no perseverativos .72, porcentaje de errores no perseverativos .68, porcentaje de respuestas de nivel conceptual .60 (Heaton et al., 1997).

3.3.3.3 Prueba de Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Prueba de Fluidez Verbal Fonológica (FVF)

La fluidez verbal (FV) implica una activación de los procesos relacionados al vocabulario, así como la capacidad para organizarse cognitivamente en la realización de la tarea (Stuss, 1992), de este modo es considerada como un buen indicador del funcionamiento ejecutivo (Henry & Crawford, 2004).

La prueba de FV consiste en pedirle al sujeto que verbalice en un tiempo determinado (en general 1 minuto) la mayor cantidad de palabras pertenecientes a una categoría previamente delimitada. Esta prueba es dividida en dos partes, la prueba de Fluidez verbal semántica (FVS) y la prueba de Fluidez verbal fonológica (FVF). En la primera, el examinado debe nombrar en el tiempo estipulado la mayor cantidad de elementos dentro de una categoría semántica (ej. frutas, animales), esto demanda al sujeto la utilización de la memoria y asimismo el conocimiento semántico (Henry & Crawford, 2004). En la segunda parte se le pide al examinado que mencione todas las palabras que comiencen con una letra específica (ej. R, A, S), requiriendo el esfuerzo del sujeto para dar respuesta a la consigna e inhibiendo las respuestas incorrectas, de este modo, al ser una tarea que no se realiza con frecuencia implica la utilización de estrategias poco acostumbradas (Perret, 1974), Así, estas pruebas apuntan a la búsqueda y utilización de estrategias y procesos cognitivos diferentes pero dentro de las mismas exigencias ejecutivas.

Para el análisis de las palabras en ambas tareas (FVS vs. FVF) se tienen en cuenta la cantidad y los intervalos de tiempo en que son mencionadas (1- 15 seg., 16-30 seg., 31-45 seg. y 46-60 seg), aparte son analizadas las intromisiones y perseverancias.

La presente prueba cuenta con baremos para niños de habla hispana (Arán Filippetti & Allegri, 2011; Ardila & Rosselli, 1994).

3.3.3.4 Golpear y Tocar, batería NEPSY

La prueba de Golpear y Tocar, desarrollada por Korkman, Kirk y Kemp (1998), permite evaluar la autorregulación y la habilidad de inhibición de respuestas, y por sus características, involucra tanto la memoria de trabajo como el control inhibitorio (Korkman, Kirk & Kemp, 1998).

La prueba está diseñada para ser aplicada en niños de entre 5 y 12 años, y contiene dos series de 15 ítems. La fase 1 de la prueba consiste en pedir al examinado que golpee con los nudillos o coloque la palma de la mano en forma plana sobre la mesa realizando las acciones opuestas a las que ejecuta el examinador (ej. el niño golpea cuando el examinador toca con la palma). En la fase 2 se requiere que el examinado responda con la acción opuesta de la acción que realiza el examinador, para ello utiliza los nudillos para golpear y el puño en forma lateral o que de otro modo no realice acción en absoluto a una de las acciones (ej. el niño golpea cuando el examinador usa el puño lateral, golpea con el puño lateral cuando el examinador golpea y no hace nada cuando el examinador toca con la palma la mesa), así, debe recordar las nuevas reglas dadas por el examinador para llevar a cabo la tarea, dos de ellas en respuesta a las acciones y la tercera en forma de inhibición (Molfese, Molfese, Moritz Rudasill, Armstrong & Starkey, 2010).

Esta prueba posee un apropiado coeficiente de estabilidad ($\alpha = 0.86$) (Molfese, et. al., 2010), se observó su desempeño en investigaciones con niños y adolescentes (Arán-Filippetti & López, 2016; Arán-Filippetti, Krumm & Raimondi, 2015; Mulenga, Ahonen & Aro, 2001) y ha sido normalizada en niños de habla hispana (Aguilar-Alonso, Torres-Viñals & Aguilar-Mediavilla, 2014).

3.3.3.5 STROOP. Test de Colores y Palabras (Stroop Color and Word Test)

El Test de Colores y Palabras STROOP (Golden, 1999) puede utilizarse como un instrumento de evaluación individual o como parte de una batería más amplia, y ha demostrado su eficacia en el campo de la neuropsicología y la neurofisiología, entre otros, ya que proporciona una medida básica del control de interferencia y de la capacidad para inhibir respuestas automáticas permitiendo el estudio de diferentes procesos cognitivos.

La versión normalizada (Golden, 1975) de este test está compuesta por tres láminas, cada una con 100 elementos distribuidos en cinco columnas de 20 elementos. La primera lámina está formada por las palabras “rojo”, “verde” y “azul” dispuestas al azar y escritas en letra mayúscula de color negro. La segunda lámina está compuesta por filas de X (xxxx) impresas en colores distintos (azul, verde o roja) formando 100 elementos ordenados de la misma forma. La tercera lámina contiene las palabras que se encuentran en la primera lámina, impresas con los colores de la segunda, de manera tal que el color de la tinta no coincide con el significado de la palabra.

La aplicación del test se realiza de forma individual y tiene una duración aproximada de 5 minutos. Se presentan las láminas en orden (a, b y luego c) colocándolas frente al entrevistado sobre una superficie plana, y se le indica que lea en voz alta lo más rápido que pueda las columnas de arriba abajo comenzando con la primera de la izquierda (lámina a). Si termina de leer todas las columnas antes de que se le termine el tiempo (45 segundos) volverá a comenzar con la primera, si comete un error se le dirá “no” para que vuelva a leer la palabra. En la segunda lámina en lugar de leer las palabras debe nombrar los colores con la misma consigna. Por último, el examinado procederá con la consigna de la tercera lámina en la que deberá decir el color con el que está escrita cada palabra, inhibiendo la lectura del significado de la misma.

Este instrumento posee una buena fiabilidad para la aplicación individual, la misma fue realizada por el método test-retest, así presentó valores de .89, en la primera lámina, en la segunda lámina .84, y en la tercera lámina .73 (Golden, 1975, citado en Golden, 1999).

3.3.3.6 Test de emparejamiento de figuras conocidas (Matching Familiar Figuras Test- 20) (MFFT-20)

El MFFT-20 fue diseñado por Cairns y Cammock (1978) en búsqueda de mejores índices psicométricos de la versión previa MFFT de Kagan (1965).

Este instrumento es una prueba de emparejamiento perceptiva para ser aplicado en niños de entre 6 y 12 años de edad con una duración promedio de 15 a 20 minutos. La prueba evalúa el proceso de reflexividad-impulsividad que se observa según la capacidad del niño para resolver tareas determinadas por la incertidumbre.

El MFFT-20 está compuesto por 20 ítems y dos ítems iniciales de ensayo. El test se presenta en un cuadernillo el cual se abre de forma que quede frente al niño formando un ángulo recto, en este se presentan los ítems en forma de dibujos; en la hoja superior aparece el ítem modelo el cual se presenta al niño y en la hoja inferior aparecen las seis posibles opciones de respuestas entre la que se encuentra aquella que es igual al modelo. Se le pide al niño que seleccione la figura idéntica al modelo observado, para responder cuenta con seis oportunidades.

En el transcurso de la prueba se observan cantidad de errores y tiempo de latencia, los cuales permiten obtener un puntaje de indicadores de impulsividad e ineficiencia por medio de la realización de un cálculo que combina los datos obtenidos.

Este instrumento ha mejorado su fiabilidad en la versión de Cairns y Cammock (1978) en la cual se utilizó la fórmula de Spearman-Brown para las mitades de test por grupos de edad, las cuales fluctuaron entre .92 y .98 para latencias y .68 y .82 para errores.

3.4 Procedimiento para la recolección de datos

La recolección de datos estuvo a cargo de la autora de este trabajo, y fue desarrollada en el ámbito escolar, en el horario habitual de clases. Primeramente, se

formalizaron los contactos pertinentes con las distintas instituciones escolares y luego de la obtención del permiso ministerial y de los directivos de cada institución, se concretó una reunión con los docentes de los niños y niñas con el objetivo de hacer llegar a los padres de los alumnos un consentimiento informado para ser leído y firmado por los tutores correspondientes.

En el consentimiento fueron explicados los criterios éticos y de confidencialidad para el resguardo de la identidad de los participantes, a su vez, se expusieron los objetivos de las pruebas a ser administradas.

Seguidamente, las pruebas se aplicaron acordando fecha y hora con los directivos de las escuelas. En cada una de las ocho escuelas participantes se aplicaron las siete escalas de recursos socioemocionales en forma colectiva a todos los niños de cada curso ($n > 700$), éstas fueron aplicadas en dos ocasiones diferentes teniendo en cuenta la cantidad de ítems de las mismas y el tiempo aproximado de duración de las pruebas. Luego, se seleccionaron al azar 10 niños por grado, para tener una muestra representativa por edades, provincias y NSE, para aplicarles las nueve pruebas de FE, también en dos sesiones. Se tomó esta determinación debido a que estas pruebas son de naturaleza compleja y aplicación individual, cuyo tiempo de administración oscila entre 40 minutos y una hora por niño, dependiendo de la edad. Así, la muestra final que completó la batería completa de FE y recursos socioemocionales fue de 304 participantes. En síntesis, cada grado escolar, de cada una de las ocho escuelas de las cuatro Provincias, fueron visitadas en diferentes ocasiones a lo largo de 24 meses, hasta finalizar la recolección de los datos.

Paralelamente, el docente de cada curso respondió por cada alumno de su clase la Escala de Personalidad Creadora (EPC), y un padre, tutor o encargado de cada niño,

respondió la escala NES para proporcionar los datos relacionados con el nivel socioeconómico de la familia de cada participante.

3.5 Análisis de datos

En primera instancia, se analizó la incidencia de valores perdidos, los cuales fueron sustituidos mediante una rutina específica que ofrece el SPSS 24, a través de la opción *reemplazar valores perdidos* utilizando el método *media de la serie*. Este método utiliza las medias de los ítems de cada dimensión del instrumento en cuestión para así crear nuevas variables con los valores reemplazados. Este procedimiento resulta aceptable siempre y cuando el porcentaje de omisiones sea pequeño, como lo fue en este caso (< 5%).

Para dar cumplimiento a los objetivos 1, 2 y 3 referidos a la descripción del nivel socioeconómico, las funciones ejecutivas y los recursos socioemocionales, se calcularon medias, desvíos, índices de asimetría y curtosis, frecuencias y porcentajes.

Antes de efectuar los análisis de comparación de grupos, y aunque no formó parte de los objetivos originales de esta investigación, se consideró importante ofrecer evidencias acerca del modelo de medida de las funciones ejecutivas, atento a que los indicadores de esta variable fueron evaluados con diferentes pruebas, independientes entre sí. Para ello, se procedió a aplicar la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el programa AMOS Graphics 16.0 (Arbuckle, 2007). Se testearon distintos modelos de FE (i.e., modelo de tres dimensiones, modelos de dos dimensiones, modelo de un factor y modelo de dimensiones no relacionadas). El nivel de bondad de ajuste de los modelos se estimó utilizando la prueba χ^2 y los índices de ajuste: Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI) and Akaike's Information Criterion (AIC). Además, se calculó el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) para cada modelo. Los valores de CFI y GFI pueden oscilar

entre 0 y 1, considerándose los valores por encima de .90 indicadores de un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995, 1999). Los valores de IFI pueden ser superiores a 1.0. Finalmente, el RMSEA es considerado aceptable cuando sus valores son inferiores a .08.

Para estudiar los supuestos subyacentes al empleo de pruebas estadísticas paramétricas, se llevó a cabo el test de Kolmogorov-Smirnov, el cual evidenció un incumplimiento del supuesto de distribución normal de la muestra ($p < .000$). A su vez, la prueba de homogeneidad de varianzas realizada por medio del estadístico de Levene, manifestó varianzas heterogéneas para las variables en estudio ($p < .000$).

Dado que en el área de las ciencias humanas es frecuente que se observen variables que no cumplan con las condiciones necesarias para la utilización de pruebas paramétricas (i.e. nivel de medición continuo, distribución normal de la muestra, homocedasticidad u homogeneidad de varianzas entre grupos de comparación, y tamaño de las muestras mayor a 30 casos; Hurtado & Silvente, 2012), se cuenta con la opción de la utilización de pruebas no paramétricas.

Así, para dar respuesta al objetivo 3 de este estudio “*Examinar si existen diferencias en las FE y recursos socioemocionales en función de la condición de vida (NBI vs NBS) de los niños*”, se optó por la utilización del procedimiento estadístico no paramétrico para dos muestras independientes U de Mann-Whitney. La misma prueba fue utilizada para estudiar diferencias por sexo y por edad (9-10 años y 11-12 años) en cada uno de los recursos socioemocionales y en los recursos cognitivos (FE).

Seguidamente, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas utilizando la prueba no paramétrica Rho de Spearman mediante la cual se describió la relación entre las variables correspondientes a las FE: *memoria de trabajo* (DD, DI, LN), *flexibilidad cognitiva* (FVS, FVF y WCST-CC) y *control inhibitorio* (MFFT20-

errores, Golpear y tocar, y Stroop palabra-color) y cada una de las variables correspondientes a los *recursos socioemocionales de resiliencia* (afrentamiento, autoconcepto, emociones positivas, confianza propia, habilidades sociales, empatía y creatividad) para cada uno de los grupos (NBS y NBI). Para la interpretación de las puntuaciones se tomó como referencia el criterio del tamaño del efecto establecido por Cohen (1992) tamaño pequeño para r mayor a .10 pero menor a .30; tamaño moderado para r entre .30 y .50; tamaño grande para r mayor a .50.

Posteriormente, con el objetivo de conocer qué FE predicen cada uno de los recursos socioafectivos de resiliencia, se realizaron análisis de regresión lineal, incluyendo en el modelo sólo aquellos indicadores que mostraron correlaciones significativas en el análisis anterior. En los casos en que la edad también mostró correlaciones significativas con los recursos socioemocionales, se utilizó análisis de regresión múltiple jerárquica, para controlar su efecto y evaluar el porcentaje único de varianza explicada por cada indicador de las FE. En estos casos, se incluyeron en el bloque 1 del modelo la edad y en el bloque 2, las FE.

Si bien el procedimiento de regresión supone distribución normal de los datos, se decidió aplicarlo como insumo previo a la construcción de modelos de ecuaciones estructurales, en virtud de que los valores de asimetría y curtosis de todas las variables fueron adecuados, ubicándose entre ± 2 , con excepción de los recursos gratitud y actitud empática, las cuales mostraron un índice de curtosis superior a este límite (ver sección Resultados). Antes de la realización de los análisis de regresión lineal, se testearon igualmente otros supuestos relevantes como el de no-colinealidad (tolerancia, inflación de la variancia, índice de condición) e independencia (Durbin-Watson).

En cuanto a la *tolerancia* se sabe que los valores muy pequeños revelan que la variable puede ser explicada mediante una combinación lineal del resto de variables, así, se espera que los valores estén alejados a 0 (Pardo Merino & Ruiz Díaz, 2005). Respecto a la *inflación de la variancia* (FIV) los resultados esperados deben ser menores a 10 (Marquardt, 1970 citado en García, Chagolla & Noriega, 2015). Por otra parte, de acuerdo con la literatura, los índices de condición mayores a 15 podrían representar un problema, los mayores a 30 ya manifestarían una complicación mayor respecto de la colinealidad por lo cual, idealmente, no deberían superar ese valor (Kuth, & Welsh, 1980; Belsley, 1991). Por último, en relación con el supuesto de independencia o autocorrelación, se calculó el estadístico de Durbin-Watson (Durbin-Watson, 1950, 1951, 1971), que fluctúa entre 0 y 4. El mismo adquiere un valor de 2 cuando se observa independencia total en los residuos, y se espera que sus valores no sobrepasen los umbrales de 1,5 y 2,5 (Pardo Merino & Ruiz Díaz, 2005).

Finalmente, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales incluyendo únicamente las variables que mostraron resultados estadísticamente significativos y teóricamente relevantes en los estudios previos de regresión. El análisis se desarrolló con el programa AMOS Graphics 16.0, utilizando el método de Máxima verosimilitud. Para establecer la bondad de ajuste se consideraron los mismos indicadores y criterios de interpretación informados para el AFC, detallado más arriba.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Introducción

La presente investigación tuvo por objetivo analizar el desarrollo de funciones ejecutivas y recursos resilientes socioemocionales de niños del nordeste argentino, de entre 9 y 12 años de edad, provenientes de hogares con NBI, en comparación con niños de diferente NSE (NBS).

Primeramente, se exponen los resultados obtenidos con el fin de describir los recursos socioemocionales y las FE en general. Seguidamente, dada la escasa información disponible sobre el tema, y a fin de ampliar la descripción y el comportamiento de las variables analizadas en esta muestra de niños, se proporciona información adicional sobre los recursos socioemocionales y las funciones ejecutivas en función del sexo y la edad de los participantes. Posteriormente, se presenta la descripción del NSE de los niños y se exhiben los análisis comparativos (FE y recursos socioemocionales en niños con NBS vs NBI). Dentro de este último apartado se exponen los resultados del AFC del modelo de FE. A continuación, se presentan los análisis correlacionales y los resultados del efecto predictor de las FE en la manifestación de los recursos socioemocionales. Finalmente, se muestran los patrones de relaciones causales entre el NSE, las FE y los recursos socioemocionales.

4.2 Descripción general de los recursos socioemocionales y las funciones ejecutivas

En los siguientes apartados se presenta la descripción de medias, puntuaciones totales, rangos, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de cada recurso socioemocional y función ejecutiva.

4.2.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales

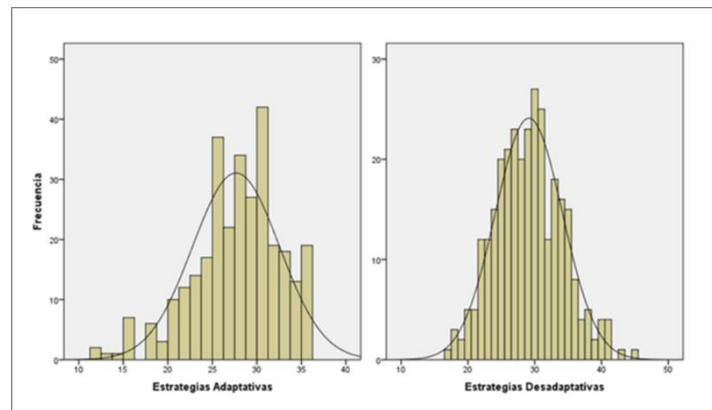
4.2.1.1 Afrontamiento

El Afrontamiento fue evaluado con el Cuestionario Argentino de Afrontamiento creado por Richaud de Minzi (2006), el mismo está compuesto por 27 ítems separados en dos grandes factores que clasifican a las estrategias en adaptativas y desadaptativas.

El rango de respuestas posibles del factor *Estrategias adaptativas* oscila entre 1 y 3 puntos, con un total de 12 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 12 y el mayor es 36. Los niños de esta muestra obtuvieron un valor promedio de 27.66 puntos, con un *DE* de 4.88. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.64$ ya que la mayoría de los casos se ubica en el extremo superior del factor que incluye las estrategias adaptativas. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $.39$ lo que indica que la distribución sería de tipo mesocúrtica, ya que se observa una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 1).

En cuanto al factor *Estrategias desadaptativas*, el rango posible de respuestas va de 1 a 3, con un total de 15 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 15 y el mayor es 45. En esta muestra se obtuvo un promedio de 29.13 puntos, con un *DE* = 5.03. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es relativamente simétrica, con un valor de $.23$ ya que la mayoría de los casos se ubican alrededor de la media. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.07$ lo que indica que la distribución sería de tipo mesocúrtica, ya que se observa una concentración normal de los valores de estrategias desadaptativas en la región central de la distribución (ver Figura 1).

Figura 1. *Distribución de la frecuencia de las estrategias de afrontamiento adaptativas y desadaptativas.*



Teniendo en cuenta que los dos grandes factores del cuestionario de afrontamiento presentan diferentes cantidades de ítems se calcularon las medias ponderadas a fin de poder identificar el factor predominante. De este modo, en la muestra general de niños, las *estrategias adaptativas* ($M = 2.31$, $DE = .41$) predominaron por sobre las *estrategias desadaptativas* ($M = 1.94$, $DE = .34$).

4.2.1.2 Autoconcepto

Para evaluar el autoconcepto se utilizaron las dimensiones de (a) Autoconcepto conductual, (b) Autoconcepto intelectual y (c) Autoconcepto físico de la Escala de Piers y Harris (1969).

En la dimensión de *autoconcepto conductual* el rango posible de respuestas es de 1 a 2, con un total de 18 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 18 y el mayor es 36. El valor promedio para esta muestra corresponde a 32.58 ($DE = 3.22$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -1.32 ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 1.45 lo que indica que la distribución sería de tipo leptocúrtica, con una gran concentración de los valores en la región central (ver Figura 2).

La dimensión de *autoconcepto intelectual* presenta un rango posible de respuestas entre 1 y 2, con un total de 17 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 17 y el mayor es 34. Los niños de esta muestra obtuvieron un promedio de 29.65 con un $DE = 3.22$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.87$ ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $.29$ indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 2).

La dimensión de *autoconcepto físico* presenta el mismo rango posible de respuestas que las dimensiones anteriores, con un total de 12 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 12 y el mayor es 24. En este caso, el valor promedio alcanzado por los niños fue de 20.91 ($DE = 2.59$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.88$ ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $.14$ lo que indica una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 2).

En cuanto al *autoconcepto total* observado en la muestra de este estudio, el rango posible de respuestas en la escala completa fue de 1 a 2 con un total de 47 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 47 y el mayor es 94. La media obtenida fue de 83.13 con un $DE = 7.35$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.86$ ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $.27$ lo que indica una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 3).

Figura 2 . *Distribución de la frecuencia del autoconcepto conductual, intelectual y físico.*

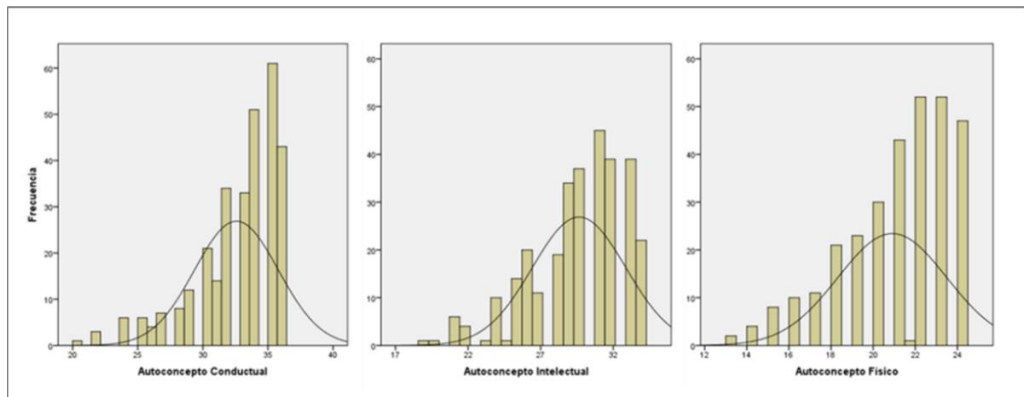
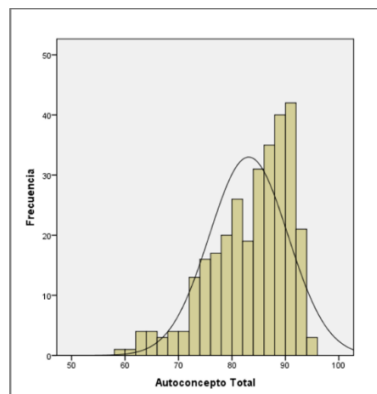


Figura 3. *Distribución de la frecuencia del autoconcepto total.*



Teniendo en cuenta que las tres dimensiones del cuestionario de autoconcepto utilizadas presentan diferentes cantidades de ítems se calcularon las medias ponderadas a fin de identificar el factor predominante. De este modo, a nivel descriptivo, el *autoconcepto conductual* ($M = 1.81$, $DE = .18$) predominó levemente por sobre el *autoconcepto intelectual* ($M = 1.74$ $DE = .19$) y el *autoconcepto físico* ($M = 1.74$ $DE = .22$), por lo cual se podría decir que la muestra general de los niños de este estudio se percibe ligeramente mejor en el área conductual.

4.2.1.3 Emociones Positivas

Para evaluar las emociones positivas se utilizó el cuestionario de Oros (2014), compuesto por 5 dimensiones independientes: (a) Alegría, (b) Gratitud, (c) Serenidad, (d) Simpatía y (e) Satisfacción personal.

La dimensión de *alegría* presenta un rango posible de respuestas entre 1 y 3 puntos, con un total de 5 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 5 y el mayor es 15. Los niños de esta muestra obtuvieron un promedio de 13.37 ($DE = 1.82$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -1.24 ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 1.25 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 4).

La dimensión de *gratitud* presenta un rango posible de respuestas entre 1 y 3 puntos, con un total de 5 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 5 y el mayor es 15. La media obtenida por los niños fue de 13.97 con un $DE = 1.44$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -1.69 ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 2.99 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 4).

La dimensión de *serenidad* presenta un rango posible de respuestas que oscila entre 1 y 3, con un total de 6 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 6 y el mayor es 18. El promedio obtenido fue de 14.53 ($DE = 2.57$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -.64 ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a

la curtosis, el valor obtenido fue de $-.03$ indicando una distribución de tipo mesocúrtica, revelando una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 4).

La dimensión de *simpatía* presenta un rango posible de respuestas de 1 a 3 puntos, con un total de 4 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 4 y el mayor es 12. La media obtenida fue de 9.17 con un $DE = 2.06$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es relativamente simétrica, con un valor de $-.29$ ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.71$ indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 4).

La dimensión de *satisfacción* presenta un rango posible de respuestas entre 1 y 3 puntos, con un total de 3 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 3 y el mayor es 9. El promedio obtenido fue de 7.40 ($DE = 1.72$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.95$ ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $.03$ indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 4).

En cuanto a las *emociones positivas totales*, el rango posible de respuestas fue de 1 a 3, con un total de 23 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 23 y el mayor es 69. La media obtenida fue de 58.44 con un $DE = 6.50$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.58$ ya que la mayoría de los casos están ubicados por encima de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.14$ lo que indica una distribución de tipo

mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 5).

Figura 4. *Distribución de la frecuencia de las dimensiones alegría, gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción*

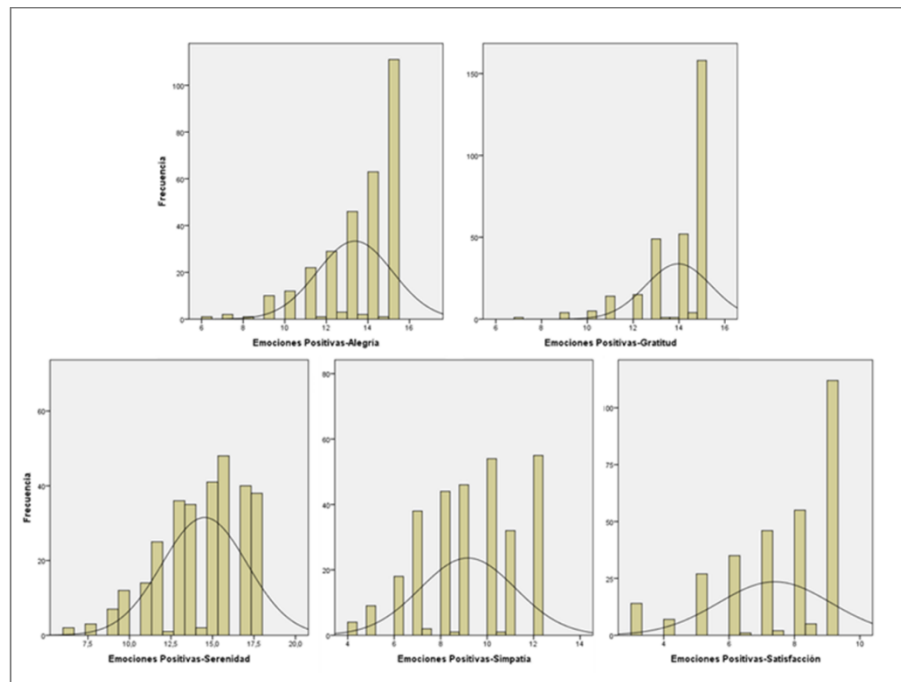
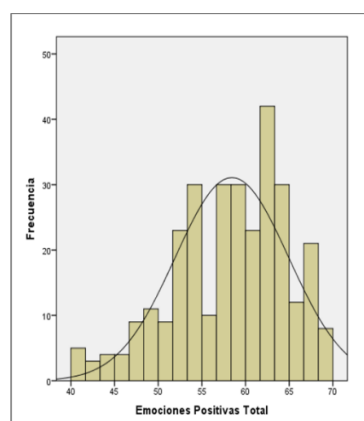


Figura 5. *Distribución de la frecuencia de las emociones positivas*



Teniendo en cuenta que las cinco dimensiones del cuestionario de emociones positivas presentan diferentes cantidades de ítems se calcularon las medias ponderadas para distinguir el factor predominante. De este modo, la *gratitud* ($M = 2.79$, $DE =$

.29) predominó por sobre la *alegría* ($M = 2.67$ $DE = .36$), la *satisfacción* ($M = 2.47$ $DE = .57$), la *serenidad* ($M = 2.42$ $DE = .43$) y la *simpatía* ($M = 2.29$ $DE = .51$).

Debido a que se dispone de un baremo por género para la interpretación de los valores brutos de esta escala (Oros, Ventura León, Chemisquy, Meier, Hendrie Kupczynszyn & Olivera, 2020), se puede afirmar que las niñas y niños de esta muestra mostraron niveles moderados de alegría (niñas y niños $M = 13.37$, $DE = 1.82$), serenidad (niñas y niños $M = 14.53$, $DE = 2.57$), satisfacción (niñas y niños $M = 7.40$, $DE = 1.72$), gratitud (niñas: $M = 14.19$, $DE = 1.12$; niños: $M = 13.78$, $DE = 1.64$) y simpatía (niñas: $M = 9.42$, $DE = 1.94$; niños: $M = 8.95$, $DE = 2.13$); consecuentemente, el promedio de emociones positivas en general, también manifestó valores moderados (niñas: $M = 58.68$, $DE = 6.41$; niños: $M = 58.23$, $DE = 6.59$).

4.2.1.4 Confianza Propia

Para evaluar la *Confianza propia*, se utilizó la subescala de Factores protectores internos del Cuestionario de Resiliencia (González Arratia & López Fuentes, 2011).

Esta escala presenta un rango posible de respuestas de 1 a 5, con un total de 14 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 5 y el mayor es 70. El promedio obtenido fue de 58.79 ($DE = 8.28$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de $-.85$ ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $.33$ indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 6).

4.2.1.5 Habilidades Sociales

Para evaluar las *habilidades sociales*, se utilizó la subescala de Habilidades Sociales Adecuadas (Matson, Rotatori & Helsel, 1983) validada en la Argentina por Schulz (2008).

La misma presenta un rango posible de respuestas de 1 a 4, con un total de 22 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 22 y el mayor es 88. La media obtenida fue de 69.78 ($DE = 11.30$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -1.00 ya que la mayoría de los casos están ubicados en los valores superiores del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 1.30 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una gran concentración de los valores en la región central de la variable (ver Figura 7).

Figura 6. Distribución de la frecuencia de la confianza propia

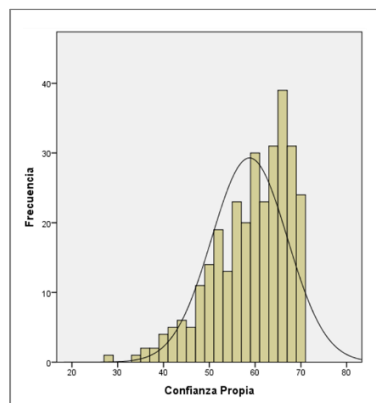
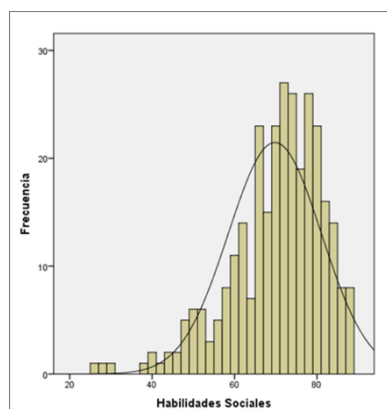


Figura 7. Distribución de la frecuencia de las habilidades sociales



4.2.1.6 Empatía

Para evaluar la empatía, se utilizó la Escala Multidimensional de Empatía para niños (Richaud de Minzi, Lemos & Oros, 2017) compuesta por 5 dimensiones: (a) Contagio emocional, (b) Autoconciencia, (c) Toma de perspectiva, (d) Regulación emocional y (e) Actitud empática. La escala cuenta con 15 ítems (3 ítems por dimensión), todas las dimensiones presentan un rango posible de respuestas que oscila entre 1 y 4 puntos, por lo cual los valores mínimos y máximos que pueden obtenerse en cada una son 3 y 12.

La dimensión de *contagio emocional* mostró un valor promedio de 7.01 ($DE = 2.65$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es relativamente simétrica, con un valor de .25 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -.82 indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 8).

La media obtenida por los niños en la dimensión de *autoconciencia* fue de 10.03, con un $DE = 2.11$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -1.12 ya que la mayoría de los casos están ubicados por encima de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .70 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 8)

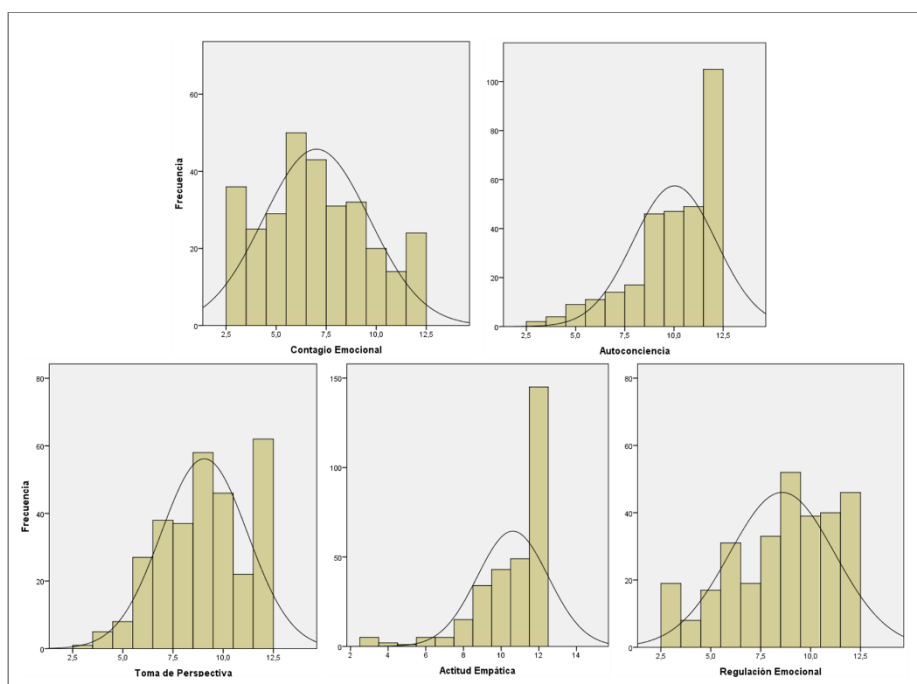
Por su parte, la dimensión de *toma de perspectiva* ostentó una media de 9.06 ($DE = 2.16$) En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es relativamente simétrica, con un valor de -.26 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -.72 indicando una

distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 8).

El valor promedio para la dimensión de *actitud empática* fue de 10.62, con un *DE* = 1.88. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -1.86 ya que la mayoría de los casos están ubicados por encima de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 4.02 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 8).

La dimensión de *regulación emocional* alcanzó un valor promedio de 8.58 (*DE* = 2.63) En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -.53 ya que la mayoría de los casos están ubicados por encima de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -.65 indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 8).

Figura 8. Distribución de la frecuencia de las dimensiones contagio emocional, autoconciencia, toma de perspectiva, actitud empática y regulación emocional



4.2.1.7 Creatividad

Para evaluar la creatividad se utilizó la escala de Garaigordobil (2004), compuesta por 5 dimensiones: (a) Capacidad de identificar y solucionar problemas, (b) Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva, (c) Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia, (d) Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje, (e) Placer por el riesgo, la construcción y sentido del humor. Todas las dimensiones presentan un rango posible de respuestas que oscila entre 1 y 4 puntos.

El factor *capacidad de identificar y solucionar problemas* presenta un total de 5 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 5 y el mayor es 20. Los niños participantes obtuvieron un promedio de 14.25 ($DE = 3.47$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de $-.09$ ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor

obtenido fue de $-.61$ indicando una distribución de tipo platicúrtica con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 9).

El factor *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva*, presenta un total de 4 ítems; por lo cual, el menor valor probable de obtener es 4 y el mayor es 16. La media obtenida por los niños fue de 11.26 con un $DE = 2.85$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de $.17$ ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.88$ indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 9).

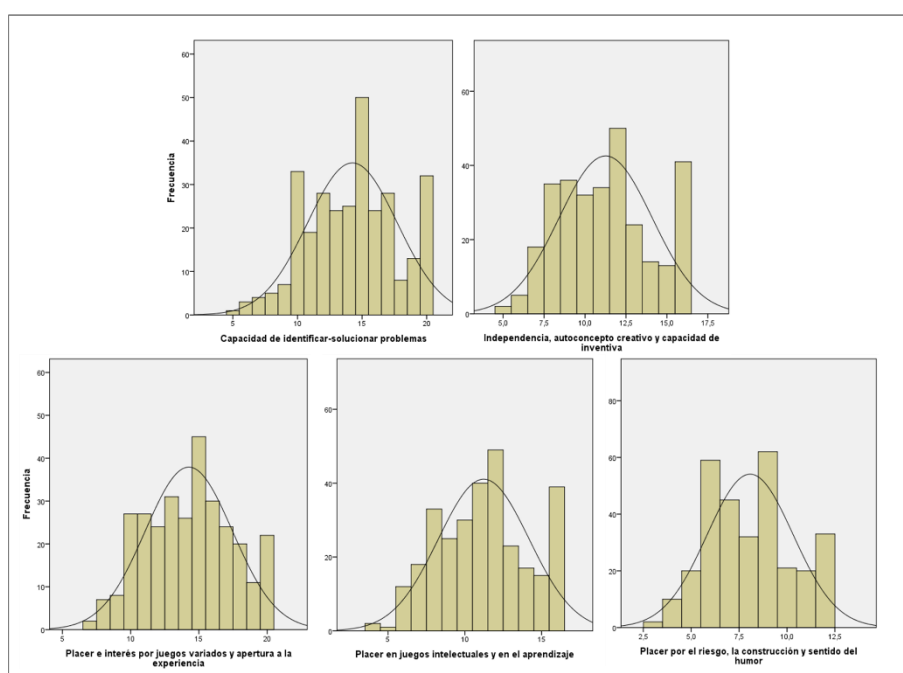
El factor *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia*, presenta un total de 5 ítems; así, el menor valor probable de obtener es 5 y el mayor es 20. El promedio obtenido fue de 14.26 ($DE = 3.19$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de $.00$ ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.78$ indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 9).

El factor *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* presenta un total de 4 ítems; de tal modo que, el menor valor probable de obtener es 4 y el mayor es 16. La media obtenida fue de 11.23 con un $DE = 2.95$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de $.00$ ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.80$ indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 9).

El factor *placer por el riesgo, la construcción y sentido del humor*, con un total de 3 ítems presenta un valor menor probable de obtener de 3 y un valor mayor de 12. El

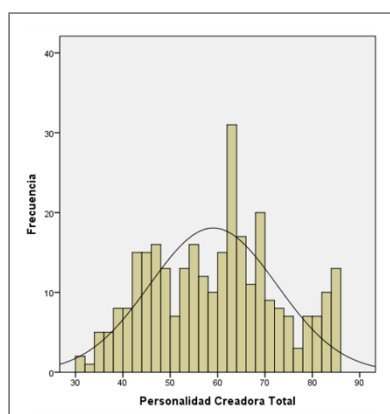
promedio obtenido fue de 8.08 ($DE = 2.24$). En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de .17 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -.81 indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 9).

Figura 9. Distribución de la frecuencia de las cinco dimensiones de la creatividad



La *creatividad total* con un rango posible de respuestas en la escala de 1 a 4 y un total de 21 ítems, indica que el menor valor probable de obtener es 21 y el mayor es 84. La media obtenida fue de 59.08 con un $DE = 13.43$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de .07 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -.82 indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 10).

Figura 10. *Distribución de la frecuencia de la creatividad total*



Teniendo en cuenta que los cinco factores del cuestionario de *creatividad* presentan diferentes cantidades de ítems se calcularon las medias ponderadas para distinguir el factor que predomina por sobre los demás. De este modo, el factor *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* ($M = 2.85$, $DE = .6396$) y el factor *capacidad de identificar y solucionar problemas* ($M = 2.85$ $DE = .6935$), con medias equivalentes, predominaron por sobre los factores *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* ($M = 2.82$ $DE = .7124$), *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* ($M = 2.80$ $DE = .7382$), y *placer por el riesgo, la construcción y sentido del humor* ($M = 2.69$ $DE = .7474$), que mostraron medias algo más bajas, especialmente este último.

4.2.3 Funciones Ejecutivas

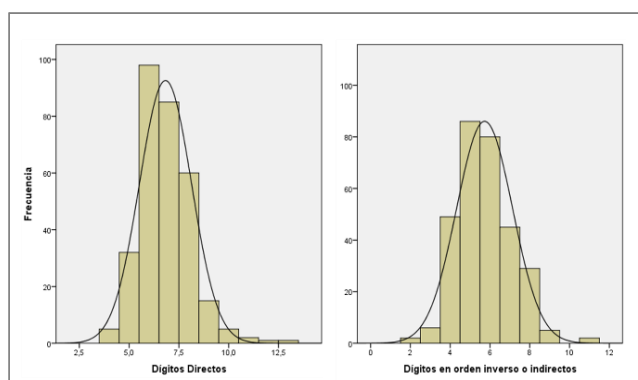
4.2.3.1 WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (Escala de inteligencia para niños)

Para evaluar la memoria de trabajo, se utilizó el WISC-IV desarrollado por Wechsler (2005) y se analizaron dos subtest: (a) Dígitos, un test compuesto por dos partes, una que presenta una medida de la retención verbal inmediata (DD), y otra que evalúa la capacidad para sostener y manipular la información (DI), y, el subtest de (b)

Letras y números (LN) que evalúa la capacidad para recordar y ordenar una serie de números de menor a mayor y letras en orden alfabético a partir de la lectura de los mismos por parte del examinador, en forma desordenada.

La subescala de DD y DI presenta un rango de puntajes posibles de obtener entre 0 y 16 puntos en cada parte. En cuanto a la asimetría de los datos, la parte de DD presenta una distribución asimétrica positiva, con un valor de .84 ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media, mientras que, en DI, la distribución es simétrica, con un valor de .46 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media. En cuanto a la curtosis, ambas partes mostraron una distribución de tipo leptocúrtica, en DD el valor obtenido fue de 2.07 y en DI el valor obtenido fue de 0.54 indicando una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 11 y tabla 1).

Figura 11. *Distribución de la frecuencia de dígitos directos (DD) y dígitos en orden inverso (DI).*



La subescala de LN presenta un rango de puntajes posibles de obtener entre 0 y 30 puntos. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de -.33 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media. Por otra parte, la curtosis presentó un valor de -.37 indicando una distribución de tipo

mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 12 y tabla 2).

Figura 12. *Distribución de la frecuencia de letras y números (LN)*

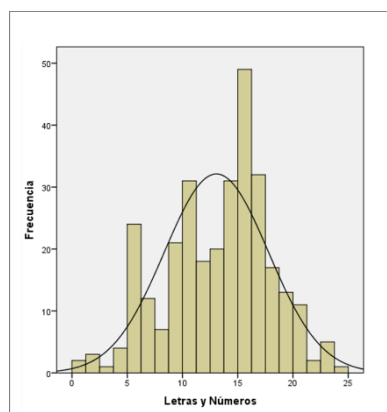


Tabla 1. *Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las subescalas DD, DI y LN del WISC-IV según la muestra total de niños del NEA.*

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>
Dígitos en orden directo	6.83	1.31
Dígitos en orden inverso	5.73	1.40
Letras y números	13.07	4.72

4.2.3.2 Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST)

Para obtener una medida de flexibilidad cognitiva y de la habilidad de categorización, se utilizó el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST), desarrollado por Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss (1993) y adaptado en su versión española por Cruz López (1997).

Por medio del WCST se estudiaron las siguientes variables: número de intentos (NI), respuestas correctas (RC), número total de errores (TE), porcentaje de errores (PE), respuestas perseverativas (RP), porcentaje de respuestas perseverativas (PRP), errores perseverativos (EP), porcentaje de errores perseverativos (PEP), errores no

perseverativos (ENP), porcentaje de errores no perseverativos (PENP), respuestas de nivel conceptual (RNC), porcentaje de respuestas de nivel conceptual (PRNC), fallos para mantener la actitud (FA), categorías completadas (CC), intentos para completar la primer categoría (IPC), aprender a aprender (AA) (ver tabla 2).

Tabla 2. *Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las variables del WCST según la muestra total de niños del NEA.*

Variables	M	DE
Número de intentos	124.17	11.14
Respuestas correctas	71.98	16.76
Número total de errores	51.68	20.82
Porcentaje de errores	41.20	15.32
Respuestas perseverativas	31.42	16.71
Porcentaje de respuestas perseverativas	24.75	12.76
Errores perseverativos	25.88	12.66
Porcentaje de errores perseverativos	50.58	13.59
Errores no perseverativos	26.06	14.65
Porcentaje de errores no perseverativos	49.15	14.08
Respuestas de nivel conceptual	56.56	22.19
Porcentaje de respuestas de nivel conceptual	46.82	20.07
Fallos para mantener la actitud	6.03	2.87
Categorías completadas	3.32	1.77
Intentos para completar la primera categoría	17.64	16.65
Aprender a aprender	-3.92	7.39

Una de las principales variables utilizada como indicador del desempeño de los niños fue el *número de categorías completadas*, el WCST presenta un total de 6 categorías, el rango de puntajes probable de obtener de acuerdo a las categorías completadas puede oscilar entre 0 y 6 puntos. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de .08 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -1.16 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una alta concentración de los valores en la región central (ver Figura 13).

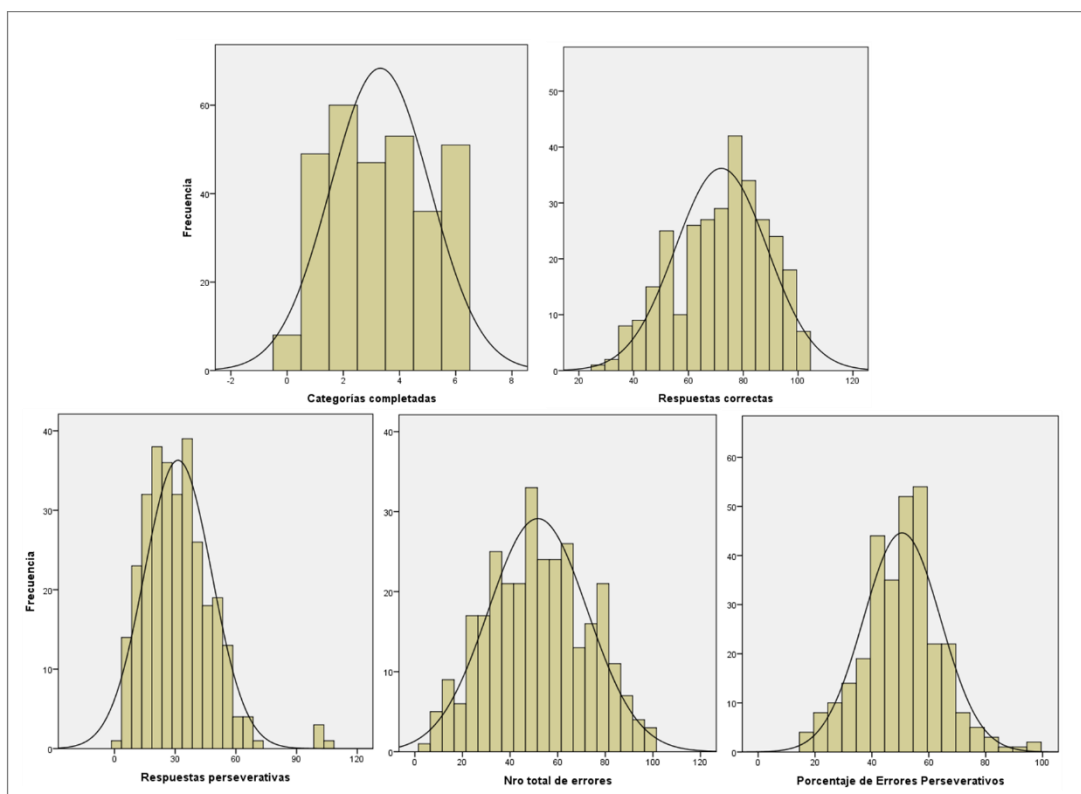
Según el total de *respuestas correctas* obtenidas en el WCST, se observó la asimetría de los datos, la cual mostró un valor de -0.37 , indicando ser simétrica ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media, asimismo en cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -0.57 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 13).

Se han observado también las *respuestas perseverativas* obtenidas en el WCST, en este caso la asimetría de los datos, mostró un valor de 1.11 , indicando una curva asimétrica positiva, ya que la mayoría de los casos se concentran por debajo de la media, la curtosis mostró un valor de 2.81 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 13).

Según el *número total de errores* obtenidos en el WCST, la asimetría de los datos mostró un valor de -0.03 indicando una curva simétrica ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media, en cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -0.68 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una gran concentración de los valores en la región central (ver Figura 13).

Finalmente, otra de las variables con gran significancia fue el *porcentaje de errores perseverativos* obtenidos en el WCST, la asimetría de los datos mostró un valor de -0.13 indicando una curva simétrica ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media, y el valor de la curtosis fue de -0.53 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 13).

Figura 13. Distribución de la frecuencia de categorías completadas (CC), respuestas correctas (RC), respuestas perseverativas (RP), número total de errores (TE) y porcentaje de errores perseverativos (PEP).



4.2.3.3 Prueba de Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Prueba de Fluidez Verbal Fonológica (FVF)

Para evaluar la fluidez verbal, recuperación estratégica y procesos relacionados al vocabulario en los niños del NEA se aplicaron las pruebas de Fluidez Verbal Semántica (FVS, animales y frutas) y de Fluidez Verbal Fonológica (FVF, letras F, A y S).

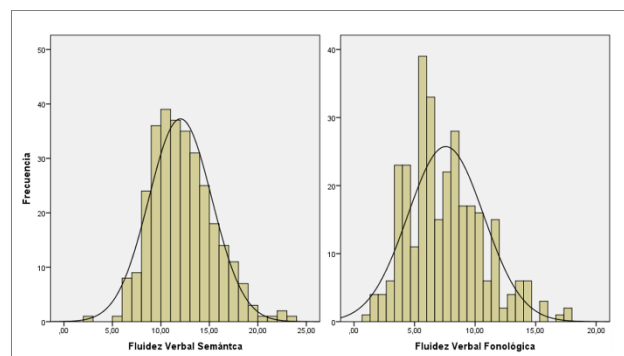
Según el total de niños evaluados en el NEA, se ha observado que los niños producen una mayor cantidad de palabras en la tarea de FVS que en la tarea FVF (ver tabla 3).

En cuanto a la asimetría de los datos para la FVS, se observó un valor de .05, indicando ser una distribución simétrica ya que la mayoría de los casos están ubicados

alrededor de la media, en cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .37 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 14).

En cuanto a la asimetría de los datos para la FVF, se observó un valor de .64, indicando ser una distribución asimétrica positiva ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media, el valor de curtosis obtenido fue de .23 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 14).

Figura 14. *Distribución de la frecuencia de la Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Fluidez Verbal Fonológica (FVF).*



Específicamente se observó que en la FVS la cantidad de animales nombrados fue mayor a la cantidad de frutas (ver tabla 4). La asimetría de los datos para los animales nombrados fue de .59, indicando ser una distribución asimétrica positiva ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media y la curtosis mostró un valor de .83 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central; en el caso de las frutas, la asimetría mostró de un valor de .49, indicando ser una distribución simétrica ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media, y el valor de la curtosis, fue de -.02 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central.

Por otra parte, en la FVF los niños producen una mayor cantidad de palabras en la con la letra A que con las letras F y S (ver tabla 4). La simetría de los datos para la letra A fue de .43, indicando ser una distribución simétrica ya que la mayoría de los casos están alrededor de la media, la curtosis mostró un valor de -.13 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una baja concentración normal de los valores en la región central; para la letra F la simetría mostró una distribución asimétrica positiva con un valor de .60 con los casos más extremos por encima del promedio y la curtosis fue de .18 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central; finalmente para la letra S, la simetría mostró un valor de .83 indicando una distribución asimétrica positiva con la mayoría de los casos por encima de la media y la curtosis fue de .90 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central.

Tabla 3. *Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las pruebas de FVS (animales y frutas) y FVF (letras A, F, y S) según la muestra total.*

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>
FVS	12.00	3.25
FVF	7.57	3.14
Animales	14.36	4.51
Frutas	9.65	2.87
Letra A	8.10	3.71
Letra F	7.62	3.50
Letra S	7.01	3.58

En cuanto al desempeño de los niños en la muestra total en función del tiempo, se observó que los niños verbalizan una mayor cantidad de palabras en los primeros 15 segundos tanto en la prueba de FVS como en la de FVF, y a su vez, el número de palabras va decreciendo en los intervalos de tiempo siguientes (30, 45, y 60 segundos) (ver tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la FV según tiempo y tarea realizada

Tiempo	Tarea	<i>M</i>	<i>DE</i>
1-15s	FVS	6.03	1.45
	FVF	3.74	1.38
16-30s	FVS	2.86	1.31
	FVF	1.68	1.01
31-45s	FVS	1.70	.94
	FVF	1.19	.94
46-60s	FVS	1.42	.96
	FVF	1.06	.78

Se analizaron también en la muestra total, las intrusiones y perseveraciones de los niños en la verbalización de las palabras según la tarea realizada, así se observó que en la FVS las perseveraciones fueron mayores que las intrusiones y en la FVF las intrusiones fueron más que las perseveraciones realizadas (ver Tabla 5).

Tabla 5. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en las intrusiones y perseveraciones según tarea realizada (FVS y FVF).

Tarea		<i>M</i>	<i>DE</i>
FVS	Intrusiones	0.10	0.35
	Perseveraciones	0.38	0.55
FVF	Intrusiones	0.27	0.55
	Perseveraciones	0.22	0.37

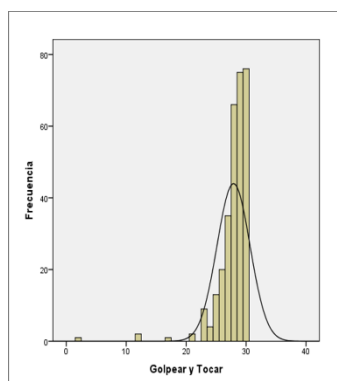
4.2.3.4 Golpear y Tocar, batería NEPSY

Para evaluar la autorregulación y la habilidad de inhibición de respuestas en los niños del NEA se utilizó la prueba de Golpear y Tocar, desarrollada por Korkman, Kirk y Kemp (1998).

La prueba Golpear y Tocar presenta un rango posible de 0 a 30 puntos, la media obtenida fue de 27.90 con un $DE = 2.76$. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un valor de -4.49 ya que la mayoría de los casos están ubicados por encima de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el

valor obtenido fue de 32.21 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 15).

Figura 15. *Distribución de la frecuencia de la prueba Golpear y Tocar.*



4.2.3.5 STROOP. Test de Colores y Palabras (Stroop Color and Word Test)

Para evaluar la capacidad para inhibir respuestas automáticas y el control de interferencia se utilizó el Test de Colores y Palabras (STROOP) (Golden, 1999).

El STROOP consta de tres láminas (Palabra, Color y Palabra-Color) y un puntaje (Interferencia) derivado de las mismas por medio de la cual se observa una dimensión pura de flexibilidad cognitiva, ajuste al estrés cognitivo. A partir de una puntuación superior a cero en la variable *interferencia* se supone la presencia de una alta resistencia a la misma, en la muestra general de este estudio la puntuación media ha sido más bien baja (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en el STROOP.*

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>
Stroop Palabra	72.94	18.81
Stroop Color	51.25	11.53
Stroop Palabra y Color	28.26	8.60
Stroop Interferencia	-1.41	7.62

En la primera lámina (Palabra) se observó una distribución de los valores simétrica con un valor de -0.43 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor la media

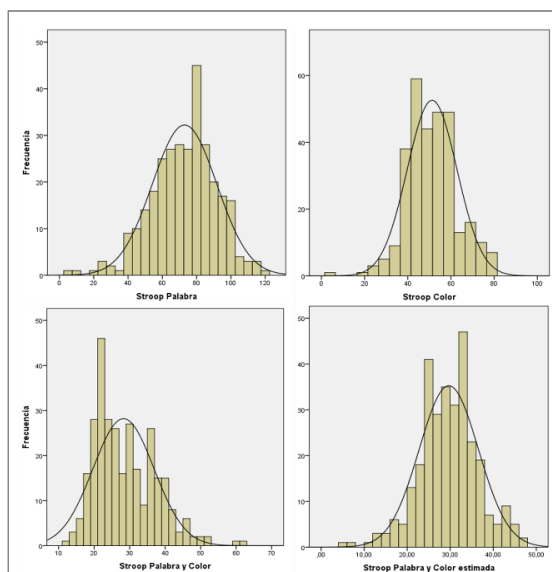
del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .52 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración relativamente alta de los valores en la región central (ver Figura 16).

En la segunda lámina (Color) se observó una distribución de los valores simétrica con un valor de .36 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .56 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración relativamente alta de los valores en la región central (ver Figura 16).

En la tercera lámina (Palabra-Color) se observó una distribución de los valores asimétrica positiva con un valor de .76 ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .38 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 16).

En cuanto a la *interferencia* se observó una distribución de los valores asimétrica positiva con un valor de 1.33 ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 3.75 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 16).

Figura 16. Distribución la frecuencia de las láminas palabra, color, palabra-color e interferencia en la prueba Stroop.



4.2.3.6 Test de emparejamiento de figuras conocidas (Matching Familiar Figuras Test- 20) (MFFT-20)

Para evaluar el proceso de reflexividad-impulsividad observado según la capacidad del niño al resolver tareas determinadas por el factor de la incertidumbre se utilizó el MFFT-20 (Cairns y Cammock, 1978, Kagan, 1965).

Se observaron las principales variables del MFFT20 (errores, latencia, impulsividad e ineficiencia) que a su vez permitieron calcular los centiles de impulsividad e ineficiencia por medio de baremos estandarizados para la prueba (ver tabla 7)

Tabla 7. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los niños en el MFFT20.

Prueba	Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>
-MFFT20	Errores	17.09	10.18
	Latencia	212.97	98.62
	Impulsividad	.80	1.73
	Ineficiencia	-.12	1.12
	Centil Impulsividad	62.64	25.65
	Centil Ineficiencia	46.25	32.61

En cuanto a los *errores*, se observó una distribución de los valores asimétrica positiva con un valor de .88 ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .53 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 17).

En cuanto al periodo de *latencia*, se observó una distribución de los valores asimétrica positiva con un valor de 1.43 ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de 2.55 indicando una distribución de tipo leptocúrtica, con una concentración alta de los valores en la región central (ver Figura 17).

En cuanto al valor de *impulsividad* en el emparejamiento de figuras, se observó una distribución simétrica con un valor de .06 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor del promedio del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .23 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 17).

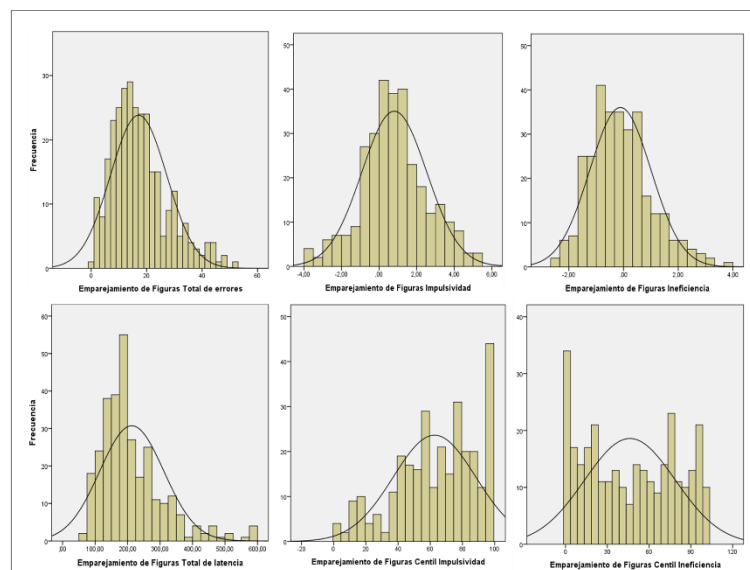
En cuanto al valor de *ineficiencia* en el emparejamiento de figuras, se observó una distribución asimétrica positiva con un valor de .62 ya que la mayoría de los casos están ubicados por debajo la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de .39 indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central.

En cuanto al *centil impulsividad* en el emparejamiento de figuras, se observó una distribución de los valores simétrica con un valor de -.46 ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor

obtenido fue de $-.60$ indicando una distribución de tipo mesocúrtica, con una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 17).

En cuanto al *centil ineficiencia* en el emparejamiento de figuras, se observó una distribución de los valores simétrica con un valor de $.12$ ya que la mayoría de los casos están ubicados alrededor de la media del factor. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de -1.37 indicando una distribución de tipo platicúrtica, con una concentración baja de los valores en la región central (ver Figura 17).

Figura 17. *Distribución de la frecuencia de los errores, periodo de latencia, valor de impulsividad, valor de ineficiencia, centil de impulsividad y centil ineficiencia en el MFFT20.*



4.3 Recursos socioemocionales, funciones ejecutivas y variables demográficas

4.3.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales según sexo y edad

4.3.1.1 Afrontamiento

Los resultados indican que no existen diferencias significativas en las estrategias adaptativas de afrontamiento ($U = 10706.00$; $p = .29$) ni en las desadaptativas ($U = 11009.00$; $p = .52$), según el sexo.

De acuerdo al análisis de las nueve estrategias de afrontamiento por separado, los resultados indicaron diferencias no significativas según el sexo en: el análisis lógico ($U = 10428.50$; $p = .15$), la búsqueda de apoyo ($U = 11485.00$; $p = .98$), la evitación cognitiva ($U = 10251.50$; $p = .09$), la búsqueda de gratificaciones alternativas ($U = 10633.50$; $p = .25$), la paralización ($U = 10587.00$; $p = .22$), el descontrol emocional ($U = 10989.50$; $p = .47$) y la acción sobre el problema ($U = 11305.00$; $p = .79$). Sí se observaron diferencias significativas en la dimensión control emocional o inhibición afectiva ($U = 9445.00$; $p = .00$); las niñas mostraron un rango promedio mayor ($RM=166.99$) que los niños ($RM=139.80$). También se han encontrado diferencias significativas en la reestructuración cognitiva ($U = 9994.00$; $p = .04$), donde las niñas manifestaron un rango medio mayor ($RM=163.12$) que los niños ($RM=143.19$).

En cuanto a la edad de los participantes, los resultados obtenidos indicaron que no existen diferencias significativas en las estrategias desadaptativas de afrontamiento ($U = 11310.50$; $p = .76$) según los grupos de edades, pero, sí en las estrategias de afrontamiento adaptativas ($U = 9924.50$; $p = .03$), en las que los niños y niñas de 9 y 10 años mostraron un rango medio mayor ($RM=162.88$) que los de 11 y 12 años ($RM=141.56$).

Por otra parte, se observó que de las nueve estrategias de afrontamiento, no se mostraron diferencias significativas según la edad en: el análisis lógico ($U = 10809.50$; $p = .33$), la evitación cognitiva ($U = 11384.00$; $p = .83$), la búsqueda de gratificaciones alternativas ($U = 11419.50$; $p = .87$), el control emocional o inhibición afectiva ($U = 10320$; $p = .10$), el descontrol emocional ($U = 10983.50$; $p = .43$), la reestructuración cognitiva ($U = 10756.00$; $p = .29$) y la acción sobre el problema ($U = 10757.00$; $p = .29$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la búsqueda de apoyo ($U = 9249.00$; $p = .00$), donde los niños de 9 y 10 años mostraron

un rango promedio mayor ($RM=167.21$) que los de 11 y 12 años ($RM=136.99$), y en la paralización ($U = 9221.00$; $p = .00$), indicando también que los niños de 9 y 10 años obtuvieron un rango medio más alto ($RM=167.39$) que los niños de 11 y 12 años ($RM=136.80$).

4.3.1.2 Autoconcepto

Respecto al autoconcepto, se observó que no existen diferencias significativas en el autoconcepto intelectual ($U = 10930.50$; $p=.45$), el autoconcepto físico ($U = 11498.50$; $p = .99$) y el autoconcepto total ($U = 10224.00$; $p = .09$) según el sexo; sin embargo, se observaron diferencias significativas en el autoconcepto conductual ($U = 9246.00$; $p = .003$), en el cual las niñas manifestaron un rango promedio mayor ($RM=168.39$) que los niños ($RM=138.57$).

En cuanto al autoconcepto y la edad, se observaron diferencias significativas en la dimensión autoconcepto físico ($U = 8834.50$; $p < .001$), en el cual los niños y niñas de 9 y 10 años manifestaron un rango promedio mayor ($RM=169.87$) que los de 11 y 12 años ($RM=134.19$). En el autoconcepto intelectual ($U = 10965.50$; $p = .45$), autoconcepto conductual ($U = 11305.50$; $p = .75$) y autoconcepto total ($U = 10374.00$; $p = .13$) no se observaron diferencias según la edad.

4.3.1.3 Emociones Positivas

Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en la alegría ($U = 10692.50$; $p = .27$), la gratitud ($U = 10214.00$; $p = .07$), la serenidad ($U = 11250.50$; $p = .74$), la simpatía ($U = 10187.50$; $p = .08$), la satisfacción ($U = 11436.00$; $p = .93$), ni tampoco en el total de emociones positivas ($U = 11123.50$; $p = .62$) según el sexo.

Respecto a las emociones positivas y la edad, se observaron diferencias significativas en la dimensión alegría ($U = 9682.50$; $p = .01$) donde los niños y niñas de 9 y 10 años manifestaron un rango promedio mayor ($RM = 164.43$) que los de 11 y

12 años ($RM = 139.92$). También se observaron diferencias en la simpatía ($U = 9628.50$; $p = .01$) donde los niños y niñas de 9 y 10 años manifestaron un rango promedio mayor ($RM = 164.78$) que los de 11 y 12 años ($RM = 139.56$), y finalmente se exhibieron diferencias significativas en las emociones positivas totales ($U = 9845.00$; $p = .03$) en las que también los niños y niñas de 9 y 10 años mostraron un rango promedio mayor ($RM = 163.39$) que los de 11 y 12 años ($RM = 141.02$). Respecto a las demás dimensiones, no se observaron diferencias significativas en la gratitud ($U = 11021.50$; $p = .46$), la serenidad ($U = 10925.50$; $p = .42$) ni la satisfacción ($U = 10263.50$; $p = .08$) según la edad.

4.3.1.4 Confianza Propia

Respecto a la confianza propia de los niños y niñas, se observó que no existen diferencias significativas en la misma ($U = 11008.00$; $p = .52$) según el sexo, pero se han observado diferencias significativas según la edad ($U = 9417.50$; $p = .00$), en las que los niños y niñas de 9 y 10 años manifestaron un rango promedio mayor ($RM = 166.13$) que los de 11 y 12 años ($RM = 138.13$).

4.3.1.5 Habilidades Sociales

Las habilidades sociales de los niños y niñas no mostraron diferencias significativas ($U = 10333.00$; $p = .13$) según el sexo ni tampoco según la edad ($U = 10703.00$; $p = .27$) de los niños y niñas.

4.3.1.6 Empatía

Según los resultados de los análisis realizados no se observaron diferencias significativas en las dimensiones Autoconciencia ($U = 11234.50$; $p = .72$), Toma de perspectiva ($U = 11101.00$; $p = .59$), Actitud empática ($U = 11122.00$; $p = .60$) ni Regulación emocional ($U = 11018.50$; $p = .52$) según el sexo; pero se observaron

diferencias en el factor Contagio emocional ($U = 9651.50$; $p = .01$) donde las niñas manifestaron un rango promedio mayor ($RM=165.53$) que los varones ($RM=141.08$).

Con respecto a la edad, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones: Contagio emocional ($U = 10909.00$; $p = .40$), Autoconciencia ($U = 10392.00$; $p=.12$), Toma de perspectiva ($U = 11013.00$; $p = .48$), Actitud empática ($U = 10181.00$; $p = .06$), Regulación emocional ($U = 10888.50$; $p = .39$).

4.3.1.7 Creatividad

Los resultados en cuanto a las dimensiones de la creatividad mostraron que no existen diferencias significativas según el sexo en la *capacidad de identificar y solucionar problemas* ($U = 11054.50$; $p = .56$), *la independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* ($U = 10760.00$; $p = .33$), *el placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* ($U = 11267.50$; $p = .75$), así como tampoco en la *creatividad total* ($U = 10359.50$; $p = .14$). Sí se encontraron diferencias significativas en el *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* ($U = 9448.00$; $p = .01$), donde las niñas manifestaron un rango promedio mayor ($RM=166.96$) que los varones ($RM=139.82$), y en el *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* ($U = 9392.00$; $p = .00$), mostrando las niñas un rango promedio mayor ($RM=167.36$) que los varones ($RM=139.48$).

Respecto a la edad, no se han encontrado diferencias significativas en la *capacidad de identificar y solucionar problemas* ($U = 10611.00$; $p = .22$); sin embargo, se observaron diferencias significativas en la *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* ($U = 8743.50$; $p < .001$), en el *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* ($U = 8509.00$; $p < .001$), en el *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* ($U = 9584.00$; $p = .01$), en el *placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* ($U = 8333.50$; $p < .001$), y en la *creatividad total*

($U = 9055.00$; $p = .001$). En todos los casos, los niños menores obtuvieron los rangos medios más altos (ver tabla 8).

Tabla 8. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones de creatividad que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.

Variables	9 y 10 años		11 y 12 años	
	RM	SR	RM	SR
Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva.	170.45	24723.00	146.20	21637.00
Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia.	171.96	26825.00	131.99	19535.00
Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje.	165.06	25750.00	139.26	20610.00
Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor.	173.08	27000.50	130.81	19359.50
Creatividad total	168.45	26278.50	135.69	20081.50

4.3.2 Funciones Ejecutivas según sexo y edad

4.3.2.1 WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (Escala de inteligencia para niños)

Según los resultados de los análisis realizados no se observaron diferencias significativas en los subtests de *dígitos directos* (DD) ($U = 10219.00$; $p = .08$) y *dígitos indirectos* (DI) ($U = 11402.50$; $p = .89$), según el sexo; pero se observaron diferencias en el subtest *letras y números* (LN) ($U = 9970.00$; $p = .04$), donde las niñas manifestaron un rango promedio mayor ($RM = 163.29$) que los varones ($RM = 143.04$).

Con respecto a la edad, no se observaron diferencias significativas en los subtests de DD ($U = 10847.50$; $p = .35$) y DI ($U = 11285.00$; $p = .73$), pero se observaron diferencias en el subtest LN ($U = 9068.00$; $p = .00$), en el cual los niños y niñas de 11 y 12 años manifestaron un rango promedio mayor ($RM = 169.23$) que los de 9 y 10 años ($RM = 136.63$).

4.3.2.2 Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST)

En cuanto a las variables del WCST, se observó que no existen diferencias significativas según el sexo en ninguno de los indicadores de esta medida: *número de intentos* (NI) ($U = 11350.50$; $p = .75$), *respuestas correctas* (RC) ($U = 10605.00$; $p = .24$), *número total de errores* (TE) ($U = 11238.00$; $p = .73$), *porcentaje de errores* (PE) ($U = 11380.50$; $p = .87$), *respuestas perseverativas* (RP) ($U = 10753.50$; $p = .33$), *porcentaje de respuestas perseverativas* (PRP) ($U = 10555.50$; $p = .22$), *errores perseverativos* (EP) ($U = 10968.00$; $p = .48$), *porcentaje de errores perseverativos* (PEP) ($U = 11026.50$; $p = .77$), *errores no perseverativos* (ENP) ($U = 11281.50$; $p = .77$), *porcentaje de errores no perseverativos* (PENP) ($U = 10858.00$; $p = .34$), *respuestas de nivel conceptual* (RNC) ($U = 11336.00$; $p = .83$), *porcentaje de respuestas de nivel conceptual* (PRNC) ($U = 11351.50$; $p = .84$), *fallos para mantener la actitud* (FA) ($U = 10639.50$; $p = .25$), *categorías completadas* (CC) ($U = 11306.00$; $p = .79$), *intentos para completar la primer categoría* (IPC) ($U = 10392.50$; $p = .14$) y *aprender a aprender* (AA) ($U = 11400.50$; $p = .89$).

Respecto a la edad, no se han encontrado diferencias significativas en el NI ($U = 11192.00$; $p = .47$), RC ($U = 11445.50$; $p = .90$), TE ($U = 10913.50$; $p = .41$), PE ($U = 10839.00$; $p = .36$), RP ($U = 10664.50$; $p = .25$), PRP ($U = 10761.50$; $p = .31$), EP ($U = 11108.50$; $p = .57$), RNC ($U = 11172.50$; $p = .63$), PRNC ($U = 10877.00$; $p = .38$), FA ($U = 11340.50$; $p = .79$), CC ($U = 11058.50$; $p = .52$), IPC ($U = 10951$; $p = .43$) y AA ($U = 10871$; $p = .36$); pero se observaron diferencias significativas en el PEP ($U = 9469.00$; $p = .00$), en los ENP ($U = 10003.00$; $p = .04$) y en el PENP ($U = 9643.50$; $p = .01$). (ver tabla 19).

Tabla 9. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones del WCST que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.

Variables	9 y 10 años		11 y 12 años	
	RM	SR	RM	SR
Porcentaje de errores perseverativos	139.20	21715.00	166.52	24645.00
Errores no perseverativos	162.38	25331.00	142.09	21029.00
Porcentaje de errores no perseverativos	164.68	25690.50	139.66	20669.50

4.3.2.3 Prueba de Fluidez Verbal Semántica (FVS, animales y frutas) y Prueba de Fluidez Verbal Fonológica (FVF, letras A, F y S)

Los resultados indicaron que, en general, no existen diferencias significativas en la FVS ($U = 11169.50$; $p = .66$) ni en la FVF ($U = 10225.00$; $p = .09$) según el sexo.

Respecto a las pruebas por separado, no se observaron diferencias significativas en la fluidez total de animales ($U = 10682.50$; $p = .28$), en la fluidez total de la letra F ($U = 10308.50$; $p = .12$), la letra A ($U = 10149.50$; $p = .08$), y la letra S ($U = 10937.50$; $p = .46$), según el sexo; pero se observaron diferencias significativas en la fluidez total de frutas ($U = 9398$; $p = .00$), en la que las niñas mostraron un rango promedio mayor ($RM = 167.31$) que los niños ($RM = 139.52$).

En cuanto a la edad, se han encontrado diferencias significativas en la FVS ($U = 9944.50$; $p = .04$) y en la FVF ($U = 8321.50$; $p < .001$), en ambos casos, los niños y niñas de 11 y 12 años obtuvieron rangos promedio más altos que los de 9 y 10 años. (ver tabla 10).

En las pruebas por separado, no se observaron diferencias significativas en la fluidez total de animales ($U = 10156.00$; $p = .07$) ni en la fluidez total de frutas ($U = 10238.50$; $p = .09$) según la edad; pero se observaron diferencias significativas en la fluidez total de la letra F ($U = 8156.50$; $p < .001$), en la fluidez total de la letra A ($U = 8770.50$; $p < .001$), y en la fluidez total de la letra S ($U = 9219.50$; $p = .00$), en todos

los casos los niños y niñas de 11 y 12 años obtuvieron rangos medios más altos que los de 9 y 10 años. (ver tabla 10).

Tabla 10. Rangos medios y Suma de rangos de las pruebas de FVS y FVF total que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.

Variables	9 y 10 años		11 y 12 años	
	RM	SR	RM	SR
FVS	142.25	22190.50	163.31	24169.50
FVF	131.84	20567.50	174.27	25792.50
Total letra F	130.79	20402.50	175.39	25958.50
Total letra A	134.72	21016.50	171.24	25343.50
Total letra S	137.60	21465.50	168.21	24894.50

En cuanto a las intrusiones y perseveraciones de los niños en función del sexo, no se encontraron diferencias significativas en las intrusiones de FVS ($U = 10698.00$; $p = .07$), ni en las perseveraciones de FVS ($U = 10931.50$; $p = .41$), tampoco se han observado diferencias en las perseveraciones de FVF ($U = 11106.00$; $p = .55$), pero sí en las intrusiones de FVF ($U = 10067.00$; $p = .03$), en las que los niños han mostrado un rango medio más alto ($RM = 161.36$) que las niñas ($RM = 142.39$).

Respecto a las intrusiones y perseveraciones de los niños en función de la edad, no se observaron diferencias significativas en las intrusiones de FVS ($U = 10758.50$; $p = .08$), en las perseveraciones de FVS ($U = 10429.00$; $p = .11$), en las intrusiones de FVF ($U = 11015.00$; $p = .42$), ni en las perseveraciones de FVF ($U = 11276.00$; $p = .69$).

4.3.2.4 Golpear y Tocar, batería NEPSY

Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en la prueba *Golpear y tocar* según el sexo ($U = 10493.00$; $p = .18$) y la edad de los niños y niñas ($U = 11395.00$; $p = .84$).

4.3.2.5 STROOP. Test de Colores y Palabras (Stroop Color and Word Test)

Según los resultados de los análisis realizados en la prueba Stroop, no se observaron diferencias significativas según el sexo en los subtests *Stroop color* ($U = 10821.00$; $p = .37$), *Stroop palabra y color* ($U = 10349.50$; $p = .13$) y *Stroop interferencia* ($U = 10683.00$; $p = .28$), pero se manifestaron diferencias en el subtest de *Stroop palabra* ($U = 10683.00$; $p = .28$), donde las niñas obtuvieron un rango medio más alto ($RM = 163.64$) que los niños ($RM = 142.74$).

En referencia a la edad, se observaron diferencias significativas en *Stroop palabra* ($U = 8179.50$; $p < .001$), *Stroop color* ($U = 9174.50$; $p = .00$), *Stroop palabra y color* ($U = 8335.00$; $p < .001$) y *Stroop interferencia* ($U = 9883.50$; $p = .03$), en todos los casos, los niños y niñas de 11 y 12 años mostraron un rango promedio mayor al de los de 9 y 10 años (ver tabla 11).

Tabla 11. Rangos medios y Suma de rangos del Stroop que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.

Variables	9 y 10 años		11 y 12 años	
	RM	SR	RM	SR
Stroop palabra	130.93	20425.50	175.23	25934.50
Stroop color	137.31	21420.50	168.51	24939.50
Stroop palabra y color	131.93	20581.00	174.18	25779.00
Stroop interferencia	141.86	22129.50	163.72	24230.50

4.3.2.6 Test de emparejamiento de figuras conocidas (Matching Familiar Figuras Test- 20) (MFFT-20)

En cuanto al rendimiento en la prueba MFFT-20 según el sexo de los participantes, no se observaron diferencias significativas en el *total de errores* ($U = 10177.50$; $p = .08$), el *total de latencia* ($U = 11409.50$; $p = .90$), la *impulsividad* ($U = 10350.00$; $p = .13$), y el *centil de impulsividad* ($U = 10219.00$; $p = .09$); pero se encontraron diferencias en la *ineficiencia* ($U = 9827.00$; $p = .03$), en la que los niños mostraron un

rango medio más alto ($RM = 162.84$) que las niñas ($RM = 140.70$), y en el *centil de ineficiencia* ($U = 9752.50$; $p = .02$), donde nuevamente los niños obtuvieron un rango promedio mayor ($RM = 163.30$) que las niñas ($RM = 140.18$).

En referencia a la edad, no observaron diferencias significativas en el *total de latencia* ($U = 10221.50$; $p = .08$), la *impulsividad* ($U = 11077.50$; $p = .54$), la *ineficiencia* ($U = 11472.00$; $p = .93$), el *centil de impulsividad* ($U = 11029.00$; $p = .50$) y el *centil de ineficiencia* ($U = 11203.00$; $p = .65$); pero se encontraron diferencias en el *total de errores* ($U = 8814.00$; $p < .001$), en el que los niños y niñas de 9 y 10 años mostraron un rango medio más alto ($RM = 170.00$) que los de 11 y 12 ($RM = 134.05$).

4.4 Descripción del NSE

Para atestiguar las diferencias entre los grupos clasificados preliminarmente como pertenecientes y no pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, se realizó la prueba U de Mann-Whitney mediante la cual se observaron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación general de la escala NES ($U = .000$; $p < .001$): los niños y niñas pertenecientes al grupo de nivel socioeconómico bajo (de aquí en adelante NBI) mostraron un rango medio más bajo de puntuaciones ($RM = 54.50$) que los niños no pertenecientes a este estrato (de aquí en adelante, NBS) ($RM = 206.50$).

Así también, se observaron entre los grupos diferencias en los indicadores específicos de la escala: *educación del padre* ($U = 1960.50$; $p < .001$), *educación de la madre* ($U = 1318.00$; $p < .001$), *puntaje máximo de educación alcanzado por alguno de los padres* ($U = 1164.00$; $p < .001$), *ocupación del padre* ($U = 1990.50$; $p < .001$), *ocupación de la madre* ($U = 3390.50$; $p < .001$), *puntaje máximo de ocupación alcanzado por uno de los padres* ($U = 991.50$; $p < .001$), *tipo de pisos* ($U = 2956.50$; $p < .001$), *lugar del baño* ($U = 8536.00$; $p < .001$), *tipo de baño* ($U = 7019.00$; $p < .001$),

acceso a agua ($U = 9826.00$; $p = .00$), *tipo de paredes exteriores* ($U = 9011.50$; $p < .001$), *tipo de techo* ($U = 9032.00$; $p < .001$), *propiedad de la vivienda* ($U = 6928.50$; $p < .001$), *condición de la vivienda general* ($U = 1514.50$; $p < .001$) y *condición de hacinamiento* ($U = 4760.00$; $p < .001$). En todos los casos, el grupo NBS mostró puntuaciones más altas. No se encontraron diferencias significativas en el *tipo de vivienda* ($U = 105.84$; $p = 1.00$) dado que todos los niños y niñas vivían en casas (no se registraron participantes en situación de calle ni viviendo en ranchos o asentamientos móviles) (ver tabla 12).

Tabla 12. Rangos medios y Suma de rangos que variaron significativamente según grupo de NSE (NBS y NBI)

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Educación del padre	68.36	6425.50	178.07	33477.50
Educación de la madre	66.70	7204.00	199.24	38852.00
<i>PMEP</i>	55.28	7050.00	200.56	39310.00
Ocupación del padre	68.40	6361.50	176.91	3325950
Ocupación de la madre	85.89	9276.50	188.61	36779.50
<i>PMOP</i>	63.68	6877.50	201.44	39482.50
Tipo de pisos	81.88	8842.50	191.42	37517.50
Lugar del baño	133.54	14422.00	162.95	31938.00
Tipo de baño	119.49	12905.00	170.69	33455.00
Acceso a agua	145.48	15712.00	156.37	30648.00
Tipo de paredes exteriores	137.94	14897.50	160.52	31462.50
Tipo de techo	138.13	14918.00	160.42	31442.00
Propiedad de la vivienda	118.65	12814.50	171.15	33545.50
<i>Condición de la vivienda general</i>	65.52	7400.50	198.77	38959.50
<i>Condición de hacinamiento</i>	98.57	10646.00	182.21	35714.00

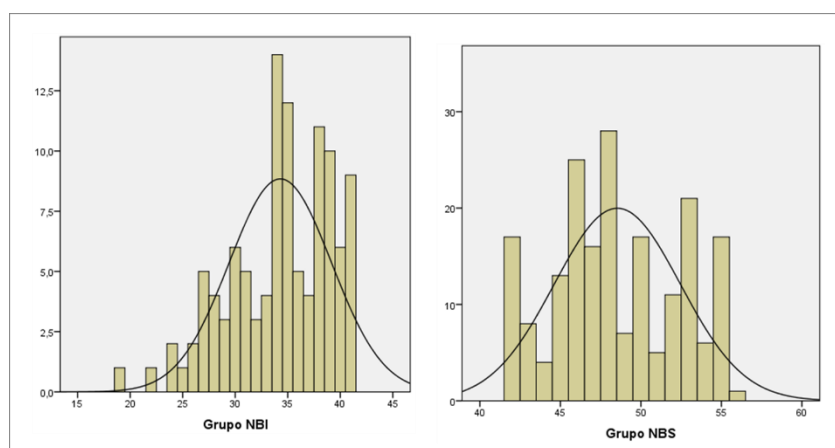
La Escala NES presenta un rango posible de respuestas que oscila entre 0 y 56 puntos. Los niños de la muestra general obtuvieron un valor promedio de 43.48 puntos en la escala total.

En el grupo de NBI el promedio obtenido fue de 34.30 puntos, con un *DE* de 4.87. En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es asimétrica negativa, con un

valor de $-.67$ ya que la concentración tiende hacia los valores por encima de la media. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.03$ lo que indica que la distribución sería de tipo mesocúrtica, en la cual se observa una concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 18).

En el grupo de NBS la media obtenida fue de 48.54 puntos, con un *DE* de 3.91 . En cuanto a la asimetría de los datos, la distribución es simétrica, con un valor de $.08$ ya que la mayoría de los casos están ubicados en la región central. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido fue de $-.97$ lo que indica que la distribución sería de tipo platicúrtica, en la cual se observa una baja concentración normal de los valores en la región central (ver Figura 18).

Figura 18. Distribución de la frecuencia de la Escala NES según los grupos de NBI y NBS.



Teniendo en cuenta las diferencias entre los grupos de NSE, de los 304 niños y niñas participantes, el 35.5% pertenecen al grupo de NBI y el 64.5 % al grupo de NBS. A continuación, se presenta una descripción de las medias de la muestra según los indicadores de NBI y NBS observados en la Escala NES (ver tabla 13) y la distribución de los grupos según lugar de pertenencia, sexo y edad de los participantes (ver tablas 14 y 15).

Tabla 13. Puntajes promedio según los grupos de NSE (NBS y NBI) de los niños y niñas participantes.

Variables	NBI		NBS	
	M	DE	M	DE
Educación del padre	5.26	3.09	9.63	2.11
Educación de la madre	5.65	3.01	10.20	1.56
<i>PMEP</i>	6.25	2.81	10.54	1.29
Ocupación del padre	3.42	1.62	7.38	2.55
Ocupación de la madre	1.56	1.86	6.58	3.67
<i>PMOP</i>	3.38	1.69	8.28	2.15
Tipo de vivienda	2.00	.00	2.00	.00
Tipo de pisos	1.58	.89	2.89	.42
Lugar del baño	2.59	.81	2.98	.20
Tipo de baño	2.60	.55	2.96	.24
Acceso a agua	2.81	.66	2.95	.33
Tipo de paredes exteriores	2.79	.47	2.95	.25
Tipo de techo	1.07	.38	1.37	.78
Propiedad de la vivienda	2.19	.83	2.72	.52
<i>Condición de la vivienda general</i>	17.64	1.95	20.82	1.30
<i>Condición de hacinamiento</i>	7.03	1.84	8.89	.56
<i>TOTAL NES</i>	34.30	4.87	48.54	3.91

Nota: NBI= Grupo de Necesidades Básicas Insatisfechas; NBS= Grupo de Necesidades Básicas Satisfechas. El puntaje total de la escala estuvo compuesto por la suma de los indicadores: PMEP= Puntaje máximo de educación alcanzado por alguno de los padres PMOP= Puntaje máximo de ocupación alcanzado por uno de los padres, Condición de la vivienda general y Condición de hacinamiento (a mayor puntaje mejor condición).

Tabla 14. Tamaño de la muestra según provincias participantes y grupos de NSE (NBS y NBI)

Provincia	Grupo		Total
	NBI	NBS	
Chaco	39	44	83
Misiones	31	75	106
Corrientes	18	34	52
Formosa	20	43	63
<i>Total</i>	108	196	304

Tabla 15. *Tamaño de la muestra según sexo y edad de los participantes y grupos de NSE (NBS y NBI)*

<i>Edad</i>	<i>Grupo</i>					
	<i>NBI</i>			<i>NBS</i>		
	Niñas	Niños	<i>Total</i>	Niñas	Niños	<i>Total</i>
9	11	14	25	25	23	48
10	11	15	26	19	38	57
11	14	16	30	21	24	45
12	13	14	27	28	18	46
Total	49	59	108	93	103	196

4.5 Recursos socioemocionales y funciones ejecutivas según NSE

4.5.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales según NSE (NBI y NBS)

4.5.1.1 Afrontamiento

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, los resultados indican que no existen diferencias significativas en las estrategias adaptativas de afrontamiento ($U = 9542.00$; $p = .15$) según la condición de vida, pero sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias desadaptativas ($U = 8061.50$; $p = .001$), en las que el grupo de niños y niñas con NBI manifestaron un rango medio mayor ($RM = 175.86$) que los de NBS ($RM = 139.63$).

Considerando las nueve estrategias de afrontamiento por separado, los resultados indicaron que existen diferencias significativas en la *búsqueda de apoyo* ($U = 9765.50$; $p = .01$), la *paralización* ($U = 8657$; $p = 00$) y el *descontrol emocional* ($U = 8885.00$; $p = .01$), en donde los niños con NBI mostraron en todos los casos rangos medios mayores que los de NBS (ver tabla 16).

En cuanto al *análisis lógico* ($U = 10377$; $p = .77$), la *evitación cognitiva* ($U = 10087.00$; $p = .49$), la *búsqueda de gratificaciones alternativas* ($U = 9300.00$; $p = .08$), *el control emocional e inhibición afectiva* ($U = 9287.00$; $p = .07$), la

reestructuración cognitiva ($U = 10338.00$; $p = .73$), y la acción sobre el problema ($U = 9683.50$; $p = .21$) no se encontraron diferencias significativas según la condición de vida.

Tabla 16. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones de afrontamiento que variaron significativamente según la condición de vida de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Búsqueda de apoyo	169.34	18288.50	143.22	28071.50
Paralización	170.34	18397.00	142.67	27963.00
Descontrol emocional	168.23	18169.00	143.83	28191.00

4.5.1.2 Autoconcepto

Respecto al autoconcepto, se observó que existen diferencias significativas en el autoconcepto intelectual ($U = 8433.00$; $p = .00$), el autoconcepto físico ($U = 7804.00$; $p < .001$), el autoconcepto conductual ($U = 8117.50$; $p = .00$) y autoconcepto total ($U = 7655$; $p < .001$) según la condición de vida de los niños; en todos los casos, los niños con NBS obtuvieron un rango medio mayor (ver tabla 17).

Tabla 17. Rangos medios y suma de rangos del autoconcepto total y sus dimensiones según el NSE de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Autoconcepto intelectual	132.58	14319.00	163.47	32041.00
Autoconcepto físico	126.76	13690.00	166.68	32670.00
Autoconcepto conductual	129.66	14003.50	165.08	32356.50
Autoconcepto total	125.38	13541.00	167.44	32819.00

4.5.1.3 Emociones Positivas

En cuanto a las emociones positivas, se observó que no existen diferencias significativas en la gratitud ($U = 10013.00$; $p = .39$), la serenidad ($U = 10552.00$; $p = .96$), la satisfacción ($U = 10009.50$; $p = .42$) y las emociones positivas totales ($U =$

10311.50; $p = .71$) según la condición de vida. Sin embargo, se han observado diferencias significativas en la alegría ($U = 9092.00$; $p = .03$), donde los niños y niñas con NBI mostraron un rango promedio menor ($RM = 138.69$) que los de NBS ($RM = 160.11$), y en la simpatía ($U = 8967.50$; $p = .03$), observando un rango promedio mayor para los niños con NBI ($RM=167.47$) en comparación con los niños de NBS ($RM = 144.25$).

4.5.1.4 Confianza Propia

No se observaron diferencias significativas en la confianza propia según la condición de vida ($U = 10572.00$; $p = .99$).

4.5.1.5 Habilidades Sociales

En relación a las habilidades sociales, tampoco se observaron diferencias significativas ($U = 9251.50$; $p = .07$) según la condición de vida de los niños y niñas.

4.5.1.6 Empatía

En cuanto a la empatía, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones: Contagio emocional ($U = 9475.00$; $p = .13$), Autoconciencia ($U = 10156.00$; $p = .55$), Toma de perspectiva ($U = 9476.50$; $p = .13$), Actitud empática ($U = 9564.00$; $p = .14$) ni Regulación emocional ($U = 9624.00$; $p = .19$), según la condición de vida (NBI y NBS) de los niños.

4.5.1.7 Creatividad

Respecto a la creatividad, se han encontrado diferencias significativas en la *Capacidad de identificar y solucionar problemas* ($U = 5923.50$; $p < .001$), la *Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* ($U = 6094.50$; $p < .001$), en el *Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* ($U = 6123.00$; $p < .001$), en el *Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* ($U =$

6012.00; $p < .001$), en el *Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* ($U = 6427.00$; $p < .001$), y en la *creatividad total* ($U = 5733.50$; $p < .001$) según la condición de vida de los niños y niñas. En todos los casos, el grupo de NBI muestra un rango promedio menor que el grupo de NBS (ver tabla 18).

Tabla 18. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones de creatividad que variaron significativamente según la condición de vida de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Capacidad de identificar y solucionar problemas	109.35	11809.50	176.28	34550.50
Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva.	110.93	11980.50	175.41	34379.50
Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia.	111.19	12009.00	175.26	34351.00
Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje.	110.17	11898.00	175.83	34462.00
Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor.	114.01	12313.00	173.71	34047.00
Creatividad total	107.59	11619.50	177.25	34740.50

4.5.2 Funciones Ejecutivas según NSE (NBI y NBS)

Previo a examinar las diferencias en cuanto a las FE según el NSE, se testeó su estructura factorial en la muestra de estudio comparando diferentes modelos de FE: 1) modelo de tres factores; 2) tres modelos de dos factores; 3) modelo de 1 factor y 4) modelo de factores no correlacionados. Como se observa en la Tabla 1, el modelo de tres factores presenta buenos índices de ajuste ya que la diferencia χ^2_{gl} es inferior a 3, los índices de ajuste CFI e IFI son superiores a 0.90 y el RMSEA está por debajo de .08. Posteriormente, se pusieron a prueba diferentes modelos de dos factores para comprobar si la estructura de las FE se explica mejor por un modelo de dos dimensiones. Los resultados muestran que todos los modelos correspondientes a una estructura bidimensional presentan un peor ajuste respecto del modelo de tres

dimensiones. Finalmente, para poner a prueba el modelo de un factor, se fijaron todas las correlaciones entre las variables latentes a 1 mientras que para el modelo de factores no correlacionados se fijaron todas las correlaciones entre las variables latentes a 0. Como se observa en la Tabla 19, no se halló una mejora significativa del ajuste del modelo unidimensional ni del modelo de factores no correlacionados sobre el modelo de tres factores. El modelo final de tres factores se ilustra en la figura 19.

Figura 11. *Modelo confirmatorio de tres factores, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición como constructos separados pero relacionados.*

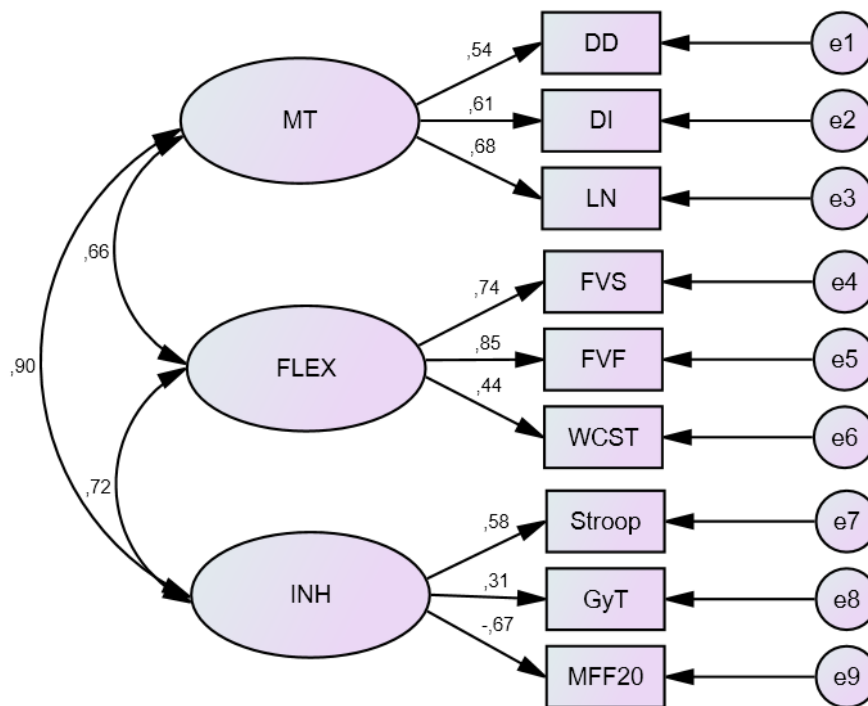


Tabla 19. Índices de ajuste para el modelo de tres factores y modelos reducidos.

Modelos	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	CFI	IFI	AIC	RMSEA	$\Delta\chi^{2a}$	$\frac{\Delta}{gl}$	<i>p</i>
1. Modelo de tres factores	47.971	24	.003	.96	.96	107.97	.057			
2. Modelos de dos factores										
MT = Flexibilidad Cognitiva	63.017	25	< .001	.94	.94	121.02	.071	15.046	1	< .001
Flexibilidad Cognitiva = Inhibición	120.735	25	< .001	.85	.85	178.74	.112	72.764	1	< .001
MT = Inhibición	77.870	25	< .001	.92	.92	135.87	.084	29.899	1	< .001
3. Modelo de un factor	127.189	27	< .001	.84	.84	181.20	.111	79.218	3	< .001
4. Factores no correlacionados	267.896	27	< .001	.62	.62	321.90	.172	219.924	3	< .001

Nota: Las comparaciones son con el modelo de tres factores, 2 con 1, 3 con 1, y así sucesivamente.

4.5.2.1 WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition

(Escala de inteligencia para niños)

De acuerdo con los resultados de los análisis realizados, se observaron diferencias significativas según el NSE en los subtests de *dígitos directos* (DD) ($U = 7501.00$; $p < .001$), *dígitos indirectos* (DI) ($U = 6615.00$; $p < .001$) y *letras y números* (LN) ($U = 6326.00$; $p < .001$); en todos los casos, los niños y niñas con NBS mostraron rangos medios más altos que los de NBI (ver tabla 20).

Tabla 20. Rangos medios y Suma de rangos del WISC-IV que variaron significativamente según la condición de vida de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>
Dígitos directos	123.95	13387.00	168.23	32973.00
Dígitos indirectos	115.75	12501.00	172.75	33859.00
Letras y números	113.07	12212.00	174.22	34148.00

4.5.2.2 Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST)

En referencia a las variables del WCST se observó que no existen diferencias significativas según el NSE en el *porcentaje de errores perseverativos* (PEP) ($U = 103.88$; $p = .79$), *porcentaje de errores no perseverativos* (PENP) ($U = 10526.00$; $p = .94$), *intentos para completar la primera categoría* (IPC) ($U = 10520.50$; $p = .93$) y *aprender a aprender* (AA) ($U = 9532.50$; $p = .14$).

Sin embargo, se han encontrado diferencias en el *número de intentos* (NI) ($U = 11350.50$; $p < .001$), las *respuestas correctas* (RC) ($U = 6224.00$; $p < .001$), el *número total de errores* (TE) ($U = 5418.50$; $p < .001$), el *porcentaje de errores* (PE) ($U = 5288.00$; $p < .001$), las *respuestas perseverativas* (RP) ($U = 6626.50$; $p < .001$), el *porcentaje de respuestas perseverativas* (PRP) ($U = 6685.00$; $p < .001$), los *errores perseverativos* (EP) ($U = 5474.00$; $p < .001$), los *errores no perseverativos* (ENP) ($U = 6714.00$; $p < .001$), las *respuestas de nivel conceptual* (RNC) ($U = 5775.00$; $p < .001$), el *porcentaje de respuestas de nivel conceptual* (PRNC) ($U = 5306.00$; $p < .001$), los *fallos para mantener la actitud* (FA) ($U = 8969.00$; $p = .03$), y las *categorías completadas* (CC) ($U = 6356.00$; $p < .001$). En general, los niños y niñas con NBS muestran un mejor desempeño en esta prueba (ver tabla 21).

Tabla 21. Rangos medios y Suma de rangos de las dimensiones del WCST que variaron significativamente según la edad de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Número de intentos	172.85	18668.00	141.29	27692.00
Respuestas correctas	112.13	12110.00	174.74	34250.00
Número total de errores	200.33	21635.50	126.15	24724.50
Porcentaje de errores	201.54	21766.00	125.48	24594.00
Respuestas perseverativas	189.14	20427.50	132.31	25932.50
Porcentaje de respuestas perseverativas	188.60	20369.00	132.61	25991.00
Errores perseverativos	189.63	20480.00	132.04	25880.00
Errores no perseverativos	188.33	20340.00	132.76	26020.00
Respuestas de nivel conceptual	107.97	11661.00	177.04	34699.00

Porcentaje de respuestas de nivel conceptual	103.63	11192.00	179.43	35168.00
Fallos para mantener la actitud	167.45	18085.00	144.26	28275.00
Categorías completadas	113.35	12242.00	174.07	34118.00

4.5.2.3 Prueba de Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Prueba de Fluidez Verbal Fonológica (FVF)

Los resultados indicaron que existen diferencias significativas en la FVS ($U = 6273.50$; $p < .001$) y en la FVF ($U = 6238.00$; $p < .001$) según la condición de vida de los niños y niñas. Respecto a las pruebas por separado, se observaron diferencias significativas en la fluidez total de animales ($U = 6379.50$; $p < .001$), en la fluidez total de frutas ($U = 7514.50$; $p < .001$), el total de la letra F ($U = 6499.50$; $p < .001$), el total de la letra A ($U = 7250.00$; $p < .001$), y el total de la letra S ($U = 6474.50$; ($U = 6499.50$; $p < .001$); en todos los casos, los niños y niñas de NBS obtuvieron un rango medio más alto que los de NBI. (ver tabla 22).

Tabla 22. Rangos medios y Suma de rangos de las pruebas de FVS (animales y frutas) y FVF (letras F, A y S) que variaron significativamente según el NSE de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
FVS total	112.59	12159.50	174.49	34200.50
FVF total	112.26	12124.00	174.67	34236.00
Total animales	113.57	12265.50	173.95	34094.50
Total frutas	124.08	13400.50	168.16	32959.50
Total letra F	114.68	12385.50	173.34	33974.50
Total letra A	121.63	13136.00	169.51	33224.00
Total letra S	114.45	12360.50	173.47	33999.50

En cuanto al desempeño de los niños en función del tiempo y la verbalización de palabras en la FVS y FVF general, se encontraron diferencias significativas en el periodo de 1-15s de FVS ($U = 6808.00$; $p < .001$), 16-30s de FVS ($U = 8396.00$; $p = .00$), 31-45s de FVS ($U = 8674.00$; $p = .00$) y 46-60s de FVS ($U = 7070.00$; $p < .001$);

también se observaron diferencias en el periodo de 1-15s de FVF ($U = 6521.00$; $p < .001$), 16-30s de FVF ($U = 6898.00$; $p < .001$), 31-45s de FVF ($U = 7588.50$; $p < .001$) y 46-60s de FVF ($U = 7525.50$; $p < .001$). En todos los casos, los niños y niñas con NBS obtuvieron rangos promedio mayores que los de NBI (ver tabla 23).

Tabla 23. Rangos medios y Suma de rangos de los periodos de tiempo de las pruebas FVS y FVF total que variaron significativamente según el NSE de los niños y niñas.

Variables	Periodo de tiempo	NBI		NBS	
		RM	SR	RM	SR
FVS total	1-15s	117.54	12694.00	171.77	33666.00
	16-30s	132.24	14282.00	163.66	32078.00
	31-45s	134.81	14560.00	162.24	31800.00
	46-60s	119.96	12956.00	170.43	33404.00
FVF total	1-15s	114.88	12407.00	173.23	33953.00
	16-30s	118.37	12784.00	171.31	33576.00
	31-45s	124.76	13474.50	167.78	32885.50
	46-60s	124.18	13411.50	168.10	32948.50

Específicamente dentro de la FVS y la FVF, se observaron diferencias en la verbalización de animales (FVS) en el periodo de 1-15s ($U = 7118.50$; $p < .001$), 16-30s ($U = 8337.00$; $p = .00$), 31-45s ($U = 8367.00$; $p = .00$) y 46-60s ($U = 7737.50$; $p < .001$); en cuanto a la verbalización de frutas (FVS) según los periodos de tiempo, se encontraron diferencias en el periodo de 1-15s ($U = 7504.50$; $p < .001$) y 46-60s ($U = 9132.50$; $p = .03$) (ver tabla 25).

También se observaron diferencias según el rango de tiempo en la verbalización de palabras con la letra F (FVF) en el periodo de 1-15s ($U = 7146.50$; $p < .001$), 16-30s ($U = 8265.50$; $p = .00$), 31-45s ($U = 8327.50$; $p = .00$) y 46-60s ($U = 8078.00$; $p < .001$); en las palabras dichas con la letra A (FVF) se apreciaron diferencias en los periodos de 1-15s ($U = 10553.50$; $p = .00$) y de 16-30s ($U = 7901.50$; $p < .001$); y en las palabras verbalizadas con la letra S (FVF) en los periodos de 1-15s ($U = 10553.50$; p

< .001), 16-30s ($U = 7713.00$; $p < .001$), 31-45s ($U = 7933.00$; $p < .001$) y 46-60s ($U = 7679.50$; $p < .001$). En todos los casos, los niños y niñas con NBS obtuvieron rangos promedio mayores que los de NBI (ver tabla 24).

Tabla 24. Rangos medios y Suma de rangos de los periodos de tiempo de las pruebas específicas de FVS y FVF que variaron significativamente según el NSE

Variables	Periodo de tiempo	NBI		NBS	
		RM	SR	RM	SR
Total animales	1-15s	120.41	13004.50	170.18	33355.50
	16-30s	131.69	14223.00	163.96	32137.00
	31-45s	131.97	14253.00	163.81	32107.00
	46-60s	126.14	13623.50	167.02	32736.50
Total Frutas	1-15s	123.99	13390.50	168.21	32969.50
	46-60s	139.06	15018.50	159.91	31341.50
Total letra F	1-15s	120.67	13032.50	170.04	33327.50
	16-30s	131.03	14151.50	164.33	32208.50
	31-45s	131.61	14213.50	164.01	32146.50
	46-60s	129.30	13964.00	165.29	32396.00
Total letra A	1-15s	120.71	13036.50	170.02	33323.50
	16-30s	127.66	13787.50	166.19	32572.50
Total letra S	1-15s	125.16	13517.50	167.56	32842.50
	16-30s	125.92	13599.00	167.15	32761.00
	31-45s	127.95	13819.00	166.03	32541.00
	46-60s	125.61	13565.50	167.32	32794.50

Respecto a las intrusiones y perseveraciones de los niños en función del NSE, no se encontraron diferencias significativas en las intrusiones de FVS ($U = 10375.50$; $p = .62$), ni en las perseveraciones de FVS ($U = 9584.50$; $p = .13$), tampoco se han observado diferencias en las perseveraciones de FVF ($U = 9816.50$; $p = .23$), pero sí en las intrusiones de FVF ($U = 8152.50$; $p < .001$), en las que los niños y niñas con NBI han mostrado un rango medio más alto ($RM = 175.01$) que los de NBS ($RM = 140.09$).

Respecto a las intrusiones y perseveraciones de los niños y niñas de forma específica en cada prueba, se observaron diferencias significativas en función del NSE únicamente en las perseveraciones en la verbalización de frutas ($U = 9066.50$; $p =$

.01), y en las intrusiones de la letra F ($U = 9738.00$; $p = .01$), la letra A ($U = 9259.50$; $p = .00$), y la letra S ($U = 8868.50$; $p = .00$). Los niños y niñas con NBI han mostrado en estas tareas un rango promedio más alto que los de NBS (ver tabla 25).

Tabla 25. Rangos medios y Suma de rangos de los periodos de tiempo de las intrusiones y perseveraciones de las pruebas específicas de FVS y FVF que variaron significativamente según el NSE

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Perseveraciones Frutas	166.55	17987.50	144.76	28372.50
Intrusiones letra F	160.33	17316.00	148.18	29044.00
Intrusiones letra A	164.76	17794.50	145.74	28565.50
Intrusiones letra S	168.38	18185.50	143.75	28174.50

4.5.2.4 Golpear y Tocar, batería NEPSY

Los resultados indicaron que existen diferencias significativas según el NSE en la prueba *Golpear y tocar* ($U = 6816.50$; $p < .001$); los niños y niñas con NBS obtuvieron un rango promedio más alto ($RM = 171.72$) que los de NBI ($RM = 117.62$).

4.5.2.5 STROOP. Test de Colores y Palabras (Stroop Color and Word Test)

De acuerdo a los resultados de los análisis realizados en la prueba Stroop, no se manifestaron diferencias en la *interferencia* de los niños y niñas ($U = 9972.50$; $p = .40$) según el NSE, pero se observaron diferencias significativas en los subtests *Stroop palabra* ($U = 5621.00$; $p < .001$), *Stroop color* ($U = 6248.50$; $p < .001$) y *Stroop palabra y color* ($U = 6648.50$; $p < .001$); en todos los casos, los niños y niñas con NBS mostraron un rango promedio mayor al de los de NBI. (ver tabla 26).

Tabla 26. Rangos medios y Suma de rangos del Stroop que variaron significativamente según NSE de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Stroop palabra	106.55	11507.00	177.82	34853.00
Stroop color	112.36	12134.50	174.62	34225.50
Stroop palabra y color	116.06	12534.50	172.58	33825.50

4.5.2.6 Test de emparejamiento de figuras conocidas (Matching Familiar Figuras Test- 20) (MFFT-20)

En cuanto al MFFT-20 y el NSE, no observaron diferencias significativas en el *total de latencia* ($U = 9312.00$; $p = .08$), pero se encontraron diferencias en el *total de errores* ($U = 5634.00$; $p < .001$), la *impulsividad* ($U = 6030.00$; $p < .001$), la *ineficiencia* ($U = 4443.50$; $p < .001$), el *centil de impulsividad* ($U = 5838.50$; $p < .001$) y en el *centil de ineficiencia* ($U = 4488.50$; $p < .001$). En todos los casos, los niños y niñas con NBI mostraron un rango medio más alto que los de NBS (ver tabla 27).

Tabla 27. Rangos medios y Suma de rangos del MFFT-20 que variaron significativamente según NSE de los niños y niñas.

Variables	NBI		NBS	
	RM	SR	RM	SR
Total de errores	198.33	21420.00	127.24	24940.00
Impulsividad	194.67	21024.00	129.27	25336.00
Ineficiencia	209.36	22610.50	121.17	23749.50
Centil Impulsividad	196.44	21215.50	128.29	25144.50
Centil Ineficiencia	208.94	22565.50	121.40	23794.50

4.5.3 Correlaciones

En las submuestras correspondientes a los niños y niñas con NBI y NBS por separado, se realizaron análisis de correlación no paramétrica seleccionando la opción Rho de Spearman (ρ) para describir la relación entre cada una de las variables

referentes a las FE: *memoria de trabajo* (DD, DI, LN), *flexibilidad cognitiva* (FVS, FVF y WCST-CC) y *control inhibitorio* (MFFT20-errores, Golpear y tocar, y Stroop palabra-color) y las variables correspondientes a los *recursos socioemocionales de resiliencia* (afrentamiento, autoconcepto, emociones positivas, confianza propia, habilidades sociales, empatía y creatividad). A continuación, se presentan las correlaciones entre las FE y los diferentes recursos resilientes para el grupo con NBS, y seguidamente, para el grupo con NBI. El tamaño del efecto de las correlaciones para ambos grupos fue entre pequeño y moderado.

4.5.3.1 Correlaciones entre FE y Recursos Socioemocionales en niños y niñas con NBS

4.5.3.1.1 Funciones ejecutivas y afrontamiento

Los resultados expuestos en la Tabla 28 muestran que existen correlaciones significativas entre cuatro indicadores de las FE (DD, LN, FVS, y Stroop PC) y las estrategias de afrontamiento al estrés. Puntualmente, se observa que a mayor capacidad de memoria de trabajo evidenciada durante la ejecución de las tareas DD y LN, y flexibilidad cognitiva en su indicador FVS, disminuye la utilización de estrategias desadaptativas para afrontar el estrés. Por otra parte, a mayor inhibición de respuestas verbales (Stroop PC), menor puntuación en la subescala de afrontamiento adaptativo.

Tabla 28. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y afrontamiento

FE	Indicadores	Estrategias Adaptativas	Estrategias Desadaptativas
I MT	- DD	-.034	-.181*
	- DI	-.038	-.111
	- LN	-.053	-.186**
II FC	- FVS	-.137	-.168*
	- FVF	-.063	-.119
	- WCST-CC	-.056	-.125
III CI	- MFFT20-errores	.075	.106
	- Golpear y Tocar	-.103	-.013
	- Stroop PC	-.180*	-.139

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.1.2 Funciones ejecutivas y autoconcepto

Los resultados indicaron correlaciones positivas y significativas solo en la FE memoria de trabajo, específicamente, entre DD y autoconcepto conductual y entre DI y autoconcepto intelectual (ver Tabla 29).

Tabla 29. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y autoconcepto.

FE	Indicadores	Autoconcepto Intelectual	Autoconcepto Físico	Autoconcepto Conductual
I MT	- DD	.099	.103	.223**
	- DI	.145*	.115	.086
	- LN	.017	.000	.042
II FC	- FVS	.096	.083	.019
	- FVF	.002	.021	-.006
	- WCST-CC	-.098	-.082	-.023
III CI	- MFFT20-errores	-.060	-.087	-.103
	- Golpear y Tocar	-.089	-.097	-.041
	- Stroop PC	.017	-.050	.027

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.1.3 Funciones ejecutivas y emociones positivas

De los indicadores de *memoria de trabajo*, LN correlacionó de manera negativa con la serenidad y con la puntuación total de emociones positivas. En cuanto a la *flexibilidad cognitiva*, se observó una correlación negativa entre WCST-CC y satisfacción; y respecto a la *inhibición*, correlacionaron también negativamente, los indicadores Golpear y tocar con alegría, serenidad y emociones positivas totales, y el indicador Stroop PC con alegría. En todos los casos, a medida que aumentan las FE mencionadas, disminuyen las emociones positivas citadas anteriormente (ver Tabla 30).

Tabla 30. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y emociones positivas.

FE	Indicadores	Ale	Gra	Ser	Simp	Sat	EP total
I MT	- DD	.052	.122	-.025	-.120	.047	-.001
	- DI	-.010	.054	-.078	-.136	.009	-.061
	- LN	-.095	.036	-.188**	-.091	-.134	-.167*
II FC	- FVS	-.066	.009	-.122	-.079	-.044	-.114
	- FVF	.052	.012	-.067	-.136	-.114	-.088
	- WCST-CC	.034	.017	.036	-.038	-.177*	-.032
III CI	-MFFT20-errores	-.036	-.071	.047	.123	-.012	.070
	- Golpear y Tocar	-.148*	.023	-.219**	-.002	-.121	-.155*
	- Stroop PC	-.153*	.047	-.069	-.073	-.116	-.120

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.1.4 Funciones ejecutivas y confianza propia

Los resultados expuestos en la Tabla 31 muestran que la confianza propia correlaciona de manera negativa con el indicador LN de *memoria de trabajo* y con los indicadores Golpear y Tocar y Stroop PC, correspondientes a *control inhibitorio*.

Tabla 31. *Coefficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y confianza propia*

FE	Indicadores	Confianza propia
I MT	- DD	.020
	- DI	.012
	- LN	-.152*
II FC	- FVS	.006
	- FVF	-.042
	- WCST-CC	-.017
III CI	- MFFT20-errores	.086
	- Golpear y Tocar	-.154*
	- Stroop PC	-.152*

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.5.3.1.5 Funciones ejecutivas y habilidades sociales adecuadas

Como se puede apreciar en la Tabla 32 no se observaron correlaciones significativas entre las FE y las habilidades sociales.

Tabla 32. *Coefficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y habilidades sociales.*

FE	Indicadores	Habilidades sociales
I MT	- DD	.041
	- DI	-.013
	- LN	.049
II FC	- FVS	.097
	- FVF	.046
	- WCST-CC	.091
III CI	- MFFT20-errores	-.085
	- Golpear y Tocar	-.118
	- Stroop PC	.034

4.5.3.1.6 Funciones ejecutivas y empatía

De todas las dimensiones de empatía evaluadas, los resultados mostraron correlaciones significativas sólo para Regulación emocional. A mayor puntuación en los indicadores DD (*memoria de trabajo*), FVS y FVF (*flexibilidad cognitiva*), mayor puntuación en la subescala de regulación emocional (ver Tabla 33).

Tabla 33. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y empatía.

FE	Indicadores	CE	AU	TP	AE	RE
I MT	- DD	-.059	.053	.015	.097	.167*
	- DI	-.015	-.001	.061	.032	.124
	- LN	-.122	-.049	-.061	.064	.057
II FC	- FVS	-.099	.013	-.025	.055	.156*
	- FVF	-.012	.020	-.056	.027	.170*
	- WCST-CC	-.010	.057	-.096	.093	-.028
III CI	- MFFT20-errores	.118	.002	.097	-.049	-.031
	- Golpear y Tocar	-.117	-.116	-.061	.118	-.032
	- Stroop PC	-.102	-.028	-.031	.056	.036

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.1.7 Funciones ejecutivas y creatividad

La dimensión *capacidad de identificar y solucionar problemas* correlacionó positiva y significativamente con indicadores de todas las funciones ejecutivas (i.e., DD, DI, LN, FVS, FVF, WCST-CC y Stroop palabra-color), y correlacionó negativa y significativamente con la puntuación MFFT20-errores.

La dimensión *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* también correlacionó positiva y significativamente con indicadores de todas las FE (con DD, DI, LN, FVS y WCST-CC), y negativa y significativamente con MFFT20-errores.

La dimensión *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* correlacionó positiva y significativamente únicamente con los indicadores DI y LN de *memoria de trabajo*.

La dimensión *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* correlacionó positiva y significativamente con indicadores de todas las FE (DD, DI, LN, FVS y Stroop palabra-color), y negativa y significativamente con MFFT20-errores.

La dimensión *placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* también correlacionó positiva y significativamente con indicadores de todas las FE (DI, LN, FVS), y negativa y significativamente con MFFT20-errores.

Finalmente, la *creatividad total* correlacionó positiva y significativamente con indicadores de todas las FE (DD, DI, LN, FVS y WCST-CC), y negativa y significativamente con MFFT20-errores (ver Tabla 34).

Tabla 34. *Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y creatividad*

FE	Indicadores	1	2	3	4	5	6
I MT	- DD	.156*	.213**	.084	.161*	.137	.154*
	- DI	.201**	.221**	.150*	.233**	.165*	.208**
	- LN	.283**	.298**	.211**	.305**	.239**	.290**
II FC	- FVS	.298**	.249**	.132	.200**	.204**	.233**
	- FVF	.209**	.140	-.010	.110	.093	.112
	- WCST-CC	.145*	.141*	.073	.136	.127	.141*
III CI	-MFFT20-errores	-.248**	-.228**	-.089	-.217**	-.164*	-.195**
	- Golpear y Tocar	-.001	.028	.037	.065	-.015	.011
	- Stroop PC	.204**	.134	.011	.153*	.048	.110

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral). 1= Capacidad de identificar y solucionar problemas, 2= Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva, 3= Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia, 4= Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje, 5= Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor, 6= Creatividad total.

4.5.3.2 Correlaciones de FE y Recursos Socioemocionales en niños y niñas con NBI

4.5.3.2.1 Funciones ejecutivas y afrontamiento

Los resultados expuestos en la Tabla 35 muestran que existen correlaciones negativas y significativas entre FVS y FVF (*flexibilidad cognitiva*) y las estrategias desadaptativas.

Tabla 35. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y afrontamiento

FE	Indicadores	Estrategias Adaptativas	Estrategias Desadaptativas
I MT	- DD	-.104	-.083
	- DI	-.123	-.102
	- LN	-.144	-.089
II FC	- FVS	.010	-.229*
	- FVF	-.139	-.215*
	- WCST-CC	-.172	-.153
III CI	- MFFT20-errores	.130	.102
	- Golpear y Tocar	-.055	-.093
	- Stroop PC	-.039	.057

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.5.3.2.2 Funciones ejecutivas y autoconcepto

Los resultados indicaron correlaciones positivas y significativas solo en la FE *flexibilidad cognitiva*, entre FVF y las dimensiones autoconcepto intelectual y autoconcepto conductual (ver Tabla 36)

Tabla 36. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y autoconcepto.

FE	Indicadores	Autoconcepto Intelectual	Autoconcepto Físico	Autoconcepto Conductual
I MT	- DD	.017	-.067	.076
	- DI	-.007	-.078	.102
	- LN	.053	.040	.116
II FC	- FVS	.018	-.009	.006
	- FVF	.203*	.082	.204*
	- WCST-CC	-.012	.060	-.047
III CI	- MFFT20-errores	.020	.096	-.146
	- Golpear y Tocar	-.002	-.049	-.036
	- Stroop PC	-.056	-.140	-.111

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

4.5.3.2.3 Funciones ejecutivas y emociones positivas

En los resultados se observaron correlaciones negativas y significativas con dos indicadores de *memoria de trabajo*, específicamente entre DD y alegría, satisfacción y emociones positivas totales, y, por otra parte, entre LN y serenidad (ver Tabla 37).

Tabla 37. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y emociones positivas.

FE	Indicadores	Ale	Gra	Ser	Simp	Sat	EP total
I MT	- DD	-.197*	-.007	-.158	-.022	-.275**	-.212**
	- DI	-.069	.023	-.038	-.128	-.176	-.145
	- LN	-.013	.011	-.232*	-.070	-.135	-.160
II FC	- FVS	-.112	-.017	-.149	-.074	.031	-.120
	- FVF	-.070	.113	-.141	-.108	-.179	-.110
	- WCST-CC	-.071	.034	-.083	-.034	-.109	-.063
III CI	- MFFT20-errores	.140	-.003	.152	.054	.188	.170
	- Golpear y Tocar	-.126	-.012	-.127	-.113	-.032	-.122
	- Stroop PC	-.160	-.104	-.075	-.017	-.033	-.105

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.2.4 Funciones ejecutivas y confianza propia

Los resultados expuestos en la Tabla 38 muestran que existe una correlación negativa y significativa únicamente con la FE *flexibilidad cognitiva* específicamente entre el indicador WCST-categorías completadas y confianza propia.

Tabla 38. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y confianza propia

FE	Indicadores	Confianza propia
I MT	- DD	-.111
	- DI	-.141
	- LN	-.034
II FC	- FVS	-.028
	- FVF	-.084
	- WCST-CC	-.194*
III CI	- MFFT20-errores	.107
	- Golpear y Tocar	-.093
	- Stroop PC	.048

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.2.5 Funciones ejecutivas y habilidades sociales adecuadas

Los resultados expuestos muestran solamente una correlación positiva y significativa con la FE *memoria de trabajo*, específicamente entre el indicador DI y habilidades sociales (ver Tabla 39).

Tabla 39. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y habilidades sociales.

FE	Indicadores	Habilidades sociales
I MT	- DD	-.045
	- DI	.236*
	- LN	.097
II FC	- FVS	.123
	- FVF	.091
	- WCST-CC	.015

III	- MFFT20-errores	-.055
CI	- Golpear y Tocar	.077
	- Stroop PC	.085

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.2.6 Funciones ejecutivas y empatía

Respecto de las dimensiones de empatía evaluadas, los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas para dos de los indicadores de *memoria de trabajo* y para un indicador de control inhibitorio. Específicamente, DI y LN correlacionaron con actitud empática, y, por otra parte, el indicador Stroop palabra-color correlacionó negativa y significativamente con regulación emocional. (ver Tabla 40).

Tabla 40. *Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y empatía*

FE	Indicadores	CE	AU	TP	AE	RE
I MT	- DD	-.102	-.173	-.038	.019	.063
	- DI	-.007	-.133	.112	.293**	.133
	- LN	.009	.065	.136	.200*	.122
II FC	- FVS	-.030	.090	.032	.141	-.114
	- FVF	-.089	.043	.069	.077	.071
	- WCST-CC	-.058	.061	.031	-.139	-.018
III CI	-MFFT20-errores	-.067	.023	-.058	-.069	-.121
	- Golpear y Tocar	.049	-.023	-.031	-.052	.100
	- Stroop PC	.123	.035	.061	-.118	-.211*

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

4.5.3.2.7 Funciones ejecutivas y creatividad

La dimensión *capacidad de identificar y solucionar problemas* correlacionó de forma positiva y significativa con los indicadores LN, WCST-CC y Golpear y tocar, y de forma negativa y significativa con MFFT20-errores.

La dimensión *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* correlacionó también de forma positiva y significativa con LN, WCST-CC y Golpear y tocar, y de forma negativa y significativa con MFFT20-errores.

La dimensión *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* correlacionó positiva y significativamente con un indicador de *memoria de trabajo*, específicamente con LN, y de forma negativa y significativa con MFFT20-errores, indicador de *inhibición*.

La dimensión *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* correlacionó también con indicadores de todas las FE. Específicamente, correlacionó de forma positiva y significativa con LN, FVS, FVF, WCST-CC y Golpear y tocar, y de modo negativo y significativo con MFFT20-errores.

Tabla 41. Coeficientes Rho de Spearman y nivel de significación para FE y creatividad

FE	Indicadores	1	2	3	4	5	6
I MT	- DD	.084	.091	.022	.083	.026	.085
	- DI	.130	.096	.122	.165	.106	.130
	- LN	.331**	.199*	.235**	.388*	.165	.301*
II FC	- FVS	.133	.069	.186	.200*	.096	.161
	- FVF	.164	.161	.177	.248**	.105	.204*
	- WCST-CC	.243*	.284**	.129	.218*	.286**	.276**
III CI	-MFFT20-errores	-.278**	-.340**	-.228*	-.294**	-.235*	-.315**
	- Golpear y Tocar	.243*	.240*	.180	.217*	.280**	.252**
	- Stroop PC	.047	.014	.047	-.053	-.063	.004

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral). 1= Capacidad de identificar y solucionar problemas, 2= Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva, 3= Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia, 4= Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje, 5= Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor, 6= Creatividad total.

La dimensión *placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* correlacionó de forma positiva y significativa con un indicador de *flexibilidad*

cognitiva, específicamente LN, y con un indicador de *control inhibitorio* (Golpear y tocar). Asimismo, correlacionó negativa y significativamente con MFFT20-errores.

Finalmente, la *creatividad total* correlacionó con indicadores de todas las FE, positiva y significativamente con LN, FVF, WCST-CC, y Golpear y tocar, y negativa y significativamente con MFFT20-errores (ver Tabla 41).

4.5.4 Variables ejecutivas predictoras de los recursos socioemocionales de resiliencia

A fin de conocer qué FE concretas son predictoras de cada uno de los recursos socioafectivos, se realizó análisis de regresión múltiple, en el cual se introdujeron únicamente los indicadores de funciones ejecutivas que correlacionaron significativamente con cada recurso socioafectivo de resiliencia.

Luego, para evaluar el porcentaje único de varianza que fue explicada por cada indicador de las FE controlando el efecto producido por la edad de los niños y niñas, en el caso de que se haya dado, se utilizó análisis de regresión múltiple jerárquica incluyendo en el bloque 1 del modelo la edad y en el bloque 2, las FE que se asociaron a los recursos socioemocionales.

Antes de la realización de los análisis de regresión lineal, se testearon los supuestos de no colinealidad e independencia. Con respecto al primer supuesto, los resultados fueron favorables: los valores de tolerancia obtenidos en ningún caso fueron inferiores a .50 y los factores de inflación de la varianza (FIV) no fueron mayores que 10 (Marquardt, 1970 citado en García, Chagolla & Noriega, 2015). Asimismo, los índices de condición resultaron inferiores a 30 (Belsley, Kuth, & Welsh, 1980) para la mayoría de los modelos. Los casos que presentaron excepciones a este último criterio, fueron analizados mediante correlaciones bivariadas, observando resultados adecuados: ninguna de las correlaciones entre las variables independientes fue

superior a .80 (Mason y Perreault, 1991), razón por la cual no se consideró necesario excluir o transformar variables.

Con respecto al supuesto de independencia, el estadístico de Durbin-Watson arrojó resultados favorables, que oscilaron mayormente entre 1.5 y 2.5, lo que indicó que los residuos eran independientes entre sí. En dos modelos, se apreciaron resultados ligeramente por fuera de estos parámetros, pero aun así con valores contenidos entre 1 y 3 (D-W = 1.4).

4.5.4.1 Regresiones entre FE y Recursos Socioemocionales en niños y niñas con NBS

4.5.4.1.1 Funciones ejecutivas y afrontamiento

Los resultados indican que ninguno de los indicadores de FE incluidos en el modelo (DD, LN y FVS) resultaron ser predictores significativos de las *estrategias desadaptativas* de afrontamiento (ver Tabla 42).

Tabla 42. Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables predictoras las *estrategias desadaptativas*.

VD	Predictor	R ²	β	p
Estrategias desadaptativas.		.049		
	DD		-.065	ns
	LN		-.111	ns
	FVS		-.124	ns

Por otra parte, se realizó una regresión múltiple jerárquica colocando a las *estrategias adaptativas* como variable dependiente y controlando el efecto de la edad que incluyó los siguientes bloques: (1) edad, (2) Stroop palabra-color.

Únicamente la edad explicó el 2% de la varianza de las *estrategias adaptativas*; sin embargo, al ingresar el indicador de FE Stroop P-C en el bloque 2, la edad dejó de ser un predictor significativo (ver Tabla 43).

Tabla 43. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de las estrategias adaptativas

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Estrategias adaptativas	Bloque 1				
	Edad	.021	.021	-.144	.044
	Bloque 2	.030	.009		
	Edad			-.111	ns
	Stroop P-C			-.101	ns

Nota: Stroop P-C: Stroop palabra-color

4.5.4.1.2 Funciones ejecutivas y autoconcepto

El análisis de regresión múltiple mostró que el indicador DI del componente MT resultó ser un predictor significativo del *autoconcepto intelectual*. Por otra parte, el indicador DD predijo significativamente el *autoconcepto conductual* (ver Tabla 44).

Tabla 44. Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables predictoras del autoconcepto intelectual, conductual y físico.

VD	Predictor	R ²	β	p
Autoconcepto intelectual	DI	.033	.181	.011
Autoconcepto conductual	DD	.051	.227	.001

Nota: DI= Dígitos indirectos, DD= Dígitos directos

4.5.4.1.3 Funciones ejecutivas y emociones positivas

Los indicadores de FE asociados a la dimensión *alegría* que fueron ingresados en el modelo de regresión múltiple fueron GT y Stroop P-C, de los cuales ninguno resultó ser predictor de la variable dependiente. En el caso de la dimensión *serenidad*, los indicadores de FE que se ingresaron fueron LN y GT, resultando ambos ser predictores significativos; a mayores puntuaciones en estas FE, le corresponden menores valores en serenidad (ver Tabla 45).

Tabla 45. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de las emociones positivas alegría y serenidad.

VD	Predictor	R ²	β	p
Alegría		.029		
	GT		-.135	ns
	Stroop P-C		-.086	ns
Serenidad		.066		
	LN		-.157	.027
	GT		-.179	.012

Nota: LN= Letras y Números, GT= Golpear y tocar

Por otra parte, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la *satisfacción* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) WCST-CC. El modelo total explicó el 5% de la variancia de la satisfacción; la edad explicó un 2% de la varianza mientras que el indicador WCST-CC explicó un 3% adicional de la variancia más allá de la explicada por la edad. Al igual que en el caso anterior, a medida que se incrementan las puntuaciones de esta FE, disminuyen los valores de satisfacción personal.

También se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a las *emociones positivas totales* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) LN y GT. El modelo total explicó el 5% de la variancia, la edad explicó un 2% de la varianza y un 4% fue explicado por la tarea GT, cuyo efecto resultó marginalmente significativo. Las puntuaciones más altas obtenidas en este indicador de FE se corresponden con valores más bajos de emocionalidad positiva total. El indicador LN no resultó un predictor significativo (ver Tabla 46).

Tabla 46. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la satisfacción y emociones positivas totales.

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Satisfacción	Bloque 1				
	Edad	.024	.024	-.154	.031
	Bloque 2	.057	.033		
	Edad			-.141	.045
	WCST-CC			-.182	.010
EP Totales	Bloque 1				
	Edad	.027	.027	-.164	.021
	Bloque 2	.054	.039		
	Edad			-.156	.034
	LN			-.065	ns
	GT			-.141	.050

Nota: WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, LN= Letras y Números, GT= Golpear y tocar

4.5.4.1.4 Funciones ejecutivas y confianza propia

Se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la *confianza propia* como variable dependiente y controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) GT, LN, Stroop palabra-color.

La edad explicó el 2% de la varianza de la *confianza propia*. Al ingresar los indicadores de FE en el bloque 2, la edad ostentó valores marginalmente no significativos, mientras que los demás indicadores no resultaron ser predictores significativos (ver Tabla 47).

Tabla 47. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de las estrategias adaptativas

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Confianza Propia	Bloque 1				
	Edad	.024	-	-.154	.032
	Bloque 2	.033	.009		
	Edad			-.151	.051
	LN			-.010	ns
	GT			-.088	ns
	Stroop P-C			-.016	ns

Nota: LN= Letras y Números, GT= Golpear y tocar, Stroop P-C: Stroop palabra-color.

4.5.4.1.5 Funciones ejecutivas y empatía

De todas las dimensiones de la empatía, la única que presentó relación con las FE fue la *regulación emocional*, así, los indicadores de FE ingresados en el modelo de regresión múltiple para esta dimensión fueron DD, FVF y FVS, de los cuales ninguno resultó ser predictor significativo (ver Tabla 48).

Tabla 48. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la regulación emocional

VD	Predictor	R ²	β	p
Regulación emocional		.028		
	DD		.072	ns
	FVS		.025	ns
	FVF		.110	ns

Nota: DD= Dígitos directos, FVS= Fluidez verbal semántica, FVF= Fluidez verbal fonológica.

4.5.4.1.6 Funciones ejecutivas y creatividad

Los indicadores de FE ingresados en el modelo de regresión múltiple para la dimensión *Capacidad de identificar y solucionar problemas* fueron DD, DI, LN, FVS, FVF, WCST-CC, Stroop P-C y MFFT20-E, de los cuales únicamente LN y FVS tuvieron un efecto predictor significativo (ver Tabla 49).

Tabla 49. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la capacidad de identificar y solucionar problemas.

VD	Predictor	R ²	β	p
Capacidad de identificar y solucionar problemas		.146		
	DD		-.028	ns
	DI		.074	ns
	LN		.194	.018
	FVS		.225	.013
	FVF		-.047	ns
	WCST-CC		.026	ns
	Stroop P-C		-.006	ns
	MFFT20-E		-.111	ns

Nota: DD= Dígitos directos, DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números, FVS= Fluidez verbal semántica, FVF= Fluidez verbal fonológica, WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, Stroop P-C= Stroop palabra-color, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores.

Seguidamente, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la dimensión *Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) DD, DI, LN, FVS, WCST-CC, MFFT20-E. El modelo total explicó el 24% de la variancia de esta dimensión de creatividad. Los indicadores LN, FVS y MFFT20-E explicaron un 21% de la variancia más allá de la explicada por la edad. Las tareas DD, DI y WCST-CC no revelaron resultados significativos. Mientras que el buen desempeño en las tareas de LN y FVS promueven la independencia, el autoconcepto creativo y la capacidad de inventiva, el mayor puntaje en MFFT20-E, tiende a disminuirla (ver Tabla 50).

Se realizó también un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la dimensión *Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) DI, LN. El modelo total explicó el 20% de la variancia de la

dimensión, y el indicador LN explicó un 10% adicional de la variancia más allá de la explicada por la edad. DI no resultó un predictor significativo. (ver Tabla 51).

Tabla 50. *Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva*

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva	Bloque 1				
	Edad	.037	-	-.193	.007
	Bloque 2	.245	.208		
	Edad			-.381	.000
	DD			.034	ns
	DI			.035	ns
	LN			.258	.001
	FVS			.206	.005
	WCST-CC			-.009	ns
MFFT20-E			-.178	.016	

Nota: DD= Dígitos directos, DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números, FVS= Fluidez verbal semántica, WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores.

Tabla 51. *Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia.*

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia	Bloque 1				
	Edad	.100	-	-.315	.000
	Bloque 2	.197	.097		
	Edad			-.392	.000
	DI			.058	ns
	LN			.297	.000

Nota: DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números

Continuando con la creatividad, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la dimensión *Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, e incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) DD, DI, LN, FVS, Stroop P-C y MFFT20-E. El modelo total explicó el 28% de la variancia de la dimensión. Los indicadores LN, FVS y MFFT20-E (este último en forma negativa) explicaron un 22% de la variancia más allá de la explicada por la edad. Las tareas DD, DI y Stroop P-C no revelaron resultados significativos. (ver Tabla 52).

Tabla 52. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión *Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje*.

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje	Bloque 1				
	Edad	.054	-	-.233	.001
	Bloque 2	.277	.223		
	Edad			-.429	.000
	DD			-.013	ns
	DI			.024	ns
	LN			.323	.000
	FVS			.170	.018
	Stroop P-C			.022	ns
	MFFT20-E			-.177	.015

Nota: DD= Dígitos directos, DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números, FVS= Fluidez verbal semántica, WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores.

También se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la dimensión *Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* como variable dependiente controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) DI, LN, FVS y MFFT20-errores. El modelo total explicó el 21% de la variancia de la dimensión, al agregar LN, FVS y MFFT20-E se explicó un 16% de la variancia más allá de la debida a la edad. El indicador DI no fue un predictor

significativo. El indicador MFFT20-E presentó un valor de beta negativo (ver Tabla 53).

Tabla 53. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor	Bloque 1				
	Edad	.050	-	-.224	.002
	Bloque 2	.210	.158		
	Edad			-.395	.000
	DI			-.012	ns
	LN			.251	.001
	FVS			.203	.004
	MFFT20-E			-.145	.050

Nota: DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números, FVS= Fluidez verbal semántica, Stroop P-C= Stroop Palabra-color, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la *Creatividad total* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) DD, DI, LN, FVS, WCST-CC y MFFT20-errores. El modelo total explicó el 27% de la variancia de la puntuación total. Los indicadores LN, FVS y MFFT20-E (este último en forma negativa) explicaron un 22% adicional de la variancia más allá de la explicada por la edad. Los indicadores DD, DI y WCST-CC no resultaron predictores significativos (ver Tabla 54).

Tabla 54. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la Creatividad total.

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p	
Creatividad total	Bloque 1					
		Edad	.051	-	-.226	.001
	Bloque 2					
		Edad			-.421	.000
		DD			-.029	ns
		DI			.030	ns
		LN			.300	.000
		FVS			.229	.001
		WCST-CC			-.008	ns
		MFFT20-E			-.172	.018

Nota: DD= Dígitos directos DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números, FVS= Fluidez verbal semántica, WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores.

4.5.4.2 Regresiones entre FE y Recursos Socioemocionales en niños y niñas con NBI

4.5.4.2.1 Funciones ejecutivas y afrontamiento

Los resultados indican que ninguno de los indicadores de FE incluidos en el modelo (FVS y FVF) resultaron ser predictores significativos de las *estrategias desadaptativas* de afrontamiento (ver Tabla 55). En el caso de las *estrategias adaptativas* no se observó una correlación previa por lo cual no se realizaron análisis de regresiones.

Tabla 55. Resumen del análisis de regresión múltiple de las variables predictoras las *estrategias desadaptativas*.

VD	Predictor	R ²	β	p
Estrategias desadaptativas.		.076		
	FVS		-.117	ns
	FVF		-.193	ns

4.5.4.2.2 Funciones ejecutivas y autoconcepto

El análisis de regresión múltiple mostró que el indicador FVF del componente *flexibilidad cognitiva* resultó ser un predictor significativo del *autoconcepto intelectual* ($R^2 = .037$, $\beta = .191$, $p = .047$) y mostró una tendencia en el mismo sentido con el *autoconcepto conductual intelectual* ($R^2 = .035$, $\beta = .188$, $p = .052$).

4.5.4.2.3 Funciones ejecutivas y emociones positivas

El indicador de FE asociado a la dimensión *alegría* que fue ingresado en el modelo de regresión múltiple fue DD, el cual resultó no ser predictor de la variable dependiente. En cuanto a la dimensión *serenidad*, el indicador de FE ingresado fue LN, resultando ser un predictor significativo y de signo negativo. En el caso de la dimensión *satisfacción*, el indicador ingresado fue DD, el cual arrojó resultados estadísticamente significativos, también en sentido contrario (valor de beta negativo). Finalmente, respecto a las *emociones positivas totales*, el indicador de FE ingresado fue también DD, que no alcanzó significación estadística como predictor de esta variable dependiente (ver Tabla 56).

Tabla 56. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de las emociones *alegría*, *serenidad*, *satisfacción* y *emociones positivas totales*.

VD	Predictor	R ²	β	p
Alegría	DD	.021	-.146	ns
Serenidad	LN	.068	-.261	.006
Satisfacción	DD	.084	-.290	.002
EP Total	DD	.027	-.164	ns

Nota: DD= Dígitos directos, LN= Letras y Números, EP Total= Emociones positivas totales.

4.5.4.2.4 Funciones ejecutivas y confianza propia

El indicador de FE asociado a la *confianza propia* que fue ingresado en el modelo de regresión múltiple fue WCST-CC, el cual no resultó ser predictor de la variable dependiente ($R^2 = .031$, $\beta = -.163$, $p = .069$).

4.5.4.2.5 Funciones ejecutivas y habilidades sociales

El análisis de regresión múltiple mostró que el indicador DI del componente MT resultó ser un predictor significativo de las *habilidades sociales* ($R^2 = .058$, $\beta = .241$, $p = .012$).

4.5.4.2.6 Funciones ejecutivas y empatía

De todas las dimensiones de la empatía solo dos presentaron relación con las FE. Para la dimensión *actitud empática*, los indicadores de FE ingresados en el modelo de regresión múltiple fueron DI y LN, de los cuales sólo DI resultó ser un predictor significativo. En el caso de la *regulación emocional* el indicador de FE ingresado fue Stroop P-C, resultando ser su efecto predictivo, en sentido contrario (ver Tabla 57).

Tabla 57. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de las habilidades sociales.

VD	Predictor	R ²	β	p
Actitud empática	DI	.067	.235	.025
	LN		.049	ns
Regulación emocional	Stroop P-C	.076	-.275	.004

Nota: DD= Dígitos directos, LN= Letras y números, Stroop P-C= Stroop palabra-color.

4.5.4.2.7 Funciones ejecutivas y creatividad

Se realizaron análisis de regresión múltiple para cinco de las dimensiones de la creatividad. Los indicadores de FE ingresados en el modelo de regresión múltiple para

la dimensión *Capacidad de identificar y solucionar problemas* fueron LN, WCST-CC, MFFT20-E y GT, de los cuales únicamente LN tuvo un efecto predictor significativo.

Seguidamente, los indicadores de FE ingresados para la dimensión *Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva* fueron LN, WCST-CC, MFFT20-E y GT, de los cuales solo MFFT20-errores resultó ser predictor, en sentido inverso (valor de beta negativo).

Para la dimensión *Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje* se ingresaron los indicadores LN, FVS, FVF, WCST-CC, MFFT20-E y GT, de los cuales únicamente LN fue predictor del modelo.

Los indicadores de FE asociados a la dimensión *Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor* que fueron ingresados en el modelo fueron WCST-CC, MFFT20-E y GT, de los cuales únicamente WCST-CC resultó ser predictor.

Por último, los indicadores asociados a *creatividad total* que fueron ingresados fueron LN, FVF, WCST-CC, MFFT20-E y GT, de los cuales ningún indicador resultó ser significativo (ver Tabla 58).

Se realizó también un análisis de regresión múltiple jerárquica colocando a la dimensión *Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia* como variable dependiente, controlando el efecto de la edad, que incluyó los siguientes bloques: (1) edad y (2) LN, MFFT20-E. La edad explicó el 5% de la varianza de la dimensión. El modelo total explicó el 19% de la varianza de la dimensión, y los indicadores LN y MFFT20-E explicaron un 13% adicional de la varianza más allá de la explicada por la edad. El indicador MFFT20-E presentó un valor de beta negativo (ver Tabla 59).

Tabla 58. Resumen de los análisis de regresión múltiple de las variables predictoras de la Capacidad de identificar y solucionar problemas, Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva, Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje, Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor

VD	Predictor	R ²	β	p
Capacidad de identificar y solucionar problemas		.153		
	LN		.249	.014
	WCST-CC		.119	ns
	MFFT20-E		-.138	ns
	GT		.058	ns
Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva		.166		
	LN		.040	ns
	WCST-CC		.182	ns
	MFFT20-E		-.231	.024
	GT		.160	ns
Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje		.231		
	LN		.257	.009
	FVS		.063	ns
	FVF		.131	ns
	WCST-CC		.103	ns
	MFFT20-E		-.128	ns
	GT		.130	ns
Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor		.115		
	WCST-CC		.217	.029
	MFFT20-E		-.120	ns
	GT		.176	ns
Creatividad total		.191		
	LN		.174	ns
	FVF		.134	ns
	WCST-CC		.125	ns
	MFFT20-E		-.159	ns
	GT		.146	ns

Nota: LN= Letras y Números, WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores, GT= Golpear y Tocar.

Tabla 59. Resumen del análisis de regresión jerárquica de las variables predictoras de la dimensión Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia.

VD	Predictor	R ²	ΔR ²	β	p
Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia	Bloque 1				
	Edad	.057	-	-.239	.013
	Bloque 2	.190	.133		
	Edad			-.348	.000
	LN			.245	.012
	MFFT20-E			-.219	.023

Nota: DI= Dígitos indirectos, LN= Letras y Números

4.5.4.2.8 Síntesis de las regresiones significativas entre FE y Recursos Socioemocionales

A modo de resumir los resultados de los distintos análisis de regresión realizados en este apartado, se destacan en la Tabla 60 los indicadores de las distintas FE que han resultado predictores significativos de cada recurso socioemocional, para cada grupo de niños (NBS-NBI). Los predictores negativos han sido identificados con el signo menos (-) para una mejor comprensión.

Tabla 60. Funciones ejecutivas que predicen significativamente los recursos socioemocionales.

Recursos socioemocionales	Grupo con NBS	Grupo con NBI
Autoconcepto		
Intelectual	MT _(DI)	FC _(FVF)
Conductual	MT _(DD)	FC _(FVF)
Emociones positivas		
Serenidad	-MT _(LN) ; CI _(GT)	-MT _(LN)
Satisfacción	-FC _(WCST-CC)	-MT _(DD)
Emociones positivas total	-CI _(GT)	--

Habilidades sociales	--	MT (DI)
Empatía		
Regulación emocional	--	-CI (Stroop P-C)
Actitud empática	--	MT (DI)
Creatividad		
Capacidad de identificar y solucionar problemas	MT (LN); FC (FVS)	MT (LN)
Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva	MT (LN); FC (FVS); CI (-MFFT20-E)	CI (- MFFT20-E)
Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia	MT (LN)	MT (LN); CI (- MFFT20-E)
Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje	MT (LN); FC (FVS); CI (- MFFT20-E)	MT (LN)
Placer por el riesgo, la construcción y sentido del humor	MT (LN); FC (FVS); CI (- MFFT20-E)	FC (WCST-CC)
Creatividad total	MT (LN); FC (FVS); CI (- MFFT20-E)	--

Nota: CI = Control inhibitorio, DD= Dígitos directos, DI= Dígitos indirectos, FC = Flexibilidad cognitiva, FVF= Fluidez verbal fonológica, FVS= Fluidez verbal semántica, GT= Golpear y Tocar; LN= Letras y Números, MFFT20-E= Test de emparejamiento de figuras conocidas-total errores, MT = Memoria de trabajo, Stroop P-C= Stroop palabra-color, WCST-CC= Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin categorías completadas, -- = Sin predictores significativos.

4.5.5. Modelo de Ecuaciones estructurales

Con el fin de estudiar relaciones causales, se puso a prueba un modelo híbrido de ecuaciones estructurales para *creatividad*, teniendo como base para su elaboración los resultados de las regresiones previas. Se tomó la determinación de incluir únicamente este recurso socioemocional, dado que, si bien mostró un escaso porcentaje de variancia explicada, fue el que obtuvo el mayor coeficiente de determinación en comparación con los demás recursos estudiados ($r^2 = .22$).

Se introdujeron como variables latentes la Flexibilidad Cognitiva, configurada a partir de los indicadores FVS y WCST, y la creatividad, constituida por cada una de sus cinco dimensiones. Las variables observables estuvieron representadas por las puntuaciones totales de NSE, LN y MFF20.

El modelo inicial (ver Figura 20) incluyó el efecto encadenado del NSE hacia las funciones ejecutivas y de éstas hacia la Creatividad; también se incluyó una vía directa del NSE hacia esta última. Los índices de modificación sugirieron incluir covariancias entre los errores de las siguientes dimensiones de la Creatividad: Capacidad de identificar y solucionar problemas y Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia, por un lado, e Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva y Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor, por otro. Debido a que dichas covariancias pueden ser explicadas teóricamente por el contenido común que comparten estas dimensiones (ver Krumm & Lemos, 2011), se decidió probar el ajuste del modelo con esta incorporación (ver Figura 20). Los resultados mostraron un ajuste razonable, aunque las vías directas de MMF20, NSE y Flexibilidad cognitiva a Creatividad no resultaron significativas. Así, se pusieron a prueba modelos subsiguientes eliminando una a una estas vías directas, partiendo desde las que menos aporte hacían al modelo (i.e. MMF20 y NES). De este modo, se llegó a un modelo reespecificado (ver Figura 21) en el que, sin los efectos directos de NSE y MMF20, la vía de Flexibilidad cognitiva resultó significativa (Ver Figura 21). En términos generales, el ajuste de este modelo se puede considerar aceptable, y mejor que el anterior, aunque los valores de χ^2/gl y RMSEA se encuentran ligeramente por fuera de los límites sugeridos (ver Tabla 61).

Tabla 61. *Índices de ajuste para los Modelos 1 y 2 de relaciones causales entre NSE, FE y Creatividad.*

Modelos	χ^2	gl	p	χ^2/gl	CFI	GFI	IFI	RMSEA
1. Modelo 1	102.166	29	<.001	3.523	.96	.93	.96	.091
2. Modelo 2	105.132	31	<.001	3.391	.96	.93	.96	.089

Figura 12. Modelo 1 para el estudio de las relaciones causales entre NSE, FE y creatividad.

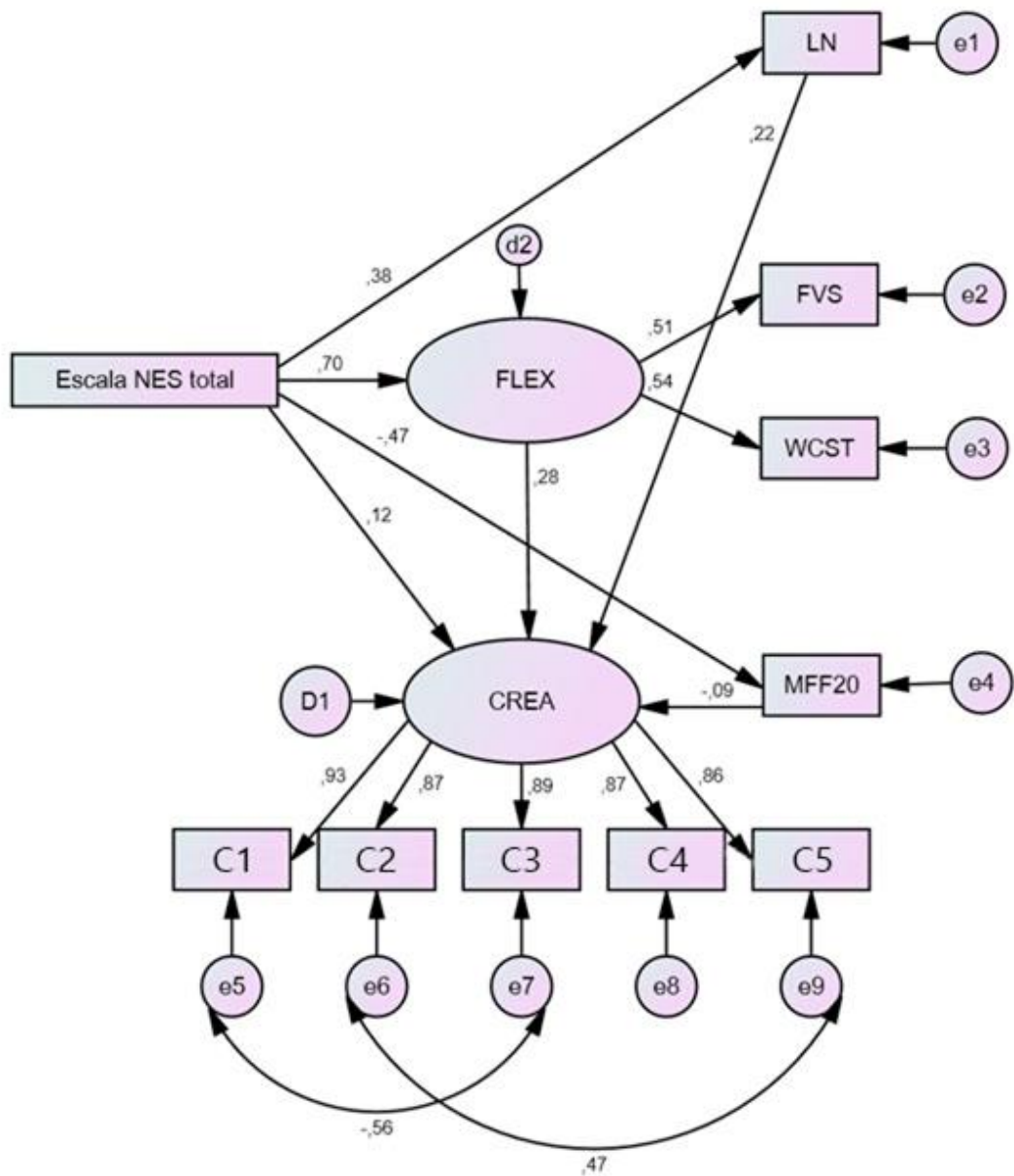
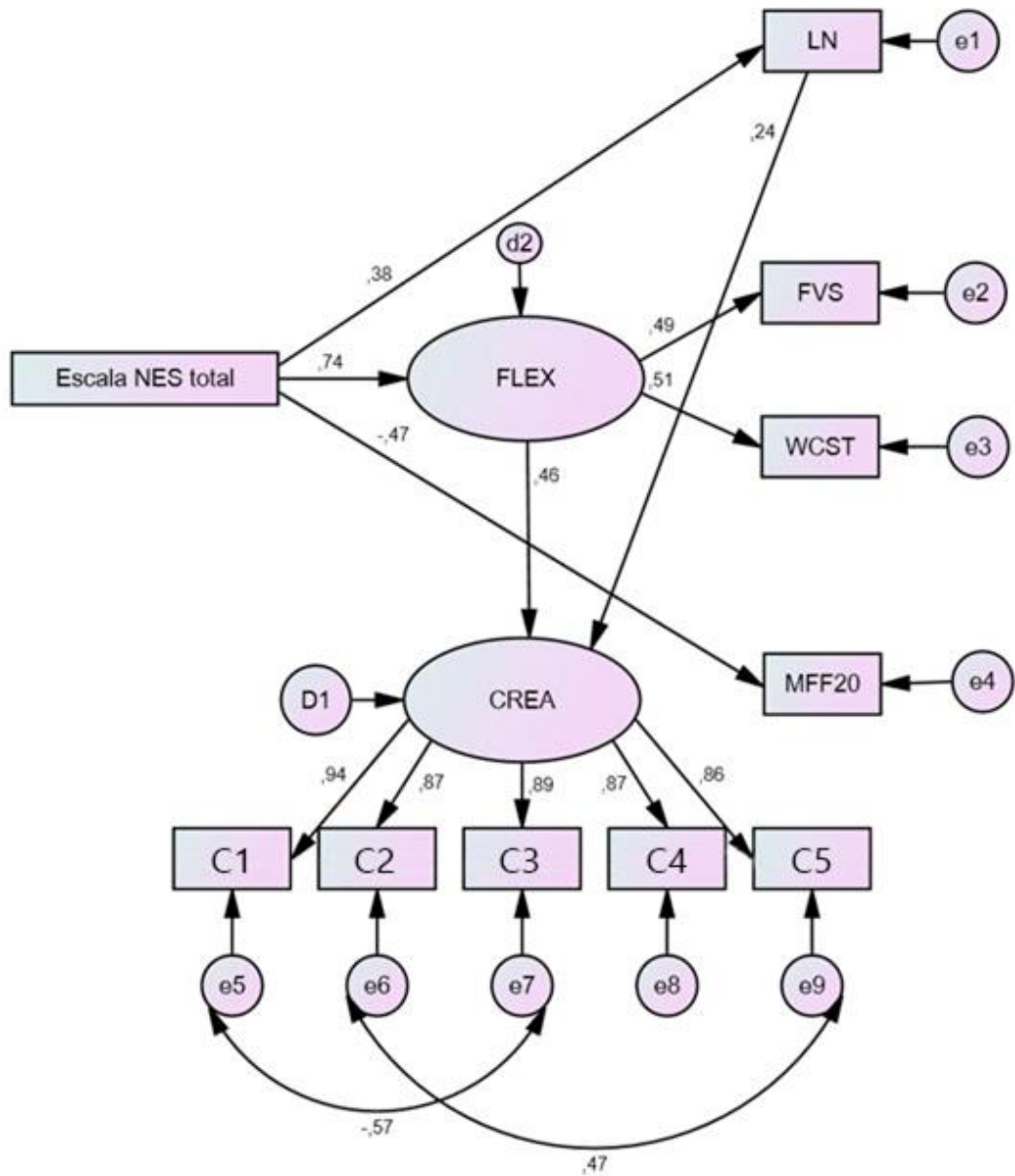


Figura 13. Modelo 2 para el estudio de las relaciones causales entre NSE, FE y Creatividad.



Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1 Discusión

El propósito de la presente investigación fue primeramente describir los recursos de resiliencia tanto socioemocionales como cognitivos en niños y niñas pertenecientes al nordeste argentino y determinar si existen diferencias en función de la condición de vida representada por medio de indicadores de necesidades básicas insatisfechas o satisfechas. Además, también se analizó si las funciones ejecutivas predicen la expresión de recursos socioemocionales según los grupos de niños y niñas con necesidades básicas satisfechas e insatisfechas para, finalmente, explorar un modelo de relaciones causales entre el NSE y ciertas FE y recursos socioemocionales.

A continuación, serán discutidos los resultados observados a partir de los objetivos del estudio.

5.1.1 Recursos socioemocionales y funciones ejecutivas según edad y sexo

5.1.1.1 Recursos de Resiliencia Socioemocionales según sexo y edad

A modo introductorio, cabe señalar que los puntajes para la dimensión estrategias adaptativas fueron altos y mayores que los de la dimensión estrategias desadaptativas, lo cual da cuenta de que los niños y niñas de esta muestra tienden a mostrar un perfil de afrontamiento más bien saludable.

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en función del sexo en las estrategias generales de afrontamiento adaptativas o desadaptativas utilizadas por los niños y niñas. En discrepancia con este estudio, en otras investigaciones se han encontrado diferencias en cuanto al sexo que son explicadas desde diferentes posturas (Rodríguez, Torres & Páez 2012). No obstante, teniendo en

cuenta las nueve estrategias específicas que componen los dos factores anteriormente mencionados, se ha observado específicamente que las niñas presentaron un mayor control emocional o inhibición afectiva que los varones. Según Moos y Billings (1982), esta estrategia revela una expresión afectiva con mesura que involucra una represión de las emociones y sentimientos negativos. En población infantil argentina, como lo explica Richaud de Minzi (2006), esta estrategia parece ser mayormente desadaptativa ya que hace referencia a un control excesivo, cercano a la paralización. Respecto de lo mencionado, se sabe que la forma de afrontamiento en algunos casos está mediada por procesos de socialización y el énfasis que se pone en la educación según el sexo; en algunas culturas, a los niños se les permite reaccionar con mayor agresividad para expresar sus emociones de enojo que a las niñas, a quienes se las educa para ser más disciplinadas o sumisas y cohibir los comportamientos ligados a la violencia, los cuales en consecuencia, se espera culturalmente que se aguanten, inhiban o se oculten (Barbarán & Canet, 2012). En este sentido, cabría preguntarse si el tipo de afrontamiento de las niñas al inhibir o disimular sus sentimientos está mayormente ligado al “descontrol emocional”.

De cualquier manera, por los mismos estereotipos sociales de género, sería esperable que fueran los varones y no las niñas los que reprimieran, por ejemplo, sus deseos de llorar y mostrar que se sienten mal emocionalmente. Se ha observado que las niñas obtienen mayores puntuaciones estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento *solución activa, comunicar el problema a otras personas, búsqueda de un objetivo y actitud positiva* (afrontamiento centrado en el problema) (Hodgins & Lander, 1997, Lynch, Kashikar-Zuck, Goldschneider & Jones, 2007, Rodríguez, Torres & Páez 2012), por otro lado, los niños enfrentan el estrés por medio de estrategias de conducta agresiva (afrontamiento improductivo) (Rodríguez, Torres

& Páez 2012) o evitativa (Lynch, Kashikar-Zuck, Goldschneider & Jones, 2007). Es probable que algunas emociones negativas, como el enojo y los deseos de reaccionar agresivamente, sean más hipercontrolados entre las niñas, mientras que las emociones de tristeza y llanto sean más hipercontrolados en los varones. Son necesarias más investigaciones para profundizar estos temas.

Otra diferencia puntual observada en cuanto a los modos de afrontamiento se presentó en la reestructuración cognitiva de las niñas, que fue mayor a la de los varones. Para Moos y Billings (1982) la estrategia de reestructuración cognitiva implica la capacidad de poder enfocarse en los aspectos positivos manifestando optimismo frente a la situación que se supone amenazante. Según Clark (1989), ésta implica identificar argumentos desadaptativos para sustituirlos por otros más adecuados u oportunos acorde a la situación, lo cual reduce el malestar causado. Por su parte, Seligman (2014) menciona que la disposición y capacidad para realizar una interpretación constructiva de las dificultades, ver nuevas posibilidades y tramitar soluciones frente a situaciones de conflicto, en síntesis, tratar de ver el lado bueno del problema, son capacidades vinculadas al optimismo; y en el presente estudio, dichas capacidades se verían más aumentadas en las niñas.

Estos resultados se contraponen a los mencionados por Parris, Jungert, Thornberg, Varjas, Meyers, Grunewald y Shriberg, (2020) quienes evaluaron el rol del afrontamiento al estrés frente al bullying y las diferentes conductas presentadas según el género, observando que las niñas tienden a distanciarse cognitivamente presentando una menor capacidad de reestructuración para enfrentar situaciones de estrés. Sin embargo, estudios como los de Kufiyak (2020) han observado que, en cuanto a estrategias de afrontamiento en relación con la salud psicológica, las niñas mentalmente sanas se enfocan mayormente en resolver los problemas dentro de sí

mismas. Asimismo, hay estudios que señalan que las mujeres tienden a ser más optimistas que los varones. Por otro lado, algunos investigadores han encontrado diferencias según el sexo en los estilos explicativos optimistas o pesimistas que se realizan en situaciones de logro, algunos expresan patrones menos adaptativos en las mujeres, sobre todo cuando fracasan (Cole et al., 1999 citado en González Arratia López Fuentes et al. 2012). En otros casos se observó un mejor optimismo en las mujeres (Gladstone et al., 1997 citado en González Arratia López Fuentes et al. 2012), aunque por supuesto, la expresión de esta dinámica puede ser situacional y variar según el tipo de estresor al que se haga frente.

En cuanto a la edad, se han observado diferencias en las estrategias de afrontamiento adaptativas, los niños y niñas más pequeños (9 y 10 años) mostraron una capacidad de afrontamiento efectivo mayor que los más grandes (11 y 12 años). Estos resultados coinciden con lo expuesto por Hampel y Petermann (2004) quienes observaron que a medida que se acercaban a la adolescencia los niños y niñas manifestaban puntuaciones menores en estrategias de afrontamiento adaptativas y mayores en las estrategias de afrontamiento desadaptativas. Otros estudios también sugieren que existe una interpretación ligada al momento de desarrollo en que se encuentran las personas, en cómo las personas hacen frente al estrés a medida que avanzan en el ciclo vital, por otra parte, existe una explicación contextual que explica que las diferencias en la edad y el afrontamiento se deben a los cambios de situaciones o estresores con los que las personas deben lidiar (Folkman, Lazarus, Pimley & Novacek, 1987).

Otra variable que puede tener relación con el afrontamiento menos adaptativo en la edad de 11 y 12 años, según lo estipulan Griffa y Moreno (2005), es la etapa equivalente a un cambio en el desarrollo, que corresponde a la adolescencia temprana

o inicial. En ésta se incrementan significativamente, como lo mencionan Caissy (1994), los cambios físicos, sociales, cognitivos, biológicos y emocionales. Se trata de un espacio de transición entre la niñez y la adultez muy significativo en el desarrollo de la persona que genera estresores para los cuales cognitivamente los niños de esta edad precisan de un periodo de adaptación a modo de afrontar las dificultades de forma adaptativa.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento específicas, se observó que los niños más pequeños manifestaron una mayor paralización que los del grupo de mayor edad, pero a su vez una mayor búsqueda de apoyo. La paralización, según Moos y Billings (1982), implica una resignación pasiva que entorpece e inhibe para proceder adecuadamente frente a un estresor, por otro lado, la búsqueda de apoyo involucra una búsqueda de asesoramiento u orientación y soporte en otras personas. Esto podría sugerir que los niños pequeños, al percibirse con una incapacidad para resolver los problemas por sí mismos, tienden a buscar ayuda y contención en otros. Al respecto, Nina Huanca (2013) menciona que el uso de las estrategias de afrontamiento está ligado a las características del problema a resolver, a las capacidades de los niños y a su etapa evolutiva, y que como el uso de la paralización no suele solucionar el problema, los niños tienden entonces a recurrir a la búsqueda de apoyo. Es decir, pasan de una estrategia disfuncional a una funcional que se focaliza en la resolución del estresor por medio de la ayuda de otros. Finalmente, Garland y Zigler (1994) explican que los niños más pequeños al tener un menor recorrido de socialización manifiestan actitudes de búsqueda de ayuda con mayor frecuencia que los adolescentes, quienes están en un proceso de apertura hacia la independencia para los cuales el apoyo social implicaría una amenaza a su autonomía.

Otra de las variables incluidas dentro de los recursos de resiliencia fue el autoconcepto, el cual, tanto en su puntaje total como dimensional, fue bastante alto, resultado que se considera de relevancia por el valor de este recurso para la vida de los niños y niñas.

Con respecto a su relación con las variables demográficas, fue la dimensión conductual la que mostró diferencias según el sexo. El autoconcepto conductual se refiere a la admisión o negación de comportamientos problemáticos (Piers & Herzberg, 2002), los cuales fueron reflejados en la escala por medio de afirmaciones tales como “Me meto en líos a menudo”, “Me peleo mucho”, “Me llevo bien con la gente”, etc., en este caso, las niñas mostraron un mejor autoconcepto conductual lo cual manifestó una percepción más positiva en referencia a su comportamiento.

En consonancia con los hallazgos del presente estudio y del estudio original de la escala de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969), Alexopoulos y Foudoulaki (2002) encontraron diferencias significativas en el autoconcepto conductual según el sexo, siendo las niñas quienes manifestaban un puntaje mayor. Por su parte, Veiga (2006) en su estudio con niños y adolescentes, también observó que las mujeres presentaban un mayor autoconcepto en el área conductual, pero además un incremento en el área intelectual, y una disminución en el autoconcepto físico, en comparación a los varones, lo cual no fue evidenciado en el presente estudio.

Los resultados obtenidos en esta investigación también concuerdan con lo reportado por Milicic y Gorostegui (1993) y Gorostegui & Dörr (2005), quienes evaluando a niños y niñas de edad escolar, encontraron diferencias significativas específicamente en el autoconcepto conductual, siendo las niñas quienes mostraron medias mayores que los niños, manifestando que estas poseen una autopercepción más positiva o menos problemática a diferencia de los varones, quienes manifestaron

reconocer mayores problemas conductuales. Oliva (2014) menciona que en la etapa de la niñez los niños y niñas por medio del proceso de socialización solidifican sus valores y modos de actuar observados en el comportamiento con la mira en los roles que la sociedad limita para cada sexo. Así, los resultados podrían discutirse sosteniendo que, como menciona Block (1983), habitualmente, los niños poseen un nivel de actividad mayor que las niñas, siendo estos más inquietos, audaces y propensos a accidentes que las niñas, lo cual sostiene las diferencias ligadas al sexo observadas en este estudio.

En referencia con la edad, se observaron diferencias significativas en la dimensión *autoconcepto físico*, en la cual los niños y niñas de 9 y 10 años manifestaron un rango promedio mayor que los de 11 y 12 años.

En este mismo sentido, Wolf, Sklov, Hunter, Webber y Berenson (1982) encontraron que el autoconcepto físico disminuía a medida que la edad aumentaba.

Los hallazgos de este estudio pueden ser explicados enlazando el desarrollo puberal que se da en la primera etapa de la adolescencia que comienza aproximadamente a los 11 años y las consecuencias psicológicas que esto acarrea por el impacto de los primeros cambios físicos. Una de ellas, hace referencia a la comparación con otros pares lo que conlleva a la incomodidad con el propio cuerpo, y un sentido crítico que se refleja en sentimientos de torpeza, ser insuficientes o sentirse feos (Moreno Hernández & del Barrio, 2005), características que fueron evaluadas por medio de algunos ítems como “Mi cara me disgusta”, “Soy torpe”, “Soy uno/a de los mejores en juegos y deportes”, “Tengo un cuerpo bonito”. También Oliva (2014), explica que los cambios físicos y psíquicos que ocurren al final de la etapa de la niñez e inicio de la adolescencia tienen una repercusión en el autoconcepto en consecuencia de la disolución del equilibrio alcanzado en la etapa previa.

Siguiendo con las emociones positivas, en el presente estudio, no se observaron diferencias significativas en la alegría, la gratitud, la serenidad, la simpatía, la satisfacción y, por lo tanto, tampoco en el total de emociones positivas, según el sexo. Sin embargo, existe evidencia en la literatura científica con ambas tendencias, tanto a favor como en oposición a las diferencias entre niños y niñas. Como mencionan Quispe Núñez, y Vera Mendoza (2017), si bien existen hallazgos que no manifiestan diferencias entre sexos, otros explican distintos resultados para niños y niñas ya que involucran mayor especificidad en las áreas, así como la relación con aspectos interpersonales. Siguiendo lo anterior, se pueden mencionar ejemplos de estudios en los que las niñas mostraron ser más alegres (Giqueaux, 2009, Oros, 2010), serenas (Méndez de Oliveira, de Mendonça Filho, Riboli Marasca, Ruschel Bandeira, & Hofheinz Giacomoni, 2019, Oros, 2010), agradecidas (La Taille, 1998, Oros, Ventura León, Chemisquy, Meier, Hendrie Kupczyszyn, & Olivera, 2018) y simpáticas (Giqueaux, 2009, Lemos, Hendrie Kupczyszyn & Oros, 2015, Oros, et.al., 2018) que los varones, como también estudios en los que no se encontraron diferencias significativas y más bien niveles similares entre niñas y niños respecto a la serenidad (Cuello & Oros, 2014) y gratitud (Minghelli Pieta, 2009, Oros & Greco, 2009; Oros & Schulz, 2010).

Otros estudios, en los que se marcan las diferencias entre niños y niñas respecto a las razones de gratitud, señalan que los motivos de agradecimiento son diferentes entre los sexos. Las niñas colocan el foco de la gratitud en las relaciones de amistad y de familia, mientras que los niños basan su gratitud en beneficios materiales, dar ayuda y el sentimiento de la autonomía otorgada por sus mayores (Oros, Schulz-Begle, & Vargas-Rubilar, 2015). En cuanto a la satisfacción personal, autores que realizaron un estudio actual con niños y niñas en referencia a la satisfacción de vida en

general, también han encontrado diferencias en cuanto al sexo a favor de las niñas (Méndez de Oliveira, et al. 2019), aunque en un estudio previo estas diferencias no habían sido constatadas (Giacomoni & Hutz, 2008).

Esto lleva a preguntarse las razones por las cuales en algunos casos las diferencias son marcadas por el sexo y en otros no. Esta es otra ventana de oportunidad para la exploración científica. De cualquier modo, es de destacar que, en este estudio, la tendencia de los rangos promedios indicó, de acuerdo a los baremos de Oros, Ventura León, Chemisquy, Meier, Hendrie Kupczyszyn y Olivera, (2020), la presencia de niveles moderados en todas las emociones positivas, siendo más fuerte la gratitud y menos intensa la simpatía.

En cuanto a las emociones positivas y la edad, se observaron diferencias significativas en dos de sus dimensiones, alegría y simpatía, así como en las emociones positivas totales. En todos los casos, los niños y niñas de 9 y 10 años mostraron un rango promedio mayor que los de 11 y 12 años.

En referencia a la *alegría*, Horno Goicoechea (2018) la presenta como una vivencia tanto emocional como corporal, con valor social pero también afectivo para el desarrollo de la persona. Si bien las atribuciones de la alegría pueden ser diferentes según la edad, Knobel (2004) expone una serie de características que aparecen al entrar la adolescencia, dentro de las cuales se destacan las fluctuaciones constantes en el estado de ánimo y el humor, frente a lo cual, se puede explicar que los niños de 11 y 12 años presenten un índice más bajo de alegría que los más pequeños, no por no poseerla, sino por las inestabilidades conocidas de esta etapa. Además, el ingreso a la adolescencia podría suponer no sólo una variación cuantitativa de la alegría sino también cualitativa, lo cual ha sido revelado en estudios previos. Por ejemplo, Oros & Greco (2009), observaron diferencias en las atribuciones causales de esta emoción

respecto a la edad de los niños y niñas, los más pequeños revelaron una mayor predisposición a asociar la alegría con la oportunidad de jugar, tener juguetes y hacer visitas o salir de paseo, por otro lado, los niños de mayor edad atribuyeron la alegría a la posesión de objetos de utilidad y las relaciones de afecto principalmente las dadas con los padres y hermanos.

Con respecto a la simpatía, se sabe que, al momento de elegir un compañero o un igual para relacionarse, esta emoción es una de las razones principales de aceptación que median la elección de las niñas y niños de diez y once años para preferir a un amigo (García, García-Bacete, & Casares, 2010), por lo tanto, cabría preguntarse por qué en los resultados de la presente muestra hay un decaimiento de la simpatía a medida que aumenta la edad. No resulta sencillo establecer una respuesta definitiva al respecto. Kienbaum (2014), menciona que la mayoría de los estudios que profundizan en este constructo, se centran en niños pequeños y en general son escasos los que evalúan su desarrollo de forma longitudinal. Este autor plantea un problema que también incluye el hecho de que los estudios en general se basan en una sola medida, ya sea de observación u autorreporte, que no permiten comparación. Sobre esta base, Kienbaum (2014) estudió en situaciones estandarizadas la simpatía en la niñez media a través de métodos e informantes múltiples, en un estudio longitudinal de tres ondas, en el cual observó, estabilidad en las respuestas y un acrecentamiento de la simpatía, sobre todo al inicio de la escuela primaria, pero no exploró las variaciones producidas entre los 9 y los 12 años.

Por su parte, Eisenberg, Schaller, Fabes, Bustamante, Mathy, Shell y Rhodes (1988) evaluaron la angustia personal y la simpatía, observando que los niños y niñas de tercer grado de la primaria con una media de 8.7 años mostraron mayor simpatía que los alumnos de sexto grado, con una media de edad de 11.5 años. Si bien los

rangos de edad del estudio de Eisenberg, et al. (1998) no son los mismos que los de este estudio, presentan similitudes que apuntan a sostener que los niños más pequeños muestran una mayor simpatía que los de 11 y 12 años.

Quizá, una de las explicaciones posibles tenga que ver con la forma en que ha sido operacionalizada la simpatía en este estudio. Algunos ítems (i.e. “Me pongo muy mal si veo que alguien se lastima”, “Si veo llorar a un/a nene/a me dan ganas de llorar a mí también”, “Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él”, Si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo”) pueden ser menos característicos de los preadolescentes, lo cual no significa necesariamente que sean menos simpáticos, sino que expresan su simpatía de una manera diferente. Respecto de lo mencionado, en el estudio realizado sobre la comprensión de la experiencia del sentimiento y causas de simpatía en niños de entre 5 y 15 años, Szagun (1992) sostiene que los niños más pequeños tienden a dirigir las experiencias de simpatía a situaciones en las que observaban la emoción de la tristeza (como componente primario de la simpatía y emoción básica) en sucesos de la vida diaria, mientras que los niños más grandes figuran a la simpatía como una experiencia emocional multidimensional que conlleva pensamientos más complejos. En este sentido, se puede observar que, en los ítems implicados en la dimensión de simpatía, predomina el componente de la emoción básica de tristeza, lo cual hace más probable que sean los niños más pequeños los que obtengan puntuaciones más altas.

Por otra parte, y en contraste con lo reportado por otras investigaciones (e. g. Méndez de Oliveira, et. al, 2019; Minghelli Pieta, 2009), en este estudio no se han observado diferencias significativas en función de la edad en las dimensiones gratitud, serenidad y satisfacción. Aunque la información que se dispone en cuanto a edades específicas es escasa, estudios similares con niños señalan resultados interesantes

cuando se analizan las diferencias cualitativas en algunas de estas emociones en lugar de, o además de, las cuantitativas (e.g., La Taille, 1998; Minghelli Pieta, 2009). Por lo tanto, no es que no haya variaciones en estas experiencias afectivas a medida que avanza la edad, sino que dichas variaciones pueden estar mejor reflejadas en los aspectos de tipo y calidad en lugar de intensidad.

Finalmente, en cuanto a las emociones positivas generales, se observó que los niños más pequeños mostraron valores mayores de emociones positivas que los más grandes, lo cual puede deberse seguramente a la predominancia de las emociones alegría y simpatía en el grupo de menor edad.

Fredrickson (2003) menciona que las emociones positivas dan lugar a una amplia gama de pensamientos y acciones, que edifican recursos de índole intelectual, físico, social y psicológico que dan lugar al éxito y resiliencia, así, por ejemplo, la alegría impulsa al comportamiento lúdico de los niños y niñas, y la gratitud inspira el desarrollo de la compasión. Sería deseable, tal como menciona Oros (2013), amplificar las investigaciones respecto a las diferencias por género y la edad en la experiencia emocional positiva, lo cual no sólo sería de gran valor descriptivo, sino que serviría como sustento para elaboración de planes y programas destinados a promover la experiencia afectiva de acuerdo a las necesidades y particularidades evolutivas de los niños y niñas.

Respecto de la confianza propia, no se observaron diferencias significativas según el sexo. En este caso, se considera escasa la información en cuanto a las diferencias entre niños y niñas, aun así, se considera importante mencionar que los valores obtenidos para la muestra en general fueron adecuadamente altos, lo cual representa según González Arratia Lopez Fuentes y Valdez Medina (2007) la presencia de factores protectores internos que permiten minimizar, tanto en los niños y niñas como

en los pares que los rodean, las inestabilidades emocionales en situaciones de adversidades o infortunio.

La confianza propia es necesaria para la adquisición de autonomía personal y respeto por uno mismo ya que añade motivaciones, competencia para la realización de una tarea, y a su vez, la aceptación de la vulnerabilidad. También es importante mencionar que suele pensarse a la confianza solo en términos interpersonales pero las características centrales de la confianza interpersonal y la confianza propia son compartidas, solo que, en el caso de la segunda, se observan en la actitud hacia uno mismo (Govier, 1993).

Lo mencionado anteriormente es resumido por Govier (1993) en 4 puntos básicos, (a) poseer creencias positivas sobre las motivaciones y habilidades propias, (b) observarse a uno mismo como una persona íntegra, (c) tener una disposición para confiar o depender de uno mismo, siendo consciente de los compromisos que conllevan las decisiones propias y la vulnerabilidad de uno a sus propias consecuencias y (d) poseer una apertura para verse a sí mismo de forma positiva. Por esto, se considera alentador que los niños y niñas del NEA hayan mostrado valores igualmente elevados en este recurso socioemocional.

Es interesante observar que nuevamente, así como en otras variables de resiliencia, los niños de 9 y 10 años manifestaron un rango promedio mayor de confianza propia, que los de 11 y 12 años. En este caso, la variable fue evaluada por medio del cuestionario de resiliencia, específicamente con el subtest de factores protectores internos, de González Arratia López Fuentes (2011), quien explica que el objetivo del cuestionario radica en medir la capacidad para la solución de problemas con ítems como “Puedo reconocer mis cualidades y defectos”, “Me siento preparado para resolver mis problemas”, “Puedo buscar la manera de resolver mis problemas”, o “Soy

firme en mis decisiones”, entre otros, lo cual involucra diversas capacidades relacionadas a la personalidad y autoestima (González Arratia López Fuentes, Reyes Fonseca, Valdéz Medina & González Escobar, 2011). En sus estudios, Piaget (2018) plantea a la etapa del desarrollo de los 11 y 12 años como una etapa crítica por el giro decisivo que se produce por una transformación de suma importancia en el pensamiento del niño, en el cual, aparecen esbozos del pensamiento formal o hipotético deductivo, esto implica desprenderse de lo real para dar lugar a la reflexión de teorías, que sin dudas repercute en la capacidad percibida o autoconfianza de los niños de 11 y 12 años para la resolución de conflictos. Es probable que, al inicio de la adolescencia, los profundos cambios cognitivos, acompañados de la inestabilidad emocional y los sentimientos de inseguridad, propios del proceso de definición de la identidad, generen cierta desconfianza hacia las propias capacidades de manejo de las nuevas circunstancias vitales; aspecto que se irá estabilizando y consolidando a medida que transcurra el tiempo (Papalia, Wendkos Olds, & Feldman, 2001).

Por último, se observó que la *Confianza propia* presentó valores en general altos, en la muestra total los niños y niñas, esto permite ver la presencia de este recurso que es de gran valor en la etapa de la niñez.

Respecto de las habilidades sociales, no se observaron diferencias significativas según el sexo ni tampoco según la edad de los niños y niñas. Aun así, es oportuno mencionar que las habilidades sociales en la muestra general presentaron valores bastante altos, lo cual es un buen indicador para esta etapa de la niñez, ya que según Lacunza (2009), estas previenen las conductas agresivas y negativas, y a su vez, aportan a la aceptación y adaptación de los niños en el entorno, generando bienestar. Además, como mencionan Cacho Becerra, Silva Balarezo y Yengle Ruíz (2019), también previenen y minimizan las conductas de riesgo en la etapa de la adolescencia.

Otra de las variables estudiadas como un recurso de resiliencia fue la *empatía*. En este caso, los valores obtenidos en la muestra general, en todas las dimensiones, fueron moderados. Las dimensiones actitud empática y autoconciencia, presentaron los valores mayores y la dimensión contagio emocional presentó valores más bajos que las demás dimensiones.

Según los resultados, solamente se observaron diferencias en cuanto al sexo en el factor *contagio emocional*, donde las niñas manifestaron un rango promedio mayor que los varones. Resultados similares fueron encontrados por Lemos y Richaud (2021), quienes observaron diferencias en *contagio emocional*, aunque también en las dimensiones actitud empática y autoconciencia, mostrando también las mujeres una media mayor que los varones.

Cabe mencionar que el contagio emocional implica una forma de empatía más superficial mediada por una resonancia emocional sin necesariamente la presencia de una comprensión profunda del sentimiento o emociones del otro (Smither, 1977, Hoffman, 1982, Kerem, Fishman & Josselson, 2001), y como mencionan Hatfield, Cacciopo y Rapson (1994), generalmente se observa con sincronización automática de manera no verbal e involuntaria, que finalizan en una convergencia emocional, lo cual es de gran valor para las relaciones humanas. Según Rizzolatti, Fadiga, Gallese y Fogassi (1996), el contagio emocional es establecido por medio de las neuronas espejo, las cuales se activan en el momento de la realización u observación de acciones. Así, los hallazgos en cuanto a la diferencia de género de la presente investigación pueden explicarse según lo estudiado por Rueckert y Naybar (2008), quienes en relación con las neuronas espejo, observaron que las mujeres utilizan en mayor medida que los hombres las áreas cerebrales que permiten interacciones de

contagio emocional relacionadas al contacto frente a otras personas y regulan la empatía.

Con respecto a la edad, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones, sin embargo, a diferencia de este estudio, Moreno Bataller, Segatore Pittón, y Tabullo Tomas (2019) en su estudio con niños y adolescentes, de 10 a 15 años, observaron diferencias significativas en las que los niños más pequeños (10 y 11 años) obtuvieron puntajes más altos que los más grandes (14 y 15 años) en las dimensiones *regulación emocional* y *respuesta afectiva automática*. Estos resultados se explican por medio de la valoración conjunta de la Prosocialidad específicamente en la dimensión de Actos frente a la necesidad ajena se observó que los estudiantes de 14 a 15 años tuvieron puntajes significativamente más bajos que los de 12 a 13 y los de 10 a 11. Se considera importante analizar las diferencias en futuras investigaciones con el estudio presentado ya que se trata de resultados obtenidos en el mismo país y con el mismo instrumento.

Otra de las variables contempladas dentro de los recursos de resiliencia fue la *creatividad*. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas según el sexo en la *capacidad de identificar y solucionar problemas*, *la independencia*, *autoconcepto creativo* y *capacidad de inventiva*, el *placer por el riesgo*, *la construcción* y *el sentido del humor*, así como tampoco en la *creatividad total*. Estos resultados concuerdan con lo observado por Garaigordobil (2005), tanto en la autoevaluación de los niños y niñas como en la evaluación por parte de los padres y docentes, tal como lo fue en el caso del presente estudio.

Por otra parte, se han encontrado diferencias respecto al sexo específicamente en los factores *placer e interés por juegos variados* y *apertura a la experiencia*; y en *placer en juegos intelectuales* y *en el aprendizaje*, mostrando las niñas en los dos

casos un rango promedio mayor que los varones. Respecto a los hallazgos, es interesante observar que en el estudio psicométrico de la escala, realizado por Garaigordobil & Pérez (2005), también se han encontrado diferencias significativas en cuanto al sexo a favor de las niñas en ítems correspondientes a las dimensiones anteriormente mencionadas, puntualmente en las afirmaciones: “Muestro interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina” y “Me gusta escuchar relatos, cuentos o historias”, correspondientes al factor *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia*, y en las afirmaciones “Invento canciones, versos, poesías, chistes” y “Me gusta aprender cosas nuevas”, correspondientes al factor *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje*. Si bien las diferencias significativas del estudio de Garaigordobil y Pérez (2005) no se presentaron en todos los ítems de la dimensión, es interesante observar estas mismas tendencias en el presente estudio. Una posible explicación a estos resultados, puede encontrarse, una vez más, en los estereotipos sociales de género, a partir de los cuales ha sido tradicionalmente más común asociar a las niñas a tareas manuales, como el dibujo, la pintura y la poesía, y a los niños a actividades lúdico creativas de mayor connotación físico-cinestésico.

Las diferencias según sexo en cuanto a la creatividad fueron observadas también en otros estudios (Cheung & Lau, 2010, He, & Wong, 2011, DeMoss, Milich, & DeMers 1993) que hipotetizaron la probabilidad de las diferencias en relación tanto al potencial de las personas como a factores socioambientales y culturales (Csikszentmihalyi, 1998, Elisondo, Danolo, & Rinaudo, 2012). La teoría exhibida por Csikszentmihalyi (1998), presenta un modelo sistémico que incluye tres componentes por medio de los cuales la creatividad puede ser observada, uno de ellos es el *dominio*, generalmente anidado en la cultura o sociedad, el segundo, es el *campo*, que es el que

decide de cierta forma qué dominio será reconocido y preservado socialmente, y en tercer lugar, se presenta como componente la *persona individual*, que usando un dominio dado puede generar una nueva idea o producto creativo; de acuerdo a esto, se percibe a una persona creativa cuando la sociedad valora, reconoce e incorpora sus aportaciones.

Si bien la creatividad es un constructo complejo y no solo se observa en el arte, Freedman (1994) plantea que, desde hace siglos, los educadores se conflictuaban para estipular la educación artística de las niñas, ya que se buscaba una educación diferenciada según el sexo de los estudiantes de acuerdo a las tareas laborales que eran requeridas para la adultez por la sociedad. Por otra parte, los educadores con visión mayormente liberal tenían como objetivo que las niñas pudieran desarrollar las mismas virtudes que los niños.

Teniendo en cuenta que en el presente estudio se observaron diferencias significativas a favor de las niñas en dos dimensiones de la creatividad, así como lo han observado Quispe Núñez y Vera Mendoza (2017) en cuanto a la creatividad en general, se cree oportuno dar lugar a la posibilidad de exploraciones más precisas en futuras investigaciones y se considera de gran valor plantearse los nuevos modelos sociales y culturales que podrían repercutir en las posibilidades y el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas.

En referencia a la edad se han observado diferencias significativas en la mayoría de las dimensiones (i.e. *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva; placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia; placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje; placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor y en la creatividad total*) menos en la *capacidad de identificar y solucionar*

problemas. En todos los casos, los niños menores obtuvieron los rangos medios más altos.

Diferentes programas desarrollados por Garaigordobil (1995) y Garaigordobil (2003) han manifestado resultados positivos en cuanto a la importancia del juego en niños de entre 8 y 10 años para el desarrollo de la creatividad. Como se observa en algunas de las dimensiones de la creatividad, el juego cobra un énfasis importante en el despliegue de la creatividad. De acuerdo con lo postulado por Vygotsky (1982), los niños expresan y despliegan sus procesos creativos mediante el juego. Para Meneses Montero y Monje Alvarado (2001), el juego no necesita ser aprendido, sino que se da por medio de una actividad creativa manifestada naturalmente en los niños y niñas permitiéndoles expresarse, ser espontáneos, así como atenerse a reglas definidas por ellos mismos, lo cual es un gran aporte al desarrollo de los mismos.

Siguiendo la línea, en cuanto a las edades y etapas de desarrollo, se puede plantear que a partir de los 11 a 12 años comienza el periodo de pensamiento de operaciones formales, caracterizado por un razonamiento hipotético deductivo, lógico y abstracto entre otras características (Piaget & Inhelder, 2016, Piaget, 2018), lo cual puede tener una influencia en las diferencias marcadas en cuanto a la creatividad de los niños.

Frente a lo mencionado anteriormente, Garaigordobil y Pérez (2005), mediante la aplicación de la EPC en niños y niñas de 10 y 11 años, únicamente han encontrado diferencias en dos afirmaciones de la escala, “Ofrezco soluciones originales a problemas que observo” y “Me gusta escuchar relatos, cuentos o historias”. En la primera, los niños y niñas de 11 años mostraron un puntaje mayor, y en la segunda, los niños de 10 años obtuvieron una media más alta. Si bien las diferencias no fueron marcadas en las dimensiones generales, los resultados tienen lógica en cuanto a lo

planteado por Piaget & Inhelder (2016) en referencia a los cambios cognitivos que median los procesos de pensamiento de los niños y niñas.

Es interesante mencionar que Lally y La Brant (1951), mostraron que, según los niños y niñas avanzan en el nivel educativo, el interés por el arte, el cual consideran un indicador de creatividad, va decreciendo. Por otra parte, Gardner (1993) apoya esta idea mencionando a la niñez como una etapa en la que los niños presentan ansias y disposición por desarrollar sus capacidades artísticas, sin embargo, al entrar en la adolescencia y adultez, se observa menor actividad artística en la sociedad, por lo cual plantean el valioso rol de los educadores y padres para fomentar y alentar estas actividades en la infancia para que puedan seguir desarrollándose en las edades posteriores.

Como lo han observado Krumm y Lemos (2012), niños argentinos que realizaban actividades artísticas relacionadas con el dibujo, el teatro, la danza o música, entre otras, poseían un mayor potencial para tener originalidad e innovación en sus ideas. Así, se puede plantear también a la creatividad como algo que no solamente ocurre dentro de la mente de las personas, sino también en la interacción de los pensamientos y el ambiente sociocultural que las rodea, funcionando como un sistema. Así, la creatividad se manifiesta en la capacidad de adaptación frente a la mayoría de las situaciones en conjunto con la utilización de lo que esté al alcance para el logro de objetivos o metas (Csikszentmihalyi, 1996).

Para finalizar se menciona que los valores obtenidos en la muestra total de niños en la creatividad y sus dimensiones fueron moderados. Así, se considera de mucho valor la presencia de indicadores de creatividad en edades en que los niños y niñas pueden, con estímulos adecuados, potenciarlas para generar herramientas que ayuden a la

adaptación y apertura a la experiencia tan necesarias para la sociedad cambiante en la que vivimos (Garaigordobil, 1995).

5.1.1.2 Funciones Ejecutivas según sexo y edad

Con relación a las puntuaciones del WISC-IV, los resultados no mostraron diferencias significativas en los subtests de *dígitos directos* (DD) y *dígitos indirectos* (DI), según el sexo. Como se expresa en la teoría, estas pruebas evalúan la memoria auditiva a corto plazo, la habilidad de mantener una secuencia, la atención, concentración, y, sobre todo, en la prueba de DI, se pone en relieve la capacidad de manipulación y transformación de la información observada por medio de la memoria de trabajo (Groth-Marnat, 2009, Hale, Hoepfner, & Fiorello, 2002, Kaufman, 1994, Sattler, 2001).

En línea con la presente investigación, López (2013), quién realizó un estudio con niños y niñas de 8 y 9 años, no observó diferencias en la memoria de trabajo según el sexo. Por el contrario, Garoleraa y Navarroa (2020) en su estudio con niños y adolescentes de 6 a 16 años, han observado diferencias a favor de los varones. Según los autores este es un hallazgo que llama la atención considerando que en la mayoría de sus versiones las pruebas utilizadas tienden a favorecer a las niñas.

En cuanto al subtest *letras y números* (LN), se observaron diferencias significativas a favor de las niñas. Este subtest requiere de la capacidad para manipulación mental de información obtenida, capacidad para formar secuencias, un procesamiento rápido de los datos obtenidos, memoria a corto plazo, e imaginación visoespacial, entre otras capacidades, y así como en los subtest anteriores, se precisa de la memoria de trabajo (Crowe, 2000, Sattler, 2001).

En su estudio con niños y adolescentes de 11 a 15 años, Arán Filippetti y López (2017), a diferencia de esta investigación, no observaron diferencias en la tarea de letras y números entre el sexo femenino y masculino.

En general, se puede decir que las investigaciones no son consistentes en cuanto a las diferencias por sexo en la memoria de trabajo, ya que en algunos casos los resultados favorecen a los varones, y en otros, a las mujeres (Nastoyashchaya y López, 2015); por consiguiente, se considera importante seguir investigando respecto a la temática.

En referencia con la edad, no se observaron diferencias significativas en los subtests de DD y DI, pero sí en el subtest LN, en el cual los niños y niñas de 11 y 12 años manifestaron un rango promedio mayor que los de 9 y 10 años. Los resultados respecto del subtest LN concuerdan con los hallados por Arán Filippetti (2011) quien observó que niños y niñas de 11 y 12 años mostraron puntajes mayores que los de 9 y 10 años y los de 7 y 8, tanto en la tarea de LN como en las de DD y DI, y en otro estudio, donde también Arán Filippetti (2012) en sus resultados mostró que los niños y niñas de 10 y 11 años mostraron medias mayores que los de 8 y 9 años en las tareas dígitos en general y LN.

Sostienen estos resultados, Cadavid Ruiz y Del Río (2012), que han estudiado la memoria de trabajo en niños y niñas de 6 a 8 años utilizando las mismas pruebas que en este estudio, observando que los niños mayores presentaban un puntaje más elevado que los más pequeños en tanto en DD, DI, como en LN.

En el caso del presente estudio las diferencias solo se observaron en el subtest LN, estas diferencias se pueden explicar en parte por las diferentes estructuras y complejidad de las pruebas como lo expone Cadavid Ruiz y Del Río (2012), mientras DD requiere que se almacene una serie de números solicitando que se active el bucle

fonológico, DI no solo precisa de la retención de una cadena de números sino que también solicita manipulación mental para reproducirlos en orden inverso, por otra parte, la prueba LN, requiere la memorización de una serie de números y letras desordenados, para luego reproducir primero los números orden ascendente y luego las letras según el orden del abecedario, así el grado de manipulación mental para la formación de secuencias, imaginación visoespacial, atención, concentración, control cognitivo requerido, entre otras aptitudes, es mayor.

También se sabe que la memoria de trabajo mejora a medida que los niños crecen (Jenkins, Myerson, Hale, & Fry, 1999; Luciana & Nelson, 1998), y como mencionan Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy (2000) permite desarrollar actividades de alta complejidad que impliquen realizar cálculos manipulando información que debe ser retenida y trabajada de forma mental para lograr objetivos. Finalmente, distintos autores sostienen que la memoria de trabajo se reorganiza, reestructura y aumenta gradualmente desde la niñez hasta la adolescencia (Alloway, Gathercole & Pickering, 2006; Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004, Luciana, Conklin, Hooper y Yarger, 2005). Teniendo en cuenta esto, tiene sentido considerar que a mayor edad habrá mayor capacidad para la manipulación de estructuras mentales.

En cuanto al Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST), que evalúa específicamente la flexibilidad cognitiva y la capacidad para solucionar problemas y mantener una respuesta (Greve et al., 2002), uno de los indicadores más utilizados del WCST son las categorías completadas, por ser el indicador que evalúa la flexibilidad cognitiva. En el caso de este estudio no se observaron diferencias significativas según el sexo en ninguno de los indicadores de esta medida, los resultados concuerdan con los hallados por Arán Filippetti y López (2017), en su estudio con niños y adolescentes de 11 a 15 años donde no han observado diferencias en cuanto al sexo.

En otro estudio con niños de 7 a 12 años, y con el objetivo de comparar las versiones manual y computarizada del Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST), Arán Filippetti, Krumm, y Raimondi (2020) tampoco han observado diferencias entre los niños y niñas en ninguna de las dos versiones. Asimismo, Rosselli y Ardila (1993), quienes han establecido normas del WCST para niños y niñas colombianos de 5 a 12 años de edad, tampoco han observado diferencias por sexo en ninguno de los puntajes. Por su parte, Shu, Tien, Lung y Chang (2000), en su estudio con el mismo objetivo, pero en Taiwan y con niños de 6 a 11 años, tampoco registraron diferencias entre varones y niñas, por lo cual, se puede decir que, en general, los resultados obtenidos están en concordancia con investigaciones específicas del funcionamiento de este instrumento.

Respecto del efecto de la edad, únicamente se observaron diferencias significativas en tres indicadores, el *Porcentaje de errores perseverativos* (PEP), donde los niños de 11 y 12 años mostraron un promedio mayor de errores, también en los *Errores no perseverativos* (EP) y en el *Porcentaje de errores no perseverativos* (PENP), en este caso, los niños más pequeños de 9 y 10 años mostraron promedios más altos.

Según Kongs, Thompson, Iverson y Heaton (2000), la medida de *perseveración*, es un puntaje utilizado para evaluar la flexibilidad cognitiva y la capacidad para cambiar las estrategias cuando se alteran las condiciones. En el estudio realizado por Filippetti, Krumm, y Raimondi (2020) con las dos versiones del Test de clasificación de Tarjetas de Wisconsin (de aplicación computarizada y de aplicación manual), los resultados en referencia a la edad fueron opuestos para las dos versiones. En la primera, que fue la utilizada en este estudio, no observaron diferencias significativas en ninguna de las categorías según la edad, en cambio en la versión manual, observaron diferencias en todas las categorías. En el caso del *Porcentaje de errores*

perseverativos (PEP), a diferencia de este estudio, el valor disminuyó a medida que aumentaba la edad. Por su parte, los *Errores no perseverativos* (EP) presentaron una leve diferencia que coincide con la observada en este estudio: los niños de 9 y 10 años obtuvieron medias mayores que los de 11 y 12. En cuanto al *Porcentaje de errores no perseverativos* (PENP), no se presentaron datos para la comparación.

También, Arán Filippetti (2011), en su estudio con niños de 7 a 12 años de diferentes niveles socioeconómicos, observó diferencias también en el indicador porcentaje de errores perseverativos (PEP), en el grupo de nivel medio, las diferencias se dieron entre los niños y niñas de 7 y 8 años con los de 9 y 10, y en el grupo de nivel socioeconómico bajo, las diferencias se vieron en los/as de 9 y 10 y los de 11 y 12, en los dos casos los niños más pequeños obtuvieron medias mayores, los demás indicadores no presentaron datos en el estudio.

Los resultados obtenidos en la presente investigación específicamente en el indicador PEP son opuestos a las respuestas esperables, ya que según Chelune y Baer (1986) y Welsh, Pennington y Groisser (1991) se espera que el desempeño en el WCST mejore a medida que aumenta la edad. Se considera necesario realizar estudios más específicos con la utilización del WCST en su versión computarizada que puedan dar respuestas más precisas a estos interrogantes.

Siguiendo con la Prueba de Fluidez Verbal Semántica y la de Fluidez Verbal Fonológica en general, los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de ninguna de las dos según el sexo. Los resultados de Riva, Nichelli y Devoti (2000) coinciden con estos hallazgos. Por el contrario, en el estudio de Filippetti y Allegri (2011), se han observado diferencias en la FVF a favor de las niñas, aunque no se han observado diferencias en la FVS. Del mismo modo, en el estudio de Arán Filippetti y López (2017) las diferencias en el grupo

niños y adolescentes fue marcada a favor de las mujeres quienes presentaron una mayor fluidez verbal. Respecto a las categorías específicas (animales y frutas) y letras (F, A, S) por separado, en el presente estudio, no se han observado diferencias significativas en la fluidez total de animales, en la fluidez total de la letra F, la letra A, y la letra S según el sexo; pero si se observaron diferencias significativas en la fluidez total de frutas, en la que las niñas mostraron un rango promedio mayor que los niños.

Según Arán Filippetti y Allegri (2011), las niñas se desempeñan mejor en la categoría frutas que los varones. Esta tendencia también se observó en un estudio con población adulta, realizado por Capitani, Laiacona y Barbarotto (1999), quienes sostienen que, cuando se trata de FVS, las mujeres se desempeñan mejor en la categoría de frutas, mientras que los hombres tienen un mejor desempeño en la verbalización de otras categorías como ser herramientas.

Por otra parte, cabe mencionar que las observaciones en cuanto al sexo en las investigaciones en general se realizan en población adulta, se considera interesante la posibilidad de ser estudiados también en población infantil y se postula la hipótesis de posibles diferencias en cuanto a la familiaridad con las categorías (frutas y animales) y el lugar de procedencia de los niños y niñas, que si bien no fue uno de los objetivos del presente estudio, en el transcurso de las evaluaciones a los niños, se ha notado una gran diferencia en cuanto a la verbalización de animales y frutas entre los provenientes de la ciudad, los del campo y los de pueblos pequeños.

En cuanto a la edad, se han encontrado diferencias significativas en la FVS y en la FVF; en ambos casos, los niños y niñas de 11 y 12 años obtuvieron puntuaciones más altas que los de 9 y 10 años. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por los estudios de García, Rodríguez, Martín, Jiménez, Hernández y Díaz (2012), quienes encontraron diferencias en la FVF y FVS entre los grupos de edad de 9 años y 10 años

con los de 11 y 12 años. También Arán Filippetti y Allegri (2011), observaron efectos significativos de la edad tanto en la verbalización de FVS como FVF, en este caso, también los niños más grandes (10 y 11 años) obtuvieron un mejor desempeño que los más pequeños (8 y 9 años). Sumado a los estudios anteriores, Matute, Rosselli, Ardila y Morales (2004) presentaron diferencias según la edad en la prueba de FVS. Específicamente, las diferencias fueron observadas entre los niños y niñas de 8 y 9 años con los de 12 y 13, edades similares a las de la presente investigación. Al igual que en el caso de la FVF donde las diferencias se presentaron entre las edades de 8 y 9 con las edades de 14 y 15 años, en todos los casos más allá de las diferencias específicas, las medias aumentaron a medida que aumentaba la edad, lo cual es explicado por los autores no solamente por los grupos de edades sino también por la influencia de los años de educación, así, postulan la necesidad de evaluación de niños y niñas no escolarizados para poder separar el efecto de la edad del nivel de escolarización el cual permite estimular los procesos cognitivos (Matute, Rosselli, Ardila & Morales, 2004).

En las pruebas por separado, no se observaron diferencias significativas en la fluidez total de animales, ni en la fluidez total de frutas según la edad; pero se observaron diferencias significativas en la fluidez total de la letra F, en la fluidez total de la letra A y en la fluidez total de la letra S. En todos los casos, los niños y niñas de 11 y 12 años obtuvieron rangos medios más altos que los de 9 y 10 años. También García, et. al. (2012) observaron diferencias en la verbalización de palabras con las letras F y A donde los niños de 11 y 12 años mostraron medias mayores que los de 9 y 10 años, y en contraposición con este estudio, observaron diferencias en la fluidez de la verbalización de animales.

En su estudio, Arán Filippetti y Allegri (2011) observaron los efectos significativos de la edad en la verbalización de animales y frutas, en consonancia con la presente investigación, observaron los efectos de la edad en la verbalización de las letras F, A y S, favoreciendo al grupo de niños más grandes del estudio (10 y 11 años) frente al de los más pequeños (8 y 9 años). Así, Filippetti y Allegri (2011) explican que es esperable que, por la edad, y en consecuencia por la maduración de las estructuras cerebrales, se observe en los niños y niñas mayores un acrecentamiento de las funciones ejecutivas, y en consecuencia utilicen estrategias de pensamiento más complejas que podría permitirles una mejor resolución de problemas y flexibilidad cognitiva.

A su vez, autores como Ruff, Light, Parker y Levin (1997) y Arán Filippetti y Allegri (2011) concuerdan en que la fluidez verbal mantiene una relación estrecha con otras funciones ejecutivas, entre ellas, la atención y la memoria, así, en consonancia con lo observado en este estudio, Levin, Culhane, Hartmann, Evankovich, Mattson, Harward, Ringholz, Ewing-Cobbs y Fletcher (1991) han observado que el desarrollo de la flexibilidad cognitiva se da de forma progresiva desde la niñez media a la adolescencia, por lo cual los hallazgos mantienen consistencia con la información ya existente sobre la variable.

También se evaluó la capacidad de inhibición mediante la prueba Golpear y Tocar de la batería NEPSY, esta prueba pretende evaluar la autorregulación y control inhibitorio al colocar a los niños y niñas en una situación de apremio en la que deben inhibir una respuesta motora para ejecutar otra en su lugar (Korkman, Kirk y Kemp, 1998). Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en la prueba *Golpear y tocar*, según el sexo. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en el estudio realizado por Arán Filippetti y López (2017) con niños y adolescentes de 11

a 15 años, y con los obtenidos por Klenberg, Korkman y Lahti-Nuuttila (2001) en su estudio con niños y niñas de 3 a 12 años, donde tampoco han observaron diferencias significativas en la prueba según el sexo.

En referencia a la edad, tampoco se observaron diferencias significativas para los niños y niñas de este estudio. Estos resultados coinciden con los observados por Klenberg, Korkman y Lahti-Nuuttila (2001), quienes observaron que a partir de los 7 años se producía una nivelación del desarrollo en relación con las respuestas de la prueba que no diferían de los grupos de edades más avanzadas. Finalmente, y en una dirección contraria, Lehto, Puujarvi, Kooistra y Pulkkinen (2003) manifiestan que las respuestas a esta prueba pueden ir variando a medida que los niños crecen.

También se ha utilizado en esta investigación, el Test de Colores y Palabras STROOP, que evalúa también la capacidad de inhibición frente a una situación de interferencia en donde el objetivo máximo de la prueba es inhibir la lectura de una palabra para en su lugar mencionar el color en el que está pintada. Por otra parte, también se debe resistir a la interferencia producida por estímulos del ambiente, los cuales tienden a generar estrés cognitivo (Golden, 1999). En el caso de este estudio, no se observaron diferencias significativas según el sexo en los subtests *Stroop color*, *Stroop palabra y color* y *Stroop interferencia*, pero se manifestaron diferencias en el subtest de *Stroop palabra*, donde las niñas obtuvieron un rango medio más alto que los niños. Estos resultados coinciden con los que obtuvieron Rivera et al. (2017) en una submuestra de España.

En su estudio, Arán Filippetti y López (2017) compararon los puntajes de niños y adolescentes, observando específicamente en la lámina *Stroop palabra y color* que tampoco se mostraban diferencias en cuanto al sexo, al igual que en la presente investigación en esta lámina.

Teniendo en cuenta que la única lámina en la que las diferencias fueron observadas entre niños y niñas en el presente estudio fue la de *Stroop palabra*, que es el primero en presentarse frente a los niños y niñas, se resalta la habilidad de lectura que poseen sumada a la mayor velocidad que puedan lograr en el tiempo que les es otorgado, por lo tanto, los resultados reflejarían que las niñas poseen una mejor inhibición de los estímulos ambientales, pero también, sobre todo, una mejor capacidad para la lectura rápida.

Según Brocki y Bohlin (2004), en su estudio de funciones ejecutivas en niños de 6 a 13 años, en el que evalúan el desarrollo, señalan que las respuestas en cuanto a las diferencias de sexo en el área cognitiva no son ni simples ni únicas y pueden deberse a distintos factores. En general, los resultados de las primeras investigaciones realizadas con esta prueba concuerdan en que las diferencias entre niñas y niños están basadas en su mayoría en la habilidad observada en la lámina de *Stroop color*, a favor del sexo femenino, de denominar los colores con velocidad, lo que aportaría a un mejor rendimiento en la lámina *Stroop palabra y color* (Golden, 1974; Golden, 2001). Por otra parte, Conca Binfá e Ibarra González (2004), Espinosa (2008), Soares (2009) y Rodríguez Barreto, Pulido y Pineda Roa (2016) en muestras de diferentes edades, no han observado diferencias significativas en el desempeño del Stroop en cuanto al sexo.

En conclusión, a lo largo de los años los hallazgos en cuanto al sexo y el desempeño en el Stroop han sido contradictorias (Rodríguez Barreto, Pulido & Pineda Roa, 2016) por lo cual se considera la necesidad de estudios más específicos en cuanto a la temática.

En referencia a la edad, se observaron diferencias significativas en *Stroop palabra*, *Stroop color*, *Stroop palabra y color* y *Stroop interferencia*, en todos los casos los

niños y niñas de 11 y 12 años mostraron un rango promedio mayor al de los de 9 y 10 años.

Diferentes estudios han manifestado a la edad como un predictor significativo para las cuatro puntuaciones de la prueba, uno de ellos fue el de Rivera et al. (2017) el cual fue realizado en varios países manifestando a la edad como un predictor significativo para *Stroop palabra*, *Stroop color*, *Stroop palabra y color* y *Stroop interferencia* en la mayoría los países incluidos, así explican que es normal observar puntuaciones más bajas en los niños más pequeños en las dos primeras láminas debido a la menor habilidad para la lectura que se desarrolla progresivamente.

También, un estudio realizado con niños de 6 a 12 años, Martín, Hernández, Rodríguez, García, Díaz y Jiménez (2015) observaron, por medio de un análisis de tendencia, un aumento lineal de la cantidad de palabras leídas en *Stroop palabra*, de colores nombrados en *Stroop color*, y también en *Stroop palabra y color*, sin embargo *Stroop interferencia* mostró una relación cuadrática, en la que se observaron puntuaciones elevadas para los niños más pequeños, de 6 a 7 años y medio, considerados prelectores, puntuaciones más disminuidas para los niños desde 7 años y medio a los 10 años y medio, marcadas por el efecto de la interferencia ejercida por la lectura, y finalmente, puntuaciones también elevadas como en los niños pequeños, para el grupo de los niños desde 10 años y medio a 12, quienes mostraron una leve mejoría del índice de interferencia, así, se considera preciso destacar que los autores han evidenciado un periodo de crecimiento y maduración que posibilita un mejor rendimiento creciente en la habilidad para la inhibición entre los niños y niñas más grandes.

Siguiendo la línea, en su estudio reciente con niños y niñas de 7 a 12 años, Arán Filippetti, Richaud, Krumm y Raimondi (2021) observaron diferencias significativas

respecto de los indicadores *Stroop palabra*, *Stroop color*, y *Stroop palabra y color*, en función de la edad de los niños y niñas hallando que el desempeño mejora linealmente a medida que aumenta la edad.

Por último, se evaluó la reflexividad-impulsividad como estilo cognitivo por medio del Test de emparejamiento de figuras conocidas (MFFT-20) (Cairns & Cammock, 1978), además de la inhibición de respuestas impulsivas, esta prueba evalúa la atención a los pequeños detalles (Soprano, 2003) así como el proceso de búsqueda sistemática de patrones visuales, y el testeo de hipótesis (Welsh, Pennington y Groisser, 1991). En cuanto al rendimiento en la prueba MFFT-20 según el sexo de los participantes, no se observaron diferencias significativas en el *total de errores*, el *total de latencia*, la *impulsividad* y el *centil de impulsividad*, pero se encontraron diferencias en la *ineficiencia* y en consecuencia en el *centil de ineficiencia* en la que los niños mostraron un rango medio más alto que las niñas. En su estudio con el objetivo de una adaptación al español del MFFT-20, con una muestra de niños y niñas de 6 a 12 años, Buela-Casal, Carretero-Dios, De los Santos-Roig y Bermúdez (2003) no han encontrado diferencias según el sexo respecto a ninguna de las variables observadas referentes al MFFT-20 en su estudio. Siguiendo la línea, en otro estudio de las versiones en papel y computarizada del MFFT, con niños y niñas de 6 a 11 años, Riaño-Hernández, Guillén-Riquelme, Cabrera-Cuevas, García Cruz y Buela-Casal (2016), tampoco han encontrado diferencias significativas en el total de errores y de latencia, que fueron las variables analizadas en esa ocasión, en ninguna de las dos versiones del MFFT analizadas. Cabe mencionar que Buela-Casal, Carretero-Dios y de los Santos-Roig (2001) plantean que la ineficiencia es indicada por puntuaciones altas en errores y altas en latencia, estos valores dependen de los baremos establecidos, por lo cual, se considera interesante poder estudiar con profundidad en

futuros estudios los valores más elevados que se observaron en la ineficiencia en los niños a diferencia de las niñas.

En referencia a la edad, no observaron diferencias significativas en el *total de latencia*, la *impulsividad*, la *ineficiencia*, el *centil de impulsividad* y el *centil de ineficiencia*; pero se encontraron diferencias en el *total de errores*, en el que los niños y niñas de 9 y 10 años mostraron Puntuaciones más altas de errores que los de 11 y 12. Estos resultados concuerdan parcialmente con los observados por Buela-Casal, Carretero-Dios y de los Santos-Roig (2005) quienes observaron que las latencias aumentaban y los errores decrecían a medida que la edad aumentaba en los niños y niñas; en la presente investigación solo disminuyeron los errores a medida que aumentaba la edad pero el total de latencia no mostró diferencias significativas. Esto se explica teniendo en cuenta que a partir de los 8 años se produce una meseta en las latencias en la que se estabilizan, aunque los errores continúen disminuyendo (Buela-Casal, Carretero-Dios y de los Santos-Roig, 2005, Servera, 1990).

5.1.2. Características de condición de vida de niños y niñas pertenecientes al NEA según el NSE.

En el presente apartado se exponen brevemente algunas de las particularidades de la muestra en función del NSE. En cuanto a las diferencias según la condición de vida, los niños y niñas de NBS mostraron un rango medio más alto que los de NBI en todos los indicadores, a excepción del tipo de vivienda (casa, departamento, rancho, etc.), ya que más allá de las condiciones de la misma, todos los participantes de este estudio habitaban en casas al momento de la evaluación.

Por otra parte, se considera oportuno mencionar que una de las mayores diferencias entre los grupos tuvo que ver con el nivel de educación y la ocupación de los padres. En el grupo de NBI los puntajes indicaron que, en su mayoría, los adultos tenían el

nivel primario completo y el nivel secundario incompleto tanto para el padre como la madre, mientras que en el grupo de NBS, en general tenían un nivel terciario (en muy pocos casos incompleto) o nivel universitario, con puntajes mayores para las madres que los padres.

Lo mismo ocurrió con la ocupación, en el grupo de NBI, las madres en su mayoría, manifestaron ser desocupadas, amas de casa o con un trabajo inestable como, por ejemplo, empleada doméstica. Por su parte, los padres manifestaron tener ocupaciones de obreros en diferentes rubros, calificados y no calificados como, por ejemplo, dedicarse a la albañilería, ser mecánicos o trabajar en tareas de mantenimiento y, en algunos casos, dedicarse a hacer changas de todo tipo.

En el caso del grupo de niños y niñas con NBS, se observó que la mayoría de los adultos son empleados, técnicos, docentes, policías y profesionales con formación universitaria en diferentes áreas. Las madres mencionaron tener emprendimientos autónomos especializados, ser docentes, enfermeras, tener un trabajo administrativo y, en pocos casos, se dedicaban a su profesión, aunque manifestaron tener una mayor formación académica que los hombres.

5.1.3. Recursos socioemocionales y funciones ejecutivas según NSE

En línea con la primera hipótesis de trabajo, los recursos socioemocionales de los niños del NEA presentaron, en general, valores entre moderados y altos, por otra parte, las FE de los niños y niñas del NEA presentaron, en general, valores moderados, y variaron significativamente según la condición de vida. Apoyando la hipótesis de partida, la mayoría de los factores resilientes presentaron variaciones significativas en función de la condición de vida de los niños y niñas, manifestándose, en general, mayormente disminuidos en la submuestra con NBI en comparación con quienes presentaron mejores condiciones socioeconómicas y

ambientales.

5.1.3.1 Funciones ejecutivas según NSE (NBI y NBS)

Previamente a la realización de los análisis de FE en función del NSE, el sexo y la edad, se realizó un AFC para examinar la naturaleza dimensional del constructo. El modelo de mejor ajuste mostró la presencia de tres dimensiones ejecutivas interpretadas del siguiente modo (a) memoria de trabajo (MT), (b) flexibilidad cognitiva (FLEX), e (c) inhibición (INH).

Tanto el número de factores como la denominación de los mismos son hallazgos consistentes con modelos previos ya existentes en la literatura científica (ver e.g., Arán Filippetti, 2013; Arán Filippetti & López, 2017; Diamond, 2006, Lehto, Juujärvi, Kooistra, & Pulkkinen, 2003; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000). Diferentes autores, sostienen que las FE constituyen un constructo que incluye diversas dimensiones que trabajan conjuntamente para la ejecución de una tarea en común, pero que a su vez son componentes separados (Arán Filippetti, 2013; Barkley 1997, 2001; Collette et al., 2005; Lezak, 1982, Lezak, Howieson, Loring & Fischer, 2004; Stuss y Alexander, 2000; Miyake et al., 2000; Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003). De este modo se sostiene que las FE tienen una naturaleza tanto unitaria como diversa.

En el primer factor (MT) se incluyeron tres tareas del WISC-IV, *dígitos directos* (DD), *dígitos indirectos* (DI) y *letras y números* (LN). Estas pruebas permiten obtener un índice de memoria de trabajo (Wechsler, 2005), considerada como un sistema cerebral que permite mantener y manipular información para ejecutar una tarea compleja (Baddeley, 1992). En sus estudios, Arán-Filippetti, (2013) y, Arán Filippetti y López (2017) también observaron que estas tareas se agruparon en un mismo factor.

La prueba de DD se considera que arroja una medida del bucle fonológico, involucra la memoria auditiva a corto plazo para mantener una secuencia, la atención, concentración. La prueba de DI, que se cree tiene una mayor demanda del sistema ejecutivo, dado que requiere de, retención, manipulación y transformación de la información (Groth-Marnat, 2009, Hale, Hoepfner, & Fiorello, 2002, Kaufman, 1994, Rosenthal, Riccio, Gsanger & Pizzitola Jarratt, 2006; Sattler, 2001). El indicador LN que también requiere manipulación mental de los datos recibidos, se considera que precisa de un procesamiento rápido, la habilidad para formar secuencias, memoria a corto plazo, e imaginación visoespacial (Crowe, 2000, Sattler, 2001). Diversos autores, consideran a la memoria de trabajo como uno de los componentes principales de las FE (Arán-Filippetti, 2013; Diamond, 2006; Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003; Miyake et al., 2000; Roberts & Pennington, 1996).

En el segundo factor (FLEX), se incluyeron tres pruebas: fluidez verbal semántica (FVS), fluidez verbal fonológica (FVF) y el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST). Estas pruebas evalúan la flexibilidad cognitiva definida como la capacidad para cambiar de una respuesta a otra en la realización de una o varias actividades, operando con velocidad y haciendo uso de habilidades alternativas (Ardilla & Rosselli, 2007; Monsell, 1996).

Más específicamente, estas tareas valoran dos tipos de flexibilidad cognitiva: reactiva y espontánea (Eslinger y Grattan, 1993). La primera requiere el establecimiento de relaciones abstractas entre estímulos, utilizando la retroalimentación por parte del examinador para el cambio en las respuestas (valorada mediante el WCST) mientras que la flexibilidad espontánea que requiere fluidez para generar respuestas novedosas (Eslinger, Biddle, Pennington & Page,

1999) (valorada con las pruebas de FVS y FVF). También Arán-Filippetti, (2013) y Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, (2003) observaron que tareas de flexibilidad espontánea y reactiva se agruparon en un mismo factor.

En el tercer factor (INH), se incluyeron tres pruebas: Test de Colores y Palabras (Stroop) Golpear y tocar (GT) y el Test de emparejamiento de figuras conocidas (MFF-20). El Stroop, otorga una medida del control de interferencia e inhibición (Gerstadt, Hong & Diamond, 1994 y Golden, 1999), GT permite evaluar la autorregulación y la habilidad de inhibición (Korkman, Kirk & Kemp 1998) y el MFF-20 otorga una medida del control de los impulsos (Welsh, Pennington, & Groisser, 1991). De este modo, este factor refleja la capacidad de inhibición, procesos que posibilitan suprimir información irrelevante y resistir las interferencias para ejecutar una tarea compleja orientada hacia un objetivo (Rothbart & Posner, 1985; Macdonald, Beauchamp, Crigan & Anderson, 2014; Watson & Bell, 2013; Wiebe, Sheffield & Espy, 2012).

Así, estos resultados están en línea con los de estudios previos que indican que la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición son tres funciones ejecutivas centrales en población infantil (Diamond, 2006, Diamond, 2013; Lehto, Juujarvi, Kooistra, & Pulkkinen, 2003).

5.1.3.1.1 Memoria de trabajo

Los resultados mostraron diferencias significativas según el NSE en los subtests del WISC IV: *dígitos directos* (DD), *dígitos indirectos* (DI) y *letras y números* (LN). En todos los casos, los niños y niñas con NBS mostraron rangos medios más altos que los de NBI. Estos resultados están en línea con los de Arán Filippetti (2011) y Arán Filippetti (2012) quien observó diferencias en el desempeño de los niños y niñas al

evaluar la MT con las pruebas DD, DI y LN a favor del grupo de nivel socioeconómico más alto.

Según, Cadavid Ruiz y Del Río (2012), quienes encontraron diferencias en el test DD y DI según estrato económico, explican que los niños y niñas de NSE medio y alto en general mejoran el desempeño por recibir estímulos en la vida cotidiana que mejoran los procesos cognitivos.

También otras investigaciones realizadas en niños y niñas de entre 3 a 6 años, que al igual que este estudio evaluaron la memoria de trabajo, observaron diferencias entre los niños de NSE bajo y NSE alto (Fernald, Weber, Galasso y Ratisfandrihamanana, 2011). Las explicaciones sugerentes de los resultados se basan no solo en las condiciones de pobreza extrema de los niños y niñas, sino también en el contexto familiar en el que viven los niños pobres que dificulta el desarrollo de los mismos. Por ejemplo, se ha demostrado que niños y niñas de madres sin educación o NSE menor obtienen un peor desempeño que los niños con madres que poseen al menos educación secundaria (Fernald, Weber, Galasso y Ratisfandrihamanana, 2011).

También Tine (2014), ha realizado un estudio con pruebas para evaluar la memoria de trabajo verbal y visoespacial en alumnos de 6to grado en contextos rurales y urbanos de NSE bajo y rurales y urbano de NSE alto observando que, los niños y niñas de NSE bajo presentaron un menor desempeño en tareas de memoria de trabajo en comparación con los de NSE alto.

Coinciden también los resultados con las investigaciones de Noble, Norman y Farah (2005) quienes observaron que los niños y niñas de edad preescolar de NSE bajo, mostraban un menor desempeño en la MT visoespacial a comparación de los pertenecientes a NSE más alto, y Noble, McCandliss y Farah (2007) que observaron

que la MT verbal de alumnos de primer grado con NSE bajo era significativamente menor que la de los niños y niñas con NSE alto.

Finalmente, como lo han observado, Evans y Schamberg (2009), la pobreza en la infancia y el estrés crónico por el que los niños y niñas atraviesan a diario, mantiene una relación inversa con la memoria de trabajo en la edad adulta. Así, se considera de gran valor el entrenamiento de la misma en los niños por el papel importante que juega también en la comprensión y razonamiento, y ser una herramienta eficaz para el mejoramiento cognitivo en distintas poblaciones (Pelegriña, Lechuga, Castellanos, y Elosúa, 2016).

5.1.3.1.2 Flexibilidad cognitiva

Otra de las funciones ejecutivas evaluadas fue la flexibilidad cognitiva. Una de las pruebas utilizadas para evaluar esta FE fue la prueba de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin, que, según Eslinger, Biddle, Pennington y Page (1999) permite valorar la flexibilidad cognitiva reactiva.

En referencia a los indicadores del WCST, se observaron diferencias significativas en el *número de intentos* (NI), el *número total de errores* (TE), el *porcentaje de errores* (PE), las *respuestas perseverativas* (RP), el *porcentaje de respuestas perseverativas* (PRP), los *errores perseverativos* (EP), los *errores no perseverativos* (ENP) y los *fallos para mantener la actitud* (FA), donde el grupo de NBI mostró medias mayores y, por otra parte se observaron diferencias significativas en las *respuestas correctas* (RC), las *respuestas de nivel conceptual* (RNC), el *porcentaje de respuestas de nivel conceptual* (PRNC) y las *categorías completadas* (CC) donde el grupo de NBS mostró medias más elevadas.

Se considera que las CC sería el mejor indicador para representar los procesos de flexibilidad cognitiva teniendo en cuenta el feedback que recibe la persona por medio

del administrador o el computador (en el caso de que se utilice la versión computarizada) frente al cual conociendo si su respuesta es correcta o incorrecta debe tomar una decisión en referencia para mantener o no su posición y adaptarse al nuevo principio de categorización (Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes, Pelegrín-Valero y Albéniz-Ferreras, 2005). En el caso de este estudio los niños de NBS tuvieron un mejor resultado lo que indica un mejor rendimiento en la prueba (Schretlen, 2019).

En su estudio Arán Filippetti (2011) también ha encontrado diferencias significativas en el *número de categorías completas (CC)* a favor del grupo de niños y niñas de nivel socioeconómico medio frente al grupo de nivel socioeconómico bajo, resultados coincidentes al del presente estudio.

Por otra parte, según los resultados obtenidos en este estudio se puede evidenciar que los niños de NBI tuvieron mayor cantidad de intentos en la realización de la prueba, a su vez, una mayor cantidad de errores, sumado a una mayor cantidad de respuestas y errores perseverativos, indicando un peor rendimiento que los niños de NBS; también se considera que un número alto de errores podría relacionarse con problemas referentes a una dificultad para la alternancia cognitiva o problemas en la atención, en la inhibición o en la memoria de trabajo que dificulta mantener en mente el set de categorías o la instrucción dada mediante la consigna para la realización de la tarea (Schretlen, 2019).

En primer lugar, en referencia a los resultados obtenidos en el grupo de niños con NBI, se considera importante mencionar que, en muchos casos, la consigna, tuvo que ser explicada a los niños paso por paso, sobre todo en los niños pertenecientes al grupo de NBI, quienes en un porcentaje amplio era la primera vez que tocaban una computadora, si bien en el periodo de administración contaban con supervisión, para muchos, tener que sostener un mouse por primera vez implicó un “agregado” a la

consigna en la que se debía explicar cómo utilizar la tecnología que les era puesta en frente y también una suma de estrés y tensión al tener que, de modo corporal acompañar a la flecha de la pantalla para seleccionar la opción que creían correcta.

Sin dudas el WCST refleja no solamente una brecha entre las funciones ejecutivas de los niños y niñas del NEA, en este caso principalmente en la flexibilidad cognitiva, sino también en referencia a las oportunidades de vida que poseen según su NSE. Según Arán Filippetti y Richaud (2017), la flexibilidad cognitiva permite adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes, también posibilita la activación de recursos cognitivos dando lugar a la creatividad y específicamente en los niños se la ha asociado a mejores resultados académicos. Teniendo en cuenta esto, se considera de suma importancia fomentar el desarrollo de estas funciones tanto en los hogares como en las escuelas por el valor que poseen para la vida.

Otra de las pruebas utilizadas fueron las de Fluidez Verbal Semántica (FVS) y Fluidez Verbal Fonológica (FVF). Los resultados indicaron que existen diferencias significativas en la FVS y en la FVF en general, según la condición de vida de los niños y niñas, asimismo, específicamente dentro de los tipos de fluidez, en las categorías de animales y frutas (FVS), y las letras F, A y S (FVF), se observaron diferencias significativas, en todos los casos, los niños y niñas de NBS obtuvieron un rango medio más alto que los de NBI.

Cabe mencionar que la muestra general presentó medias levemente mayores a las encontradas por Arán Filippetti (2011b) tanto para FVS, como para FVF, también se observó que los niños y niñas produjeron menos palabras en FVF, lo cual se explica según Hurks et al., (2004) y Hurks et al., (2006) por la dificultad de las tareas fonológicas en comparación con las semánticas por demandar un mayor esfuerzo. Estos mismos resultados coincidieron también en las muestras según NSE.

Siguiendo lo planteado, los resultados obtenidos coinciden con los observados por Arán Filippetti (2011b) quien observó en su estudio con niños y niñas de 8 a 12 años diferencias significativas en la cantidad de palabras producidas, donde los niños de estrato socioeconómico bajo evocaron una menor cantidad de palabras que los de estrato medio, tanto en FVS como en FVF, así, en referencias a estas diferencias, la autora observó como principal predictor, el nivel de instrucción de la madre.

También ha observado en un estudio con niños y niñas de 6 a 9 años de diferentes niveles socioeconómicos, que los/as pertenecientes al estrato bajo tuvieron puntuaciones significativamente menores que los que formaban parte del estrato medio tanto en las pruebas de FVS como la de FVF, esto se explica, por la estimulación verbal que los niños y niñas reciben en sus hogares por medio de las interacciones con sus mayores, la cual es escasa en los hogares pobres (Bruno, 2019).

Estas hipótesis son sostenidas también por otros autores que han evaluado la fluidez verbal como Ardila, Rosselli, Matute y Guajardo (2005) y Klenberg, Korkman y Lahti-Nuutila (2001), quienes manifiestan que el nivel educativo de los padres afecta en gran manera el desempeño de estas funciones de los niños, así como lo expone Hoff, (2003), quien ha observado que los padres que obtuvieron una mejor educación proporcionan un mejor ambiente de estimulación para los niños y niñas, y sostienen que familias con un mejor nivel educativo poseen un vocabulario más rico que los de nivel bajo. También Hurks, Vles, Hendriksen, Kalff, Feron, Kroes, van Zeben, Steyaert, y Jolles (2006) han observado una relación entre el nivel de ocupación de los padres y el desempeño en las tareas de fluidez verbal indicando un beneficio para los niños el nivel de instrucción de los padres.

5.1.3.1.3 Control Inhibitorio

Para valorar la capacidad de autorregulación e inhibición se ha utilizado la prueba de Golpear y Tocar, de la batería NEPSY (Korkman, Kirk y Kemp, 1998, Klenberg, Korkman y Lahti-Nuutila, 2001). Los resultados indicaron que existen diferencias significativas según el NSE en la prueba *Golpear y tocar*; los niños y niñas con NBS obtuvieron un rango promedio más alto que indicó un mejor desempeño que los de NBI.

Si bien los estudios que han utilizado esta prueba en muestras de diferentes niveles socioeconómicos son escasos, Molfese, Molfese, Molfese, Rudasill, Armstrong y Starkey (2010) en su estudio en el que evaluaron diferentes habilidades ejecutivas en niños de 6 a 8 años en relación a los logros escolares sugieren que la prueba de GT es de gran utilidad, fácil aplicación y bajo costo a la hora de evaluar funciones ejecutivas considerándola como una forma válida para la utilización de parte de los maestros para identificar a los alumnos con deficiencias en el control inhibitorio ya que las mismas pueden fortalecerse por medio del entrenamiento.

Teniendo en cuenta que existen pocos estudios que evalúan los predictores de las actitudes de los niños en etapa escolar, específicamente en los que provienen de familias con bajos ingresos, Silva et. al. (2011), han estudiado factores disposicionales como contextuales para conocer las actitudes de los niños preescolares, sosteniendo que, la escasa actitud positiva hacia la escuela en las primeras etapas de la educación puede ser substancialmente problemática para niños y niñas que ya se encuentran en condiciones de riesgo y son proclives a tener un bajo rendimiento en la escuela; así, la prueba GT, ha sido utilizada para evaluar el la eficacia de la atención ejecutiva que según Rothbart y Bates (2006), incluye la habilidad de inhibición de una respuesta

dominante para dar lugar a la planificación o detectar errores en la respuesta automática a fin de responder con mayor precisión

Así, Silva et. al. (2011), observaron que los niños que tenían un mayor control para inhibir las respuestas automáticas desarrollaron relaciones menos conflictivas con sus maestros, ya que esta función permite una mayor capacidad para prestar atención a las tareas a diferencia de los niños con menor control o autorregulación, los cuales son más proclives a tener problemas disciplinarios de mal comportamiento.

Teniendo en cuenta los hallazgos de la presente investigación y los escasos estudios que han utilizado la prueba GT para comparar el rendimiento de niños y niñas en poblaciones de diferentes NSE, se considera importante tener en cuenta los resultados de las demás pruebas que se describen a continuación y evalúan el mismo constructo para una visión más amplia de la realidad de los niños y niñas del NEA.

Así, otra de las pruebas utilizadas para evaluar el control de interferencias e inhibición de respuestas se ha utilizado el Test de Colores y Palabras STROOP (Golden, 2001), en el cual, de acuerdo a los resultados de los análisis realizados en la prueba, no se manifestaron diferencias en la *interferencia* de los niños y niñas según el NSE, pero si se observaron diferencias significativas en los subtests *Stroop palabra*, *Stroop color* y *Stroop palabra y color*; en todos los casos, los niños y niñas con NBS mostraron un rango promedio mayor al de los de NBI.

Diferentes estudios han mostrado la relación entre el nivel socioeconómico y el desempeño Stroop (Arán Filippetti, 2013, Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2012, Sarsour, Sheridan, Jutte, Nuru-Jeter, Hinshaw, y Boyce, 2011).

En un estudio reciente Arán Filippetti, Richaud, Krumm y Raimondi (2021) También observaron diferencias significativas respecto a *Stroop palabra*, *Stroop color*, *Stroop palabra y color*, y no para *Stroop interferencia* de acuerdo al NSE,

resultados que concuerdan con los hallados en la presente investigación, las autoras enfatizan la importancia de analizar el desempeño del STROOP teniendo en cuenta los datos normativos según el nivel socioeconómico ya que en la muestra de NSE bajo, observaron valores descendidos en relación a los esperados respecto a la edad de los niños y niñas y relaciones entre las pruebas no equivalentes de acuerdo al grupo de NSE medio, así, se ha detectado a la educación materna y las condiciones de vivienda como los predictores principales de estos resultados; de este modo, se considera de gran valor el establecimiento de datos normativos que permitan una mejor evaluación neuropsicológica en los niños y niñas.

Coinciden también los hallazgos de Conca e Ibarra (2004), quienes, en su estudio con niños y niñas de 8 a 12 años, encontraron diferencias según nivel socioeconómico en donde los niños de nivel más alto obtuvieron mayor puntaje en todas las láminas del STROOP.

Por su parte, Rivera et al. (2017), en su estudio con niños y adolescentes de 9 países de América Latina y España, han observado una relación entre la educación de los padres y el desempeño en la prueba STROOP, con los hijos de padres con educación superior obteniendo mejores puntajes que los hijos de padres con educación más baja, así se sostiene que la calidad de educación recibida tanto en los padres como en los niños es un aspecto de relevancia que podría influir en el rendimiento cognitivo de los menores.

En su estudio, Sarsour, Sheridan, Jutte, Nuru-Jeter, Hinshaw y Boyce (2010), han investigado la relación entre la condición socioeconómica de la familia y el funcionamiento ejecutivo de los niños de diferentes contextos en edad escolar, donde evaluaron diferentes funciones ejecutivas y la calidad del ambiente donde vivían, observando que, los niños y niñas que pertenecían a una familia de NSE bajo y que

vivían con uno de los padres tuvieron un menor desempeño en las pruebas de control inhibitorio (STROOP) y la flexibilidad cognitiva (Trail Making Test) que los que vivían con ambos padres con el mismo NSE, la presencia de los padres y su participación en actividades de enriquecimiento y compañía con los niños se manifestaron como mediador en la asociación del NSE de la familia y el control inhibitorio y memoria de trabajo de los niños y niñas. Teniendo en cuenta estos hallazgos se considera de gran valor continuar con el estudio del desarrollo neurocognitivo de los niños en situaciones de vulnerabilidad social ya que estas funciones son de vital importancia para el óptimo desempeño escolar, en las actividades cotidianas, familiares y sociales.

Finalmente se evaluó el constructo de reflexividad-impulsividad por medio del Test de emparejamiento de figuras conocidas (Cairns y Cammock, 1978). Así, en cuanto al MFFT-20 y el NSE, no observaron diferencias significativas en el *total de latencia*, pero se encontraron diferencias en el *total de errores*, la *impulsividad*, la *ineficiencia*, y en consecuencia el *centil de impulsividad* y en el *centil de ineficiencia*. En todos los casos, los niños y niñas con NBI mostraron un puntaje más alto que los de NBS.

En su estudio con niños y niñas de 7 a 12 años, Arán Filippetti y Richaud de Minzi (2012), también observaron diferencias según el NSE, en las que los niños con NSE bajo demostraron un mayor *número total de errores e impulsividad* en relación con sus compañeros de NSE medio manifestando también tiempos de *latencia* más cortos.

Arán Filippetti, (2013) también observó diferencias significativas según el nivel socio económico hallando que los niños y niñas de nivel socioeconómico más bajo cometieron una mayor cantidad de *errores con tiempos de latencia* menores que los/as de nivel socioeconómico medio. Otros estudios, también han reportado la presencia de una alta impulsividad en un gran número de niños y niñas provenientes de contextos

vulnerables y de bajos recursos socioeconómicos (Arán Filippetti & Richaud de Minzi, 2011, Richaud de Minzi, 2007).

En un programa de intervención realizado por Ghiglione, Filippetti, Manucci y Apaz (2011) con el objetivo de fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas en niños en contexto escolar y en situación de riesgo por pobreza, observaron por medio del MFFT-20 en una primera instancia previa a la intervención que los niños en riesgo por pobreza presentaron una mayor cantidad significativa de errores, manifestaron un menor tiempo de latencia, manifestando una mayor impulsividad cognitiva en comparación con los niños sin riesgo, al evaluar posteriormente a la intervención, observaron que los niños cometieron una menor cantidad de errores y el tiempo de latencia fue mayor.

Se considera preciso mencionar que los niños y niñas en condiciones de pobreza están en constante exposición a situaciones conflictivas como ser la violencia, problemas familiares e inestabilidad en todo sentido. Generalmente conviven en lugares de mayor hacinamiento, compartiendo espacios en común con varios miembros de la familia, a su vez, el apoyo social recibido es menor, el contexto escolar es inferior al de otros niños de familias con mayores ingresos, los padres se involucran muy poco en actividades intelectuales como la lectura, y el acceso a libros y computadoras es más escaso para ellos/as (Evans, 2004). Esta realidad fue observada en la aplicación y resultados arrojados por las pruebas utilizadas en esta investigación.

Se sabe que no todos los factores afectan de la misma manera ni con el mismo peso de predicción, así, Guo y Harris (2000) al evaluar el ambiente físico del hogar, el estilo parental, la estimulación cognitiva recibida en el hogar y las cuestiones

relacionadas a la salud del niño desde el nacimiento, observaron que el mediador más asociado a la pobreza y desarrollo cognitivo es la estimulación recibida en los hogares.

En este sentido se pueden discutir los hallazgos en gran parte coincidentes a los de Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Augusto (2004) y en referencia a lo observado por Arán-Filippetti y Richaud de Minzi (2012) quienes por medio de un análisis de regresión escalonada hallaron que el nivel de educación materna y las condiciones de vivienda eran predictores significativos del rendimiento ejecutivo.

Diversos estudios que han estudiado el NSE y el nivel de neurodesarrollo de los niños y niñas observaron que las funciones ejecutivas han sido de los recursos y procesos cognitivos mayormente afectados por la pobreza (Hughes & Ensor, 2005; Mezzacappa, 2004; Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky, Brodskyc, Malmudc, y Hurt, 2006, Filippetti, 2011, Musso, 2010, Noble, McCandliss, & Farah, 2007; Sbicigo, Abaid, Dell’Aglío, & Salles, 2013), de este modo se considera de gran importancia el aporte científico para la implementación de programas que puedan dar oportunidades de fortalecimiento ejecutivo para niños en situaciones de mayor vulnerabilidad social.

5.1.3.2 Recursos de Resiliencia Socioemocionales según NSE (NBI y NBS)

5.1.3.2.1 Afrontamiento

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, los resultados indican que no existen diferencias significativas en el conjunto de *estrategias adaptativas* de afrontamiento según la condición de vida, pero sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en las *estrategias desadaptativas*, en las que el grupo de niños y niñas con NBI manifestaron un rango medio mayor que los de NBS. Cabe mencionar que el

afrontamiento ha sido ampliamente estudiado en relación a la resiliencia (Becoña, 2006, Omar, Almeida da Silva Junior, Paris, Aguiar de Souza & Pino Peña, 2010).

Las estrategias funcionales suponen la habilidad para la resolución de conflictos y para hacer desaparecer la situación que se considera amenazante o estresante (Richaud de Minzi, 2006), y las estrategias disfuncionales o desadaptativas implican, en general, la incapacidad para disminuir dicha amenaza.

Como mencionan Evans y Kim (2012), la pobreza infantil se encuentra asociada a estrategias de afrontamiento desadaptativas, ya que generalmente los niños tienen que lidiar con condiciones de vida desfavorables, tanto físicas como psicosociales que también provocan estrés crónico, y que interrumpen el desarrollo óptimo de las facultades necesarias para la vida cotidiana como la autorregulación y el afrontamiento adecuados necesarios para gestionar las demandas del entorno. Entre las condiciones que afectan a los niños se puede mencionar la angustia de los padres por la tensión ligada a la pobreza, que, en consecuencia, perturba la calidad de interacciones con los hijos e hijas (Conger & Donnellan, 2007).

Considerando las nueve estrategias de afrontamiento por separado, los resultados indicaron diferencias en la *paralización* y el *descontrol emocional*. Estas dos estrategias están centradas en la emoción, y según Rojas García (2007), las estrategias basadas en la emoción son mayormente utilizadas por personas en situación de pobreza o pobreza extrema, a diferencia de personas no pobres.

En cuanto a la *paralización*, algunos de los ítems incluidos fueron: “Espero que el problema se arregle solo”, “Me quedo paralizado, no sé qué hacer”, “Espero que ocurra un milagro”, los cuales reflejan lo observado por Rojas García (2007), quien encontró que en casos de pobreza extrema y pobreza moderada se utiliza la estrategia de “no hacer nada”, sobre todo frente a problemas económicos y relacionados a la

salud. Si bien los resultados de Rojas García (2007) han sido obtenidos con población adulta, podría explicar por qué también los niños y niñas de este estrato socioeconómico muestran mayor paralización.

En Cuanto al *descontrol emocional*, que incluyó los ítems: “Golpeo cosas o tiro todo por el aire”, “Me pongo como loco”, “Grito o insulto”, y ligado a lo expuesto en relación a las condiciones de vida, Evans y Kim (2012), expresan que los niños y niñas criados bajo el efecto de la pobreza presentan un déficit en la capacidad de autorregulación, por la tensión constante de los padres que afecta a las habilidades de crianza, y por encontrarse en comunidades, escuelas y un contexto que requiere de una resistencia crónica al estrés, la cual es una desventaja, frente a otros niños que viven en mejores condiciones.

Así, los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos, por la falta de habilidades de comunicación que muchas veces perciben en sus hogares, tienden a expresarse de un modo más limitado que afecta la capacidad de regulación y expresión emocional adecuada (Hoff, Laursen & Tardif, 2002).

Por otra parte, los resultados del presente estudio indicaron que los niños con NBI presentaron una mayor tendencia a la búsqueda de apoyo. Este hallazgo resultó interesante porque la búsqueda de apoyo se encuentra dentro de las estrategias adaptativas. Algunos de los ítems con los que ha sido operacionalizada son: “Le cuento a un amigo a ver si me puede ayudar”, “Hablo con alguien que sabe cómo resolver el problema”, “Le pido a mis padres (o a otro familiar: tío, abuelo, hermano) que me aconsejen cómo salir del problema”.

En su estudio con población mayormente adolescente y adulta, Rojas García (2007) observó, coincidentemente con lo encontrado en la presente investigación, que el grupo de participantes de pobreza extrema y moderada, utilizaba, a diferencia de los

otros grupos de mejor nivel socioeconómico, la estrategia de búsqueda de apoyo, específicamente frente a problemáticas relacionadas a la condición económica.

En cuanto a los niños, como mencionan Sandler, Wolchick, MacKinnon, Ayers, y Roosa (1997) la búsqueda de apoyo en los padres o la percepción de que están presentes para ayudarlos, es un recurso que eleva la autoestima, da sentido de pertenencia y promueve un mejor afrontamiento. Es probable, entonces, que ésta sea una fortaleza de la muestra con NBI. No obstante, debe tenerse presente que si bien la búsqueda de apoyo es una estrategia que se supone positiva porque indica la iniciativa de pedir consejo o ayuda a otro en un momento de dificultad, se ha observado que su utilización resulta característica en niños en situación de pobreza que reciben excesivo asistencialismo por el acostumbramiento que poseen, y que se puede tornar en una estrategia negativa cuando funciona para desplazar la responsabilidad al otro y de esa forma no tener que enfrentar el problema (Richaud de Minzi, 2004). Sería de gran relevancia continuar analizando estos patrones de interacción en próximos estudios.

En cuanto al *análisis lógico*, la *evitación cognitiva*, la *búsqueda de gratificaciones alternativas*, el *control emocional e inhibición afectiva*, la *reestructuración cognitiva*, y la *acción sobre el problema* no se encontraron diferencias significativas según la condición de vida. Estos resultados son discordantes a lo observado por Richaud (2013), quien encontró diferencias marcadas en estas dimensiones de afrontamiento entre niños de diferentes estratos socioeconómicos. Según Evans (2012), esto sería lo esperable por el impacto de las condiciones de vida de niños y niñas en situación de pobreza y por la naturaleza de los estresores constantes que afectan al proceso de autorregulación que se necesita para enfrentar las demandas cotidianas del medio.

5.1.3.2.2 *Autoconcepto*

Respecto del autoconcepto, se observó que los niños con NBI mostraron un menor *autoconcepto intelectual, físico y conductual, así como un menor autoconcepto total.*

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Dörr Álamos (2005) en una muestra de niños de 8 a 11 años, de diferentes niveles socioeconómicos (i.e., alto, medio y bajo), quien observó que los niños de nivel alto y medio mostraron diferencias significativas con los niños de nivel bajo, quienes obtuvieron puntajes menores. Primeramente, las diferencias se observaron en el *autoconcepto conductual*, que deja ver la percepción de los niños y niñas en referencia a las conductas desplegadas en la escuela y la casa; también se observaron diferencias entre los mismos grupos de NSE en el *autoconcepto intelectual*, que representa la autoevaluación de los niños y niñas de acuerdo a su desempeño intelectual en el contexto escolar y la opinión que creen que tienen sus compañeros; y finalmente, se observaron las mismas diferencias entre los grupos de niños y niñas en el *autoconcepto físico*, representando la percepción de atributos físicos y habilidades relacionadas a lo corporal (Dörr Álamos, 2005).

La relación entre el autoconcepto y el NSE se ha empezado a estudiar hace varias décadas (Trowbridge, 1972), desde entonces, existen posturas a favor de la relación en la que se postula que los niños de nivel bajo reflejan la imagen negativa que la sociedad sostiene en cuanto a ellos (Erickson, 1963, Witty, 1967) y otros que afirman la inexistencia de relación entre estas variables (Coleman, 1966, Scott, 1969).

En la actualidad, al hablar del nivel socioeconómico y su relación con el autoconcepto, Easterbrook, Kuppens y Manstead (2019), explican que el NES cobra notable importancia, muchas veces subjetiva, a la hora definirse como personas individuales, en relación con el otro y crear una identidad que da estructura al

autoconcepto. En algunos casos, las personas se perciben según aquellos modelos impuestos a su clase social y lo que es esperable según su estatus, los de un nivel socioeconómico más alto buscan identidad en aquellas cosas que son características de su status y están bajo su control, como el nivel logrado de educación o los ingresos, etc., mientras que las personas de NSE bajo darían mayor relevancia a la identidad colectiva, demográfica o sociocultural.

En su estudio con niños y niñas de 11 años, García, Fernández, Del Prete y Olivares (2014), observaron diferencias significativas en el *autoconcepto físico* según el NSE, pero en este caso, a diferencia del presente estudio, se observó un mejor autoconcepto físico a favor de los niños de nivel bajo. Los autores lo explican manifestando que los niños y niñas en un contexto de NSE superior, sufren cierto desamparo frente a las influencias culturales y de la sociedad que influyen en la percepción que tienen de sí mismos, en el caso de los niños de NSE bajo, las exigencias de la sociedad en este sentido se reducen. Las diferencias entre estos hallazgos y los del presente estudio pueden responder a un factor cultural (el estudio de García et al., 2014 fue realizado en Chile), pero también a particularidades inherentes a las diferentes muestras. Sería deseable continuar indagando estos procesos en futuras investigaciones.

Por otra parte, se plantea la importancia de la familia y la escuela quienes otorgan una base al autoconcepto de los niños y niñas por medio de las experiencias y el trato que reciben, que, en conjunto con la selección de las características que se les atribuye en lo cotidiano, les permite crear una imagen de sí mismos. A partir de esto, se puede explicar el bajo *autoconcepto conductual e intelectual* que perciben los niños y niñas de NSE bajo, a causa de la condición de pobreza que acarrea la discriminación

respecto a cómo se considera que son sus conductas sumado a un contexto de poco estímulo para el desarrollo (Andueza, 2014).

5.1.3.2.3 Emociones positivas

Otro de los recursos socioemocionales estudiados fueron las emociones positivas. Los resultados de este estudio, manifestaron que no existen diferencias significativas en la gratitud, la serenidad, la satisfacción y las emociones positivas totales según la condición de vida. Sin embargo, se han observado valores menores de alegría y mayores de simpatía en niños y niñas con NBI.

Lazarus (2000) presenta a la alegría dentro de los estados emocionales positivos, generalmente observada mediante una respuesta fisiológica de entusiasmo desencadenada por algo que se desea. Por su parte, Volf (2015) concibe a la alegría como el resultado manifiesto de características asociadas a una buena vida, como tener éxito, que sea vivida de buena manera y sea placentera. En este sentido, es razonable pensar que los niños con NBS tengan más razones para presentar alegría que los niños con NBI. Según Krumrei-Mancuso (2019), quien tiene una perspectiva más bien extrema, las particularidades de la alegría serían incompatibles con personas que viven en situaciones desfavorables, de pobreza, inestabilidad u opresión, entre otras. Sin embargo, Krumrei-Mancuso (2019), propone una conceptualización que sea inclusiva, teniendo en cuenta que la alegría verdadera puede también estar presente en situaciones desfavorables, más allá de que la idea popular sea la opuesta. Este último planteamiento resulta más acertado y esperanzador. Las condiciones de pobreza, aunque pueden reducir la experiencia de alegría, no necesariamente la extinguen. Resulta necesario pensar este constructo de una forma inclusiva para avanzar en su estudio con personas de diferentes contextos y condiciones de vida.

Oros (2009) menciona que los niños y niñas en situación de pobreza se encuentran expuestos a diversos factores de riesgo que complican su calidad de vida y actividad psicológica en varios sentidos, emocional, intelectual y funcionamiento ejecutivo entre otros. Pero aún frente a la desventaja o deterioro, existen recursos de ayuda que permiten atenuar, proteger y prevenir desde la infancia los efectos desfavorables procedentes de la pobreza, donde las emociones positivas cumplen un gran papel. Según Oros y Richaud (2015) los estudios en poblaciones infantiles son escasas y al concebir a la alegría como un recurso protector y generador de bienestar (Goyeneche, Gómez y Zapata, 2014; Oros y Richaud de Minzi, 2015), sería de gran valor promover su desarrollo para potenciar resiliencia en los niños y niñas en contextos de pobreza.

En referencia a la simpatía, es importante remarcar la etimología de la palabra que indica un significado diferente al de la empatía. Así, la simpatía con el prefijo “sim” revela un actuar “junto con”, a diferencia del prefijo “em” que implica “sentir dentro”, de este modo, la simpatía se diferencia de la empatía por implicar una participación activa en el sufrimiento o las emociones del otro (Scotto, 2004).

Los resultados de esta investigación reflejaron de manera novedosa que los niños y niñas con NBI mostraron medias mayores de simpatía en comparación los de NBS. Frente a esto, se puede mencionar que las relaciones sociales observadas en la red o contexto en la que los niños y niñas se desarrollan durante la infancia, repercuten en la calidad de cómo se representan en su accionar con otros. Así, la capacidad de sentir simpatía por el prójimo en una situación de aflicción o angustia se da de forma recíproca en donde no solo se es influenciado, sino que se genera influencia en el otro mediante el accionar (Kienbaum, Volland y Ulich, 2001).

Teniendo en cuenta que la simpatía comprende una conmoción provocada por lo que la otra persona siente, y genera un deseo orientado a ayudarlo (Eisenberg, 2000),

los resultados se pueden comprender en referencia a la organización de los barrios pobres o marginados que sufren de exclusión social donde, debido a estas circunstancias, suelen generarse redes de solidaridad local u organizaciones barriales que promueven espacios de integración para ayudarse y hacer frente a las urgencias provocadas por las crisis económicas que se viven. Dentro de estas redes, la familia, la vecindad, las amistades, los compadres, la pandilla del barrio, la cooperativa, etc. generan lugares de pertenencia social y otorga identidad por medio de los lazos que se crean para afrontar de forma individual y colectiva la falta de recursos (Hernández de Padrón, 2006). Así, es posible que estas iniciativas promuevan el interés genuino por el otro manifestado en la simpatía y en consecuencia la inclinación a apoyarlo (Lemos, Hendrie y Oros, 2015).

5.1.3.2.4 Confianza propia

Otro de los recursos socioemocionales estudiados fue la confianza propia, en este caso, no se observaron diferencias significativas según la condición de vida. En términos generales, tanto los niños con NBS como con NBI presentarían una confianza personal entre moderada y alta.

Palomar Lever y Cienfuegos Martínez (2007), sugieren la importancia del apoyo social de parte de la comunidad, la familia o las instituciones enfocadas en combatir la pobreza ya que funcionan como factores de protección y ayudan a generar confianza propia para superar las situaciones de infortunio, por lo que resulta importante promover y mantener su función para fomentar la continuidad de estos procesos positivos. Puga De La Cruz (2019) menciona que la presencia de confianza en sí mismo otorga efectos positivos en los niños y niñas por la motivación que genera para avanzar en la vida, animarse a nuevos retos, forjar amistades, y sentirse autónomo, a raíz de lo cual, en medio de dificultades, crearán en sus capacidades para poder

enfrentarlas. La confianza en uno mismo da la posibilidad de ser una persona autónoma y que se respeta a sí misma, por la sensación de competencia que genera motivaciones para el accionar en la vida cotidiana (Govier, 1993). Esto resulta particularmente importante en medios de pobreza y vulnerabilidad social, por lo cual siempre es recomendable fomentarla en las escuelas y comunidades.

5.1.3.2.5 Habilidades sociales

Otro recurso de gran valor estudiado fueron las habilidades sociales, en este caso, tampoco se observaron diferencias significativas según la condición de vida de los niños y niñas. En su estudio, Lacunza y Contini de González (2009), tampoco encontraron diferencias en las habilidades sociales en función del nivel socioeconómico. Esto podría indicar que este recurso psicológico no resulta tan sensible como otros al efecto de la desigualdad social. De cualquier manera, su desarrollo y promoción debería ser una meta especial al trabajar con poblaciones vulnerables. Lacunza y Contini de González (2009) explican que las habilidades sociales constituyen un factor protector de la salud y dan lugar a conductas adaptativas. Asimismo, Hendrie Kupczyszyn y Oros (2021) concluyeron que las habilidades sociales poseen un efecto positivo para afrontar el estrés, ya que facilitan en los niños y niñas un mejor análisis lógico que permite ensayar posibles soluciones para resolver la situación problemática, centrarse en los aspectos positivos de la misma, planificar el accionar mediante pasos estratégicos, buscar apoyo y consejo en personas externas, y un mejor manejo de las emociones. Estas consecuencias resultan más que favorables para niños y niñas que se encuentran en situación de pobreza, quienes deben sobreponerse a ambientes hostiles caracterizados por el estrés y las fluctuaciones que se presentan de forma constante.

5.1.3.2.6 Empatía

En referencia a la empatía, que fue otro de los recursos de protección estudiados, no se observaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones: contagio emocional, autoconciencia, toma de perspectiva, actitud empática, regulación emocional, según la condición de vida de los niños y niñas.

Como se ha estudiado, la empatía se manifiesta en la habilidad de captar las emociones y sentimientos de otra persona y por lo cual, se la asocia también a las habilidades sociales (Decety & Michalska, 2010). Al hablar de empatía y nivel socioeconómico, las teorías del aprendizaje social dan una explicación en cuanto a la pobreza como predictor del decrecimiento de la empatía con el argumento de que las tendencias de conducta, de algún modo, son marcadas y modeladas por las influencias del entorno y el aprendizaje observacional (Sigelman y Rider, 2009). Sin embargo, Nefdt (2013) ha observado una relación opuesta a la esperada en donde los niños y niñas con un NSE más bajo manifestaron una mayor empatía. Teniendo esto en cuenta, y especialmente la escasez de estudios locales al respecto, se considera necesario profundizar en el análisis de la empatía y de sus dimensiones en muestras con niños y niñas de diferentes NSE.

5.1.3.2.7 Creatividad

El último recurso socioemocional evaluado fue la creatividad. En este caso, los niños con NBI han evidenciado menor *capacidad de identificar y solucionar problemas*, menor *independencia*, *autoconcepto creativo* y *capacidad de inventiva*, menor *placer e interés por juegos variados* y *apertura a la experiencia*, por *juegos intelectuales* y *aprendizaje*, y *por el riesgo*, *la construcción* y *el sentido del humor*, así como menores valores en la *creatividad total*.

Respecto de estos resultados, primeramente, se debe considerar que la creatividad es un fenómeno complejo (Torre, 1989, 2003). Como lo plantea Csikszentmihalyi (1998), las personas creativas se diferencian de los otros ya que poseen una forma de pensamiento y accionar complejo y hasta algunas veces contradictorio pero que permite ver una gama de posibilidades inexistentes para otros. Según Alves-Oliveira, Arriaga, Xavier, Hoffman y Paiva (2021), la creatividad tiene un rol muy importante en el proceso de desarrollo de los niños y niñas que aporta a su bienestar y en consecuencia permite un buen desempeño en la vida futura.

Específicamente en cuanto a la creatividad y el NSE, los estudios muestran que los padres en condiciones de vida favorables, con un buen nivel socioeconómico, pueden proveer un ambiente mejor y más positivo para el aprendizaje de sus hijos, proveyendo posibilidades de recreación que fomenten la creatividad (Gu, Fan, Zhang, Yang y Song, 2012, Su, Zhang, y Shao, 2015). En este sentido, se puede explicar de forma lógica los resultados hallados.

También se sabe que el ambiente social en que se encuentran los niños aporta a su desarrollo general y que las interacciones con el ambiente pueden tanto fomentar la creatividad como obstruirla (Fearon, Copeland y Saxon, 2013, Soroa, Balluerka, Hommel, & Aritzeta, 2015). En su estudio con niños y niñas de 4to a 6to grado, Zhang, Zhou, Gu, Lei, y Fan (2018) han observado un efecto directo del NSE en la creatividad social de los niños y niñas, y a la vez, un efecto directo entre la relación de los padres con sus hijos y la creatividad.

Las dimensiones que constituyen la EPC de Garaigordobil (2004) evalúan conductas positivas que dan a conocer una gama de características y rasgos de creatividad. Cabe mencionar que los estudios que han utilizado esta escala son escasos, en referencia a otros que evalúan creatividad, por lo que no se han podido

encontrar estudios específicos que den cuenta de las diferencias dimensionales en poblaciones de diferentes NSE. La mayoría de los estudios que ha utilizado la EPC se han realizado con población de nivel medio (ej. Garaigordobil y Pérez, 2005, Krumm y Lemos, 2011).

En referencia a las dos primeras dimensiones de la EPC, la *capacidad de identificar y solucionar problemas*, y la *independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva*, y según lo estudiado por Castillo-Vergara, Barrios Galleguillos, Jofré Cuello, Alvarez-Marin y Acuña-Opazo (2018), los niños y niñas con nivel socioeconómico más alto poseen mayor habilidad creativa, la cual incluye (a) fluidez, en referencia a la producción de numerosas ideas o soluciones alternativas para solucionar un problema, (b) flexibilidad, que permite evaluar las categorías en el grupo de ideas, y (c) originalidad, que incluye las ideas inusuales (Runco y Mraz, 1992). Asimismo, Castillo-Vergara, Barrios Galleguillos, Jofré Cuello, Alvarez-Marin y Acuña-Opazo (2018) exponen que el NSE determinado por el tipo de escuela (pública, privada subvencionada y privada) jugaron un papel fundamental en la creatividad de los niños y niñas a favor de los niños con una mejor condición de vida.

Por otra parte, Yang, Xu, Liu y Pang (2020) han observado que un nivel socioeconómico más alto permite el desarrollo de la autoeficacia creativa, la cual implica convicción en la capacidad de uno mismo para (a) crear diferentes caminos creativos, (b) tomar medidas activas para solucionar los problemas con creatividad y (c) tener un resultado de éxito en la solución del conflicto; los autores sostienen que a diferencia de los niños de NSE bajo, los de NSE alto, desarrollan una mayor esperanza la cual funciona como facilitador de la creatividad.

Teniendo en cuenta las dimensiones *placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia*, con ítems como “Muestra interés por actividades artísticas

como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina” “Tiene ideas originales en el juego de representación (representar personajes o hacer como si un objeto fuera otra cosa)”, la dimensión *placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje*, con ítems como “Inventa canciones, versos, poesías, chistes”, “Le gusta aprender cosas nuevas” y la dimensión *placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor*, con ítems como “Le gustan las situaciones que implican riesgo, aventura” “Construye juguetes con los materiales que tiene a su alrededor”, “Tiene sentido del humor, le gusta bromear”, Meneses Montero y Monge Alvarado (2001) explican que el contexto en que los niños y niñas se desarrollan actúa como mediador de las capacidades y destrezas que incorporan a sus vidas, y una parte importante se da por medio del juego, incluyendo las actividades lúdicas de representación, e imitación de las vivencias del entorno y las acciones que realizan adultos que los rodean. Diferentes investigaciones han observado el efecto del juego en el desarrollo de la creatividad (Garaigordobil, 2005, Howard, Taylor y Sutton, 2002, Mellou, 1995).

Siguiendo la línea, Oros (2009) plantea que, en contextos adversos, muchos niños carecen de oportunidades en la etapa del desarrollo referente a la infancia, en la que se espera que puedan contar con una familia que les de soporte, con un ambiente contenedor que les permita experimentar y jugar descubriendo posibilidades y explayando sus conocimientos. En lugar de ello, muchos menores deben suplir las responsabilidades de los adultos, trabajando en soledad, en otros casos sufriendo los daños de familias fragmentadas, de abusos, de dependencia de sustancias de parte de sus cuidadores, entre muchos otros escenarios que restringen la posibilidad de actividades lúdicas que fomenten el bienestar en los niños.

Por otra parte, es posible que las familias en mejores condiciones socioeconómicas expongan a sus hijos a actividades y eventos socioculturales (exposiciones de arte,

asistencia a teatros, etc.) que podrían también promover la curiosidad creativa en algunas de las dimensiones evaluadas por la escala EPC.

En su estudio con niños y niñas de entre 7 y 12 años en situación de pobreza, Rodríguez Betancourt, Guzmán Verbela, y Yela Solanoa (2012), han evaluado diferentes recursos de resiliencia observando que los niños y niñas que crecen en medio de la pobreza desarrollan en forma moderada recursos de protección, algunos de los cuales fueron el humor y la creatividad, la cual asocian estrechamente a la capacidad de resiliencia por permitir realizar una resignificación del problema, del trauma o de las heridas generando un valor que va más allá de la adversidad y que permite enfrentarse y elaborar la situación para salir adelante.

De este modo, se considera de gran valor potenciar la creatividad de los niños, sobre todo, desde el contexto escolar, de la mano de los docentes, que como menciona Abdurahmonovna (2021), tienen una gran responsabilidad para ayudar a los niños y niñas a desarrollar las habilidades creativas desde los primeros años escolares teniendo en cuenta que el proceso educativo va más allá del dominio de conceptos básicos y requiere formar habilidades socioculturales; la creatividad no puede darse libremente en un ambiente donde los alumnos temen fallar, cometer errores, y están enfocados en el miedo a la crítica.

Siguiendo lo expuesto, es importante animarlos a realizar preguntas y apoyarlos a crear la costumbre de hacerlo, estimular la independencia para que puedan dar cuenta de sus actos, generar posibilidades para poner en práctica la organización, siempre centrándose en las necesidades e intereses de los niños. Finalmente, trabajando con los alumnos, tomando con seriedad sus aportes e ideas y haciéndolos conscientes de ellas, los docentes pueden ayudar a los niños y niñas a desplegar su creatividad (Abdurahmonovna, 2021).

5.1.4 Correlaciones y regresiones

En el presente estudio varias correlaciones entre FE y recursos de resiliencia socioemocionales resultaron significativas, a modo de simplificar la información, solo se discutirán aquellas relaciones que en los análisis de regresiones posteriores a las correlaciones mostraron predicciones de relevancia estadística.

5.1.4.1 Variables ejecutivas que predicen recursos socioemocionales en niños y niñas con NBS y NBI

5.1.4.1.1 Funciones ejecutivas y afrontamiento

Al analizar específicamente qué procesos ejecutivos predicen las estrategias de afrontamiento en el grupo de niños y niñas con NBS, se observó que ninguno de los indicadores de FE incluidos en los modelos resultó ser predictores significativos. Lo mismo ocurrió en el grupo de niños y niñas con NBI.

Si bien en el presente estudio no se encontraron diferencias, estudios actuales presentan resultados opuestos, por ejemplo, Pino Muñoz (2020), en su estudio con niños entre 8 y 12 años, observó una asociación entre las FE y las capacidades de afrontamiento y habilidades sociales. También al estudiar cómo afectan las experiencias adversas de la niñez a la salud e indagando sobre el papel mediador de las funciones ejecutivas en una muestra comunitaria, Trossman, Spence, Mielke & McAuley (2021) observaron que las dificultades de la FE en la vida cotidiana mediaron la relación entre experiencias adversas de la infancia, síntomas psicopatológicos y conductas de riesgo para la salud. Finalmente, en un estudio con adultos, se observó que los que presentaban un mayor puntaje en la FE inhibición utilizaban menos estrategias desadaptativas de evitación frente al estrés (Nieto, Romero, Ros, Zabala, Martínez, Ricarte, Serano & Latorre, 2019). Así, se considera

importante seguir profundizando en el estudio de estas variables para determinar en qué casos las FE pueden actuar como promotoras del afrontamiento y en qué casos no.

5.1.4.1.2 Funciones ejecutivas y autoconcepto

En referencia al autoconcepto, en el grupo de niños y niñas de NBS, se observó que únicamente la FE *memoria de trabajo*, puntualmente DD, predijo significativamente el *autoconcepto conductual*, y DI resultó ser un predictor significativo del *autoconcepto intelectual*.

A diferencia de estos hallazgos, Sainz de Murieta y Ilundáin (2015), en un estudio realizado en España con niños y niñas de 10 y 11 años, no encontraron relación entre las variables.

Por otra parte, Tschorne Venegas (2005) realizó un estudio exploratorio en el cual evaluó la variación del autoconcepto en niños y niñas con déficit atencional, antes y después de recibir un entrenamiento de funciones cognitivas, entre las cuales fue incluida la *memoria de trabajo*, y observó diferencias significativas en el autoconcepto intelectual y conductual, los cuales mejoraron después de la intervención.

Según Alloway et al. (2009), quienes observaron las características cognitivas y conductuales de niños y niñas con *memoria de trabajo* baja, hallaron que aquellos/as que presentaban la memoria de trabajo disminuida tenían mayores dificultades en el aula con habilidades como la proactividad para comenzar alguna tarea, la organización de una cantidad grande de información y el monitoreo constante de las tareas para evitar cometer errores, esto, según los autores, afecta a la percepción que los niños y niñas tienen de ellos mismos, perturbando su progreso académico; puntualmente, un tercio de los alumnos presentaron problemas graves que indicaban necesidad de apoyo adicional en el aula.

Específicamente, muchos de los niños con baja memoria de trabajo presentan problemas de conducta, poca atención, distracción u olvido de las instrucciones dadas por los docentes; en consecuencia, son niños con mayores dificultades para terminar las tareas y en algunos casos manifiestan fragilidad emocional y vulnerabilidad para una pobre autoestima como resultado del bajo rendimiento académico (Alloway et al., 2009).

En línea con lo mencionado, varios de los ítems referentes a las dimensiones de *autoconcepto intelectual y conductual* hacen referencia a situaciones similares a las descritas anteriormente, por ejemplo “Me porto mal en clase”, “Hago bien mi trabajo en el colegio”, “Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio”, “Me meto en líos a menudo”, “En clase suelo estar en las nubes”, etc. Así, se considera importante destacar la predicción dada entre las variables, mencionando que Jung y Reid (2009), argumentan que, si la *memoria de trabajo* permite cierto control de la regulación del aprendizaje y del éxito, se la podría asociar también a la presencia de actitudes positivas. Esto fue comprobado al observar que, en estudiantes de 12 y 14 años con baja memoria de trabajo, las expresiones hacia el estudio eran negativas, mientras que, los que presentaron mayor habilidad de memoria de trabajo intentaban una comprensión más profunda de lo que debían estudiar, con una mejor actitud. Siguiendo esta línea, Demetriou y Kazi (2001), en un estudio con adolescentes, observaron que la condición de la eficiencia del procesamiento y el razonamiento es proyectada en la autoimagen cognitiva, específicamente observaron que, cuanto más rápido era el procesamiento y más alto el razonamiento de los adolescentes frente a sus tareas, mejor era el autoconcepto respecto a su capacidad aprendizaje.

Finalmente, se considera interesante el punto de vista de Nurius (1994) quien hace referencia al rol que cumple el sistema y la estructuración de la memoria,

específicamente la memoria de trabajo, como la parte activa y dominante en la conciencia, que permite un "espacio de trabajo" cognitivo estrechamente relacionado con el medio ambiente. De este modo, aprovecha lo que se necesita en el momento justo, ya que la memoria de trabajo depende en gran parte de las señales que recibe del medio. La evaluación y las posibilidades de cambio en el autoconcepto de las personas también están ligadas a este proceso ejecutivo.

En el caso de los niños y niñas con NBI, la *flexibilidad cognitiva* (FVF) fue la única FE predictora del autoconcepto, específicamente, fue observada en las dimensiones *autoconcepto intelectual* y asimismo mostró una tendencia con el *autoconcepto conductual*.

Se sabe que el aumento de la *flexibilidad cognitiva* presenta un efecto positivo en la autonomía del alumno, esta implica asumir diferentes responsabilidades asociadas a la planificación, evaluación, y supervisión del propio aprendizaje, en consecuencia, la autonomía que presentan los alumnos se ha observado que aumenta el pensamiento reflexivo (Orakci, 2021). En este sentido, los ítems de la dimensión autoconcepto intelectual como por ejemplo “tengo buenas ideas”, “hago bien mi trabajo en el colegio”, “puedo dar una buena presentación oral frente a mi clase”, “me suelo ofrecer como voluntario en clase” “mis compañeros piensan que tengo buenas ideas”, reflejan la importancia de la flexibilidad cognitiva para el buen desempeño de los niños y niñas, más aun teniendo en cuenta que en este estudio fue en el grupo de NBI en el que la flexibilidad cognitiva predijo el autoconcepto intelectual.

Teniendo en cuenta que, para abarcar el constructo de *flexibilidad cognitiva*, se utilizó en este estudio la prueba de fluidez verbal, y dado que las investigaciones que abordan y analizan en detalle este aspecto cognitivo en poblaciones de NSE bajo, son escasos (Arán Filippetti, 2011), debería promoverse su estudio por resultar de interés y

utilidad para conocer el funcionamiento ejecutivo y los procesos subyacentes en niños y niñas en contextos de pobreza. De este modo, se posibilitaría la creación de estrategias de intervención para fortalecer aquellos procesos cognitivos mayormente afectados.

5.1.4.1.3 Funciones ejecutivas y emociones positivas

Con relación a las emociones positivas, los hallazgos resultaron interesantes y fuera de la tendencia esperada, ya que, en todos los casos, a medida que aumentaron las FE disminuyeron las emociones positivas, tanto en el grupo de NBI como en el de NBS.

Más concretamente, al analizar qué FE predecían las emociones positivas en el grupo de niños y niñas con NBS, se halló que los indicadores LN y GT, resultaron ser predictores significativos de la *serenidad*, indicando que a medida que aumentan la *memoria de trabajo e inhibición*, disminuye la *serenidad* en los niños y niñas. En el caso de la *satisfacción*, el modelo predictor de esta variable incluyó el efecto de la edad y el WCST-CC, y también a medida que se incrementaron las puntuaciones de la *flexibilidad cognitiva*, disminuyeron los valores de *satisfacción* personal. En relación con las *emociones positivas totales*, el modelo predictor incluyó la edad y la tarea GT, siendo su efecto marginalmente significativo, indicando que a medida que aumentaba la *inhibición* disminuía la emocionalidad positiva total.

En el caso del grupo de niños y niñas con NBI, de todas las FE sólo la *memoria de trabajo*, específicamente LN, se mostró como un predictor significativo y negativo de la *serenidad*, y el indicador DD, predijo la *satisfacción*, también en sentido negativo.

De este modo, los resultados referidos a la relación entre funciones ejecutivas y emociones positivas fueron llamativos y difíciles de explicar. La mayor parte de la investigación precedente coincide en afirmar que las funciones ejecutivas, dado que incluyen habilidades mentales de anticipación, memoria de trabajo, planificación y

autocontrol, contribuyen a reducir la impulsividad, la agresividad y la ansiedad, al tiempo que fomentan la autorregulación emocional y la calma (Andrés et. al, 2016, Andres, Richaud De Minzi, Introzzi & Navarro Guzman, 2016; Fernández-Serrano, 2017; Rueda & Paz-Alonso, 2013). Sin embargo, en el presente estudio, los niños con mayores puntajes en habilidades de autorregulación, observado por medio del *control inhibitorio* (GT) y *memoria de trabajo* (LN), obtuvieron los menores valores de serenidad, emoción vinculada a la autorregulación y la calma, y que, por definición, se contraponen a la ansiedad, la impulsividad y la agresividad (Oros et. al, 2021). Por lo tanto, estos hallazgos resultan contraintuitivos y requieren de una mayor profundización en próximos estudios.

Por otro lado, tampoco resulta sencillo interpretar la relación entre la *flexibilidad cognitiva* y la satisfacción personal. No existen evidencias previas que permitan comprender por qué los niños con mayor flexibilidad cognitiva y capacidad de categorización pueden haber puntuado más bajo en una prueba que evalúa valoración personal positiva y disfrute de los logros personales.

Además de la falta de sustento teórico para interpretar este resultado, debe tenerse en cuenta que el porcentaje de variancia explicada tanto para la serenidad como para la satisfacción y el conjunto de emociones positivas, fue muy bajo, lo cual no permite llegar a juicios concluyentes. Nuevamente, se vuelve necesario profundizar en el conocimiento de la relación entre estos procesos para dilucidar la dinámica que se produce entre ellos.

5.1.4.1.4 Funciones ejecutivas y confianza propia

En el caso de la confianza propia para el grupo de niños y niñas con NBS, el modelo predictor mostró en una primera instancia un porcentaje de variancia explicada por la edad, pero al ingresar los indicadores de FE en el bloque 2, tanto la edad como

los indicadores de *memoria de trabajo* y *control inhibitorio* resultaron no significativos. En el grupo de niños y niñas con NBI, ningún indicador de FE resultó ser un predictor significativo.

Contrariamente a lo hallado en la presente investigación, Fukuta y Mori (2018) han observado que un programa de intervención destinado a mejorar las funciones ejecutivas y mejorar las habilidades de planificación presentó beneficios a la hora de fortalecer la confianza propia. Por otra parte, Keown, Franke, & Triggs (2020) Evaluaron los efectos de una intervención para mejorar las funciones ejecutivas en niños de 4 años de Zelanda, y como resultado, las entrevistas con los maestros destacaron beneficios para los niños entre los que se incluyó el apoyo al aprendizaje entre compañeros, las habilidades de liderazgo, y la confianza en sí mismos.

Se considera que el sustento teórico para interpretar este resultado y los estudios que abordan la relación son escasos, por lo cual se cree importante indagar con mayor profundidad estos constructos en futuros estudios.

5.1.4.1.5 Funciones ejecutivas y habilidades sociales adecuadas

En referencia a las FE y habilidades sociales, únicamente en el grupo de niños y niñas con NBI se observó una predicción significativa, específicamente, el indicador DI del componente *memoria de trabajo* resultó ser un predictor significativo de las *habilidades sociales*.

La asociación entre memoria de trabajo y habilidades o competencias sociales ha sido estudiada en muestras con características específicas, como niños que presentan Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Por ejemplo, en su estudio con niños y niñas de entre 7 y 11 años, Ghobari-Bonab, Beh-Pajooh, Afrooz, Hakimi Rad y Arjmandnia (2013), evaluaron el funcionamiento de un programa de entrenamiento de inhibición de respuestas y memoria de trabajo con el objetivo de

mejorar las habilidades sociales en niños con TDAH, hallando que después del entrenamiento de estas funciones, las habilidades sociales de los niños y niñas aumentaron significativamente.

También McQuade, Murray-Close, Shoulberg y Hoza (2013), quienes estudiaron la memoria de trabajo y el funcionamiento social en niños de cuarto y quinto grado, observaron que una memoria de trabajo disminuida presentaba relación con deficiencias sociales, como el rechazo de los compañeros, la competencia social pobre, la presencia de agresión física y relacional, y el deterioro de las habilidades para la resolución de conflictos.

Las interacciones sociales ocurren en situaciones de constante cambio que precisan de una evaluación constante y simultánea de diferentes tipos de información (Kiley-Brabeck y Sobin, 2006). Teniendo en cuenta que la memoria de trabajo es un sistema que comprende un proceso de codificación, mantenimiento y recuperación de la información de la memoria a largo plazo (Unsworth & Engle, 2007; en Ilkowska & Engle, 2010), tiene sentido pensar que la memoria de trabajo disminuida puede presentar una mayor dificultad a la hora de incorporar los vestigios de información social y plantear los objetivos y respuestas adecuadas a las diferentes situaciones de interacción con los pares (McQuade, Murray-Close, Shoulberg y Hoza, 2013).

La memoria de trabajo también permite a los niños y niñas la posibilidad de considerar la perspectiva de sus pares durante la comunicación, esto ayuda a que puedan interpretar lo que dicen otros niños teniendo en cuenta las reglas sociales del ambiente donde se mueven (Nilsen & Graham, 2009).

También se ha observado que la memoria de trabajo afecta las experiencias sociales de los niños, porque otorga la capacidad para procesar información social esencial. En referencia a esto, en un estudio de un período de 2 años, desde el jardín

de infantes hasta la escuela primaria, donde se observó la relación de los niños con sus maestros y pares, los puntajes más bajos de memoria de trabajo se relacionaron con una menor simpatía por parte de los compañeros y un mayor conflicto en la relación maestro-niño y en consecuencia una menor calidez maestro-niño un año después (De Wilde, Koot, & van Lier, 2016).

Según Tang, Harris, Zou, Wang y Zhang (2020) la memoria de trabajo otorga herramientas a los niños para las actividades sociales del día a día permitiendo una comprensión mayor de las emociones de los demás, una mejor comunicación interpersonal y de las reglas para relacionarse con otros. Incluso niños con buena capacidad verbal pueden comunicarse de forma inapropiada y tener dificultades para ser entendidos si esa habilidad no va acompañada de memoria de trabajo, en este sentido es esencial para las relaciones sociales en la infancia.

La memoria de trabajo no solo es fundamental para el desarrollo social, sino también para un mayor desarrollo cognitivo y académico (De Wilde, Koot, & van Lier, 2016), por esto, se debería considerar la incorporación del entrenamiento en memoria de trabajo en niños y niñas con NBI provenientes de contextos desfavorables por el gran valor protector que supone.

5.1.4.1.6 Funciones ejecutivas y empatía

Respecto de las dimensiones de empatía evaluadas, únicamente se observaron resultados significativos en el grupo de niños y niñas con NBI. Puntualmente, de todas las FE bajo análisis, solo dos indicadores presentaron relación con dimensiones de la empatía: el subtest DI de *memoria de trabajo* resultó ser un predictor significativo de la dimensión *actitud empática*, y el indicador Stroop P-C de *control inhibitorio*, presentó un efecto predictor significativo y negativo de la *regulación emocional*, por

lo cual a medida que aumenta el control inhibitorio, disminuye la capacidad de regular emociones.

Se sabe que la *memoria de trabajo* tiene un papel sumamente importante en la comprensión de los aspectos externos y su transición hacia la comprensión de los aspectos mentales de las emociones (Morra, Parrella, & Camba, 2011). Teniendo en cuenta que la memoria de trabajo permite el mantenimiento y procesamiento de la información relevante del medio (Baddeley, 1992) y uno de los sistemas que lo componen es el bucle fonológico, comprometido en el proceso de información referente al lenguaje (García, Canet & Andrés, 2010), se ha propuesto que la conversación cotidiana, otorga a los niños la posibilidad de comprender los estados mentales y emocionales de los demás (Harris de Rosnay, y Pons, 2005).

La memoria de trabajo y la empatía son constructos de gran valor dentro de la disciplina psicológica, aun así, los estudios que investigan su relación son escasos. En este sentido, Gao, Ye, Shen & Perry (2015) se han propuesto investigar la relación específica entre estas dos variables, observando un vínculo concreto entre la memoria de trabajo y la empatía cognitiva y emocional, lo que sugiere que el almacenamiento que permite la memoria de trabajo es sustancial para ambos componentes de la empatía. Se cree que esto tiene que ver con las representaciones necesarias que permite la memoria de trabajo del contexto social y lo que ocurre alrededor, que dan lugar a la comprensión de las intenciones de la otra persona y así sentir lo que el otro siente.

Respecto del efecto negativo del *control inhibitorio*, se considera un resultado llamativo y difícil de explicar ya que como menciona Carlson y Wang (2007), de todas las funciones ejecutivas, se considera que el control inhibitorio es principalmente significativo y trascendental para la regulación emocional, por permitir

suprimir una respuesta dominante, a veces desadaptativa, incorrecta o prepotente, para en su lugar activar una respuesta subdominante pero adaptativa. También Hudson y Jacques (2014) observaron que el control inhibitorio favorece significativamente el esfuerzo destinado a regular emociones.

Teniendo en cuenta que los niños y niñas criados en ambientes de pobreza suelen presentar un déficit en la capacidad de autorregulación (Evans y Kim, 2012) sería interesante estudiar en mayor profundidad las relaciones manifestadas en el presente estudio, que muestran una tendencia opuesta a la esperada.

5.1.4.1.7 Funciones ejecutivas y creatividad

Capacidad de identificar y solucionar problemas

Tanto para el grupo de niños y niñas con NBI y como con NBS, el indicador LN de memoria de trabajo fue un predictor significativo. Cabe mencionar que el subtest *letras y números* demanda la habilidad de un procesamiento rápido de los datos recibidos para manipular mentalmente la información, constituir secuencias, así como la utilización de memoria a corto plazo, e imaginación visoespacial (Crowe, 2000, Sattler, 2001). En este sentido, la predicción observada resulta coherente y teóricamente esperada.

La literatura muestra que los niños en situación de pobreza pueden desarrollar habilidades que no se observan a primera vista y que son poco comunes para la resolución de problemas o desafíos del ambiente, en respuesta a los entornos difíciles e impredecibles en los que viven (Ellis, Bianchi, Griskevicius, y Frankenhuis, 2017; Frankenhuis & de Weerth, 2013). La memoria de trabajo juega un rol fundamental en la resolución de problemas, sobre todo cuando hay información irrelevante que debe ser eliminada y hay tareas complejas que resolver (Hambrick, y Engle, 2003).

La memoria de trabajo posibilita la comprensión, el razonamiento y, en consecuencia, la resolución de problemas (Engle, 2002, Welsh, Satterlee-Cartmell y Stine, 1999), permite hacer planes y tomar decisiones en base a experiencias pasadas, implica tener información en mente para realizar conexiones, combinar elementos de forma novedosa, y jugar con ideas y pensamientos en la cabeza (Diamante, 2014).

Se sabe que la disponibilidad de memoria de trabajo afecta el modo en que las personas abordan problemas matemáticos (Beilock, & DeCaro, 2007, Logie, Gilhooly, & Wynn, 1994). En este sentido, la escasez de memoria de trabajo se relaciona con una mayor cantidad de errores intrusivos y un peor desempeño en la aritmética (Passolunghi, Cornoldi, & De Liberto, 1999).

Se ha observado en estudios con niños y adolescentes de 7 a 14 años, que la memoria de trabajo permitía identificar problemas en situaciones sociales hipotéticas evaluando las respuestas sociales posibles (Zadeh, Im-Bolter y Cohen, 2007). En este sentido, tanto para el grupo de niños con NBI como NBS reforzar la memoria de trabajo permitiría un buen ajuste social en lo que a identificación y resolución de problemas se refiere.

En referencia a la *flexibilidad cognitiva* y la *capacidad de identificar y solucionar problemas*, relación observada únicamente en los niños con NBS, se sabe que los problemas interpersonales de la vida diaria requieren el desarrollo de ciertas habilidades en los niños y niñas; la flexibilidad cognitiva permite generar una cantidad importante de soluciones, teniendo en cuenta las consecuencias en las personas implicadas (Maddio, & Greco, 2010).

La flexibilidad cognitiva también permite pensar de forma creativa para un abordaje novedoso de los problemas observando la realidad desde diferentes perspectivas, incluyendo la visión del otro. Gracias a esta función, se puede cambiar el

rumbo con velocidad cuando es necesario, adaptarse a las demandas cambiantes, y admitir errores para hacer ajustes; la flexibilidad cognitiva se considera opuesta a la rigidez (Diamond, 2014).

Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva,

Siguiendo con la dimensión *Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva*, en el grupo de niños y niñas con NBS, más allá de la varianza explicada por la edad, se observó, un efecto predictor positivo de los indicadores LN (*memoria de trabajo*) y FVS (*flexibilidad cognitiva*) y, por otro lado, un efecto predictor negativo del indicador MFFT20-E (*control inhibitorio*). En el grupo de niños y niñas con NBI sólo el *control inhibitorio* con el indicador MFFT20-E, resultó ser predictor significativo, en sentido negativo. Algunos de los ítems de esta dimensión de creatividad fueron “Usa materiales de un modo original, creativo”, “Inventa juegos originales”.

En los últimos años, el interés por el estudio de la creatividad y las FE ha aumentado, sin embargo, los estudios, dedicados a estudiar la relación de estas variables en poblaciones de niños y niñas son escasos (Krumm, Arán Filippetti, & Kimel, 2020).

Un estudio reciente, que mostró resultados coincidentes con los de la presente investigación ha observado diferencias significativas en la creatividad verbal y de dibujo de niños y niñas según el índice ejecutivo de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio entre otros indicadores. Esto manifestó que a medida que aumentaban las FE aumentaba la creatividad de los niños y niñas (Krumm, Arán Filippetti & Kimel, 2020).

Teniendo en cuenta que en el grupo de niños de NBI sólo el control inhibitorio predijo la dimensión de *Independencia, autoconcepto creativo y capacidad de inventiva*, se considera importante mencionar hallazgos obtenidos por Groborz & Necka (2003) que muestran que un mejor índice de control cognitivo está relacionado con la originalidad de las producciones artísticas y el pensamiento creativo en las producciones de dibujo, lo cual se puede interpretar en referencia a procesos cognitivos básicos que pueden dar lugar a la producción de ideas. Por otra parte, el control cognitivo permite evaluar con mayor precisión las ideas propuestas por otras personas. Estas habilidades fomentadas por las FE pueden ser de gran valor para la vida cotidiana de los niños y niñas.

Placer e interés por juegos variados y apertura a la experiencia

En esta dimensión, en el grupo de niños y niñas con NBS, más allá de la variancia explicada por la edad, únicamente el indicador LN de *memoria de trabajo* resultó ser un predictor significativo. Por otra parte, en el grupo de niños y niñas con NBI, más allá de la variancia explicada por la edad, fueron predictores significativos los indicadores LN de *memoria de trabajo*, y MFFT20-E de *control inhibitorio*, este último en sentido negativo.

La memoria de trabajo vuelve a cobrar un rol importante en la predicción de otra de las dimensiones de la escala. Se ha demostrado que la memoria de trabajo se relaciona con la creatividad al posibilitar una combinación perseverante, dirigida, enfocada y sistemática, que a su vez permite una atención sostenida y enfocada en la actividad que se realiza (De Dreu, Nijstad, Baas, Wolsink & Roskes, 2012). Por otra parte, algunas investigaciones manifiestan que un excesivo enfoque puede perturbar el desempeño en tareas creativas, pero, al facilitar la búsqueda eficaz, la probabilidad de recuperar ideas creativas apreciables es mayor (Wiley & Jarosz, 2012).

También el control inhibitorio mostró una predicción significativa en el caso de los niños y niñas con NBI. Según Soprano (2003), el MFFT se caracteriza por evaluar no sólo la inhibición de respuestas impulsivas sino también patrones visuales y la atención que los niños prestan a los detalles.

En referencia a lo mencionado en los párrafos anteriores, tiene sentido pensar en algunos de los ítems que representan la dimensión, como “Muestra interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina”, “Le gusta escuchar relatos, cuentos o historias”, tendencias que requieren de las habilidades proporcionadas tanto por la memoria de trabajo como por el control inhibitorio.

Respecto de la apertura a la experiencia, si bien se relaciona con los ítems mencionados anteriormente y específicamente con el ítem “Está abierto a nuevas experiencias, le gustan las novedades, los cambios”, en la literatura se la relaciona con la FE flexibilidad (Benedek, Könen, & Neubauer, 2012), la cual no se mostró como predictora del factor, en este sentido, se abren interrogantes para futuras investigaciones.

Placer en juegos intelectuales y en el aprendizaje

En el grupo de niños y niñas con NBS, se observó más allá del efecto de la edad, que los indicadores LN (*memoria de trabajo*) y FVS (*flexibilidad cognitiva*) tuvieron un efecto predictor positivo, y MFFT20-E (*control inhibitorio*) tuvo un efecto predictor negativo en esta dimensión. En el grupo de niños y niñas con NBI se observó que únicamente el indicador LN de *memoria de trabajo*, mostró un efecto predictor significativo.

Según Dietrich (2004), la memoria de trabajo influye en el rendimiento en tareas que precisan creatividad y que a su vez requieran flexibilidad cognitiva, atención consciente y manipular una amplia gama de indicaciones. En esta misma línea, Lee y

Therriault (2013) sostiene que la memoria de trabajo permite superar la interferencia generada por respuestas automáticas y no originales, y en su lugar tener éxito en generar nuevos enfoques y respuestas en tareas de pensamiento creativo.

Así, algunos de los componentes de esta dimensión creativa, como “Le gustan los juegos intelectuales, que requieren pensar y buscar soluciones nuevas”, “Le gustan los juegos con palabras”, “Inventa canciones, versos, poesías, chistes” se pueden ver beneficiados en la implicación de esta FE.

En su investigación, Benedek, Könen, y Neubauer (2012) observaron que la fluidez y flexibilidad asociativa se relacionaron con la creatividad implicada en las demandas del estudio de alumnos universitarios.

Teniendo en cuenta que la dimensión evalúa el placer e interés en el aprendizaje, y que el control inhibitorio fue otro de los predictores de la misma, Hulbert y Anderson (2008) explican que aprender implica la adquisición de conocimientos y la inhibición juega un papel fundamental en este sentido, ya que permite el cese de acciones o procesos que generan una intrusión y distraen en la adquisición de los objetivos planteados.

Placer por el riesgo, la construcción y el sentido del humor

En el grupo de niños y niñas con NBS, más allá del efecto de la edad, se observó que los indicadores LN (*memoria de trabajo*) y FVS (*flexibilidad cognitiva*) presentaron un efecto predictor positivo, y que el indicador MFFT20-E (*control inhibitorio*), mostró un efecto predictor negativo. En el grupo de niños y niñas con NBI únicamente el indicador de *flexibilidad cognitiva* WCST-CC resultó significativo.

Esta dimensión incluye los ítems “Construye juguetes con los materiales que tiene a su alrededor”, “Tiene sentido del humor, le gusta bromear”, “Le gustan las situaciones que implican riesgo, aventura”.

Según Soprano (2003) aunque el WCST, se considera en general para evaluar la flexibilidad cognitiva, la prueba también solicita de otras funciones y operaciones para que sea realizada correctamente, como la habilidad para categorizar e identificar atributos, atención selectiva, memoria de trabajo e inhibición. En este sentido, Loring, y Fischer (2004) explican que la actividad de construcción y ensamble de objetos combinan diferentes capacidades ligadas a una serie de funciones ejecutivas.

Según Geschwind y Iacoboni (1999), la corteza prefrontal está implicada en la memoria de trabajo para el material visual, la construcción, diseño de objetos e imágenes y también la apreciación del humor. Ferretti, Schwint, y Katz (2007) han observado que particularmente la corteza prefrontal derecha es fundamental para la interpretación no literal de mensajes verbales como los refranes.

Se considera que la capacidad de memoria de trabajo predice la ideación original al dar lugar a un procesamiento persistente, por permitir mantener la atención enfocada en la tarea que se realiza y evita así el divague indeseables de la mente dando lugar a la creatividad (De Dreu, Nijstad, Baas, Wolsink & Roskes, 2012).

Finalmente, respecto de la *creatividad total*, más allá del efecto de la edad, en el grupo de niños y niñas con NBS, se observó, un efecto predictor positivo de los indicadores LN (*memoria de trabajo*) y FVS (*flexibilidad cognitiva*) y, un efecto predictor negativo de MFFT20-E (*control inhibitorio*), donde al igual que en los casos anteriores, a medida que aumentaron los errores disminuyó la *creatividad total*. En el grupo de niños y niñas con NBI, si bien varios indicadores correlacionaron con la creatividad total, ninguno resultó ser un predictor significativo.

Se sabe que diferentes FE predicen la creatividad dando lugar a un pensamiento divergente que permite ver diferentes puntos de vista (Zabelina, Friedman, & Andrews-Hanna, 2019).

Estudios actuales como el de Krumm, Arán Filippetti, y Gutiérrez (2018) muestran la relación entre la memoria de trabajo, la flexibilidad, inhibición la creatividad sugiriendo que cada FE aporta de manera diferente a la creatividad en los niños, aun así, se considera a la flexibilidad como uno de los predictores más poderosos de la creatividad.

Siguiendo la línea, respecto de la memoria de trabajo, que fue la FE que en este estudio predijo mayormente la creatividad, Ericsson y Delaney (1999) manifiestan que la memoria de trabajo cumple un rol central en la cognición humana y es difícil encontrar actividades en las cuales no esté involucrada.

Así, se reflexiona en el valor de la memoria de trabajo para el desarrollo de los niños y niñas ya que no solo se ha demostrado que está asociada al rendimiento de los alumnos en las habilidades para la escritura, el deletreo (Bourke y Adams, 2003), la comprensión lectora (Arán Filippetti, López, 2016, Sesma, Mahone, Levine, Eason, y Cutting, 2009), las matemáticas (Holmes & Adams, 2006), el buen desempeño académico (Musso, 2016) sino también con la capacidad de suprimir de manera intencional los pensamientos intrusivos y no deseados (Brewin, y Smart, 2005), y la regulación emocional (Wranik, Barrett y Salovey, 2007).

5.1.5 Ecuaciones Estructurales

El último objetivo del presente estudio fue conocer si existe un patrón significativo de encadenamiento causal entre el NSE, las funciones ejecutivas y los recursos socioemocionales. En los últimos años, se ha observado un interés creciente en el estudio de la relación entre las funciones ejecutivas y los recursos socioemocionales de resiliencia según el NSE. Por tal motivo, se buscó indagar en las relaciones causales entre estas variables para contribuir al conocimiento de su dinámica.

Teniendo en cuenta los resultados de las regresiones, se determinó incluir en el modelo únicamente a la *creatividad* por ser el recurso socioemocional que obtuvo el mayor coeficiente de determinación, comparado con los demás.

La contrastación de modelos permitió observar que el mejor ajuste se produce al considerar el efecto directo del NES sobre la *memoria de trabajo*, la *flexibilidad cognitiva* y la *inhibición*, y su efecto indirecto sobre la *creatividad*, a través de la *memoria de trabajo* y la *flexibilidad*.

El efecto del NSE sobre las FE encuentra respaldo en la literatura discutida en secciones previas de este capítulo. La variabilidad en las condiciones de vida, por las particularidades macrosociales, económicas y familiares que trae aparejadas, impone límites, o bien facilita, el desarrollo cognitivo en general, y las FE en particular. Por otra parte, el efecto indirecto del NSE sobre la creatividad pone de manifiesto la función mediadora de las funciones ejecutivas. En este sentido, se puede aseverar que el NSE afectaría la capacidad creativa de los niños, pero por intermedio de la flexibilidad cognitiva y la memoria.

Los resultados del presente estudio son consistentes con los manifestados en estudios previos que también observaron una relación positiva entre la flexibilidad cognitiva y la creatividad (Arán Filippetti, & Krumm, 2020; Benedek, Könen, & Neubauer, 2012; Nijstad, De Dreu, Rietzschel, & Baas 2010, Mehta & Zhu, 2015; Krumm, Filippetti, & Gutiérrez, 2020; Pan & Yu, 2016) y sugieren que la flexibilidad contribuye al pensamiento creativo y la acción creativa (Krumm, Filippetti & Gutierrez, 2020; Wu & Koutstaal, 2020).

De acuerdo con Chen, Yang, Li, Wei, Li, Lei, Zhang, y Qiu (2014) las personas que tienen grandes logros creativos despliegan una mayor flexibilidad cognitiva, así, han observado específicamente que el logro creativo mantiene una asociación tanto

con la estructura cerebral como con la conectividad funcional intrínseca involucrada en la flexibilidad cognitiva y el procesamiento creativo.

Según Dreu, Nijstad y Baas (2010), si bien hay diferentes factores que permiten observar que algunas personas son más creativas que otras, las diferencias en la creatividad emergen en algunos casos por las presiones del ambiente que permiten, o no, una mayor o menor medida de flexibilidad en el pensamiento. En algunos casos, esto se activa mediante un incentivo, potenciando el rendimiento creativo. En este sentido, también Ritter, Damian, Simonton, van Baaren, Strick, Derks, y Dijksterhuis (2012) sostienen que los eventos inusuales optimizan la flexibilidad cognitiva y esta a su vez es considerada como el núcleo del procesamiento cognitivo creativo.

Los beneficios de la flexibilidad cognitiva son extensos. Esta FE facilita una mejor adaptación en situaciones nuevas, facilitando la respuesta a las demandas cambiantes del ambiente, permitiendo que se encuentren soluciones frente a las dificultades por medio de la activación de los recursos cognitivos en referencia a la información del contexto (Arán Filippetti & Krumm, 2020). Siguiendo esta idea, Pan, y Yu, (2016) mencionan que la flexibilidad cognitiva permite generar ideas novedosas y realizar asociaciones remotas fuera de las consideradas comunes.

También, Nijstad, De Dreu, Rietzschel, y Baas (2010), presentan en su estudio un modelo de vía dual hacia la creatividad mediante el cual sostienen que la creatividad, observada como la generación de ideas originales y apropiadas, depende de la *flexibilidad cognitiva* definida como la habilidad para cambiar de un enfoque a otro o considerar una perspectiva distinta, y suman a esto el efecto de la persistencia cognitiva entendida como el grado de esfuerzo cognitivo continuo y enfocado encauzado a la realización de tareas.

También la *memoria de trabajo* tuvo un efecto significativo sobre la creatividad,

se sabe que esta FE permite un procesamiento continuo, en el que se mantiene un enfoque atencional en la actividad que se realiza dando lugar a ideas originales (De Dreu, Nijstad, Baas, Wolsink & Roskes (2012), y permite superar la interferencia que generan las respuestas automáticas para dar lugar al pensamiento creativo (Brewin, y Smart, 2005, Lee, & Therriault, 2013).

Por otra parte, Dietrich (2004), manifiesta que la memoria de trabajo permite un mejor rendimiento en las actividades que precisan *creatividad* y que a su vez requieran *flexibilidad cognitiva* la cual según Krumm, Arán Filippetti, & Gutiérrez (2018) se podría considerar como uno de los predictores más importantes de la creatividad.

En este sentido se sostiene la importancia tanto de la *memoria de trabajo* como de la *flexibilidad cognitiva* como recursos para promover la *creatividad* de los niños y niñas, especialmente de aquellos que viven en situación de vulnerabilidad por pobreza, donde este recurso socioemocional se encuentra más disminuido.

5.1.6 Discusión final

En su estudio sobre pobreza, derechos e infancias en la Argentina desde el 2010-2018, Tuñón y Poy (2019), han mencionado que, en la Argentina, entre un 47% y 60% de niños y adolescentes entre 0 y 17 años son calificados como pobres respecto al acceso de la canasta básica. Este número aumenta cuando se consideran aspectos que abarcan los recursos humanos, sociales o materiales incluidos en las privaciones de derechos.

En base a esto, Tuñón y Poy (2017) incluyen el derecho a la estimulación temprana, con el objetivo de promover una cultura común y la superación de la desigualdad y pobreza. Por otra parte, subrayan el derecho a la información, que implica no solo hogares con tecnología para facilitar el acceso a oportunidades, sino

también la posibilidad de formación de los padres para criar a los hijos de una manera emocional, social e intelectualmente positiva.

De este modo, si bien se sabe que los desajustes relacionados al nivel socioeconómico bajo o la pobreza no se deben únicamente a los ingresos monetarios sino también a diversos elementos relacionados, como el abuso, la negligencia o el abandono (Ehrensaft y Tousignant, 2005), vislumbrar a la pobreza de forma multidimensional permitiría romper con los patrones que la sostienen (Espíndola y Rico, 2010; Canetti, Schwartzmann, De Martino, Bagnato, Roba, Girona, Cerutti, Espasandín, y Álvarez, 2012).

Para hacer frente a la realidad del NEA, se considera de gran valor la promoción de la resiliencia, por ser un factor protector que permite la adaptación positiva en medios que amenazan el desarrollo humano saludable (Melillo & Suárez Ojeda, 2001; Torre de Carvalho, Araujo de Morais, Koller & Piccinini, 2007).

Se considera que el conocimiento de los recursos de los niños y niñas del NEA, tanto de las funciones ejecutivas como de los recursos socioemocionales y su interacción, proveen una base importante para generar programas y estrategias de intervención dirigidas a la etapa de la niñez, mediante las cuales los menores puedan acceder a una mejor calidad de vida.

5.2 Conclusiones

En respuesta a los objetivos específicos de la investigación y las hipótesis planteadas, las conclusiones a las que se arribaron fueron las siguientes:

1. Las FE de los niños y niñas del NEA presentaron, en general, valores moderados, y variaron significativamente según la condición de vida, apoyando la hipótesis de partida. Asimismo, algunas FE también fluctuaron según el sexo y la edad de los menores.

2. Los recursos socioemocionales de los niños del NEA presentaron, en general, valores entre moderados y altos. El afrontamiento, el autoconcepto, las emociones positivas y la creatividad variaron significativamente según la condición de vida, mostrando una tendencia general en línea con la hipótesis propuesta. Asimismo, algunos recursos socioemocionales también mostraron diferencias según el sexo y la edad de los menores.

3. Las tres FE evaluadas predijeron la expresión de diferentes recursos socioemocionales importantes para un desarrollo saludable en los niños con NBI y NBS del NEA, con algunas particularidades en cada estrato social. Respecto de las relaciones entre FE y emociones positivas, los resultados mostraron un patrón discordante con la hipótesis inicial, señalando la importancia de continuar profundizando esta línea de estudio.

4. Existe un patrón significativo de encadenamiento causal entre el NES, las funciones ejecutivas y la creatividad, teniendo la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo un rol mediador entre la condición de vida y este recurso socioemocional. Debido a que sólo se introdujo la creatividad en este modelo, la hipótesis de trabajo recibe una confirmación parcial.

Lista de referencias

- Abdurahmonovna, Y. G. (2021). The role of the teacher in the development of creative abilities of primary school students. *Innovative Technologica: Methodical Research Journal*, 2(05), 54-59.
- Acosta, M. V., & Gómez, G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta. Una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 9-21.
- Addis, S. (2004). Self-confidence your most important life skill. *Indianapolis*, 151(8), 36-38.
- Aguilar-Alonso, Á., Torres-Viñals, M., & Aguilar-Mediavilla, E. M. (2014). The first Spanish version of the NEPSY for the assessment of the neuropsychological development in a sample of Spanish children. *The UB Journal of psychology*, 44(2), 185-198.
- Alarcón, R., & Rodríguez, T. C. (2015). Relaciones entre gratitud y felicidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Psychologia: avances de la disciplina*, 9(1), 59.
- Albanese, E., Capitani, E., Barbarotto, R., & Laiacona, M. (2000). Semantic category dissociations, familiarity and gender. *Cortex*, 36(5), 733-746. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70549-5](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70549-5)
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping and development*. Nueva York: The Guilford Press.
- Alexopoulos, D. S., & Foudoulaki, E. (2002). Construct validity of the Piers-Harris children's self-concept scale. *Psychological Reports*, 91(3), 827-838.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The Cognitive and Behavioral Characteristics of Children With Low Working Memory. *Child Development*, 80(2), 606-621. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x
- Alonso, J., & Román, J. M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Alpízar Rojas, H. Y., & Salas Marín, D. E. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Wimb lu*, 5(1), 65-83.
- Alvarez-Icaza, M. A. V., Gómez-Maqueo, E. L., & Patiño, C. D. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 19.
- Alves-Oliveira, P., Arriaga, P., Xavier, C., Hoffman, G., & Paiva, A. (2021). Creativity Landscapes: Systematic Review Spanning 70 Years of Creativity Interventions for Children. *The Journal of Creative Behavior*. doi:10.1002/jocb.514
- Amar Amar, J. J., Kotliarenko, M. A., & Abello Llanos, R. (2010). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación & desarrollo*, 11(1), 62-197.
- Amezcu, J. A., & Pichardo, L. (2004). Autoconcepto y construcción personal en la educación personal. *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*, 7, 181-192.
- Anderson, G. (1996). *Las 22 leyes del bienestar: piense, sienta y viva mejor de lo que nunca imaginó*. Madrid: Edaf.

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Andres, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet, L., & Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología Desde El Caribe*, 33(2), 55–82. doi:10.14482/psdc.33.2.7278
- Andres, M. L., Richaud De Minzi, M. C., Introzzi, I. M., & Navarro Guzman, J. I. (2016). Conserve el control y mantenga la calma: El rol de las Funciones Ejecutivas en la Regulación Emocional. En I. Introzzi, & L. Canet (Comp.), *¿Quién dirige la batuta? Funciones Ejecutivas: herramientas para la regulación de la mente, la emoción y la acción* (pp. 103-118). Mar del Plata: EUDEM.
- Andrés, María Laura; Aydmune, Yésica; (2013) Control cognitivo de la emoción: funciones ejecutivas implicadas en el uso de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Secretaría de Investigación y Posgrado. Escuela de Becarios; Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación; 10(6), 799-809
- Andueza, A. (2014). Estudio comparativo del autoconcepto en niños preescolares en situaciones de pobreza y en ambientes más favorecidos. *Entretemas*, 12, 41-62.
- Arán Filippetti, V. & López, M. B. (2017). Estructura latente de las funciones ejecutivas en adolescentes: invarianza factorial en función del sexo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 615-629. doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4724.
- Arán Filippetti, V. (2009). Relación entre la planificación, la impulsividad cognitiva y las habilidades intelectuales en niños en riesgo y sin riesgo por pobreza; *Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi"*, 2, 33-53.
- Arán Filippetti, V. (2011a). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en psicología latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Arán Filippetti, V. (2011b). Fluidez verbal según tipo de tarea, intervalo de tiempo y estrato socioeconómico, en niños escolarizados. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(3), 816-826. https://doi.org/10.6018/analesps
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. *Psykhé (Santiago)*, 21(1), 3-20.
- Arán Filippetti, V., & Allegri, R. F. (2011). Verbal fluency in Spanish-speaking children: Analysis model according to task type, clustering, and switching strategies and performance over time. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(3), 413-436. http://dx.doi.org/10.1080/13854046.2011.559481
- Arán Filippetti, V., & Krumm, G. (2020). A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity and academic achievement. *Child Neuropsychology*, 26(6), 770-800. doi: 10.1080/09297049.2019.1711034
- Arán Filippetti, V., & Krumm, G. (2020). A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity and academic achievement. *Child Neuropsychology*, 26(6), 770–800. doi:10.1080/09297049.2019.1711034
- Arán Filippetti, V., & López, M. B. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415.

- Arán Filippetti, V., & López, M. B. (2017). Estructura latente de las funciones ejecutivas en adolescentes: invarianza factorial en función del sexo. *Universidad del Rosario; Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 615-629. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4724>
- Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2012b). Análisis de la relación entre reflexividad-impulsividad y funciones ejecutivas en niños escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Universidad de Almería, International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 427-440.
- Arán Filippetti, V., Krumm, G. L., & Raimondi, W. (2019). Computerized versus manual versions of the Wisconsin Card Sorting Test: Implications with typically developing and ADHD children. *Applied Neuropsychology: Child*, 9(3), 230-245. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1570198>
- Arán Filippetti, V., Richaud, M. C., Krumm, G., & Raimondi, W. (2021). Cognitive and socioeconomic predictors of Stroop performance in children and developmental patterns according to socioeconomic status and ADHD subtype. *Psychology & Neuroscience*, 14(2), 183-206. <https://doi.org/10.1037/pne0000224>
- Arán-Filippetti, V. (2013). Structure and invariance of executive functioning tasks across socioeconomic status: evidence from spanish-speaking children. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E101. doi:10.1017/sjp.2013.102
- Arán-Filippetti, V., & López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
- Arán-Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354.
- Arán-Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2012a). A structural analysis of executive functions and socioeconomic status in school-age children: Cognitive factors as effect mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.602374>
- Arán-Filippetti, V., Krumm, G. L., & Raimondi, W. (2015). Funciones Ejecutivas y sus correlatos con Inteligencia Cristalizada y Fluida: Un estudio en Niños y Adolescentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 24-33.
- Ardila, A., & Rosselli, M. (1994). Development of language, memory, and visuospatial abilities in 5- to 12-year-old children using a neuropsychological battery. *Developmental Neuropsychology*, 10, 97-120. <http://dx.doi.org/10.1080/87565649409540571>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The Influence of the Parents' Educational Level on the Development of Executive Functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560. doi:10.1207/s15326942dn28015
- Ardila, A., & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. Manual Moderno.
- Ashby, G. F., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.

- Babaei, M., & Cheraghali, M. R. (2016). The effectiveness of training the context of life skills book on the self-confidence of the first grade high school girls in Mazandaran province. *Journal of Current Research in Science*, 2, 505.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49, 5-28. doi.org/10.1080/713755608
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. doi. 10.1126/science.1736359
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current biology*, 20(4), R136-R140. https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1986). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). USA: Stanford University, Academic Press. doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974a). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and cognition* (pp. 647-667). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974b). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2000). Development of working memory: Should the Pascual-Leone and the Baddeley and Hitch models be merged? *Journal of experimental child psychology*, 77(2), 128-137.
- Baddeley, A., & Wilson, B. (1988). Frontal amnesia and dysexecutive syndrome. *Brain and Cognition*, 7(2), 212-230. doi:10.1016/0278-2626(88)90031-0
- Bailey, C. E. (2007). Cognitive accuracy and intelligent executive function in the brain and in business. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1118, 122-141.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). Springer, Boston, MA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (2002). Social foundations of thought and action. *The health psychology reader*, 94-106.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith & M. A. Hitt. (Eds) *Great minds in management*, (pp. 9-35) Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A., Taylor, C. B., Williams, S. L., Mefford, I. N., & Barchas, J. D. (1985). Catecholamine secretion as a function of perceived coping self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 406-414.
- Barbarán, R. V., & Canet, G. V. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 49-75.

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a unifying theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*, *121*, 65-94.
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, *11*, 1-29.
- Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrode, P. A. (1990). Adults emotional reactions to the distress of others. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Beattie, S., Hardy, L., Savage, J., Woodman, T., & Callow, N. (2011). Development and validation of a trait measure of robustness of self-confidence. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(2), 184-191.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision-making and the orbitofrontal cortex. *Cereb. Cortex*, *10*, 295-307.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *11*(3), 125-146.
- Beilock, S. L., & DeCaro, M. S. (2007). From poor performance to success under stress: Working memory, strategy selection, and mathematical problem solving under pressure. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *33*(6), 983-998. doi:10.1037/0278-7393.33.6.983
- Bekele, R., & McPherson, M. (2011). A Bayesian performance prediction model for mathematics education: A prototypical approach for effective group composition. *British Journal of Educational Technology*, *42*(3), 395-416.
- Belsley, D. A. (1991). *Conditioning diagnostics, collinearity and weak data in regression*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Belsley, D. A., Kuth, E., & Welsh, R. E. (1980). *Regression diagnostics –identifying influential data and sources of collinearity-*. New York: Jhon Wiley & Sons, Inc.
- Benedek, M., Franz, F., Heene, M., & Neubauer, A. C. (2012). Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences*, *53*(4), 480–485. doi:10.1016/j.paid.2012.04.014
- Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., & Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: the common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, *46*, 73-83. doi.org/10.1016/j.intell.2014.05.007
- Benedek, M., Könen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(3), 273-281. doi:10.1037/a0027059
- Benedek, M., Könen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(3), 273.
- Benight, C. C., Antoni, M. H., Kilbourn, K., Ironson, G., Kumar, M. A., Fletcher, M. A., Redwine, L., & Schneiderman, N. (1997). Coping self-efficacy buffers psychological and physiological disturbances in HIV-infected men following a natural disaster. *Health Psychology*, *16*, 248-255.
- Benight, C. C., Swift, E., Sanger, J., Smith, A., & Zeppelin, D. (1999). Coping self-efficacy as a mediator of distress following a natural disaster. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(12), 2443-2464.

- Best, J., Miller, P., & Naglieri, J. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learn Individ Differ*, 21(4), 327-336. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.007
- Betancourt, H. Y. R., Verbel, L. G., & Solano, N. D. P. Y. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 98-107.
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi:10.1126/science.aah6524 url to share this paper: sci-hub.se/10.1126/science.aah6524
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Bissonnette, M. (1998). *Optimism, hardiness, and resiliency: A review of the literature. Prepared for the child and family partnership project*. Extraído desde <https://corstone.org/wp-content/uploads/2015/05/Optimism-Hardiness-and-Resiliency-review.pdf>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Dev Psychopathol*, 20, 899-911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the Achievement Gap through Modification of Neurocognitive and Neuroendocrine Function: Results from a Cluster Randomized Controlled Trial of an Innovative Approach to the Education of Children in Kindergarten. *PLOS ONE*, 9(11), 1-13. doi:10.1371/journal.pone.0112393
- Block, J. H. (1983). Differential premisses arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 6.
- Bolsi, A., Paolasso, P., & Longhi, F. (2006). El norte grande argentino entre el progreso y la pobreza. *Población y sociedad*, 12/13, 231-270.
- Boltvinik, J., & Hernández, E. (1999). Conceptos y medidas de pobreza. En J. Boltvinik & E. Hernández Laos (Eds.), *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Bonifacio, S. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelgrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *J. Learn. Disabil.*, 43, 541-552.
- Botero, J. C., & Páez, E. (2013). Caminos para la resiliencia. *International Development Research Centre*, 3, 1-2.
- Bourke, L., & Adams, A. M. (2003). The relationship between working memory and early writing assessed at the word, sentence and text level. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 19-36.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073

- Brewin, C. R., & Smart, L. (2005). Working memory capacity and suppression of intrusive thoughts. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 36(1), 61-68. doi:10.1016/j.jbtep.2004.11.006
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571-593. doi:10.1207/s15326942dn2602_3
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Brame, B., Dodge, K. A., & Fergusson, D. E. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site cross-national study. *Dev. Psychol.*, 30, 222-245.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71. doi:10.2307/1602387
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty in children. The future of children. *Children and Poverty*, 7(2), 55-71.
- Brown, J. D. (1998). *The Self*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Brown, T. E. (2001). *Brown attention deficit disorder scales for children and adolescents* (2nd. ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 35-46. doi:10.1080/10349120500510024
- Brown, T. E., & Landgraf, J. M. (2010). Improvements in executive function correlate with enhanced performance and functioning and health-related quality of life: evidence from 2 large, double-blind, randomized, placebo-controlled trials in ADHD. *Postgrad. Med.* 122, 42-51.
- Bruno, M. (2019). *Fluidez verbal en niños de 6 y 8 años de edad de diferentes estratos socioeconómicos*. Tesis de licenciatura inédita, Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Buceta, J., López, A., Pérez-Llantada, M., Vallejo, M., & Del Pino, M. (2003). Estado psicológico de los corredores populares de maratón en los días anteriores a la prueba. *Psicothema*, 15(2), 273-277.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., & de los Santos-Roig, M. (2001). La reflexividad-impulsividad como una dimensión continua: validación del sistema de clasificación de Salkind y Wright (1977). *Revista latinoamericana de psicología*, 33(2), 149-157.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., & de los Santos-Roig, M. (2005). *MFF-20. Test de emparejamiento de figuras conocidas*. Madrid: TEA.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., De los Santos-Roig, M., & Bermúdez, M. P. (2003). Psychometric properties of a Spanish adaptation of the Matching Familiar Figures Test (MFFT-20). *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 151-159. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.19.2.151>
- Bunker, L., & Williams, J. M. (1991). Técnicas cognitivas para la mejora de la ejecución y la construcción de la confianza. En J. M. Williams (Dir.), *Psicología aplicada al deporte* (pp. 245-260). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Bustos, D., Aran, V., & Krumm, G. (2013). Creatividad, funciones ejecutivas e inteligencia: un estudio en niños de habla hispana. Conference Paper, Conference: 34th American Congress of Psychology. At Brasil.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (3a. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E., Carrillo, G. B., & Ollendick, T. H. (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales para la intervención sobre la ansiedad social en niños. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(3), 403-427.
- Cabanyes Truffino, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151. doi:10.1016/j.rpsm.2010.09.003
- Cacho Becerra, Z. V., Silva Balarezo, M. G., & Yengle Ruíz, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205.
- Cadavid Ruiz, N., & Del Río, P. (2012). Memoria de trabajo verbal y su relación con variables sociodemográficas en niños colombianos. *Acta colombiana de psicología*, 15(1), 99-109.
- Cairns, E., & Cammock, T. (1978). Development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test. *Developmental Psychology*, 14, 555-560.
- Caissy, G. A. (1994). *Early adolescence: Understanding the 10 to 15 year old*. New York: Insight Books.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 59(3), 538.
- Campo Ternera, L. A. (2014). Development of boys and girls self-concept related to social interaction in childhood. *Psicogente*, 17(31), 67-79.
- Canetti, A., Schwartzmann, L., De Martino, M., Bagnato, M. J., Roba, Ó., Girona, A., Cerutti, A., Espasandín, C., & Álvarez, M. (2012). Pobreza infantil: conceptos e indicadores. *Revista Digital Universitaria*, 13(5), 48. Extraído desde <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art48/index.html>
- Capitani, E., Laiacona, M., & Barbarotto, R. (1999). Gender affects word retrieval of certain categories in semantic fluency tasks. *Cortex*, 35(2), 273-278. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70800-1](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70800-1)
- Carbelo, B., & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Cardozo, G., & Alderete, A. M. (2009). Adolescents in psychosocial risk and resilience. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child development*, 72(4), 1032-1053.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). *Inhibitory control and emotion regulation in preschool children*. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.002
- Carretero, M., Solcoff, K., & Valdéz, D. (2004). *Psicología*. Aique: Buenos Aires.
- Casey, K. J. (2012). Social Skills Training and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD (Advances in Special Education)* (pp. 43-60). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S0270-4013(2012)0000023006
- Castillo-Vergara, M., Barrios Galleguillos, N., Jofré Cuello, L., Alvarez-Marin, A., & Acuña-Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 142-152.

doi:10.1016/j.tsc.2018.07.005

- Castro Solano, A. (2010). Las emociones positivas. En A. Castro Solano (Comp.), *Fundamentos de psicología positiva* (pp. 69-96). Buenos Aires: Paidós.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de psicologia*, 5(1), 71-93.
- Chávez, R. A., Graff-Guerrero, A., García-Reyna, J. C., Vaugier, V., & Cruz-Fuentes, C. (2004). Neurobiología de la creatividad: resultados preliminares de un estudio de activación cerebral. *Salud Mental*, 27(3), 38-46.
- Chelune, G. J., & Baer, R. A. (1986). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting test. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 8(3), 219-228.
- Chen, Q., Yang, W., Li, W., Wei, D., Li, H., Lei, Q., Zhang, Q. y Qiu, J. (2014). Association of creative achievement with cognitive flexibility by a combined voxel-based morphometry and resting-state functional connectivity study. *NeuroImage*, 102, 474–483. doi:10.1016/j.neuroimage.2014.08.
- Cheung, P. C., & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach–Kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 22(2), 194-199.
- Chevalier, N. (2015) Executive function development: Making sense of the environment to behave adaptively. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 363-368. [http:// dx.doi.org/10.1177/0963721415593724](http://dx.doi.org/10.1177/0963721415593724)
- Clark, R., Cledes, H., & Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clement, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement’s model. *Journal of Language & Social Psychology*, 4, 21-37.
- Cledes, H., & Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coelho, L. F., do Rosário, M. C., Mastroso, R. S., Miranda, M. C., & Amodeo Bueno, O. F. (2012). Performance of a Brazilian sample on the computerized Wisconsin Card Sorting Test. *Psychology & Neuroscience*, 5, 147-156. doi:10.3922/j.psns.2012.2.04
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi.org/10.20982/tqmp.03.2.p079
- Coleman, J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., & van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221.
- Collette, F., van der Linden, M., Laureys, S., Delfiore, G., Degueldre, C., & Luxen, A., et al. (2005). Exploring the unity and diversity of the neural substrates of executive functioning. *Human brain mapping*, 25, 409-423. doi:10.1002/hbm.20118

- Conca Binfa, B., & Ibarra González, M. (2004). *Estandarización de la prueba de colores y palabras de STROOP en niños de 8 a 12 años para la Región Metropolitana*. Tesis de grado inédita. Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113385>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Connors, G. J., Toscova, R. T., & Tonigan, J. S. (1999). Serenity. In W. R. Miller (Ed), *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners* (pp. 235-250). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.
- Crescioni, W. A., Ehrlinger, J., Alquist, J. L., Conlon, K. E., Baumeister, R. F., Schatschneider, C., & Dutton, G. R. (2011). High trait self-control predicts positive health behaviors and success in weight loss. *Journal of health psychology*, 16(5), 750-759.
- Crowe, S. F. (2000). Does the letter number sequencing task measure anything more than digit span? *Assessment*, 7(2), 113-117. <https://doi.org/10.1177/107319110000700202>
- Cruz Vega, A. M., Ochoa Rodríguez, N., & Solano Rosales, J. A. (2015). Factores de riesgo en el desarrollo infantil en una familia monoparental: Autoestima, autoconcepto y emociones. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 1(1), 31-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuello, M., & Oros, L. (2014). Serenity and its relationship to prosocial and aggressive behaviors in Argentinean children. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6(1), 31-39. <https://doi.org/10.18085/llas.6.1.r7r784l21q076452>
- Cuervo Rodríguez, J. J., De La Hortúa, Q., Paola, Y., & Gil Chibuque, G. P. (2007). Comprensiones en torno a la residencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3(2), 335-348.
- Cyrułnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. España: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En J. M. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Damasio, A. R. (1997). Towards a neuropathology of emotion and mood. *Nature*, 386, 769-770.
- Damasio, A. R., & Van Hoesen, G. W. (1984). Emotional disturbances associated with focal lesions of the limbic frontal lobe. In K. M. Heilman, & P. Satz (Eds.), *Neuropsychology of human emotion*. New York: Guilford Press.

- Davis, J. C., Marra, C. A., Najafzadeh, M., Lui-Ambrose, T. (2010). The independent contribution of executive functions to health related quality of life in older women. *BMC Geriatr.* 10, 16-23.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation in the mood– Creativity link: Towards a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 739–756. doi.org/10.1080/10463281003765323
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., Baas, M., Wolsink, I., & Roskes, M. (2012). Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task-focused attention. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 656-669. doi.org/10.1177/0146167211435795
- De Frias, C. M., Dixon, R. A., & Strauss, E. (2006). Structure of four executive functioning tests in healthy older adults. *Neuropsychology*, 20(2), 206-214.
- De la Torre, S. (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona: PPV.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (2010). Adversidad y Diversidad Creadoras. *Revista Internacional de Creatividad Aplicada Total: RECREARTE*, 12, 1-17.
- De la Vega, N. G., & Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 13, 9-24.
- De Wilde, A., Koot, H. M., & van Lier, P. A. C. (2016). Developmental links between children’s working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 19-30. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0053-4
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001 2352-1546/#
- Decety, J., & Jackson, H. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioural and Cognitive Neuroscience Review*, 3(2), 71–100. doi.org/10.1177/1534582304267187.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
- Decety, J., & Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13, 886- 899. doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00940.x
- Decety, J., Michalska, K. J., & Akitsuki, Y. (2008). Who caused the pain? An fMRI investigation of empathy and intentionality in children. *Neuropsychologia*, 46, 2607-2614. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.05.026
- Del Barrio, V., Holgado, F. P., & Carrasco, M. Á. (2012). Dimensionalidad de la empatía y su relación con depresión, agresión y prosocialidad. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 49-67.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 67-76.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e Trabalho*. Petrópolis: Vozes.

- Demetriou, A., & Kazi, S. (2001). *Self-image and cognitive development: Structure functions and development of self-evaluation and self-representation in adolescence*. London: Routledge.
- DeMoss, K., Milich, R., & DeMers, S. (1993). Gender, creativity, depression, and attributional style in adolescents with high academic ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *21*, 455-467.
- Denson, T. F., Pederson, W. C., Friese, M., Hahn, A., & Roberts, L. (2011). Understanding impulsive aggression: Angry rumination and reduced self-control capacity are mechanisms underlying the provocation-aggression relationship. *Pers. Soc. Psychol. Bull.*, *37*, 850-862.
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management: The Case of Work Teams. *The International Journal of Conflict Management*, *16*, 55-69. doi: 10.1108/eb022923
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466-503). London: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, *64*, 135-168.
- Diamond, A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Zero to three*, *35*(2), 9-17.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin and Review*, *11*(6), 1011-1026.
- Dörr Álamos, A. (2005). *Estudio comparativo del autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105977>
- Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of “executive skills” training. *Developmental psychobiology*, *36*(2), 161-174.
- Dreu, C. K. W. D., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2010). Behavioral Activation Links to Creativity Because of Increased Cognitive Flexibility. *Social Psychological and Personality Science*, *2*(1), 72–80. doi:10.1177/1948550610381789
- Dučić, B., Gligorović, M., & Kaljača, S. (2017). Relation between working memory and self-regulation capacities and the level of social skills acquisition in people with moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(2), 296-307. doi:10.1111/jar.12385
- Duncan, J., Emslie, H., Williams, P., Johnson, R., & Freer, C. (1996). Intelligence and the frontal lobe: The organization of goal-directed behavior. *Cognitive Psychology*, *30*, 257-303. doi:10.1006/cogp.1996.0008
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1950). Testing for serial correlation in least-squares regression I. *Biometrika*, *37*, 409-438.
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least-squares regression II. *Biometrika*, *38*, 159-178.
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1971). Testing for serial correlation in least-squares regression III. *Biometrika*, *58*, 1-19.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *13*, 127-133.
- Eakin, L., Mindc, K., Hechtman, L., Ochs, E., Krane, E., Bouffard, R., & Looper, K. (2004). The marital and family functioning of adults with ADHD and their spouses. *Journal of Attention Disorders*, *8*, 1-10.

- Easterbrook, M. J., Kuppens, T., & Manstead, A. S. R. (2019). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. *British Journal of Social Psychology*. doi:10.1111/bjso.12334
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2005). Ecología humana y social de la resiliencia. In M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). Barcelona: Gedisa.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. The roles of regulation and development. In I. N. Sandler, & S. A. Wolchik (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 41-70). Nueva York: Plenum Press.
- Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R. M., Shell, R., & Rhodes, K. (1988). Differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Developmental Psychology*, 24(6), 766-775.
- Ekman, P. (1973). Cross-Cultural Studies of Facial Expression. In P. Ekman (Ed.), *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review* (pp. 169-222). New York: Academic Press.
- Ekman, P. (1994). Are these basic emotions? In P. Ekman, & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotions: Fundamental questions*. Oxford: Oxford University Press.
- Elexpuru, I., & Garma, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Elgier, A. M., & Tortello, C. (2014). Comunicación temprana y vulnerabilidad social: estableciendo una agenda de investigación. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología – UBA*, XXI, 339-345.
- Elisondo, R. C., Danolo, D., & Rinaudo, M. C. (2012). Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. ASRI: Arte y sociedad. *Revista de investigación*, 1, 21-9.
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., & Frankenhuis, W. E. (2017). Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 561-587. doi:10.1177/1745691617693054
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., & Frankenhuis, W. E. (2017). *Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 561-587. doi:10.1177/1745691617693054
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84, 377-389.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 19-23.
- Erickson, E. H. (1966). The concept of self in race relations. American Academy of Arts and Sciences (ERIC ED 012 730).
- Erikson, E. H. (1966). *Infancia y Sociedad* (2da. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Eslinger P. J., & Grattan L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31, 17-28. doi.org/10.1016/0028-3932(93)90077-D
- Eslinger P. J., Biddle K., Pennington B., & Page R. B. (1999). Cognitive and behavioral development up to 4 years after early right frontal lobe lesion.

- Espíndola, E. E., & Rico, M. N. (2010). La pobreza infantil, un desafío prioritario. *Desafíos*, 10, 1-12.
- Espinosa, A. (2008). *Validación y estandarización del Test de Colores y Palabras STROOP con una muestra de niños y adolescentes Bogotanos*. Tesis inédita, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2012). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48. doi:10.1111/cdep.12013
- Evans, G. W., & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545-6549.
- Eysenck, H. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquire*, 4(3), 147-178.
- Fukuta, D., & Mori, C. (2018). Intervention Program to Improve Executive Functions and Enhance Planning Abilities of Patients With Mild Neurocognitive Disorder. *Rehabilitation Nursing*, 00(0), 1-8. doi:10.1097/rnj.0000000000000124
- Fan, A., & Eaton, W. (2001). Longitudinal study assessing the joint effects of socioeconomic status and birth risks on adult emotional and nervous conditions. *British Journal of Psychiatry*, 178, 78-83.
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Malmudc, E. K., & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain research*, 1110(1), 166-174. doi:10.1016/j.brainres.2006.06.07
- Fares, F. M., Favata, F., & Martínez, R. G. Una propuesta para la medición de la pobreza multidimensional en la Argentina (2004-2019) *Revista Economía y Desafíos del Desarrollo*, 1(7), 4-48.
- Fascioli, A. (2016). Los cuidados paliativos al final de la vida: Expresión del reconocimiento del otro. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 5(2), 46-53.
- Fearon, D. D., Copeland, D., & Saxon, T. F. (2013). The Relationship between Parenting Styles and Creativity in a Sample of Jamaican Children. *Creativity Research Journal*, 25(1), 119-128.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309.
- Felson, R. B. (1984). The effect of self-appraisals of ability on academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 944.
- Feltz, D. L. (2007). Self-Confidence and Sports Performance. *Studies*, 33(41), 50-66. <http://dx.doi.org/10.1249/00003677-198800160-00016>
- Feres, J. C., & Mancero, X. (2001a). Enfoques para la medición de la pobreza, breve revisión de la literatura. *Estudios estadísticos y prospectivos*, 4, 5-41.
- Feres, J. C., & Mancero, X. (2001b). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Cepal.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357

- Fernald, L. C. H., Weber, A., Galasso, E., & Ratisfandrihamanana, L. (2011). Socioeconomic gradients and child development in a very low income population: Evidence from Madagascar. *Developmental Science, 14*, 832-847. doi:10.1111=j.1467-7687.2010.01032.x
- Fernández Serrano, E. (2017). *Relación entre las funciones ejecutivas y el estado emocional* Tesis de Master no publicada, Universidad Internacional de la Rioja, Argentina.
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 13-22.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología, 24*(2), 284-298.
- Ferretti, T. R., Schwint, C. A., & Katz, A. N. (2007). Electrophysiological and behavioral measures of the influence of literal and figurative contextual constraints on proverb comprehension. *Brain and Language, 101*(1), 38–49. doi:10.1016/j.bandl.2006.07.002
- Fierro, A., Godoy, A., & Cardenal, V. (1987, septiembre). *Dimensiones, consistencia y estabilidad en la Escala de Autoconcepto "Piers-Harris"*. Póster presentado en el II Congreso de Evaluación Psicológica, Madrid.
- Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., & Levín, M. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología, 21*(1), 66.
- Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica, 15*(1), 95-114.
- Fisk, J. E., & Sharp, C. A. (2004). Age- related impairment in executive functioning: Updating, inhibition, shifting and access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 26*, 874-890.
- Fleishman, J. A. (1984). Personality characteristics and coping patterns. *Journal of Health and Social Behavior, 25*, 229-244.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 669-678. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.04.007
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). A Review of Psychological Resilience. *European Psychologist 18*(1), 12-23.
- Floody, D. R. (2014). Serenity and inner peace: Positive perspectives. En G. Sims, L. Nelson, & M. Puopolo (Eds.), *Personal Peacefulness* (pp. 107-133). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-9366-2_5
- Flynn, L., & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficits in social skills and self-help skills in autism spectrum disorder. *Research In Autism Spectrum Disorders, 6*, 431-441.
- Folkman, S., & Lazarus, R. A. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 466- 475.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes, it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(1), 150-170.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1990). Coping and emotion. *Psychological and biological approaches to emotion, 313-332*.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol., 55*, 745-774.

- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2(2), 171-184. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.2.2.171>
- Foschiatti, A. M. (2007). Vulnerabilidad, pobreza y exclusión. Problemas de gran impacto en la población del nordeste argentino. *Anales de Geografía*, 27(2), 9-40.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Frankenhuis, W. E., & de Weerth, C. (2013). Does early-life exposure to stress shape or impair cognition? *Current Directions in Psychological Science*, 22, 407-412. doi:10.1177/0963721413484324
- Frankenhuis, W. E., & Nettle, D. (2019). The Strengths of People in Poverty. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 16-21. doi:10.1177/0963721419881154
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300. doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1a. doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special Issue*, 56, 218-226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions, 359, 1367-1377. doi: 10.1098/rstb.2004.1512
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C. R. Zinder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 121-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814-822. doi.org/10.1037/a0033584
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332. doi.org/10.1080/02699930441000238
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & emotion*, 12(2), 191.

- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365. doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365
- Freedman, K. (1994). Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. *Studies in Art Education*, 35(3), 157. doi:10.2307/1320217
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fry, A. F., & Hale, S. (1996). Processing speed, working memory, and fluid intelligence: Evidence for a developmental cascade. *Psychological science*, 7(4), 237-241. doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00366.x
- Frye, D., Zelazo, P. D. & Burack, J. A. (1998). Cognitive complexity and control: I. Implications for theory of mind in typical and atypical development. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 116-121. doi: 10.1111/1467-8721.ep10774754
- Fuentes Ramos, C. R., & Torbay Betancor, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14.
- Fumagalli, J., Soriano, F., Shalóm, D., Barreyro, J. P., & Martínez-Cuitiño, M. M. (2017). Fluidez verbal semántica y fonológica en una muestra de niños de Argentina. *Trends in Psychology*, 25, 983-993. https://doi.org/10.9788/TP2017.3-05.Es
- Fuster, J. (1989). *The Frontal Cortex: Anatomy, Physiology, and Neuropsychology of the Frontal Lobe* (2nd. Ed.). New York: Rayen Press.
- Fuster, J. M. (1980). *The prefrontal cortex*. NY: Raven.
- Fuster, J. M. (1997). *The prefrontal cortex: Anatomy, physiology, and neuropsychology of the frontal lobe* (3rd. Ed.). Philadelphia: Lippincott-Raven.
- Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- Galli, N., & Vealey, R. S. (2008). “Bouncing back” from adversity: Athletes’ experiences of resilience. *The Sport Psychologist*, 22, 316-335.
- Gao, Z., Ye, T., Shen, M., & Perry, A. (2015). Working memory capacity of biological movements predicts empathy traits. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(2), 468–475.
- Garaigordobil, M. (1995). Intervención en la creatividad: evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8–10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). Evaluación del cambio en conductas y rasgos de la personalidad creadora: efectos de una experiencia con niños de 10-11 años. *Infancia y aprendizaje*, 28(1), 51-61. https://doi.org/10.1174/0210370053125524
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2002). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 373-390.

- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2005). Escala de personalidad creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364. doi:10.1174/021093905774519026
- García, A., Canet, L., & Andrés, M. (2010). Desarrollo de la flexibilidad cognitiva y de la memoria de trabajo en niños de 6 a 9 años de edad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 12-19. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2010/mip101b.pdf>
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J. E., Hernández, S., & Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64. <https://doi.org/10.30552/ejep.v5i1.80>
- García, I. S., García-Bacete, F. J., & Casares, M. I. M. (2010). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- García, J. L., Chagolla, H., & Noriega, S. (2015). Modelos: efectos de la colinealidad en el modelado de regresión y su solución. *Cultura Científica y Tecnológica*, 17.
- García, J., Fernández, M., Del Prette, A., & Olivares, P. R. (2014). Autoconcepto físico de escolares chilenos. Diferencias en función del género y del estatus socioeconómico y su relación con la intensidad percibida en la clase de educación física. *Journal of Movement & Health*, 15(2), 63-71.
- García-Molina, A., Enseñat-Cantalops, A., Tirapu-Ustárrroz, J., & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Rev Neurol*, 48, 435-440.
- García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. España: Paidós-Ibérica.
- Garland, A. F., & Zigler, E. F. (1994). Psychological correlates of help-seeking attitudes among children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 586-593. doi:10.1037/h0079573
- Garolera, M., & Navarro, V. (2020). Género y WISC en Chile: ¿mejora en el rendimiento o en la evaluación? *Papeles de Investigación*, 13, 2-34.
- Garrido, V. M., & Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Gathercole, S. E., Brown, L., & Pickering, S. J. (2003). Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of national curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 109-122.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: evidence from National Curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Appl. Cogn. Psychol.*, 18, 1-16.
- Gauto de Paz, G. S. (2010). Resiliencia para reducir la vulnerabilidad a los riesgos de la vivienda pobre urbana. *Cuadernos Geográficos*, 46(1), 233-255.
- Gerstadt C., Hong Y. J., & Diamond A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of 31/2–7 year old children on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53, 129–153. doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X
- Geschwind, D. H., & Iacoboni, M. (1999). Structural and functional asymmetries of the human frontal lobes. En B. L. Miller & J. L. Cummings (Eds.), *The human*

- frontal lobes, functions and disorders* (pp. 45-70). Nueva York: The Guilford Press.
- Ghiglione, M. E., Filippetti, V. A., Manucci, V., & Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28(1), 17-36.
- Ghobari-Bonab, B., Beh-Pajoo, A., Afrooz, G. A., Hakimi Rad, E., & Arjmandnia, A. A. (2013). The effects of response inhibition and working memory training programs on improving social skills in children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Psychological Studies*, 9(4), 9-30.
- Giacomini, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: Estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 25-35. doi: 10.1590/S0103-166X2008000100003
- Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18, 110-114.
- Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O., & Wagner, A. E. (2002). Adaptive Skills and Executive Function in Autism Spectrum Disorders. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8(4), 241-248.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Giqueaux, G. (2009). *Relación entre la Experiencia de Emociones Positivas y el Grado de Aceptación o Rechazo por parte de Pares en Niños y Adolescentes de entre 10 y 16 años en Concepción del Uruguay*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Giqueaux, G., & Oros, L. B. (2008). *Las emociones positivas como facilitadoras de la sociabilidad infantil*. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, Buenos Aires.
- Godoy-Izquierdo, D., & Godoy, J. F. (2002). La personalidad resistente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13, 136-162.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Golden, C. J. (1974). Sex Differences in Performance on the Stroop Color and Word Test. *Perceptual and Motor Skills*, 39(3), 1067-1070. doi:10.2466/pms.1974.39.3.1067
- Golden, C. J. (1994). Adaptación española: *Test de colores y palabras (STROOP)*. TEA Ediciones.
- Golden, C. J. (1999). *Stroop, Test de Colores y Palabras*. Madrid: TEA Ediciones.
- Golden, C. J. (2001). *Stroop. Test de Colores y Palabras* (3ra ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Goldin, A. P., Segretin, M. S., Hermida, M. J., Paz, L., Lipina, S. J., & Sigman, M. (2013). Training planning and working memory in third graders. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 136-146.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Gomis Pomares, A., & Villanueva, L. (2020). Las experiencias traumáticas en la infancia y su impacto en la adultez temprana: donde emerge la resiliencia. *CALIDAD DE VIDA Y SALUD* 13, (2) 49-60.
- González Arratia López Fuentes, N. I. (2011). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México: Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados.
- González Arratia López Fuentes, N. I. & Valdéz, J. L. Medina (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *CIENCIA ergo-sum*, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, 19(3), 207-214.
- González Arratia Lopez Fuentes, N. I., & Valdez Medina, J. L. (2007). Resiliencia en Niños. *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 38-50.
- González Arratia López Fuentes, N. I., & Valdez Medina, J. L. (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *CIENCIA ergo sum*, 19(3), 207-214.
- González Arratia López Fuentes, N. I., Reyes Fonseca, M., Valdéz Medina, J. L., & González Escobar, S. (2011). Resiliencia, autoestima y personalidad resistente en niños y adolescentes con antecedente de maltrato. *Psicumex*, 1(1), 51-62.
- González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L., Oudhof van Barneveld, H., & González Escobar, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *CIENCIA ergo sum*, 16(3), 247-253.
- González Campos, G., Valdivia-Moral, P., Zagalaz Sánchez, M. L., & Romero Granados, S. (2015). La autoconfianza y el control del estrés en futbolistas: revisión de estudios. *Revista Iberoamericana del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 95-101.
- González Campos, G., Valdivia-Moral, P., Zagalaz, J. C., Ortega, F. Z., & Romero, O. (2017). Influencia del control del estrés en el rendimiento deportivo: la autoconfianza, la ansiedad y la concentración en deportistas. *Retos*, 32, 3-6.
- González Fernández, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de psicodidáctica*, 18, 121-129.
- González Fragoso, C., Ampudia Rueda, A., & Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52.
- González, R., Ordoñez, A., Montoya, I., & Gil, J. (2014). Intervención en habilidades sociales para Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 600-606.
- Gorostegui, M. E., & Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003). *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 151-163.
- Govier, T. (1993). Self-trust, autonomy, and self-esteem. *Hypatia*, 8(1), 99-120. doi:10.1111/j.1527-2001.1993.tb00630.x
- Goyeneche, M. C., Gómez, E. M., & Zapata, M. Q. (2014). “La alegría de vivir”: metodología didáctica desde la resiliencia. Desempeño con niños preescolares en situación de vulnerabilidad social. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 159-174.
- Greco, C., & Ison, M. S. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología*, 8(2), 20-29.
- Greco, C., Morelato, G. S., & Ison, M. S. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate*, 7, 81-94.

- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 139-150. doi: 10.1196/annals.1376.013
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 31(1), 32-46.
- Greve, K. W., Love, J. M., Sherwin, E., Mathias, C. W., Ramzinski, P., Levy J., et al. (2002). Wisconsin card sorting test in chronic traumatic brain injury: Factor structure and performance subgroups. *Brain Injury*, 16, 29-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0269905011008803>
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: adolescencia, adultez, vejez*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Groborz, M., & Necka, E. (2003). Creativity and cognitive control: Explorations of generation and evaluation skills. *Creativity Research Journal*, 15, 183-197.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, The Netherlands: The Internacional Resilience Project, Bernard Van Leer Foundation.
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment*. John Wiley & Sons.
- Gu, C. H., Fan, C. Y., Zhang, D. J., Yang, S., & Song, J. J. (2012). The effect of parenting styles and personality on primary school children's social creativity and social preferences. *Chinese Journal of Special Education*, 149(11), 79-83.
- Guardia, L., & Tornarolli, L. (2010). Boom Agrícola y Persistencia de la Pobreza Rural en Argentina. *CEDLAS. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. Universidad Nacional de La Plata*. 98, 1-34.
- Guerrero, M. D., Hoffmann, M. D., & Munroe-Chandler, K. (2016). Children's Active Play Imagery and Its Association with Personal and Social Skills and Self-Confidence. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 11(1), 47-57.
- Guitart, M. E., Rivas Damián, M. J., & Pérez Daniel, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.
- Guo, G. & Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37, 431-447. doi:10.1353/dem.2000.0005
- Gutierrez, M., Arán Filippetti, V., & Lemos, V. (2021). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) Parent and Teacher Form: Factor Structure and Cognitive Correlates in Spanish-speaking Children from Argentina. *Developmental Neuropsychology*, 46(2), 136-148. doi:10.1080/87565641.2021.1878175
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends Cogn Sci*;13(2), 65-73.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 651-659.
- Hale, J. B., Hoepfner, J. A. B., & Fiorello, C. A. (2002). Analyzing digit span components for assessment of attention processes. *Journal of psychoeducational assessment*, 20(2), 128-143. <https://doi.org/10.1177/073428290202000202>

- Hambrick, D. Z., & Engle, R. W. (2003). The role of working memory in problem solving. In J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 176-206). Cambridge University Press.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of sport and exercise*, 5(4), 477-495.
- Harker, L., & Keltner, D. (2001). Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 112.
- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (Vol. 4)*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual the Self-Perception for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988a). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept. In S. R. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1988b). Developmental Processes in the Construction of the Self. In T. D. Yawkey, & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative Processes and Socialization: early to middle childhood*. Hillsdale (pp. 45-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal context among adolescents. *Child development*, 69, 756-766.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Studies in emotion and social interaction. Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child development*, 65(6), 1541-1545.
- He, W. J., & Wong, W. C. (2011). Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 807-811.
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G., & Curtiss, G. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G., & Curtiss, G. (1997). *WCST, Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hendrie Kupczyszyn, K. N. (2015). *Cohesión familiar, adaptabilidad y su incidencia en la resiliencia de adolescentes*. Tesis de Maestría, Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.
- Hendrie Kupczyszyn, K. N. (2019). Exploración de instrumentos que evalúan recursos resilientes en población infantil argentina. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 19(2), 24-39. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v19i2.909>

- Hendrie Kupczynszyn, K. N., & Oros, L. (2021). Social Skills in Late Childhood and Their Influence on Coping With Stress. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 15(1), 105-118. doi.org/10.5964/ijpr.4323
- Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2004). A meta-analytic review of verbal fluency performance in traumatic brain injured patients. *Neuropsychology*, 18, 621-628.
- Hernández de Padrón, M. I. (2006). La pobreza urbana, organizaciones de barrio y las redes de solidaridad locales. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 16(45), 268-278.
- Hernández, A. N. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 11, 22, 35-54.
- Hernández, Ó. S., Méndez, F. X., & Garber, J. (2015). Producción Divergente Explicativa: La relación entre resiliencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(37), 551-568.
- Hodges, S. D., & Klein, K. J. (2001). Regulating the costs of empathy: the price of being human. *The Journal of socio-economics*, 30(5), 437-452.
- Hodgins, M. J., & Lander, J. (1997). Children's coping with venipuncture. *Journal of Pain and Symptom Management*, 13(5), 274-285. doi:10.1016/s0885-3924(96)00328-4
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, B., & Schraw, G. (2009). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 91-100. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.001
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of Empathy. In C. E. Izard (Ed.), *Measuring Emotions in Infants and Children* (pp. 279-296). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, W., Schmeichel, B., & Badeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.
- Hogan, R. (1969) Development of an Empathy Scale. *Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Holmes, J., & Adams, J. W. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, 26, 339-366. http://dx.doi.org/10.1080/01443410500341056
- Hook, C. J., Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2013). La condición socioeconómica y el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Enciclopedia sobre Desenvolvimento na Primeira Infância*, 1-8.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 239-267). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Horno Goicoechea, P. (2018). *Educando la alegría*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Howard, P. A., Taylor, J. R., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172(4), 323-328.
- Howie, P. M., & Dowd, H. J. (1996). Self-esteem and the perceived obligation to respond: Effects on children's testimony. *Legal and Criminological Psychology*, 1(2), 197-209.
- Hudson, A., & Jacques, S. (2014). *Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 123, 36–52. doi:10.1016/j.jecp.2014.01.012
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Gilman, R. (2006). Life Satisfaction. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 357-368). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hughes, F. P., Noppe, L. D., & Noppe, I. C. (1988). *Child development*. St. Paul: Pearson College Div.
- Huidobro, S. T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Hulbert, J. C., & Anderson, M. C. (2008). The role of inhibition in learning. *Advances in Psychology*, 139, 7-20. doi.org/10.1016/S0166-4115(08)10002-4
- Hurks, P. P. M., Vles, J. S. H., Hendriksen, J. G. M., Kalff, A. C., Feron, F. J. M., Kroes, M., van Zeben, T. M. C. B., Steyaert, J., & Jolles, J. (2006). Semantic category fluency versus initial letter fluency over 60 seconds as a measure of automatic and controlled processing in healthy school-aged children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28, 684-695. doi.org/10.1080/13803390590954191
- Hurlock, B. E. (2002). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Hurtado, M. J. R., & Silvente, V. B. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Reire*, 5(2), 83-100. doi:10.1344/reire2012.5.2527
- Ilkowska, M., & Engle, R. W. (2010). Working memory capacity and self-regulation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 265–290). Wiley-Blackwell. doi.org/10.1002/9781444318111.ch12
- INDEC (1994). *Mapas de la pobreza en la Argentina*. (Documento N° 4 del CEPA). Buenos Aires: INDEC.
- INDEC (2001). *Incidencia de la pobreza en los aglomerados urbanos*. (Boletín N° 5 del INDEC). Buenos Aires: INDEC.
- INDEC (2019). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos*. 3(13), 3-18.
- Introzzi, I. M. (2016). Las Funciones Ejecutivas. En I. Introzzi, & L. Canet (Comp.), *¿Quién dirige la batuta? Funciones Ejecutivas: herramientas para la regulación de la mente, la emoción y la acción* (pp. 13-38). Mar del Plata: EUDEM.
- Isaza, L., & Henao, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3).

- Isaza-Valencia, L., & Henao-López, C. G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona, 15*, 253-271.
- Izard, C. E. (1993). Organizacional and motivacional functions of discrete emotions. In M. Lewis (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nueva York: Guilford Press.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing, 25*, 123-129.
- Jenkins, L., Myerson, J., Hale, S., & Fry, A. F. (1999). Individual and developmental differences in working memory across the life span. *Psychonomic Bulletin and Review, 6*, 28-40.
- Jensen, A. R. (1965). Scoring the Stroop test. *Acta psychologica, 24*(5), 398-408.
- Johnson, K. J., Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion, 24*(2), 299-321. doi.org/10.1080/02699930903384667
- Jung, E. S., & Reid, N. (2009). Working memory and attitudes. *Research in Science & Technological Education, 27*(2), 205-223. doi:10.1080/02635140902853665
- Junqué, C. (1995). El lóbulo frontal y sus disfunciones. En C. Junqué, & J. Barroso (Eds.), *Neuropsicología* (pp. 349-399). Madrid: Síntesis.
- Kagan, J. (1965). *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge: Harvard University.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. John Wiley & Sons.
- Keith, D. (2000). Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist, 55*, 151- 158.
- Kerem, E., Fishman, N., & Josselson, R. (2001). The experience of empathy in everyday relationships: Cognitive and affective elements. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*(5), 709-729.
- Keown, L. J., Franke, N., & Triggs, C. M. (2020). An Evaluation of a Classroom-Based Intervention to Improve Executive Functions in 4-Year Old Children in New Zealand. *Early Childhood Education Journal.1-11*. doi:10.1007/s10643-020-01023-x
- Kienbaum, J. (2014). The development of sympathy from 5 to 7 years: increase, decline or stability? A longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 5*. doi:10.3389/fpsyg.2014.00468
- Kienbaum, J., Volland, C., & Ulich, D. (2000). Sympathy In The Context of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. *International Journal of Behavioral Development, 25*(4), 302-309. doi.org/10.1080/01650250143000076
- Kihlstrom, X. E., & Cantor, N. (1983). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, pp. 1-47). San Diego, CA: Academic Press.
- Kiley-Brabeck, K., & Sobin, C. (2006). Social Skills and Executive Function Deficits in Children With the 22q11 Deletion Syndrome. *Applied Neuropsychology, 13*(4), 258-268. doi:10.1207/s15324826an1304_7
- Kleitman, S., & Moscrop, T. (2010). Self-confidence and academic achievements in primary-school children: Their relationships and links to parental bonds, intelligence, age, and gender. In A. Efklides, & P. Misailidi (Eds.), *Trends and Prospects in Metacognition Research* (pp. 293-326). Boston, MA: Springer.
- Klenberg, L., Korkman, M., & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12-year-old Finnish children. *Developmental neuropsychology, 20*(1), 407-428. doi.org/10.1207/S15326942DN2001_6

- Knapp, K., & Morton, J. B. (2013). El desarrollo del cerebro y las funciones ejecutivas. En R. E. Tremblay, M. Boivin, R. de V. Peters (Eds.), & J. B. Morton (Ed. Tema), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (en línea). Extraído desde <https://www.encyclopedia-infantes.com/funciones-ejecutivas/segun-los-expertos/el-desarrollo-del-cerebro-y-las-funciones-ejecutivas>.
- Knobel, M. (2004). El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury & M. Knobel (Eds.), *La Adolescencia Normal* (pp. 29-76). México, Paidós educador.
- Kohler, W. (1929). *Gestalt psychology*. Oxford: Liveright.
- Konishi, S., Nakajima, K., Uchida, I., Kameyama, M., Nakahara, K., Sekihara, K., et al. (1998). Transient activation of inferior prefrontal cortex during cognitive set shifting. *Nature Neuroscience*, *1*, 80-84.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (1998). *NEPSY: A developmental neuropsychological assessment*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M., & Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *14*(3), 474-494.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Alvarez, C. (1996). La pobreza desde la mirada de la resiliencia. *Construyendo en adversidad*, 24-33.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Montecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud.
- Kotliarenco, M., & Aceitón, H. (2006, July). La resiliencia como una ventana de oportunidad. Un análisis sobre resiliencia y pobreza. In *Trabajo presentado en la III Conferencia de la Red Latinoamericana y del caribe de Childwatch International, México*.
- Kreitzer, M. J., Gross, C. R., Waleekhachonloet, O., Reilly-Spong, M., & Byrd, M. (2009). The brief serenity scale: A psychometric analysis of a measure of spirituality and well-being. *Journal of Holistic Nursing* *27*(1), 7-16.
- Krpan, K. M., Levine, B., Stuss, D. T., & Dawson, D. R. (2007). Executive function and coping at one-year posttraumatic brain injury. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, *29*(1), 36-46.
- Krumm, G. L., Filippetti, V. A., & Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente*, *23*(44), 1-19. doi.org/10.17081/psico.23.44.3493
- Krumm, G., & Lemos, V. (2011). Estudio exploratorio de las propiedades psicométricas de la Escala de Personalidad Creadora (EPC) en su versión heteroevaluación. *Interamerican Journal of Psychology*, *45*(1), 21-28.
- Krumm, G., & Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research*, *5*(2), 40-48.
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., & Gutierrez, M. (2018). *The contribution of executive functions to creativity in children: What is the role of crystallized and fluid intelligence? Thinking Skills and Creativity*, *29*, 185–195. [doi:10.1016/j.tsc.2018.07.006](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.006)
- Krumm, G., Filippetti, V. A., & Gutierrez, M. (2020). Flexibilidad cognitiva y creatividad en niños escolarizados. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, *12*(1), 162-163.
- Krumrei-Mancuso, E. J. (2019). Reflections on the science of joy: Current challenges and future directions. *The Journal of Positive Psychology*, 1-5. [doi:10.1080/17439760.2019.1685574](https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1685574)

- Kuftyak, E. V. (2020). Psychological defenses and coping strategies in preschool children: sex differences and relationship with psychological health. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 1(10), 35-45.
- Kumpfer, K. L., & Hopkins, R. (1993). Prevention: Current research and trends. *Recent Advances in Addictive Disorders*, 16, 11-20.
- Kumpfer, K., Szapocznik, J., Catalano, R., Clayton, R. R., Liddle, H. A., McMahon, R., Millman, J., Orrego, M. E. V., Rinehart, N., Smith, I., Spoth, R., & Steele, M. (1998). *Preventing substance abuse among children and adolescents: Family-centered approaches*. Rockville, MD: Department of Health and Human Services, Center for Substance Abuse Prevention.
- Kyllonen, P. C., & Cristal, R. E. (1990). Reasoning ability is little more than working memory capacity? *Intelligence*, 14, 389-433. /doi.org/10.1016/S0160-2896(05)80012-1
- La Rosa, J., & Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-34.
- La Taille, Y. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças (Relatório de pesquisa encaminhado à Fundação de Apoio à Pesquisa)*. Universidade de São Paulo.
- Labiano, L. M., & Correché, M. S. (2002). Afrontamiento del estrés. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 11, 105-112.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- Lacunza, A. B., & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Lally, A., & La Brant, L. (1951). Experiences with children talented in the arts. In P. Witty (Ed.). *The Gifted Child* (pp. 243-256). NYC, DC: Heath & Co.
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In R. J. Larsen, E. C. Diener, & S. Margaret (Ed). *Emotion* (pp. 25-59). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Larumbe, E., Pérez-Llantada, M. C., & López de la Llave, A. (2009). Características del estado psicológico de los corredores populares de maratón. *Revista de Psicología del Deporte*, 2, 151-163.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984a). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984b). *Estrés y Procesos Cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R., & Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lee, C. S., & Therriault, D. J. (2013). The cognitive underpinnings of creative thought: A latent variable analysis exploring the roles of intelligence and working memory in three creative thinking processes. *Intelligence*, 41(5), 306-320. doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.008
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59-80. doi:10.1348/026151003321164627

- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 59-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Lemos, V. (2007, septiembre). La personalidad infantil como moduladora del Impacto de un Proyecto de Intervención Dirigido a la Promoción de Resiliencia en niños en Riesgo Ambiental por Pobreza. Simposio por invitación en la XI Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Mendoza.
- Lemos, V., & Richaud, M. C. (2021). Un nuevo cuestionario de empatía multidimensional en español para adolescentes tempranos y medios. *International Journal of Psychological Research*, *14*(1), 91-105. <https://doi.org/10.21500/20112084.5030>
- Lemos, V., Hendrie, K., & Oros, L. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología*, *11*(21), 47-59.
- Lemos, V., Hendrie, K., & Oros, L. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología*, *11*(21), 47-59.
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K., Mattson, A. J., Harward, H., Ringholz, G., Ewing-Cobbs, L., & Fletcher, J. M. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology*, *7*(3), 377-395. DOI: 10.1080/87565649109540499
- Levin, H. S., Song, J., Ewing-Cobbs, L., & Roberson, G. (2001). Porteus maze performance following traumatic brain injury in children. *Neuropsychology*, *15*, 557-567. doi:10.1037//0894-4105.15.4.557
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, *17*(1-4), 281-297.
- Lezak, M. D. (1987). Relationships between personality disorders, social disturbances, and physical disability following traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, *2*(1), 57-69.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, USA
- Lipina, S. (2014). Fostering child neurocognitive development: Proposals for the private sector. In Istanbul International Center for Private Sector in Development (Prod.), *Barriers and opportunities at the base of the pyramid: The role of the private sector in inclusive development* (pp. 1-21). Washington, DC: United Nations Development Programme (UNDP).
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro: Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lipina, S. J., & Posner, M. I. (2012). The impact of poverty on the development of brain networks. *Frontiers in human neuroscience*, *6*, 238. doi.org/10.3389/fnhum.2012.00238
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., & Colombo, J. A. (2005). Performance on the AnoB task of Argentinean infants from Unsatisfied Basic Needs Homes. *Interamerican Journal of Psychology*, *39*, 49-60.
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B., Injoque Ricle, I., & Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). *Interdisciplinaria*, *21*, 153-193.

- Löesel, F. (1992). *Resilience in Childhood and Adolescence*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Logan, G. D. (1985). Executive control of thought and action. *Acta Psychologica*, 60, 193-210.
- Logie, R. H., Gilhooly, K. J., & Wynn, V. (1994). Counting on working memory in arithmetic problem solving. *Memory and Cognition*, 22, 395-410. doi:10.3758/bf03200866
- Lomaglio, D. B. (2012). Transición nutricional y el impacto sobre el crecimiento y la composición corporal en el noroeste argentino (NOA). *Nutrición clínica y dietética hospitalaria*, 32(3), 30-35.
- Londoño, N. H., Henao, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D., & Aguirre, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.
- Lopera, F. (2008). Funciones Ejecutivas: Aspectos Clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.
- Loperena Anzaldúa, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar*, 9(18), 307-327.
- López Sánchez, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (Coords.) (2008). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López Torres, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.
- López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 168-186.
- López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32, 37-51.
- López-Pablos, R. (2009). Una aproximación antropométrica a la medición de la pobreza. *Documentos de Trabajo del CEDLAS*, 85, 1-40.
- López-Torres, M., Torregrosa, M., & Roca, J. (2007). Características del “flow”, ansiedad y estado emocional en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7, 25-44.
- Loring, D. W., y Fischer, J. S. (2004). Construction. En N. Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., & Fischer, J. S., *Neuropsychological assessment* (pp. 531-565). Oxford University Press, USA.
- Losada, A. V., & Latour, M. I. (2012). Resiliencia. Conceptualización e investigaciones en Argentina. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 84-97. doi:10.5872/psiencia/4.2.31
- Lucas, R. E., Diener, E., & Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions. In S. J. López, & C. R. Zinder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures*. Washington: American Psychological Association.
- Luciana, M., & Nelson, C. A. (1998). The functional emergence of prefrontally-guided working memory systems in four- to eight-year-old children. *Neuropsychologia*, 36, 273-293.
- Luciana, M., Conklin, H. M., Hooper, C. J., & Yarger, R. S. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child development*, 76(3), 697-712. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00872.x
- Luna, B., Thulborn, K. R., Munoz, D. P., Merriam, E. P., Garver, K. E., Minshew, N. J., et al. (2001). Maturation of widely distributed brain function subserves cognitive development. *Neuroimage*, 13, 786-93.

- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York, NY: Basic Books.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Luthar, S. S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive Ufe adaptations* (pp. 129-160). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Luus, C. A., & Wells, G. L. (1994). The malleability of eyewitness confidence: Co-witness and perseverance effects. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 714.
- Lynch, A. M., Kashikar-Zuck, S., Goldschneider, K. R., & Jones, B. A. (2007). Sex and Age Differences in Coping Styles Among Children with Chronic Pain. *Journal of Pain and Symptom Management*, 33(2), 208–216. doi:10.1016/j.jpainsymman.2006.07
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32, 5-17.
- Macdonald, J. A., Bauchamp, M. H., Crigan, J. A., & Anderson, P. J. (2014). Age related differences in inhibitory control in the: early school years. *Child Neuropsychology*, 20, 509-526.
- Mackinnon, D. (1977). El Individuo Creativo: Su Comprensión desde la Investigación. *Innovación Creadora*, 2(1), 5-13.
- Madariaga Orozco, C., & Sierra, O. (2000). Redes sociales y pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5, 127-156.
- Maddio, S. L., & Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbano-marginales? *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 98-109.
- Maddio, S. L., & Greco, C. (2010). Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbanomarginales?. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 98-109.
- Magallanes Salinas, A. (2018). *Relación entre las funciones ejecutivas y empatía en niños de 9 a 11 años*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Maguid, A. (2000). *El sistema de indicadores sociales en Argentina*. Extraído desde <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31596?show=full&locale-attribute=en>
- Malle, B. F., & Neubauer, A. C. (1991). Impulsivity, reflection, and questionnaire response latencies: No evidence for a broad impulsivity trait. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 865-871. doi:10.1016/0191-8869(91)90153-3
- Marcovitch, S., Boseovski, J. J., Knapp, R. J., & Kane, M. J. (2010). Goal neglect and working memory capacity in 4 to 6 year old children. *Child Development*, 81, 1687-1695.
- Marina, J. A. (2012). La nueva ciencia de la prevención. *Pediatría Integral*, 16(4), 333-336.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 51(4), 858-866.
- Marquardt, D. W. (1970). Generalized inverses, ridge regression, biased linear estimation, and nonlinear estimation. *Technometrics*, 12(3), 591-612.
- Marrero Quevedo, R. J., & Carballeira Abella, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud mental*, 33(1), 39-46.

- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. E. (1990). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2. In R. Martens, R. S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive Anxiety in Sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports, 76*(2), 623-626. doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Martín, R., Hernández, S., Rodríguez, C., García, E., Díaz, A., & Jiménez, J. E. (2015). Datos normativos para el Test de Stroop: patrón de desarrollo de la inhibición y formas alternativas para su evaluación. *European journal of education and psychology, 5*(1). <https://doi.org/10.30552/ejep.v5i1.76>
- Martínez García, M., Redondo Illescas, S., Pérez Ramírez, M., & García Forero, C. (2008). Empatía en una muestra española de delincuentes sexuales. *Psicothema, 20*(2), 199-204.
- Martínez, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y salud, 17*(3), 245-258.
- Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 12*(2), 110-119. doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403
- Martínez-Romero, M., Molina, V. M., & Oriol-Granado, X. (2016). Desarrollo y validación del cuestionario de autoconfianza en competición CACD para deportes individuales y colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16*(2), 13-20.
- Mason, C. H., & Perreault Jr, W. D. (1991). Collinearity, power, and interpretation of multiple regression analysis. *Journal of marketing research, 28*(3), 268-280.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist, 56*(3), 227.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1991). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology, 2*(4), 425-444.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology, 16*, 1071-1094. doi: 10.1017/S0954579404040143
- Matalinares, M., Arenas, C., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Díaz, G., Dioses, C., Ramos, R., Mendoza, P., Medina, Y., Pezua, M., Murata, R., Pareja, C., & Tipacti, R. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 14*(1), 187-207.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Morales, G. (2004). Verbal and nonverbal fluency in Spanish-speaking children. *Developmental neuropsychology, 26*(2), 647-660. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_7
- McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K., & Hoza, B. (2013). Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(3), 422-435. doi:10.1016/j.jecp.2013.03.002
- Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current psychology: Research and reviews, 7*, 221-240.

- Mehta, R., & Zhu, M. (2015). Creating when you have less: The impact of resource scarcity on product use creativity. *Journal of Consumer Research*, 42, 767-782.
- Melillo, A., & Suárez Ojeda, E. N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112, 85-107.
- Méndez de Oliveira, C., de Mendonça Filho, E. J., Riboli Marasca, A., Ruschel Bandeira, D., & Hofheinz Giacomoni, C. H. (2019). Escala multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças: revisão e normas. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1801.15492.04>
- Méndez, J. C. E. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(1), 22-30.
- Menenses Montero, M., & Monje Alvarado, M. D. L. Á. (2001). El juego en los niños: un enfoque teórico. *Revista educación*, 25(2), 113-124. doi. 10.15517/REVEDU.V25I2.3585
- Mercado (2018). Ensayos sobre desarrollo sostenible. La dimensión económica de la Agenda 2030 en la Argentina – Buenos Aires: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD: Buenos Aires.
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M., & Malonda, E. (2012). Un programa de educación intercultural: Desarrollo de la empatía y la prosocialidad. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 9-30.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Mesulam, M. M. (2000). Behavioral neuroanatomy: large-scale networks, association cortex, frontal syndromes, the limbic system, and hemispheric specializations. In M. M. Mesulam (Ed.), *Principles of behavioral and cognitive neurology (2nd. ed.)* (pp. 1-120). New York: Oxford University Press.
- Mesurado, B., Resett, S., Tezón, M., & Vanney, C. E. (2021). Do Positive Emotions Make You More Prosocial? Direct and Indirect Effects of an Intervention Program on Prosociality in Colombian Adolescents During Social Isolation Due to COVID-19. *Front. Psychol.* 12,710037. doi: 10.3389/fpsyg.2021.710037.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development*, 75, 1373-1386. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de investigaciones*, 15, 305-312.
- Milicic, N., & Gorostegui, M. E. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psykhé*, 2(1), 69-79.

- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24(1), 167–202. doi:10.1146/annurev.neuro.24.1.167
- Miller, H. V., Barnes, J. C., & Beaver, K. M. (2011). Self-control and health outcomes in a nationally representative sample. *Am. J. Health Behav.*, 35, 15-27.
- Minghelli Pieta, M. A. (2009). *A expressão do sentimento de gratidão: um estudo com crianças e adolescentes escolares de Porto Alegre*. Tesis de Maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. doi.org/10.1006/cogp.1999.0734
- Molfese, V. J., Molfese, P. J., Molfese, D. L., Moritz Rudasill, K., Armstrong, N., & Starkey, G. (2010). Executive function skills of 6-8 year olds: Brain and behavioral evidence and implications for school achievement. *Contemporary educational psychology*, 35(2), 116-125. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.004
- Molina, M. F., Raimundi, M. J., López, C., Cataldi, S., & Bugallo, L. (2011). Adaptación del Perfil de Autopercepciones para Niños para su uso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(32), 53-78.
- Monjas Casares, I., & González Moreno, B. P. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Monsell, S. (1996). Control of mental processes. In V. Bruce (Ed.), *Unsolved mysteries of the mind: Tutorial essays in cognition* (pp. 93-148). Hove, UK: Erlbaum.
- Moos, R., & Schaefer, J. (1993). Coping resources and processes: current concepts and measures. In L. Golberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* (pp. 234-57). Nueva York: Kree Press.
- Morales Villegas, R., Romero Contreras, S., Moreno González, R., & Díaz Barriga Martínez, F. (2014). Habilidades intelectuales de niños indígenas de las etnias Tenek y Nahúa que viven en condiciones de pobreza y desnutrición. *Summa Psicológica*, 11(2), 57-68.
- Morelato, G., Carrada, M., & Ison, M. (2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit*, 19(1), 81-91.
- Moreno Hernández, A., & del Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., & Tabullo-Tomas, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y "bullying". Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre educación*, 37, 113-134. doi.10.15581/004.37.113-134
- Morra, S., Parrella, I., & Camba, R. (2011). The role of working memory in the development of emotion comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 744-764. doi.org/10.1348/2044-835X.002006
- Morton, J. B. (Ed. Tema) (2013). Estimulación cognitiva (Funciones ejecutivas). En R. E. Tremblay, M. Boivin, R. de V. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el*

- Desarrollo de la Primera Infancia* (en línea). Extraído desde <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/sintesis-estimulacion-cognitiva-funciones-ejecutivas.pdf>.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100.
- Mulenga, K., Ahonen, T., & Aro, M. (2001). Performance of Zambian children on the NEPSY: A pilot study. *Developmental neuropsychology*, 20(1), 375-383.
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110.
- Musso, M. F. (2016). *Understanding the underpinnings of academic performance: The relationship of basic cognitive processes, self-regulation factors and learning strategies with task characteristics in the assessment and prediction of academic performance*. Unpublished doctoral dissertation). University of Leuven, Leuven, Belgium.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Editorial Sirio.
- Nastoyashchaya, E., & López, L. (2015). Diferencias entre hombres y mujeres jóvenes en memoria de trabajo. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 15(2), 35-51.
- Nefdt, K. (2013). *Empathy across socioeconomic status and its association with aggressive behaviour in Western Cape children*. Cape Town, South Africa: University of Cape Town. ACSSENT Laboratory Department of Psychology, John Templeton Foundation.
- Nichelli, F., Scala, G., Vago, C., Riva, D., & Bulgheroni, S. (2005). Age-related trends in Stroop and conflicting motor response task findings. *Child Neuropsychology*, 11(5), 431-443. doi:10.1080/09297040590951569
- Nieto, M., Romero, D., Ros, L., Zabala, C., Martínez, M., Ricarte, J. J., Serano J. P. & Latorre, J. M. (2019). Differences in Coping Strategies Between Young and Older Adults: The Role of Executive Functions. *The International Journal of Aging and Human Development*, 9(1), 1-22. doi:10.1177/0091415018822040
- Nijstad, B. A., De Dreu, C. K. W., Rietzschel, E. F., & Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, 21(1), 34-77. doi:10.1080/10463281003765323
- Nilsen, E. S., & Graham, S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58(2), 220-249. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2008.07.002>
- Nina Huanca, A. P. (2013). Estresores cotidianos y su relación con el afrontamiento en niños de 8-12 años del hogar José Soria de La Paz. *Revista de Investigación Psicológica*, 9, 95-104.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 4, 464-480. doi:10.1111=j.1467-7687.2007.00600.x
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87. doi:10.1111=j.1467-7687.2005.00394.x
- Noels, K. A., & Clement, R. (1994). *Second language anxiety: A socio-communicative model of affect, cognition and behavior*. Unpublished manuscript.

- Núñez Naranjo, N. D. L. Á. (2016). *Las manifestaciones artísticas y la autoconfianza en niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Chuwitayu del cantón Puyo, provincia de Pastaza*. Bachelor's thesis, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Nurius, P. S. (1994). Assessing and Changing Self-concept: Guidelines from the Memory System. *Social Work*. doi:10.1093/sw/39.2.221
- Oliva, A. (2014). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva (Vol. 1)* (pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
- Oñate, M. E., & Mesurado, B. (2021). Validación del cuestionario infantil de emociones positivas en adolescentes argentinos. En M. Tezón (Ed.) *Bienestar y Emociones Positivas: Una mirada investigativa frente a contextos sociales adversos y diversos*, (pp. 32-43). Sello Editorial Tecnológico Comfenalco.
- Omar, A. (2006). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 141-154.
- Omar, A., Almeida da Silva Junior, S. H., Paris, L., Aguiar de Souza, M., & Pino Peña, R. (2010). Resiliência e enfrentamento do estresse em adolescentes: efeitos mediadores dos valores culturais. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 16(3), 448-448.
- Orakci, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100838.
- Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar: Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25(2), 181-195.
- Oros, L. B. (2009a). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B. (2009b). Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. *Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi"*, 2, 243-255.
- Oros, L. B. (2010). *Identification and promotion of positive emotions in boys and girls in poverty [Estudio y promoción de las emociones positivas en niños y niñas en situación de pobreza]* (Advance Technical Report). Buenos Aires, Argentina: National Council of Scientific and Technical Investigations.
- Oros, L. B. (2011). Nuevas contribuciones para el desarrollo de emociones positivas en niños. En M. C. Richaud de Minzi, & V. Lemos (Eds.), *Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales*. Entre Ríos: Editorial UAP.
- Oros, L. B. (2012). *Evaluating positive emotions in children [Evaluación de las emociones positivas en niños]* (Final Technical Report). Entre Ríos, Argentina: Department of Humanities, Education, and Social Sciences of the Adventist University del Plata.
- Oros, L. B. (2013). Emociones positivas y niñez: ¿Qué sabemos al respecto? *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 13-21.
- Oros, L. B., & Nalesso, A. C. F. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-126.

- Oros, L. B., & Richaud de Minzi, M. C. (2010). *La promoción de emociones positivas en la escuela. Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar*. Entre Ríos: Universidad Adventista del Plata.
- Oros, L. B., & Richaud de Minzi, M. C. (2015). A Review Study of Psychometric Functioning of a Picture Scale to Assess Joy in Childhood. *Psychology*, 6(03), 223-233.
- Oros, L. B., & Schulz, A. (2010). *Children's experience of gratitude: Differences related to sex, age, and socioeconomic status [La experiencia de gratitud en los niños: Diferencias por sexo, edad y estrato social]* (Final Technical Report, PI No. 23). Entre Ríos, Argentina: Department of Humanities, Education, and Social Sciences of the Adventist University del Plata.
- Oros, L. B., Cuello, M., & Richaud, M. C. (2021). Evaluación de la serenidad infantil: Alternativas de autoinforme y reporte de observador. *Interdisciplinaria*, 38(2), 41-57. doi: 10.16888/interd.2021.38.2.3
- Oros, L. B., Schulz-Begle, A., & Vargas-Rubilar, J. (2015). Children's Gratitude: Implication of Contextual and Demographic Variables in Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 245-262. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13114130314>
- Oros, L. B., Vargas, J., & Richaud, M. C. (2017, agosto). *Apego parental, Amistad y Búsqueda de apoyo en niños de contextos de vulnerabilidad social*. Trabajo presentado en el XXXVI Congreso Interamericano de Psicología, Mérida, México.
- Oros, L. B., Ventura León, J. L., Chemisquy, S., Meier, L. K., Hendrie Kupczynszyn, K., & Olivera, F. (2018). *Análisis confirmatorio y valores normativos del cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP)*. Informe Técnico Final, Secretaría de Políticas del Conocimiento, Universidad de la Cuenca del Plata.
- Oros, L., & Greco, C. (2009, julio). *¿A qué atribuyen la alegría los niños de contextos urbano-marginales? Un estudio comparativo*. Sesión de cartel presentada en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología. Guatemala: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Ortín-Montero, F. J., De-la-Vega, R., & Gosálvez-Botella, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de psicología*, 29(3), 637-641.
- Ortiz, M. J., Apodaka, P., Etxeberria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J., & López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: Empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-97.
- Palomar Lever, J., & Cienfuegos Martínez, Y. I. (2006). Impacto de las variables de personalidad sobre la percepción de la pobreza. *Anales de Psicología*, 22(2), 217-233.
- Palomar Lever, J., & Cienfuegos Martínez, Y. I. (2007). Pobreza y apoyo social: un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 177-188.
- Pan, X., & Yu, H. (2016). Different Effects of Cognitive Shifting and Intelligence on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, n/a–n/a. doi:10.1002/jocb.144
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Parachin, V. M. (2003). Developing dynamic self-confidence. *Supervision*, 64(3), 13-15.

- Pardo Merino, A., & Ruiz Díaz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Parkes, F., & Mallet, J. (2011). Developing mental toughness: attributional style retraining in rugby. *Sport Psychologist*, 25(3), 269-287.
- Parris, L., Jungert, T., Thornberg, R., Varjas, K., Meyers, J., Grunewald, S., & Shriberg, D. (2020). Bullying bystander behaviors: The role of coping effectiveness and the moderating effect of gender. *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 38-46.
- Passolunghi, M. C., Cornoldi, C., & De Liberto, S. (1999). Working Memory and intrusions of irrelevant information in a group of specific poor problem solvers. *Memory and Cognition*, 27(5), 779-790.
- Pastor, Á. R. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pelegriña S., Lechuga, M. T., Castellanos, M. C., & Elosúa, M. R. (2016). Memoria de trabajo. En M. T. Bajo Molina, L. J. Fuentes Melero, J. Lupiáñez Castillo, & C. Rueda Cuerva (Coords.), *Mente y cerebro: de la Psicología experimental a la Neurociencia cognitiva* (pp. 237-262). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Peña Flores, N. E. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *LIBERABIT*, 15(1), 59-64.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Pérez, M. M. G. (2017). *Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños*. Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, España.
- Pérez-Muga, O. (2014). El proceso resiliente del apego en adopción, acogimiento familiar y residencial. En J. M. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Perlow, R., Jattuso, M., & De Wayne Moore, D. (1997). Role of verbal working memory in complex skill acquisition. *Human performance*, 10(3), 283-302. doi.org/10.1207/s15327043hup1003_4
- Petrides, M. (1994). Comparative architectonic analysis of the human and macaque frontal cortex. *Handbook of neuropsychology*, 9, 17-58.
- Phelps, E. A., & LeDoux, J. E. (2005). Contributions of the amygdala to emotional processing: From animal models to human behavior. *Neuron*, 48, 175-187.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1), 12.
- Piaget, J. (2018). *Seis estudios de psicología*. España: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño (ed. renovada)*. Ediciones Morata.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor recording and Tests.

- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2nd ed.)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services (WPS).
- Pino Muñoz, M. & Arán Filippetti, V.(2021) Confirmatory Factor Analysis of the BRIEF-2 Parent and Teacher Form: Relationship to Performance-Based Measures of Executive Functions and Academic Achievement, *Applied Neuropsychology: Child*, 10:3, 219-233, DOI: 10.1080/21622965.2019.1660984
- Pino Muñoz, M. (2020). *Funciones ejecutivas, estrategias de afrontamiento y habilidades sociales en niños escolarizados [en línea]*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11541>
- Polk, L.V. (1997). Toward a middle range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1-13.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Posner, M. I., & Rossman, E. (1965). Effect of size and location of informational transforms upon short-term retention. *Journal of Experimental Psychology*, 70, 496-505.
- Poy, S., Tuñón, I., & Sánchez, M. E. (2021). Pobreza infantil en la Argentina (1992-2019): tendencia y disparidades regionales. *Población & sociedad*, 28(1), 188-216.
- Prados, J. A. L., García, I. F., & Lluch, Á. C. (2011). Ansiedad estado y autoconfianza precompetitiva en gimnastas. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(23), 76-91.
- Prieto, M. D., López, O., & Ferrándis, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Puga De La Cruz, D. (2019). *Programa "Recitando mis poesías" para desarrollar la confianza en los niños y niñas del primer grado "B" de la Institución Educativa Nicanor Rivera Cáceres, distrito de Barranco-UGEL 07*. Tesis de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicología Educativa, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Quintero Gutiérrez, K. T. Q. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 319-333. doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.17.319-333
- Quiñones, R. A. (2007). *Resiliencia. Resignificación creativa de la adversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quiñonez Rodríguez, M. A. (2012). Creatividad y resiliencia. Análisis comparativo de nuevas formas de inserción creativa en contextos de incertidumbre y complejidad. *Revista Científica*, 14, 39-55.
- Quispe Núñez, V., & Vera Mendoza, L. (2017). *Diferencias en la resiliencia según factores sociodemográficos en estudiantes de 8 a 12 años de zonas marginales de los distritos de Cerro Colorado y Cayma-Arequipa*. Tesis Presentada, Universidad Nacional de San Agustín, Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación Escuela Profesional de Psicología.
- Redruello, R. A. (2015). Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro La Inmaculada de Hortaleza). *Tendencias pedagógicas*, 12, 111-150.

- Remor, E., Amorós Gómez, M., & Carrobles, J. A. (2010). Eficacia de un programa manualizado de intervención en grupo para la potenciación de las fortalezas y recursos psicológicos. *Anales de psicología*, 26(1), 49-57.
- Remor, E., Amorós, M., & Carrobles, J. A. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de psicología*, 22(1), 37-44.
- Riaño-Hernández, D., Guillén-Riquelme, A., Cabrera-Cuevas, M. J., García Cruz, C. V., & Buela-Casal, G. (2016). Fiabilidad de la versión informatizada del Test de Figuras Conocidas 20 (MFF-20). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 167-174. doi:10.1016/j.rlp.2016.06.001
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201.
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). Parental styles and attachment in relation with self control, social skills and coping in children at risk for poverty. In D. M. Devor (Ed.), *New developments in parent-child relations* (pp. 87-110). Hauppauge, NY: Nova.
- Richaud de Minzi, M. C. (2008a). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 101-115. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3880>
- Richaud de Minzi, M. C. (2008b). Estudio del IRI de Davis en población infantil argentina. *Revista de Investigación en Psicología, Universidad de San Marcos*, 11(1), 101-115.
- Richaud de Minzi, M. C., & Lemos, V. (2014). Promotion of Resilience in Children in Social Vulnerability: An Approach from Positive Psychology. In A. Castro Solano (Ed.), *Positive Psychology in Latin America* (pp. 195-212). New York: Springer.
- Richaud de Minzi, M. C., & Oros, L. (2009, junio). Emociones positivas, flexibilidad cognitiva y afrontamiento del estrés en niños. En M. V. Mestre (Pres.), *Emociones positivas y prosocialidad* [Simposio]. XXXII Congreso Interamericano de Psicología, Guatemala.
- Richaud, M. C. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. En M. C. Richaud, & M. S. Ison (Comp.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 145-176). Mendoza, Argentina: Ediciones Universidad del Aconcagua.
- Richaud, M. C. (2013). Influencia del fortalecimiento de recursos socioemocionales, cognitivos y lingüísticos sobre el afrontamiento de la amenaza. Un estudio en niños en vulnerabilidad social. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(2), 87-96.
- Richaud, M. C., Lemos, V. N., Mesurado, B., & Oros, L. (2017). Construct validity and reliability of a new Spanish empathy questionnaire for children and early adolescents. *Frontiers in psychology*, 8 (979), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00979>
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V. & Oros, L.B. (2016). Empathy in children: theory and assessment. In D.F. Watt & J. Panksepp (Eds.), *Psychology and Neurobiology of Empathy* (p. 149–170). Nova Science Publishers.
- Riggs, N. R., Spruijt-Metz, D., Sakuma, K. K., Chou, C. P., Pentz, M. A. (2010). Executive cognitive function and food intake in children. *J. Nutr. Educ. Behav.*, 42, 398-403.

- Ríos, M., Periáñez, J. A., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2004). Attentional control and slowness of information processing after severe traumatic brain injury. *Brain injury, 18*(3), 257-272.
- Ritter, S. M., Damian, R. I., Simonton, D. K., van Baaren, R. B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of experimental social psychology, 48*(4), 961-964. doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.009
- Riva, D., Nichelli, F., & Devoti, M. (2000). Developmental Aspects of Verbal Fluency and Confrontation Naming in Children. *Brain and Language, 71*(2), 267-284. doi:10.1006/brln.1999.2166
- Rivera, D., Morlett-Paredes, A., Peñalver Guia, A. I., Irías Escher, M. J., Soto-Añari, M., Aguayo Arelis, A., Rute-Pérez, S., Rodríguez-Lorenzana, A., Rodríguez-Agudelo, Y., Albaladejo-Blázquez, N., García de la Cadena, C., Ibáñez-Alfonso, J. A., Rodríguez-Irizarry, W., García-Guerrero, C. E., Delgado-Mejía, I. D., Padilla-López, A., Vergara- Moragues, E., Barrios Nevado, M. D., Saracosti Schwartzman, M., & Arango-Lasprilla, J. C. (2017). Stroop color-word interference test: Normative data for Spanish-speaking pediatric population. *NeuroRehabilitation, 41*(3), 605-616. doi.org/10.3233/NRE-172246
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research, 3*(2), 131-141. http://dx.doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Robinson, E. J., & Mitchell, P. (1995). Masking of children's early understanding of the representational mind: Back- wards explanation versus prediction. *Child Development, 66*, 1022-1039.
- Rodríguez Barreto, L. C., Pulido, N. D. C., & Pineda Roa, C. A. (2016). Propiedades psicométricas del Stroop, test de colores y palabras en población colombiana no patológica. *Universitas Psychologica, 15*(2), 255-272. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.ppst
- Rodríguez Betancourt, H. Y., Guzmán Verbel, L., & Yela Solano, N. D. P. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International journal of psychological research, 5*(2), 8-107.
- Rodríguez Betancourt, H. Y., Guzmán Verbel, L., Solano, Y., & Del Pilar, N. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research, 5*(2), 98-107.
- Rodríguez Gómez, J. M., & Granero Gallegos, A. (2014). Estado de ánimo, autoconfianza y ansiedad precompetitiva en tiro deportivo. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 7*(14), 13-23.
- Rodríguez Sampaio, L. R., dos Santos Camino, C. P. D. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão, 29*(2), 212-227.
- Rodríguez Espínola, S., Filgueira, P., Paternó Manavella, M.A., Rave, E. (2021). Privaciones estructurales en el desarrollo humano : Argentina urbana 2010-2020 bajo el escenario COVID-19 : desigualdades en recursos psicosociales, condiciones sanitarias y representaciones ciudadanas frente al contexto de pandemia [en línea]. Documento estadístico del Barómetro de la Deuda Social Argentina de la Deuda Social Argentina., 3 Disponible en: https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12096

- Rodríguez, A. (2001). Futuro y creatividad: Una mirada prospectivo-social sobre la creatividad. En A. Rodríguez (Coord.), *Creatividad y sociedad* (pp. 29-60). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodríguez, F. M. M., Torres, M. V. T., & Páez, J. M. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110.
- Rogers, C. R. (1950). The significance of self-regarding attitudes and perceptions. In M. L. Reymert (Ed.), *Feeling and Emotion: The Moosehart Symposium*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Rojas García, A. (2007). *Pobreza y estrategias de afrontamiento*. Tesis de Doctorado, Departamento de Psicología, Universidad Iberoamericana. Extraído desde <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014899/014899.pdf>
- Rojas, H. Y. A., & Marín, D. E. S. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Wimb lu*, 5(1), 65-83.
- Romero Godínez, E., Lucio y Gómez Maqueo, E., Durán Patiño, C., & Ruiz Badillo, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de investigación psicológica*, 7(3), 2757-2765. doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.005
- Romo, M. (2018). ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35(3), 247-258.
- Rosenthal E. N., Riccio C. A., Gsanger K. M., & Pizzitola Jarratt K. (2006). Digit Span components as predictors of attention problems and executive functioning in children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21, 131-139. doi.org/10.1016/j.acn.2005.08.004
- Rosselli, M., & Ardila, A. (1993). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test in 5-to 12-year-old children. *Clinical Neuropsychologist*, 7(2), 145-154. <https://doi.org/10.1080/13854049308401516>
- Rosselli, M., Jurado, M. B., & Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de neurología*, 42(4), 202-210.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In L. Hartlage & C. F. Telzrow (Eds.), *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (pp. 93-123). New York: Plenum.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Rubio, J. L., & Puig, G. (2014). ¿Es posible trabajar la resiliencia en los contextos desfavorables? En J. M. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and cognition*, 67(2), 162-167.
- Rueda MR, Paz-Alonso PM. Las funciones ejecutivas y el desarrollo afectivo. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Morton JB, ed. tema. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]. <http://www.encyclopedia-infantes.com/funciones-ejecutivas/segun-los->

- expertos/las-funciones-ejecutivas-y-el-desarrollo-afectivo. Publicado: Enero 2013 (Inglés). Consultado: 05/07/2018.
- Ruff, R. M., Light, R. H., Parker, S. B., & Levin, H. S. (1997). The psychological construct of word fluency. *Brain and Language*, 57, 394-405.
- Ruiz, R., De la Vega, R., Poveda, J., Rosado, A., & Serpa, S. (2012). Análisis psicométrico de la escala de resiliencia en el deporte del fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 143-151.
- Ruiz-Juan, F., & Zarauz, A. (2014). Ansiedad en maratonianos en función de variables sociodemográficas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 25, 28-31.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, 205-209.
- Sabucedo, J. M., & Vilas, X. (2014). Anger and positive emotions in political protest. *Universitas Psychologica*, 13, 829-838.
- Sáez de Ocariz, U. S., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Sagy, S. & Dotan, N. (2001). Coping resources of maltreated children in the family: a salutogenic approach. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1463-1480. [doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00285-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00285-X)
- Sainz de Murieta, S. M., & Ilundáin, C. (2015). Memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Estudio correlacional. *Revista arista digital*, 63, 54-91.
- Salas, C. E., & Castro, O. (2014). Mente desorganizada y reacción catastrófica: regulación emocional intrínseca y extrínseca en sobrevivientes de lesión cerebral adquirida. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(1).
- Samaan, R. A. (2000). The Influences of Race, Ethnicity, and Poverty on the Mental Health of Children. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 11(1), 100-110. doi:10.1353/hpu.2010.0557
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles del psicólogo*, 35(2), 181-192.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP*, 20(1), 61- 75.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socio-economic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(1), 120-132. <https://doi.org/10.1017/S1355617710001335>
- Sastre Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl 2), S143-S151.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications*. Jerome M. Sattler Publisher.

- Schachar, R. J., & Logan, G. D. (1990). Impulsivity and inhibitory control in normal development and childhood psychopathology. *Developmental Psychology*, 26, 710-720.
- Schachar, R. J., Tannock, R., & Logan, G. D. (1993). Inhibitory control, impulsiveness, and attention deficit hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 13, 721-739.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23, 1307-1351. doi:10.1080/02699930902928969
- Schretlen, D. J. (2019). *M-WCST. Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin – Modificado*. Madrid: TEA Ediciones.
- Schulz Begle, A. (2009). Correlatos emocionales y relacionales de las habilidades sociales en los niños argentinos. In M. C. Richaud de Minzi (Ed.), *Investigación en Ciencias del Comportamiento: Avances Iberoamericanos* (pp. 351-379). Buenos Aires: CIIPME-CONICET.
- Schulz Begle, A. (2012). *Habilidades sociales como recursos psicológicos durante la niñez: Su relación con las prácticas parentales, las emociones positivas y negativas y los estilos de afrontamiento*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Schwarzer, R., & Renner, B. (2000). Social-cognitive predictors of health behavior: action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health psychology*, 19(5), 487.
- Scott, L. J. (1969). *An analysis of the self-concept of seventh-grade students in segregated-desegregated schools of Oklahoma City*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma.
- Scotto, C. (2004). La simpatía y la perspectiva de la segunda persona. *Epistemología e historia de la ciencia. Selección de trabajos de las XIV Jornadas, Universidad Nacional de Córdoba*, 10(10), 485-491.
- Segretin, M. S., Lipina, S. J., & Petetta, D. R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 104-123.
- Seligman, M. (1999). *La auténtica felicidad*. España: Ediciones B, S.A.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Byblos.
- Seligman, M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N., & Thornton, K. M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, 1, 143-146.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (2014). *Niños optimistas*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Seligman M. E. P (2019). Positive Psychology: a personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*. 15, 1-23. doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653
- Servera Barceló, M. (1990). *L'evolució de la reflexivitat-impulsivitat i la seva relació amb variables de rendiment i de conducta de l'infant. [La evolución de la reflexividad-impulsividad y su relación con variables de rendimiento y conducta en el niño]*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de las Islas Baleares.

- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology, 15*, 232-246. <http://dx.doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 298*(1089), 199-209.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research, 46*(3), 407-441.
- Sholberg, M. M., & Mateer, C. A. (1989). Remediation of executive functions impairments. In M. M. Sholberg, & C. A. Mateer (Eds.). *Introduction to cognitive rehabilitation* (pp. 232-263). New York: The Guilford Press.
- Shu, B. C., Tien, A. Y., Lung, F. W., & Chang, Y. Y. (2000). Norms for the Wisconsin Card Sorting Test in 6-to 11-year-old children in Taiwan. *The Clinical Neuropsychologist, 14*(3), 275-286. [doi.org/10.1076/1385-4046\(200008\)14:3;1-P;FT275](https://doi.org/10.1076/1385-4046(200008)14:3;1-P;FT275)
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2009). *Life-span: Human development* (6th ed.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N. D., Kupfer, A. S., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Wilson, S. B., Clancy-Menchetti, J., Landry, S. H., Swank, P. R., Assel, M. A., Taylor, H. B., & School Readiness Consortium (2011). Relations of Children's Effortful Control and Teacher-Child Relationship Quality to School Attitudes in a Low-Income Sample. *Early Education & Development, 22*(3), 434-460. [doi:10.1080/10409289.2011.578046](https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578046)
- Simoni, J., Martone, M., & Kerwin, J. (2002). La Espiritualidad y la Adaptación Psicológica en Mujeres con VIH SIDA: Implicaciones para la Consejería. *Revista de Orientación Psicológica, 49*(2), 139-147.
- Smith, E. E., & Jonides, J. (1999). Storage and executive processes in the frontal lobes. *Science, 283*(5408), 1657-1661.
- Smither, S. (1977). A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human development, 20*, 253-276.
- Soares, S. (2009). *Adaptación del test de colores y palabras de stroop en una muestra portuguesa. Influencia de la reserva cognitiva en la función ejecutiva de sujetos sanos y con enfermedad tipo alzheimer de inicio tardío*. Tesis inédita, Universidad Salamanca, Salamanca.
- Sobstad, N. (1995). *Child resilience and religion in relation to humour theory and practice*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología, 37*(1), 44-50.
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología, 37*(1), 44-50.
- Soroa, G., Balluerka, N., Hommel, B., & Aritzeta, A. (2015). Assessing interactions between cognition, emotion, and motivation in creativity: The construction and validation of EDICOS. *Thinking Skills and Creativity, 17*, 45-58.
- Spiro, R. J. (1988). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*. Technical Report No. 441.
- St. Clair-Thompson, H., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*, 745-759. [doi:10.1080/17470210500162854](https://doi.org/10.1080/17470210500162854)

- Sternberg, R. J. (2014). The development of adaptive competence: Why cultural psychology is necessary and not just nice. *Developmental Review, 34*, 208-224. doi:10.1016/j.dr.2014.05.004
- Stuss, D. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and Cognition, 20*, 8-23.
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research, 63*, 289-298. doi:10.1007/s004269900007
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. New York, NY: Raven Press.
- Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., et al. (2000). Wisconsin card sorting test performance in patients with focal frontal and posterior brain damage: Effects of lesion location and test structure on separable cognitive processes. *Neuropsychologia, 38*, 388-402.
- Su, Z. Q., Zhang, D. J., & Shao, J. J. (2015). Relationship between SES and social adjustment of left-over children: with perceived discrimination as the mediator. *Psychological Development and Education (Chinese), 31*(2), 212-219.
- Swanson, H. L. (1996). Individual and age-related differences in children's working memory. *Memory & Cognition, 24*(1), 70-82.
- Szagan, G. (1992). Children's understanding of the feeling experience and causes of sympathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*(7), 1183-1191. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00937.x>
- Tamm, L., Menon, V., & Reiss, A. L. (2002). Maturation of brain function associated with response inhibition. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 41*, 1231-8.
- Tang, Y., Harris, P. L., Zou, H., Wang, J., & Zhang, Z. (2020). The relationship between emotion understanding and social skills in preschoolers: The mediating role of verbal ability and the moderating role of working memory. *European Journal of Developmental Psychology, 1*-17. doi:10.1080/17405629.2020.1854217
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior* [número extra], 53-79.
- Tine, M. (2014). Working Memory Differences Between Children Living in Rural and Urban Poverty. *Journal of Cognition and Development, 15*(4), 599-613. doi:10.1080/15248372.2013.797906
- Tirapu-Ustarroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología, 2*, 219-59.
- Tirapu-Ustárróz, J., & Muñoz-Céspedes, J. M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Rev Neurol, 41*, 475-84.
- Tirapu-Ustárróz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Rev neurol, 46*(684), 92.
- Tirapu-Ustárróz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología, 34*(7), 673-685.
- Tirapu-Ustárróz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., Pelegrín-Valero, C., & Albéniz-Ferreras, A. (2005). Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de neurología, 41*(3), 177-186.
- Torrance, E. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Torre de Carvalho, F., Araujo de Morais, N., Koller, S. H., & Piccinini, C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que

- vivem com HIV/Aids. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(9), 2023-2033. doi.org/10.1590/S0102-311X2007000900011
- Torres, A. & Rodrigo, M. J. (2014). La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 255-278. doi.org/10.6018/j/194181
- Torres, A., & Rodrigo, M. J. (2014). La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 255-278.
- Torres, V. L. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.
- Trossman, R., Spence, S.-L., Mielke, J. G., & McAuley, T. (2021). How do adverse childhood experiences impact health? Exploring the mediating role of executive functions. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(2), 206–213. <https://doi.org/10.1037/tra0000965>
- Trowbridge, N. (1972). Self Concept and Socio-Economic Status in Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 9(4), 525-537. doi:10.3102/00028312009004525
- Tschorne Venegas, C. (2005). *Estudio exploratorio de la variación del autoconcepto en niños, antes y después de un entrenamiento en funciones cognitivas*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Tsopani, D., Dallas, G., & Skordilis, E. K. (2011). Competitive state anxiety and performance in young female rhythmic gymnasts. *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), 549-560.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320. doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190.
- Tuñón, I., & Poy, S. (2019). Pobreza, derechos e infancias en la Argentina: 2010-2018. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. *EDSA Serie Agenda para la Equidad 2017-2025.1*. [Observatorio de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina]. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=investigacion&d=pobreza-derechos-infancias-argentina-2019>
- Tuñón, I., Poy, S., & Coll, A. (2017b). La pobreza infantil en clave de derechos humanos y sociales. Definiciones, estimaciones y principales determinantes (2010-2014). *Revista Población y Sociedad revista de estudios sociales*, 1(24).
- Tuñón, I., Sánchez, M. S., García Balus, N. A., Bauso, N. (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025) - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021.

- UNICEF. Innocenti Research Centre (2012). *Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world's rich countries*. [Innocenti Report Card 10]. Disponible en http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_eng.pdf
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, *114*, 104-132.
- Urrego Betancourt, Y. (2009). El impacto de las experiencias tempranas en la cognición social. *Avances de la disciplina*, *3*(1), 61-80.
- Van Den Bergh, B. H., & Marcoen, A. (1999). Harter's Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity in a Dutch speaking Belgian sample of fourth, fifth, and sixth graders. *Psychologica Belgica*, *39*(1), 29-47.
- Vanistendael, S. (1994). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S. (2003). *Resiliencia y espiritualidad el realismo de la fe*. Ginebra, Suiza: Catholique de l'Enfance 11. Oficina Internacional Católica de la Infancia Bureau International.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, *3*, 221-246.
- Vega Vázquez, M., Rivera Heredia, M. E., & Quintanilla Montoya, R. (2011). Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, *17*, 33-41.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, *39*, 39-48.
- Verdejo García, A., & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, *22*(2), 227-235.
- Vives, L., & Garcés de los Fayos, E. J. (2001). *Recorrido histórico-teórico de la relación entre los constructos burnout y autoconfianza en deportistas: nuevas propuestas teóricas*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Huelva, España.
- Volf, M. (2015). The crown of the good life: A hypothesis. In M. Volf, & J. E. Crisp (Eds.), *Joy and human flourishing: Essays on theology, culture, and the good life* (pp. 127-135). Minneapolis: Fortress Press.
- Vrij, A., & Bush, N. (2000). Differences in suggestibility between 5-6 and 10-11 year olds: The relationship with self-confidence. *Psychology, Crime and Law*, *6*(2), 127-138.
- Vygotsky, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño [versión castellana de la conferencia dada en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado]. *Cuadernos de Pedagogía*, *85*, 39-49.
- Wagner, M. F., Pereira, A. S., & Oliveira, M. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Psicología Conductual*, *22*(3), 423.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Wang, S.Y., Cui, Y., & Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*, 562-569.

- Watson, A. J., & Bell, M. A. (2013). Individual differences in inhibitory control skills at three years of age. *Developmental Neuropsychology*, 38, 1-21.
- Wechsler, D. (2005). *WISC IV, Escala de Inteligencia de Wechsler Para Niños – IV*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Wechsler, D. (2010). *WISC IV, Escala de Inteligencia para niños de Wechsler – IV. Adaptación Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, L., & Nelson, K. E. (2010). The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children from Low- Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43-53. doi: 10.1037/a0016738
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131-149.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131-149. doi:10.1080/87565649109540483
- Welsh, M. C., Satterlee-Cartmell, T., & Stine, M. (1999). Towers of Hanoi and London: Contribution of working memory and inhibition to performance. *Brain Cognition*, 41(2), 231-242.
- Wenzel, A. J., & Gunnar, M. R. (2013). El papel protector de las destrezas de funciones ejecutivas en entornos de alto riesgo. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters (Eds.), & Morton, J. B. (Ed. Tema), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental psychology*, 44(2), 575.
- Wiebe, S. A., Sheffield, T. D., & Espy, K. A. (2012). Separating the fish from the sharks: A longitudinal study of preschool response inhibition. *Child Development*, 83, 1245-1261.
- Wiley, J., & Jarosz, A. F. (2012). Working memory capacity, attentional focus, and problem solving. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 258-262.
- Witty, P. A. (Ed.) (1967). *The educationally retarded and disadvantaged: Sixty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolf, T. M., Sklov, M. C., Hunter, S. M., Webber, L. S., & Berenson, G. S. (1982). Factor analytic study of the PiersHarris Children's Self-Concept Scale. *Journal of Personality Assessment*, 46, 511-513.
- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of trouble families rise above adversity*. Washington: Villard Books.
- Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. Is knowledge power? In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 393-407). New York, NY: The Guilford Press.
- Wu Y, Koutstaal W (2020) Charting the contributions of cognitive flexibility to creativity: Self-guided transitions as a process-based index of creativity-related adaptivity. *PLoS ONE* 15(6): e0234473. doi.org/10.1371/journal.pone.0234473

- Yang, Y., Xu, X., Liu, W., & Pang, W. (2020). Hope and Creative Self-Efficacy as Sequential Mediators in the Relationship Between Family Socioeconomic Status and Creativity. *Frontiers in Psychology, 11*. doi:10.3389/fpsyg.2020.00438
- Zabelina, D. L., Friedman, N. P., & Andrews-Hanna, J. (2019). Unity and diversity of executive functions in creativity. *Consciousness and cognition, 68*, 47-56.
- Zadeh, Z., Im-Bolter, N., & Cohen, N. J. (2007). Social cognition and externalizing psychopathology: An investigation of the mediating role of language. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 141-152.
- Zelazo P., & Cunningham, W. (2007). Executive function. Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 135-158). New York: Guilford Press.
- Zelazo, P. D., & Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 7*, 121-126. doi:10.1111/1467-8721.ep10774761
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(3). doi:10.1111/j.0037-976X.2003.00266.x
- Zhang, D., Zhou, Z., Gu, C., Lei, Y., & Fan, C. (2018). Family Socio-Economic Status and Parent-Child Relationships Are Associated with the Social Creativity of Elementary School Children: The Mediating Role of Personality Traits. *Journal of Child and Family Studies, 27*(9), 2999-3007. doi:10.1007/s10826-018-1130-4
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 22*(3), 317-330.

