

Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia



RELACIÓN ENTRE FLEXIBILIDAD COGNITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7
A 11 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR SAGRADOS CORAZONES,
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL LUIS HUMBERTO BOURONCLE E INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARROQUIAL PADRE DAMIÁN AREQUIPA - 2017

Tesis presentada por la Bachiller:
Valencia Vásquez, Jessica

Para optar el grado académico de:
**Maestro en Salud Mental del Niño, del
Adolescente y de la Familia.**

Asesora:
Dra. Chocano Rosas, Teresa

Arequipa - Perú

2018

DICTAMEN DE BORRADOR DE TESIS

A : Dr. Hugo Tejada Pradell
Director de la Escuela de Postgrado de la UCSM

DE : Dra. Teresa Chocano
Dra. Elva Anchante
Dr. Jose Alvarado

BORRADOR DE TESIS: "RELACION ENTRE FLEXIBILIDAD COGNITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 11 AÑOS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA PARTICULAR SAGRADOS CORAZONES, INSTITUCION EDUCATIVA ESTATAL LUIS HUMBERTO BOURONCLE E INSTITUCION EDUCATIVA PARROQUIAL PADRE DAMIAN AREQUIPA - 2017"

MAESTRISTA : VALENCIA VASQUEZ JESSICA

FECHA : 21 de diciembre del 2017

En concordancia con lo dispuesto por la Dirección de la Escuela de Postgrado, se ha procedido a revisar desde una perspectiva metodológica el Borrador de Tesis presentado, señalándose las siguientes observaciones.

Subsanadas las observaciones pasa a sustentación.

Atentamente,


Dra. Teresa Chocano


Dra. Elva Anchante


Dr. Jose Alvarado



A Nuestro Padre Celestial y a mi familia, quienes día a día con paciencia y amor me acompañan en este camino.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO I: RESULTADOS.....	01
CAPITULO II: DISCUSIÓN Y COMENTARIOS.....	20
CAPITULO III: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	28
PROPUESTA DE MEJORA	31
BIBLIOGRAFÍA	39
ANEXOS	47
Anexos 1: Matriz.....	48
Anexos 2: Instrumento “Test modificado de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin”	
Anexos 3: Instrumento “Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completa”	
Anexos 4: Proyecto de Investigación	

RESUMEN

La presente investigación se ha propuesto describir y comparar la flexibilidad cognitiva y su relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años de diferentes entidades educativas. La muestra estuvo conformada por 104 alumnos pertenecientes a la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y de María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián Arequipa. La variable flexibilidad cognitiva fue evaluada a través del Inventario de Test Modificado de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (M-WCST) de David J. Schretlen, siendo este el paradigma más utilizado. Asimismo, la variable Inteligencia Emocional se evaluó con el Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completa de Nelly Ugarriza Chavez y Liz Pajares, adaptación en niños y adolescentes en población peruana.

En cuanto a los resultados obtenidos, concluimos que la flexibilidad cognitiva de los evaluados alcanzo un promedio de categorías correctas de 4.47; mientras que el promedio de errores perseverativos es 6.52 (46%). En cuanto a la inteligencia emocional de los niños incluidos en la muestra se halló que un 66.3% de los evaluados alcanza un nivel adecuado de inteligencia emocional. Finalmente, La flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional no se encuentran estadísticamente asociadas, ya que el primero es proceso cognitivo puramente frio y racional más relacionado con las zonas dorsolaterales del córtex prefrontal y el segundo es un proceso más emocional y cálido en correspondencia con zonas ventromedianas y del sistema límbico. Sin embargo, en el análisis de los subcomponentes encontramos una relación significativa entre el porcentaje de errores perseverativos y la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional, siendo los alumnos de colegios estatales quienes presentan una relación directa entre ambos. Dentro de los colegios privados, los resultados indican que una mayor cantidad de categorías correctas se asocia con una mayor adaptabilidad. Finalmente, en la muestra de colegios parroquiales no se encuentra relación alguna estadísticamente significativa entre las variables de estudio.

Palabras Claves: Flexibilidad cognitiva, inteligencia emocional, funciones ejecutivas.

ABSTRACT

The present investigation has been proposed to describe and compare the cognitive flexibility and its relation with the emotional intelligence in children from 7 to 11 years of different educational entities. The sample consisted of 104 students belonging to the Particular Educational Institution Sacred Hearts of Jesus and Mary, Luis Humberto Bouroncle State Educational Institution and Father Damián Arequipa Parish Educational Institution. The cognitive flexibility variable was evaluated through the Modified Wisconsin Card Classification Test Inventory (M-WCST) by David J. Schretlen, this being the most widely used paradigm. Likewise, the variable Emotional Intelligence was evaluated with the Emotional Inventory BarOn ICE: NA - Complete by Nelly Ugarriza Chavez and Liz Pajares, adaptation in children and adolescents in the Peruvian population. Regarding the results concluded, the cognitive flexibility of the evaluated ones reached an average of correct categories of 4.47; while the average of perseverative errors is 6.52 (46%). Regarding the emotional intelligence of the children included in the sample, it was found that 66.3% of those evaluated reach an adequate level of emotional intelligence. Regarding the results obtained, we conclude that the cognitive flexibility of the evaluated ones reached an average of correct categories of 4.47; while the average of perseverative errors is 6.52 (46%). Regarding the emotional intelligence of the children included in the sample, it was found that 66.3% of those evaluated reach an adequate level of emotional intelligence. Finally, Cognitive flexibility and emotional intelligence are not statistically associated, since the first is purely cold and rational cognitive process more related to the dorsolateral areas of the prefrontal cortex and the second is a more emotional and warm process in correspondence with ventromedian areas and the limbic system. However, in the analysis of the subcomponents we find a significant relationship between the percentage of perseverative errors and the intrapersonal dimension of emotional intelligence, being the students of state schools who present a direct relationship between both. Within private schools, the results indicate that a greater number of correct categories is associated with greater adaptability.

Key words: Cognitive flexibility, emotional intelligence, executive functions.

INTRODUCCIÓN

Gracias al vertiginoso avance de las neurociencias, la neuropsicología y a su progresivo interés en estudiar las funciones psicológicas y los sustratos neurales más complejos del hombre, se ha podido determinar que las habilidades cognitivas que permiten al individuo modular las operaciones de varios subprocesos cognitivos, y de este modo la dinámica de los aspectos más complejos de la cognición humana, reciben el nombre de funciones ejecutivas (FFEE).

El normal desarrollo de las funciones ejecutivas es crucial no solo para el funcionamiento cognitivo per se, sino también para el desarrollo social y afectivo del niño. Por ello, su maduración es imprescindible tomando en consideración que este es lento en los primeros años y sumamente sensible a las experiencias tempranas positivas como negativas. Su inadecuado desarrollo, así como su afectación produce alteraciones en todos los órdenes de la vida y por esto la rehabilitación y/o estimulación constituye una prioridad y un reto para los profesionales de la salud y la educación (Tirapú & Lunarío, 2014).

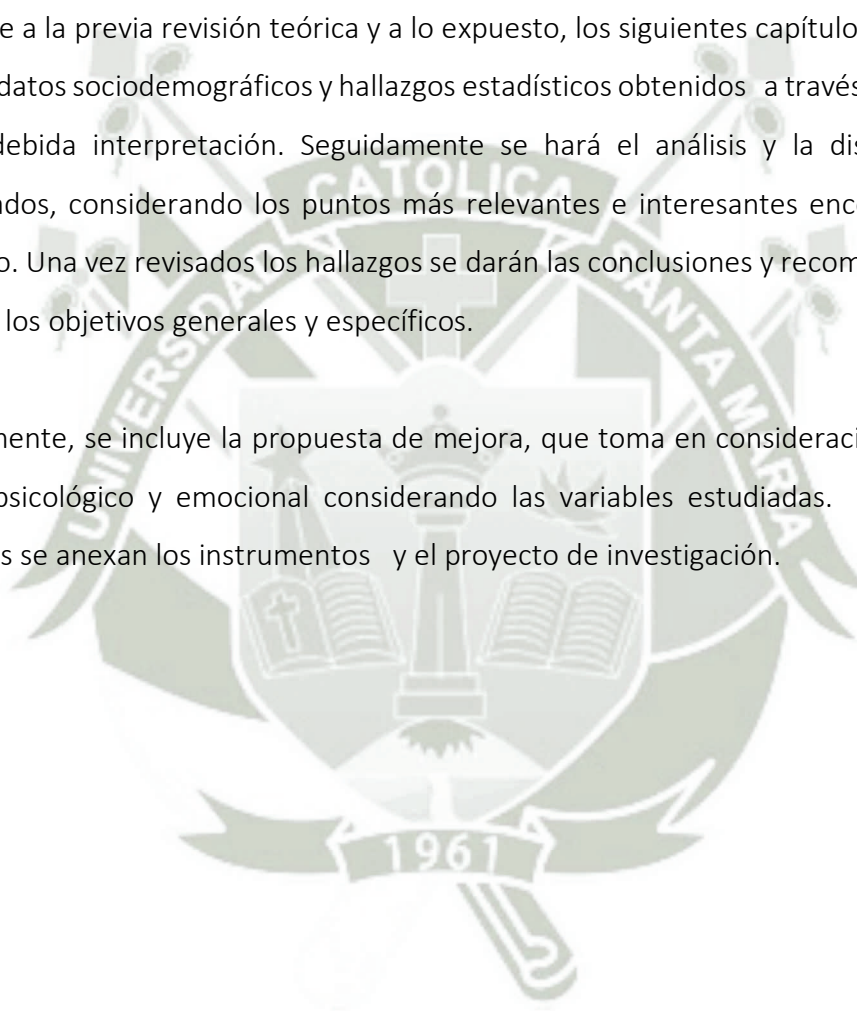
Se ha demostrado que la experiencia de afectos positivos incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa e innovadora de problemas y favorece un procesamiento eficiente de la información propiciando el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas (Phillips, Bull, Adams, & Fraser, 2002). Fredrickson (2000) menciona que las emociones positivas pueden optimizar la salud, el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica.

Bajo esta mirada, la Inteligencia Emocional indica la necesidad de innovar el estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, a fin de resaltar la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social, y también para comprender los cambios en la vida de las personas (Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M & Gotzens, C, 2011).

Una adecuada gestión de las emociones permite la guía y educación a través de la razón, distinción humana que posibilita al niño y al adulto aumentar su capacidad empática, evitar la **rigidez cognitiva** en sus pensamientos y acciones, pues al hacer estos cambios las personas suelen ser más consciente de los propios sentimientos y de los otros. A través del juego y la psicoeducación guiada se afina y dirige la inteligencia emocional, permitiendo a las personas reajustar su conductas, pensamiento y actitudes para adaptarse y ajustarse a diversos contextos y finalmente al logro de los objetivos actuales.

En base a la previa revisión teórica y a lo expuesto, los siguientes capítulos darán cuenta de los datos sociodemográficos y hallazgos estadísticos obtenidos a través de los gráficos y su debida interpretación. Seguidamente se hará el análisis y la discusión de los resultados, considerando los puntos más relevantes e interesantes encontrados en el estudio. Una vez revisados los hallazgos se darán las conclusiones y recomendaciones en base a los objetivos generales y específicos.

Finalmente, se incluye la propuesta de mejora, que toma en consideración el abordaje neuropsicológico y emocional considerando las variables estudiadas. En las últimas páginas se anexan los instrumentos y el proyecto de investigación.





CAPITULO I

RESULTADOS

1. CARACTERISTICAS DEMOGRAFICAS

Tabla N° 1

Población de Estudio por Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	46	44,2
Varón	58	55,8
Total	104	100,0

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla N° 1. Observamos que la mayoría de evaluados son varones (55.8%); mientras que el 44.2% son mujeres.

GRAFICO N° 1

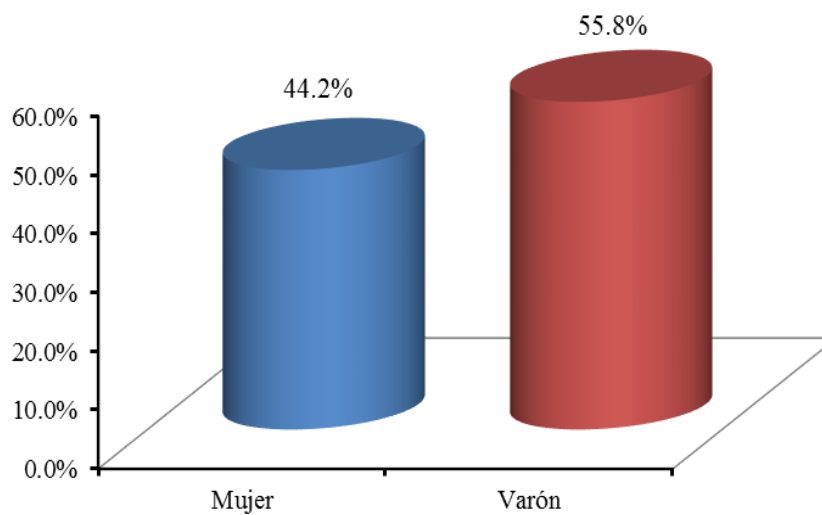


Tabla Nº 2

Población de Estudio por Edad

	Frecuencia	Porcentaje
7	9	8,7
8	23	22,1
9	23	22,1
10	27	26,0
11	16	15,4
12	6	5,8
Total	104	100,0

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la edad el 26% de evaluados tiene 10 años, el 22.1% tiene 9 años, el 22.1% tiene 8 años y un 15.4% tiene 11 años.

GRAFICO Nº 2

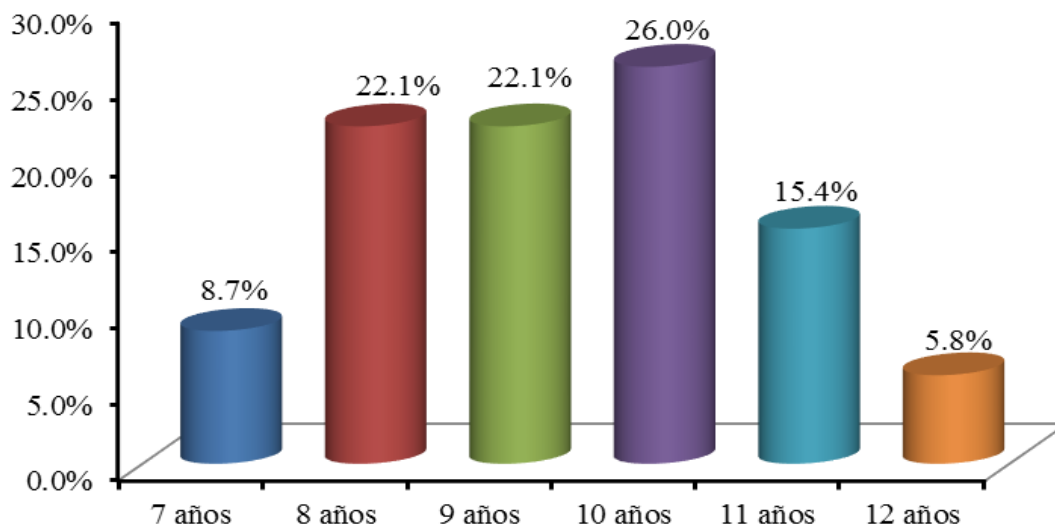


Tabla Nº 3

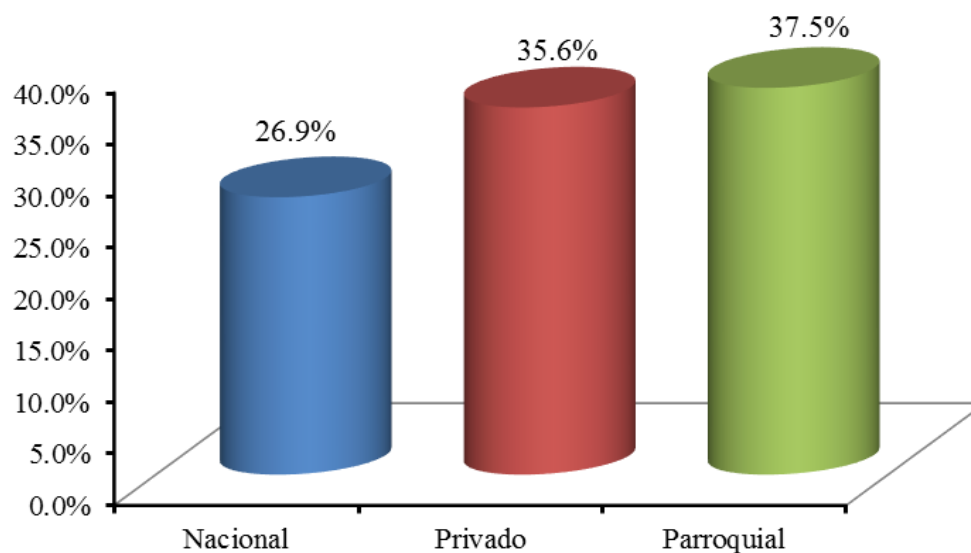
Población de Estudio por Tipo de Institucion Educativa

	Frecuencia	Porcentaje
Nacional	26.9%	26,9
Privado	35.6%	35,6
Parroquial	37.5%	37,5
Total	104	100,0

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla N° 3. Respecto al tipo de colegio observamos que el 37.5% de evaluados proviene de colegios parroquiales, el 35.6% de colegios privados y el 26.9% de colegios nacionales.

GRAFICO Nº 3



2. FLEXIBILIDAD COGNITIVA

Tabla N° 4

Población de Estudio según la Flexibilidad Cognitiva

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Categorías correctas	104	1	6	4,47	1,494
Errores perseverativos	104	0	25	6,52	6,019
Total de errores no perseverativos	104	0	25	6,72	6,052
Total de errores	104	0	37	13,24	9,391
% errores perseverativos	104	,0	1,0	,466	,2977
N válido (según lista)	104				

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Test de Cartas de Clasificación Wisconsin)

En la tabla N° 4. Encontramos que la flexibilidad cognitiva de los evaluados a través del test de Wisconsin nos indica que: el promedio de categorías correctas es de 4.47; mientras que el promedio de errores perseverativos es 6.52 (46%); por otro lado, el total de errores es de 13.24

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla Nº 5

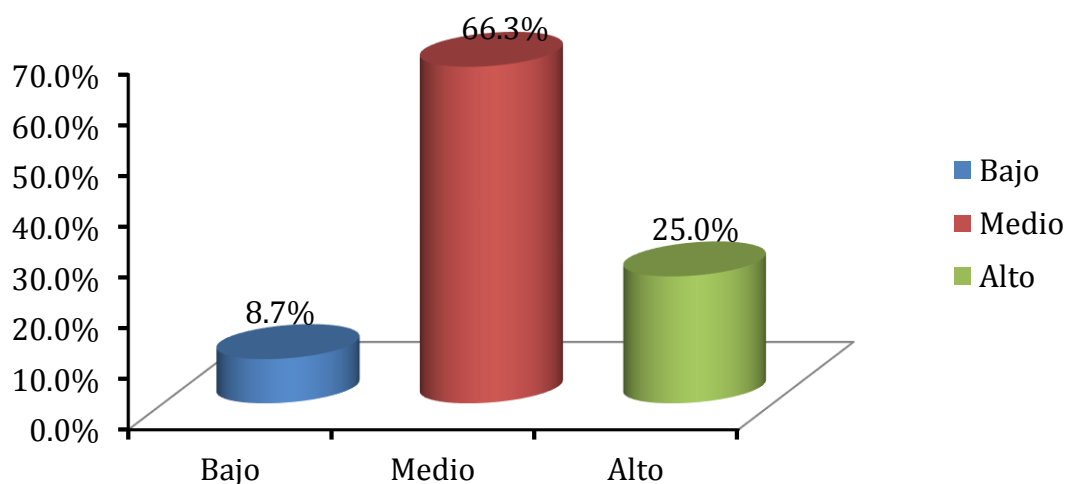
Población de Estudio según la Inteligencia emocional

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	8,7
Medio	69	66,3
Alto	26	25,0
	104	100,0

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la Tabla 5. Hallamos que la inteligencia emocional de los evaluados es mayormente de un nivel medio (66.3%), además el 25% de evaluados presenta un nivel alto y solo el 8.7% presenta un nivel bajo de inteligencia emocional.

GRAFICO Nº 5



A. DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla Nº 6

Población de Estudio según la Inteligencia Intrapersonal

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	17	16,3
Medio	73	70,2
Alto	14	13,5
Total	104	100,0

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la Tabla 6. Hallamos que la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional en los evaluados es mayormente de un nivel medio (70.2%), además el 16.3% de evaluados presenta un nivel bajo; mientras que el 13.5% presenta un nivel alto de en la dimensión intrapersonal.

GRAFICO Nº 6

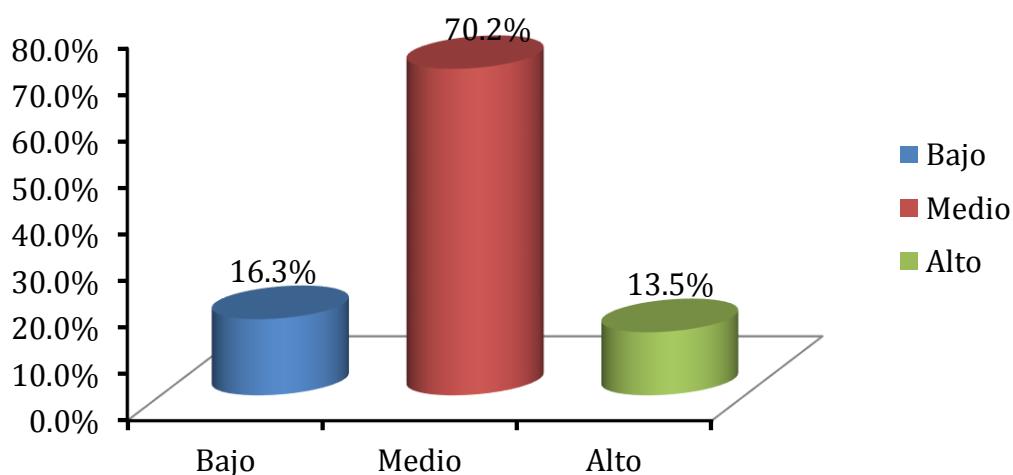


Tabla Nº 7

Población de Estudio según Inteligencia Interpersonal

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	10,6
Medio	75	72,1
Alto	18	17,3
Total	104	100,0

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la tabla 7. Encontramos que la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional en los evaluados es mayormente de un nivel medio (72.1%), además el 17.3% de evaluados presenta un nivel alto; mientras que el 10.6% presenta un nivel bajo de en la dimensión interpersonal.

GRAFICO Nº 7

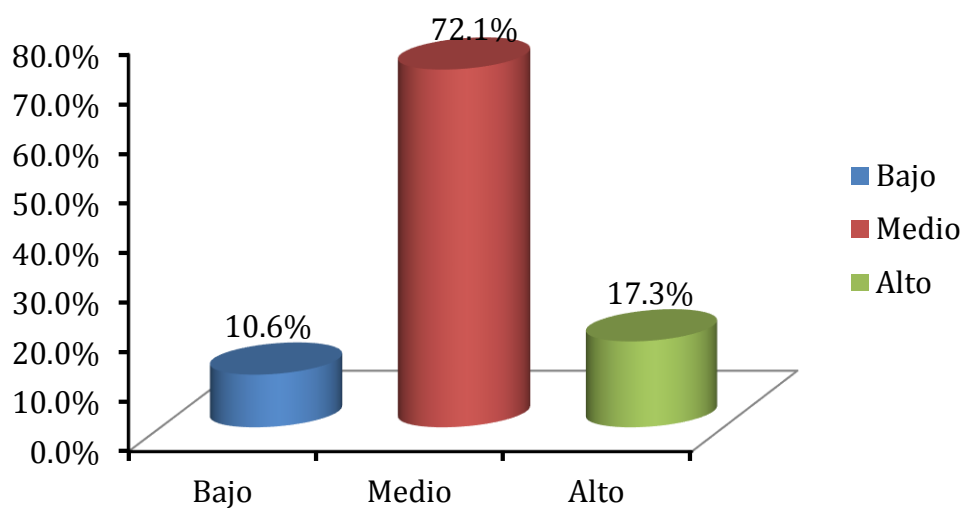


Tabla Nº 8

Población de Estudio según la Adaptabilidad

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	6,7
Medio	61	58,7
Alto	36	34,6
Total	104	100,0

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la tabla 8. Hallamos que la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional en los evaluados es mayormente de un nivel medio (58.7%), además el 34.6% de evaluados presenta un nivel alto; mientras que solo el 6.7% presenta un nivel bajo de en la dimensión adaptabilidad.

GRAFICO Nº 8

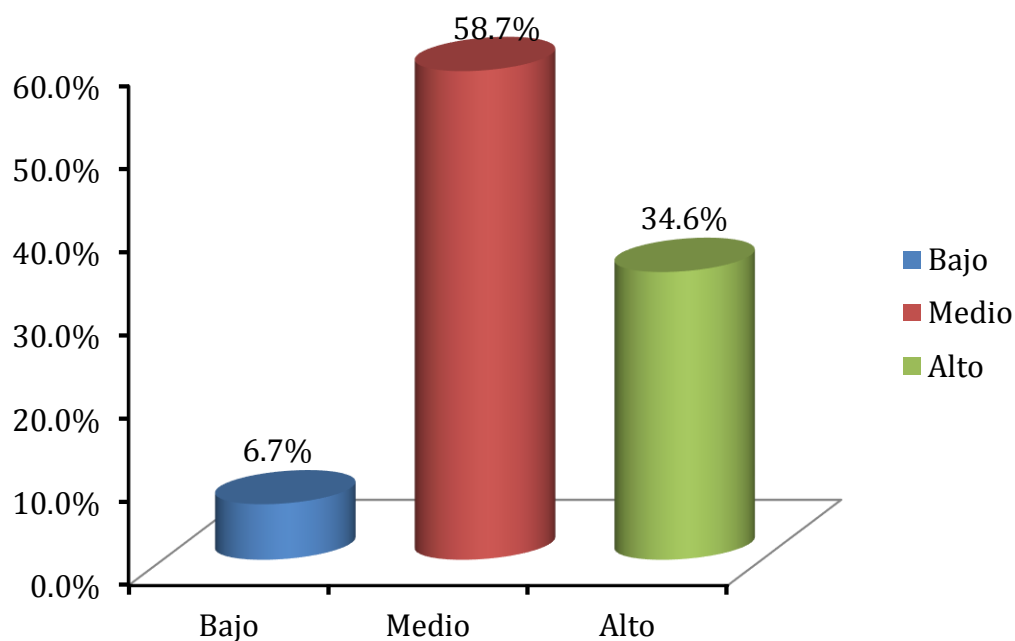


Tabla Nº 9

Población de Estudio según el Manejo de estrés

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	8,7
Medio	74	71,2
Alto	21	20,2
Total	104	100,0

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la tabla 9. Encontramos que la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional en los evaluados es mayormente de un nivel medio (71.2%), además el 20.2% de evaluados presenta un nivel alto; mientras que solo el 8.7% presenta un nivel bajo de en la dimensión manejo de estrés.

GRAFICO Nº 9

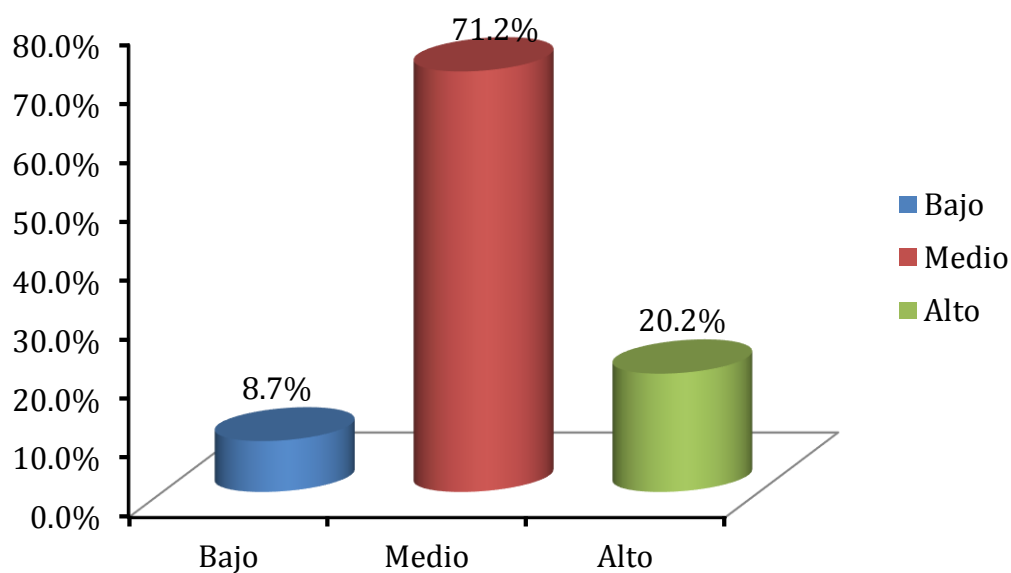


Tabla Nº 10

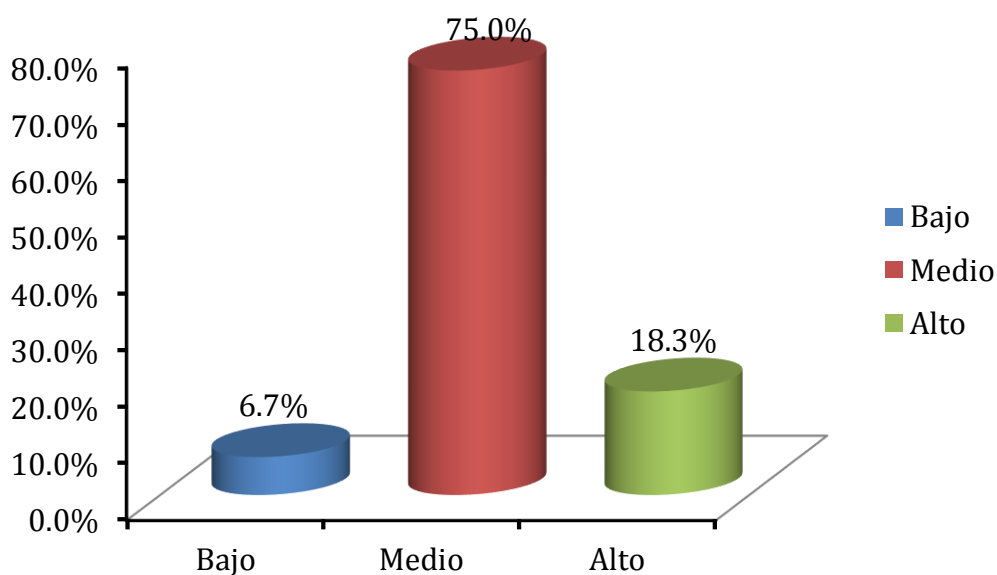
Población de Estudio según el Ánimo general

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	6,7
Medio	78	75,0
Alto	19	18,3
Total	104	100,0

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la tabla 10. Hallamos que la dimensión ánimo general de la inteligencia emocional en los evaluados es mayormente de un nivel medio (75%), además el 18.3% de evaluados presenta un nivel alto; mientras que solo el 6.7% presenta un nivel bajo de en la dimensión ánimo general.

GRAFICO Nº 10



4. CORRELACIONES ENTRE LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla Nº 11

Matriz de Correlación entre la Flexibilidad Cognitiva y la Inteligencia Emocional

		Inteligencia emocional		Adaptabilidad	Manejo de estrés		Animo general
		Intrapersonal	Interpersonal				
Categorías correctas	Correlación de Pearson	,127	,065	,083	,164	-,062	,069
	Sig. (bilateral)	,198	,515	,404	,096	,532	,486
	N	104	104	104	104	104	104
Errores perseverativos	Correlación de Pearson	-,063	,065	-,106	-,155	,074	,049
	Sig. (bilateral)	,525	,514	,283	,115	,456	,618
	N	104	104	104	104	104	104
Total de errores no perseverativos	Correlación de Pearson	-,104	-,144	-,020	-,108	,060	-,083
	Sig. (bilateral)	,295	,144	,843	,277	,542	,402
	N	104	104	104	104	104	104
Total de errores	Correlación de Pearson	-,107	-,051	-,081	-,169	,086	-,022
	Sig. (bilateral)	,279	,604	,415	,087	,383	,826
	N	104	104	104	104	104	104
% errores perseverativos	Correlación de Pearson	,138	,209*	,023	,064	,066	,121
	Sig. (bilateral)	,162	,033	,818	,516	,508	,221
	N	104	104	104	104	104	104

Fuente: Instrumentos aplicados por la Investigadora.

En la tabla 11. En la muestra de alumnos evaluados en general solamente encontramos que hay relación entre el porcentaje de errores perseverativos y la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional ($r = -0.209$; $p < 0.05$); siendo dicha relación directa, lo que nos indica que un mayor porcentaje de errores perseverativos se relaciona con un mayor puntaje en el componente intrapersonal.

5. CORRELACIONES ENTRE FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN EL TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Tabla Nº 12

Flexibilidad cognitiva según el tipo de Institución Educativa.

		N	Media	Desviación típica	gl	F	Sig.
Categorías correctas	Nacional	28	4,46	1,503	2	1,073	,346
	Privado	37	4,22	1,566			
	Parroquial	39	4,72	1,413			
	Total	104	4,47	1,494			
Errores perseverativos	Nacional	28	4,86	4,016	2	18,085	,000
	Privado	37	10,62	6,993			
	Parroquial	39	3,82	3,810			
	Total	104	6,52	6,019			
Total de errores no perseverativos	Nacional	28	7,68	6,728	2	,674	,512
	Privado	37	5,92	4,663			
	Parroquial	39	6,79	6,725			
	Total	104	6,72	6,052			
Total de errores	Nacional	28	12,54	8,622	2	4,123	,019
	Privado	37	16,54	9,233			
	Parroquial	39	10,62	9,349			
	Total	104	13,24	9,391			
% errores perseverativos	Nacional	28	,407	,3069	2	10,992	,000
	Privado	37	,632	,2531			
	Parroquial	39	,351	,2639			
	Total	104	,466	,2977			

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Test de Cartas de Clasificación Wisconsin)

En la tabla 12. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en los errores perseverativos ($F= 18.085$; $p<0.05$), total de errores ($F= 4.123$; $p<0.05$) y porcentaje de errores perseverativos ($F= 10.992$; $p<0.05$), en todos los casos los alumnos de colegios privados son quienes más errores presentan.

TABLA Nº 13

ANOVA de un factor

		N	Media	Desviación típica	gl	F	Sig.
Inteligencia emocional	Nacional	28	105,64	15,982	2	,047	,954
	Privado	37	104,54	14,628			
	Parroquial	39	105,21	13,604			
	Total	104	105,09	14,499			
Intrapersonal	Nacional	28	102,89	13,240	2	2,068	,132
	Privado	37	101,86	13,514			
	Parroquial	39	96,36	16,354			
	Total	104	100,08	14,730			
Interpersonal	Nacional	28	100,50	14,607	2	2,643	,076
	Privado	37	101,35	13,032			
	Parroquial	39	107,31	13,540			
	Total	104	103,36	13,875			
Adaptabilidad	Nacional	28	106,89	16,118	2	1,384	,255
	Privado	37	109,16	18,855			
	Parroquial	39	113,74	16,745			
	Total	104	110,27	17,433			
Manejo de estrés	Nacional	28	105,68	15,602	2	,350	,706
	Privado	37	105,49	14,239			
	Parroquial	39	103,15	13,331			
	Total	104	104,66	14,199			
Animo general	Nacional	28	99,82	21,147	2	2,214	,115
	Privado	37	106,68	10,873			
	Parroquial	39	106,67	12,101			
	Total	104	104,83	14,896			

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia emocional de BarOn N-A)

En la tabla 13. No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios nacionales, privados y parroquiales en cuanto a la inteligencia emocional y sus dimensiones ($p > 0.05$)

TABLA Nº 14

Flexibilidad Cognitiva y la Inteligencia Emocional según el tipo de Institución Educativa.

Tipo de colegio = Nacional

		Inteligencia emocional	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Animo general
Categorías correctas	Correlación de Pearson	-,079	-,193	-,181	-,028	,049	-,046
	Sig. (bilateral)	,689	,325	,356	,886	,803	,815
	N	28	28	28	28	28	28
Errores perseverativos	Correlación de Pearson	,256	,363	,297	,119	-,043	,216
	Sig. (bilateral)	,189	,058	,124	,547	,829	,271
	N	28	28	28	28	28	28
Total de errores no perseverativos	Correlación de Pearson	,000	,040	,098	-,022	-,010	-,125
	Sig. (bilateral)	,999	,838	,619	,912	,959	,526
	N	28	28	28	28	28	28
Total de errores	Correlación de Pearson	,119	,200	,215	,038	-,028	,003
	Sig. (bilateral)	,545	,307	,272	,847	,888	,989
	N	28	28	28	28	28	28
% errores perseverativos	Correlación de Pearson	,363	,396*	,310	,259	,005	,245
	Sig. (bilateral)	,057	,037	,109	,184	,979	,209
	N	28	28	28	28	28	28

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Test de Cartas de Clasificación Wisconsin)

En la tabla 14. Dentro de la muestra de alumnos de colegios estatales, solamente encontramos que hay una relación significativa entre el porcentaje de errores perseverativos y la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional ($r = -0.396$; $p < 0.05$); siendo dicha relación directa, lo que nos indica que un mayor porcentaje de errores perseverativos se relaciona con un mayor puntaje en el componente intrapersonal.

TABLA Nº 15

Flexibilidad Cognitiva y la Inteligencia Emocional según el tipo de Institución Educativa.

Tipo de colegio = Privado

		Inteligencia emocional	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Animo general
Categorías correctas	Correlación de Pearson	,271	,074	,255	,368*	-,005	,189
	Sig. (bilateral)	,104	,665	,128	,025	,977	,264
	N	37	37	37	37	37	37
Errores perseverativos	Correlación de Pearson	-,127	,012	-,170	-,196	,097	-,131
	Sig. (bilateral)	,453	,945	,313	,244	,568	,440
	N	37	37	37	37	37	37
Total de errores no perseverativos	Correlación de Pearson	-,198	-,067	-,160	-,328*	,017	,062
	Sig. (bilateral)	,239	,693	,343	,047	,919	,716
	N	37	37	37	37	37	37
Total de errores	Correlación de Pearson	-,197	-,025	-,210	-,315	,082	-,068
	Sig. (bilateral)	,244	,883	,212	,058	,628	,690
	N	37	37	37	37	37	37
% errores perseverativos	Correlación de Pearson	,143	,093	,064	,166	,160	-,124
	Sig. (bilateral)	,399	,584	,707	,325	,345	,466
	N	37	37	37	37	37	37

Fuente: Instrumentos aplicados por la Investigadora.

En la tabla 15. Dentro de la muestra de alumnos de colegios privados, solamente hallamos que hay relación significativa entre el número de categorías correctas ($r = -0.368$; $p < 0.05$) y el total de errores no perseverativos ($r = -0.328$; $p < 0.05$) y la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional. Estos resultados nos indican que una mayor cantidad de categorías correctas se asocia con una mayor adaptabilidad; por el contrario, una mayor cantidad de errores no perseverativos se asocia a una menor adaptabilidad.

TABLA Nº 16

Flexibilidad Cognitiva y la Inteligencia Emocional según el tipo de Institución Educativa.

Tipo de colegio = Parroquial

		Inteligencia emocional	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Animo general
Categorías correctas	Correlación de Pearson	,144	,281	,054	,027	-,196	,125
	Sig. (bilateral)	,382	,083	,743	,871	,232	,448
	N	39	39	39	39	39	39
Errores perseverativos	Correlación de Pearson	-,214	-,212	-,122	-,238	,072	,000
	Sig. (bilateral)	,192	,196	,460	,144	,663	,998
	N	39	39	39	39	39	39
Total de errores no perseverativos	Correlación de Pearson	-,138	-,306	-,021	-,004	,154	-,071
	Sig. (bilateral)	,401	,058	,898	,980	,350	,667
	N	39	39	39	39	39	39
Total de errores	Correlación de Pearson	-,187	-,307	-,065	-,100	,140	-,051
	Sig. (bilateral)	,255	,058	,694	,544	,395	,758
	N	39	39	39	39	39	39
% errores perseverativos	Correlación de Pearson	-,007	,101	-,074	-,071	-,022	,109
	Sig. (bilateral)	,965	,542	,653	,668	,894	,510
	N	39	39	39	39	39	39

Fuente: Instrumentos aplicados por la Investigadora.

En la tabla 16. No encontramos que existe alguna relación estadísticamente significativa entre la flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional y sus dimensiones en la muestra de alumnos de colegios parroquiales ($p > 0.05$).

TABLA Nº 17

Flexibilidad Cognitiva y tipo de errores en niños de 7 a 11 años según la edad.

		Categorías correctas	Errores perseverativos	Total de errores no perseverativos	Total de errores	% errores perseverativos
Edad	Correlación de Pearson	,162	-,196*	-,016	-,136	-,066
	Sig. (bilateral)	,100	,046	,869	,168	,508
	N	104	104	104	104	104

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Test de Cartas de Clasificación Wisconsin)

En la tabla 17. Hallamos que hay una relación significativa entre la edad y los errores perseverativos ($r = -0.196$; $p < 0.05$), la relación entre las variables es inversa, lo que nos indica que a mayor edad menor es la cantidad de errores perseverativos y viceversa.



TABLA Nº 18

Inteligencia Emocional en niños de 7 a 11 años según la edad.

		Inteligencia emocional	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Animo general	Impresión positiva
Edad	Correlación de Pearson	-,230*	-,239*	-,120	-,310**	-,069	-,040	-,184
	Sig. (bilateral)	,019	,015	,223	,001	,489	,690	,062
	N	104	104	104	104	104	104	104

Fuente: Instrumento aplicado por la Investigadora (Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn N-A)

En la tabla 18. Encontramos que hay una relación significativa entre la edad y la inteligencia emocional ($r = -0.230$; $p < 0.05$), así como con las dimensiones intrapersonal ($r = -0.239$; $p < 0.05$) y adaptabilidad ($r = -0.310$; $p < 0.05$), la relación entre las variables es inversa, lo que nos indica que a mayor edad menor es la inteligencia emocional y sus dimensiones intrapersonal y de adaptabilidad.



DISCUSIÓN Y COMENTARIOS

La presente investigación se ha propuesto describir y comparar la flexibilidad cognitiva y su relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años de diferentes entidades educativas. La muestra estuvo conformada por 104 alumnos pertenecientes a la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y de María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián Arequipa.

La variable flexibilidad cognitiva fue evaluada a través del Inventario de Test Modificado de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (M-WCST) de David J. Schretlen, siendo este el paradigma más utilizado. Asimismo, la variable Inteligencia Emocional se evaluó con el Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completa de Nelly Ugarriza Chavez y Liz Pajares, adaptación en niños y adolescentes en población peruana.

En relación a las características sociodemográficas relevantes se pudo identificar que la mayoría de evaluados son varones (55.8%); en comparación al grupo de mujeres que constituyen 44.2%. Así mismo, con respecto a la edad de la muestra, el 26% de evaluados tiene 10 años, el 22.1% tiene 9 años, el 22.1% tiene 8 años y un 15.4% tiene 11 años., estos datos permiten ubicar a la muestra total en la niñez intermedia o como lo manifestó el psicólogo suizo Jean Piaget, en la etapa de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo donde el autor sostiene que “ha de quedar claro que la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas”¹. Esto quiere decir, que los procesos cognitivos se encuentran en pleno desarrollo.

Otro dato interesante se relaciona con el tipo de colegio o entidad educativa, ya que se observa que un 37.5% de evaluados proviene de colegios parroquiales, el 35.6% de colegios privados y el 26.9% de colegios nacionales, dato que puede ser interpretado como un reflejo de la creciente preocupación por parte de los padres de familia en enviar a sus hijos a escuelas estatales, pues según la encuesta realizada por Ipsos Apoyo², el 66%

¹Piaget, J. (1990). El nacimiento de la inteligencia. Barcelona: Crítica. Pág. 316.

²Inversión en la infancia (2012). La Educación en el Perú es considerada deficiente <http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/1527/0>.

piensa que hay una mala capacitación de los profesores, mientras que un 35% alude falta de tecnología y escaso apoyo con materiales y útiles escolares, argumento que puede ser debatible ya que se sabe que no todos los colegios privados cumplen con los estándares de calidad educativa y en muchas provincias y distritos, las escuelas públicas los superan en promedio.

En relación a las variables de estudio, los objetivos planteados y los datos obtenidos, se pudo determinar que a nivel general no existe una relación estadísticamente significativa entre la variable flexibilidad cognitiva e inteligencia emocional.

Sin embargo, se pudo establecer que la flexibilidad cognitiva de los niños de 7 a 11 años varía en relación a la edad, ya que el análisis de los errores revelan correlaciones estadísticamente significativas entre la edad y los errores perseverativos, mismos que indican que a mayor edad, menor cantidad de errores perseverativos y viceversa, dicho hallazgo se encuentra en correspondencia con lo reportado por Anderson et al.³. quienes hallaron que, hasta los 7 años de edad, los niños continúan presentando dificultades en pruebas de clasificación en las que se debe mantener acceso mental a varias reglas para poder hacer cambios de una regla a otra durante el desempeño de la tarea.

Asimismo, De Luca et al.⁴ encuentran que la habilidad para cambiar de una estrategia a otra alcanza el nivel del adulto hacia o entre los 8 y los 10 años. Czernochowski et al.⁵ sostienen que los niños mayores y adultos jóvenes tienden a actuar de forma más planificada y anticipatoria en tareas de flexibilidad cognitiva. En esta misma línea, los resultados dan cuenta de la presencia de errores perseverativos. Para explicar el por qué los niños tienden a perseverar en sus respuestas, se puede hacer uso del modelo teórico de la atención en el contexto de la acción propuestos por Don Norman y Tim Shallice^{6, 7}. Quienes proponen que el Sistema Atencional Supervisor se activa ante tareas novedosas

³ Anderson, V., Northam, E., Hendy, J., & Wrenall, J. (2001). *Developmental Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Psychology Press.

⁴ De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T. M., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 242- 254

⁵ Czernochowski, D., Nessler, D., & Friedman, D. (2010). On why not to rush older adults—relying on reactive cognitive control can effectively reduce errors at the expense of slowed responses. *Psychophysiology*, 47(4), 637-646.

⁶ Norman DA, Shallice T. Attention to action: willed and automatic control of behavior. In Davidson RJ, Schwartz GE, Shapiro D, eds. *Consciousness and self-regulation*. New York: Plenum Press; 1986. p. 1-18

⁷ Shallice T, Burgess PW. Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. *Brain* 1991; 114: 727-41

en el cual no existe una solución conocida y donde es preciso inhibir una respuesta habitual, es decir, tareas en las que la selección rutinaria de operaciones no resulta eficaz⁸, por ello si este sistema falla el sujeto persevera. Por tanto, según la revisión de la literatura previa estas conductas perseverativas son comunes durante la infancia, declinan durante la niñez temprana y son menos frecuentes durante la adolescencia⁹. Un adecuado funcionamiento de este proceso dependería no solo del aprendizaje sino también de la maduración, pues a medida que maduramos, mostramos una mayor capacidad para hacer frente situaciones novedosas y adaptarnos a los cambios de forma flexible¹⁰. Los déficits en este dominio incluirían a las respuestas perseverativas¹¹.

El circuito dorsolateral se ha relacionado con actividades puramente cognitivas como la memoria de trabajo espacial y verbal, la planificación, la secuenciación, la generación de criterios cognitivos y la flexibilidad cognitiva¹². Las revisiones realizadas por Stuss¹³ también establecen dichas asociaciones entre las diferentes estructuras del córtex prefrontal, procesos cognitivos y pruebas neuropsicológicas en donde la actividad del sector dorsolateral se ha vinculado en mayor medida con la ejecución en los test y tareas clásicas que se utilizan para la evaluación de las FFE¹⁴. Del mismo modo se activan la corteza medial, giro supramarginal y el estriado. Al igual que estos hallazgos, también en tres metaanálisis se encontró activación en amplios grupos bilaterales de la corteza prefrontal lateral, la corteza cingulada anterior, regiones posteriores temporoparietales y el lóbulo parietal inferior durante la ejecución en el test de clasificación de cartas de

⁹ Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 8(2), 71-82.

¹⁰ 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. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440

¹¹ Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 8(2), 71-82.

¹² Marrón, E. M., Alisente, J. L. B., Izaguirre, N. G., & Rodríguez, B. G. (2011). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Editorial uoc.

¹³ Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

¹⁴ Tirapú - Ustárrroz, J. (2011). Estimulación y rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Catalunha: Universitat Oberta de Catalunya*, 74.

Wisconsin¹⁵. Finalmente, se puede concluir en base a la revisión de las diferentes investigaciones que todas las Funciones Ejecutivas incluidos sus subcomponentes diferenciados, necesitan tiempo para alcanzar todo su potencial, ya que en parte requieren de la edad y del aprendizaje, por tanto, la maduración del córtex prefrontal es imprescindible, siendo la corteza dorsolateral una de las zonas más relacionadas con la flexibilidad cognitiva.

En cuanto a la inteligencia emocional de los niños incluidos en la muestra se halló que un 66.3% de los evaluados alcanza un nivel medio en su cociente emocional, además el 25% de evaluados presenta un nivel alto y solo el 8.7% presenta un nivel bajo de inteligencia emocional. Este dato se encuentra en contraposición con los hallazgos de Van Rooy & Viswesvaran¹⁶. quienes remarcan que la Inteligencia Emocional suele aumentar con la edad, ya en parte, son resultado del aprendizaje y la experiencia, pues a través de la enseñanza y el aprendizaje se puede alcanzar un buen nivel en esta característica, permitiendo a las personas a conseguir los propios objetivos, mejorar las relaciones con los demás, y provoca mayor bienestar a nivel emocional.

Desde la propia investigación nos permitimos explicar que en su mayoría los niños tienden a tener una adecuada percepción de su esfera emocional, pero de igual forma es importante puntualizar que según los resultados a mayor edad, menor es la inteligencia emocional y sus dimensiones intrapersonal y de adaptabilidad, esto sugiere que en los primeros años hay un mayor dominio del sistema límbico y a medida que van aumentando en edad, sus procesos racionales y emocionales van moldeándose de forma progresiva, es decir que se da una maduración paulatina de las regiones prefrontales. Por ello, conforme crecen en edad hay mayor conciencia del yo, de su propia identidad, lo que los lleva a evaluar con detenimiento las situaciones problemáticas, ser reflexivos y tomarse más tiempo para decidir, ajustando sus conductas para un logro equilibrado en la toma de decisiones, una yuxtaposición entre emoción y razón.

Asimismo, Al establecer la relación entre flexibilidad cognitiva e inteligencia emocional encontramos que solo hay relación entre el porcentaje de errores perseverativos y la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional, siendo dicha relación directa, lo que indica que un mayor porcentaje de errores perseverativos se relaciona con un mayor

¹⁵ Buchsbaum BR, Greer S, Chang WL, Berman KF. Meta-analysis of neuroimaging studies of the Wisconsin card-sorting task and component processes. *Hum Brain Mapp* 2005; 25: 35-45

¹⁶ Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2007). Assessing emotional intelligence in adults: A review of the most popular measures. *Educating people to be emotionally intelligent*, 259-272.

puntaje en el componente intrapersonal. Asimismo, son los alumnos de colegios estatales, quienes determinan este resultado., ello daría cuenta de la explicación en líneas anteriores.

Recordemos que la inteligencia intrapersonal¹⁷ es la capacidad para evaluarse así mismo, adentrándose en el yo interior, misma que está relacionada con los subcomponentes de comprensión emocional de sí mismo y asertividad a través de los cuales los niños pueden percatarse y comprender las propias emociones facilitando así la expresión de sus sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás, pero defendiendo consecuentemente sus derechos de manera no destructiva.

Los hallazgos derivados del estudio clásico de la personalidad, permiten un acercamiento a la explicación de este resultado. La psicología hace referencia a dos patrones o rasgos de personalidad que se constituyen extremos de un continuo, conocidos tradicionalmente como: introvertidos y extrovertidos¹⁸. Se sabe que la capacidad de introspección, está presente en ambos grupos. Sin embargo, en aquellos sujetos con tendencia a la introversión esta se hace más visible.

Tirapú; Pérez Sayes; Calvo & Mata.¹⁹ proponen Modelos basados en la dimensionalidad y en estudios de comorbilidad, donde hacen referencia a las dimensiones: estilo cognitivo (dependencia-independencia de campo), emoción prevalente (ira-miedo), estilo interpersonal (sumisión- dominancia) y control de los impulsos (impulsión-compulsión). Estos mismos autores dan a conocer estudios realizados a partir de una serie de tareas diseñadas al efecto donde se constató que mientras algunos sujetos se guiaban para sus juicios perceptivos por los datos externos, otros lo hacen a partir de sus referentes internos. Llegan a la conclusión que los primeros tienen un estilo cognitivo altamente dependiente del campo y los segundos serían más independientes del contexto²⁰. Es así, que cuanto más extremo o estrechos son los estilos cognitivos, los comportamientos tenderán a ser rígidos o inflexibles.

En conclusión, hay una tendencia a que las personas que desarrollan un estilo intrapersonal o de rasgos introvertidos tienen una mayor tendencia a refugiarse en sí

¹⁷ Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory (EQ-I). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 363-388

¹⁸ Jung, C. G. (2011). *Tipos psicológicos*. Editora Vozes Limitada

¹⁹ Tirapú J; Pérez Sayes A; Calvo R & Mata I. (2005). Propuesta de un modelo dimensional para los trastornos de personalidad. *Actas Esp Psiquiatr*, 33(4), 254-262.

²⁰ Tirapú J; Pérez Sayes A; Calvo R & Mata I. (2005). Propuesta de un modelo dimensional para los trastornos de personalidad. *Actas Esp Psiquiatr*, 33(4), 254-262.

mismos haciéndolos más autoconscientes, pero al mismo tiempo más rígidos cognitivamente porque viven en su mundo interior con pocas relaciones sociales y puntos de vista distintos al propio, aunque en compensación tienden a la autoobservación y la reflexión lo que les hace predecir mejor sus sentimientos y emociones.

Finalmente, otro punto relevante a analizar es la relación entre la Flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional según el tipo de Institución Educativa. Donde observamos que, dentro de la muestra de alumnos de colegios privados, existe una relación significativa entre el número de categorías correctas y el total de errores no perseverativos y la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional. Estos resultados indican que una mayor cantidad de categorías correctas se asocia con una mayor adaptabilidad, dato que no se contradice con lo anteriormente señalado, en relación a los errores perseverativos que son muestra de falta de rigidez e inflexibilidad, este hallazgo permite dar cuenta de que, en ambientes más protectores, aunque con diversidad de oportunidades los niños no se permiten desarrollar un abanico amplio para adaptarse a entornos cambiantes ya que su propio contexto y entorno social es más estable en relación a los alumnos que asisten a colegios estatales. Por ello, en líneas generales podemos decir que los alumnos suelen cometer errores propios de su edad, pero al mismo tiempo, cuando utilizan otro tipo de estrategias de tipo NO perseverativo, ello les permite adaptarse de forma adecuada ya que el uso de este tipo de estrategias no conllevan necesariamente al estancamiento mental, dada la relación estadísticamente significativa entre el número de categorías correctas y la dimensión adaptabilidad.

A este respecto, se sabe que los alumnos provenientes de escuelas privadas tienen más posibilidades de explorar diversos intereses de forma directa o indirecta mientras que en escuelas del Estado es este, quien decide los contenidos y la forma en que se impartirán, incluso puede darse una enseñanza generalizada que no tome en consideración las diferencias del alumno o sobrepasar el número de estudiantes en cada clase no dando opción al maestro para darle más tiempo al alumno que lo necesita.

No podemos finalizar esta discusión, sin antes precisar que muchas veces esta forma de pensamiento se incrusta por la falta de oportunidades, de no ver más allá de las posibilidades actuales, ya que según los resultados de la última Evaluación Censal de

Estudiantes (ECE) 2014²¹, los padres que optan por un colegio estatal determinan su elección por la cercanía y el factor económico. Mientras que los padres que envían a sus hijos a colegios privado lo hacen pensando en el nivel de los profesores o por el nivel de exigencia académica.

En base al análisis de los resultados y la discusión de los mismos, es importante considerar un estudio más detallado y específico del perfil y condiciones socioeconómicas de los estudiantes que asisten a diferentes entidades educativas. Por tanto, en futuras investigaciones se recomienda establecer relaciones entre los aspectos ya investigados y las variables socioeconómicas, las redes de apoyo social, el entorno y los estilos de crianza que permitan integrar resultados en pro del bienestar educativo, emocional y de la calidad de vida de los niños, así como del avance de las ciencias.



²¹ Informe de Educación II 2015 – Final (2015) Una medida para elegir la escuela en el Perú.
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259192850/Informe-de-Educacion-II-2015-Final>



CAPITULO III
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Primera: Según el análisis de los datos estadísticos, estos muestran que la flexibilidad cognitiva de los niños evaluados alcanza indicadores acordes a la edad de desarrollo. Sin embargo, encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas en los errores perseverativos, total de errores y porcentaje de errores perseverativos en contextos educativos de tipo privado, que son quienes más errores presentan en relación a los colegios estatales y parroquiales.

Segunda: En cuanto a la inteligencia emocional de los niños incluidos en la muestra se halló que un 66.3% de los evaluados alcanza un nivel medio en su cociente emocional, además el 25% de evaluados presenta un nivel alto y solo el 8.7% presenta un nivel bajo de inteligencia emocional. Asimismo, encontramos que hay una relación significativa entre la edad y la inteligencia emocional, así como en las dimensiones intrapersonal y adaptabilidad siendo esta relación inversa, lo que nos indica que a mayor edad menor es la inteligencia emocional y sus dimensiones intrapersonal y de adaptabilidad en las diferentes instituciones educativas.

Tercera: La flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional no se encuentran estadísticamente asociadas, ya que el primero es proceso cognitivo puramente frío y racional más relacionado con las zonas dorsolaterales del córtex prefrontal y el segundo es un proceso más emocional y cálido en correspondencia con zonas ventromedianas y del sistema límbico. Sin embargo, en el análisis de los subcomponentes encontramos una relación significativa entre el porcentaje de errores perseverativos y la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional, siendo los alumnos de colegios estatales quienes presentan una relación directa entre ambos. Dentro de los colegios privados, los resultados indican que una mayor cantidad de categorías correctas se asocia con una mayor adaptabilidad. Finalmente, en la muestra de colegios parroquiales no se encuentra relación alguna estadísticamente significativa entre las variables de estudio.

RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a los directores de los Centros educativos, docentes y servicio psicopedagógico trabajar programas integrados de estimulación en las funciones ejecutivas, incluyendo dentro de dicho programa la flexibilidad cognitiva y la gestión emocional en contextos de aulas y escuelas ya que, considerando los aspectos emocionales y racionales se permitirá a los niños gestionar adecuadamente sus emociones y potenciar su capacidad de cambio a través de la auto supervisión.

Segunda: Desde las áreas y/o departamento psicopedagógicas se recomienda seguir trabajando la prevención y la promoción de la educación en las competencias emocionales enfocadas en los tres ejes de cambio: niños, maestros y padres de familia, ello ha suponer el entrenamiento para la adquisición de una serie o habilidades basadas en el constructo de Inteligencia Emocional.

Tercera: Se propone realizar investigaciones enfocadas en las variables socioeconómicas y los rasgos de personalidad, que permitan comprender los hallazgos en la flexibilidad cognitiva como parte de las funciones ejecutivas, considerando las diferencias entre los contextos educativos. Asimismo, se ha de promover una visión interdisciplinaria de las ciencias, ya que una relación fluida entre la psicología, neurología y las ciencias de la educación permitirá ofrecer una visión más amplia y completa de los fenómenos estudiados.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



Propuesta de intervención

“Educa la razón sin olvidar el corazón”

1. JUSTIFICACIÓN

Gracias al vertiginoso avance de las neurociencias, la neuropsicología y a su progresivo interés en estudiar las funciones psicológicas y los sustratos neurales más complejos del hombre, se ha podido determinar que las habilidades cognitivas que permiten al individuo modular las operaciones de varios subprocesos cognitivos, y de este modo la dinámica de los aspectos más complejos de la cognición humana, reciben el nombre de funciones ejecutivas (FFEE) (Tirapú- Ustárroz, 2011). Este concepto empírico de ‘función ejecutiva’ se deriva principalmente del estudio de pacientes y animales de experimentación con lesiones en el córtex prefrontal, sobre todo en su porción dorsolateral (Soprano, 2003).

La flexibilidad cognitiva tiene su ubicación en zonas del cortex prefrontal del cerebro, una de las estructuras que en los primeros años se encuentran en plena maduración. Por eso observamos que los niños tienden a querer las cosas inmediatamente, y les molesta los cambios de rutina que no son anticipados llevándolos incluso a mostrar enfado, esto debido a que están en pleno desarrollo y no porque presenten una lesión cerebral.

La flexibilidad cognitiva y / o alternancia cumple un papel importante en el aprendizaje ya que su participación facilita el desarrollo adecuado de procesos cognitivos ligados al éxito escolar, porque permite a los alumnos formular variadas hipótesis o metas, llevando adelante un plan secuenciado de acciones, encaminadas hacia un fin, donde al mismo tiempo se va corrigiendo en función de los resultados que se espera.

El normal desarrollo de las funciones ejecutivas es crucial no solo para el funcionamiento cognitivo per se, sino también para el desarrollo social y afectivo del niño²². Por ello, su maduración es imprescindible tomando en consideración que este es lento en los primeros años y sumamente sensible a las experiencias tempranas positivas como negativas. Su inadecuado desarrollo, así como su afectación produce alteraciones en todos los órdenes de la vida y por esto la rehabilitación y/o estimulación constituye una prioridad y un reto para los profesionales de la salud y la educación (Tirapú & Luna-lario,2014). Bajo esta mirada, se ha de promover una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana (Battro & Cardinali, 1996).

²²García-Molina, A., Enseñat-Cantallops, A., Tirapu-Ustárroz, J., & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*,48(8), 435-440

Fredrickson (2000) menciona que las emociones positivas pueden optimizar la salud, el bienestar subjetivo y la resiliencia psicológica. Bajo esta mirada, la Inteligencia Emocional indica la necesidad de innovar el estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, a fin de resaltar la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social, y también para comprender los cambios en la vida de las personas (Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M & Gotzens, C, 2011).

Se ha demostrado que la experiencia de afectos positivos incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa e innovadora de problemas y favorece un procesamiento eficiente de la información propiciando el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas (Phillips, Bull, Adams, & Fraser, 2002).

En base a la revisión teórica y los hallazgos de la investigación, la presente propuesta de intervención tiene como propósito facilitar en los alumnos, docentes y padres de familia el conocimiento, distinción y gestión de las emociones., a través un adecuado abordaje “cognitivo - socioemocional”, ya que el ser humano es una “unidad integral”.

A nivel anatómico funcional el cerebro capta la información del ambiente y responde de forma flexible, ajustando la conducta a los cambios y exigencias de la situación en pro de buscar estabilidad y de reducir la incertidumbre que lo lleve a la inestabilidad emocional.

Una adecuada gestión de las emociones permite la guía y educación a través de la razón, distinción humana que posibilita al niño y al adulto aumentar su capacidad empática, evitar la **rigidez cognitiva** en sus pensamientos y acciones, pues al hacer estos cambios las personas suelen ser más consciente de los propios sentimientos y de los otros. A través del juego y la psicoeducación guiada se afina y dirige la inteligencia emocional, permitiendo a las personas reajustar su conductas, pensamiento y actitudes para adaptarse y ajustarse a diversos contextos y finalmente al logro de los objetivos actuales.

2. OBJETIVOS

- a. Fortalecer el reconocimiento y la gestión ordenada de las emociones en los tres agentes de cambio: niños, padres y escuela.
- b. Identificar los pensamientos rígidos a través de estrategias lúdicas y de comunicación.
- c. Promover el aprendizaje y la capacidad lógica y flexible en la gestión de las emociones básicas.
- d. Promover la toma de decisiones en base a un equilibrio entre emoción y razón.
- e. Facilitar la aplicación de nuevas formas de pensamiento en la vida diaria.

3. METODOLOGÍA:

Se realizarán las siguientes actividades y o sesiones programadas con los tres agentes de cambio: niños, maestros y padres.

- a. Charla informativa
- b. Talleres y sesiones de aprendizaje lúdico y vivencial
- c. Conversatorio final

4. EVALUACIÓN

La primera actividad a realizar será una charla informativa, en donde se hablará de la inteligencia emocional, la flexibilidad y la rigidez cognitiva que facilitará posteriormente el reconocimiento, la expresión, reestructuración y aplicación en diversos contextos: familia, escuela y sociedad.



Seguidamente dentro la propuesta se desarrollarán las sesiones y o talleres que se llevarán a cabo con ayuda del cuaderno viajero de las emociones.


- a. Sesión 1: “Reconociendo y ordenando nuestras emociones”
- b. Sesión 2: “Creando historias lógicas e ilógicas”
- c. Sesión 3: “El Sonido de las emociones”
- d. Sesión 4: “el diario de las emociones y la Situación IDEAL ”
- e. Sesión 5: “sintoniza tu mente en la F.M”


Finalmente se realizará un conversatorio final para difundir la idea de que un envejecimiento activo y saludable si se puede lograr.



5. ACTIVIDADES

- a. **Charla informativa:** se informará sobre el taller a realiza, así como os horario, las fechas y su importancia.
- b. Talleres de conexión racional y emocional:

<p>Sesión 1: "Reconociendo y ordenando nuestras emociones"</p>	<p>Cuento: El monstruo de colores</p> 
<p>Materiales:</p>	<p>5 botellas pequeñas transparentes, lanas de 5 colores diferentes y un muñequito que representa al mostro, fotocopias de emociones y video. http://www.auladeelena.com/2015/02/cuento-el-monstruo-de-colores.html</p> 
<p>Organización</p>	<p>Se ubicaran en grupos de 4 a 6 personas (niños, padres y un maestro guía)</p>
<p>Desarrollo:</p>	<p>Se entregará a cada grupo participante 5 botellas pequeñas transparentes y los materiales especificados. Ejemplo: Cada uno de los participantes del grupo tendrá que ir desenredando las lanas y ayudando a colocar las lanas de 5 colores diferentes en cada bote según la emoción que sea: Tristeza, alegría, enojo, calma y miedo.</p>

<p>Sesión 2: "Creando historias lógicas e ilógicas"</p>	<p>Maxidados / Story cubes : <u>Dados para crear historias</u></p> 
<p>Materiales:</p>	<p>Cubos o dados con imágenes pequeñas y variadas de: sujeto, verbos nombres comunes y una letra si y otra letra no .</p>
<p>Organización</p>	<p>Los mismos grupos en círculo y colaborando entre sí.</p>
<p>Desarrollo:</p>	<p>Se le entregara a cada grupo un juego de dados donde ellos tendrán que crear 4 situaciones problema, dibujaran en una hoja cada situación, su posible solución, para luego exponerlas a todos los grupos. "Lanza los dados y deja volar tu imaginación para crear historias posibles o difíciles de solucionar con los personajes, animales, objetos y acciones que aparecen". Ejemplo: La niña pequeña no puede cruzar el puente. Pregunta: ¿Como la ayudaremos? Solo hemos de usar las piezas o imágenes que tenemos</p>

<p>Sesión 3: “ El Sonido de las emociones ”</p>	<p>Bingo de las emociones: Juego de asociaciones Basado en los estudios del psicólogo Paul Ekman.</p> 
<p>Materiales:</p>	<p>AUDIO MP3 + 24 cartones (16 x 16 cm) + 60 fichas rojas + guía para el CD AUDIO MP3. También se puede hacer su propio material</p> <p>http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.pe/2016/08/loteria-de-emociones-con-fotografias.html</p> 
<p>Organización</p>	<p>Las personas sentadas en un semi-círculo</p>
<p>Desarrollo:</p>	<p>Se jugará en grupos de 5 a 6 personas para lograr que las personas desarrollen su capacidad lógica, aprenderán a reconocer y diferenciar las emociones básicas asociando la imagen de cada emoción con su sonido correspondiente.</p>

<p>Sesión 4: “ Diario de las emociones y la Situación IDEAL ”</p>	<p>¿Qué harías si...? ¿Qué cosas diferentes sería probable que se te ocurrieran si ...?</p> 
<p>Materiales:</p>	<p>Una tarjeta IDEAL, 10 imágenes de diferentes situaciones que requieren una solución y un cronometro.</p>
<p>Organización</p>	<p>Grupos intercalados y sentadas en un semi-círculo</p>
<p>Desarrollo:</p>	<p>A cada grupo se les hará entrega de la tarjeta IDEAL, previa explicación sobre su uso.</p> <p>I: Identificación del problema D: Definición y representación del problema E: Elección de posibles estrategias A: actuación basad en una estrategia L: Logros: evaluación de los resultados</p> <p>Con ayuda un cronometro</p> <p>Paso seguido se les ofrecerá una imagen acompañada de las siguientes preguntas.</p> 

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué harías si o que cosas diferentes sería probable que se te ocurrieran si ... olvidaste enviar la lonchera de tu hijo? 2. ¿Qué harías si ... eres prisionero del “efecto de la visión de túnel” cuando estas a punto de dar un sermón a tu hijo? 3. ¿Qué harías si ... si hubo apagón y no puedes proyectar tu clase que con tanta dedicación habías preparado? 4. ¿Qué harías si... hoy, ves a dos de tus alumnos peleando en pleno dictado de clase? 5. ¿Qué harías si ... tu papá y mamá deciden llevarte a ver una película que no te gusta? (alumnos) 6. ¿Qué harías si ... te das cuenta que no puedes aprender bien las multiplicaciones?
--	---

Sesión 5: “sintoniza tu mente en la F.M”	Conversatorio final : Desaprender y aprender
Materiales:	Música de fondo, ambientador y micrófono.
Organización	Distintos ambientes (alumnos en una fecha distinta), docentes y padres en los jardines del colegio) sentados en semi-circulo.
Desarrollo:	<p>Se hará un conversatorio final de padres y maestros, empezará con un mensaje: “Educa la razón sin olvidar el corazón”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacia una nueva perspectiva: Nuestra mirada de las situaciones no es la única que ha de imponerse. Permite un ojo neutral y objetivo ver la situación y generar varias hipótesis sin perder tu objetivo. • El optimismo realista le hace frente a la conducta pesimista. Un único pensamiento negativo acorde a un estado emocional determinado, tiñe la valencia cognitiva del resto y esto no siempre es lo adecuado. Ejemplo: la tinta en el pañuelo. • Equilibra la balanza de los pensamientos y las emociones: Parar a reflexionar, escuchar nuestras emociones y reconocerlas permite sustituir los pensamientos automáticos por otros más acordes, Ayuda a ser más flexible y no caer en el “otra vez con lo mismo”. • Evita sobreestimar la importancia de los rasgos personales a la hora de explicar el comportamiento de los demás. • Decisiones equilibradas: Como nos sentimos ahora no nos vamos a sentir en una semana o en un mes; saber que en el alivio momentáneo no está la respuesta y que lo más importante es tomar decisiones acordes a nuestras metas a largo plazo.

6. RECURSOS

- **HUMANOS:** profesional del área de psicología y beneficiarios del programa
- **MATERIALES:** Cañón multimedia, micrófono, equipo de sonido, cronómetros salón, copias, lapiceros, 20 botellas pequeñas transparentes, 6 juegos de lanas de 5 colores diferentes y 6 muñequito que representa al mostrito, 6 juegos de Maxidados / Story., 6 juegos de Bingo de las emociones, 6 juegos de tarjeta IDEAL

7. BENEFICIARIOS

- Niños, padre y educadores

8. CRONOGRAMA

RESULTADOS	ACTIVIDADES	METAS										
			MARZO		ABRIL		MAYO		JUNIO			
			S-A	SP-M	S-A	SP-M	SA	SP-M	SA	SP-M		
	CHARLA INFORMATIVA	PARTICIPACIÓN DEL 90%	X	X								
N°1	“RECONOCIENDO Y ORDENANDO NUESTRAS EMOCIONES”	PARTICIPACIÓN DEL 80%	X	X								
N°2	“CREANDO HISTORIAS LÓGICAS E ILÓGICAS”	PARTICIPACIÓN DEL 80%			X	X						
N°3	“EL SONIDO DE LAS EMOCIONES”	PARTICIPACIÓN DEL 80%			X	X						
N°4	EL DIARIO DE LAS EMOCIONES Y LA SITUACIÓN IDEAL ”	PREMIACIÓN DEL 80%						X	X			
N°5	“SINTONIZA TU MENTE EN LA F.M” CLAUSURA Y PREMIACIÓN	PARTICIPACIÓN DEL 80%									X	X

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- Bodrova, E., & Deborah J. Leong. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Goleman, D. (1997). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2015). *Cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. McGraw-Hill Companies.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Stuss, D. T. y Knigh, R. (2002). *Principles of frontal lobe function*. New York: Oxford University Press
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson educación.



HEMEROGRAFIA

- Bar-On, RE, & Parker, JD (2000). *El manual de la inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el lugar de trabajo* . Jossey-Bass.
- Anderson, V., Northam, E., Hendy, J., & Wrenall, J. (2001). *Developmental Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Psychology Press.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). *Evaluación del desarrollo de la función ejecutiva en escolares: uso de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS) en una muestra española*. Ministerio de Educación.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556.
- Bobb, S. C., Wodniecka, Z., & Kroll, J. F. (2013). What bilinguals tell us about cognitive control: Overview to the special issue. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 493-496.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Rev. R. Acad. Cienc. Exact. Fis. Nat*, 101(1), 59-68.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.
- Binet, A. & Simon TH. (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.
- Blanco, D.(2014). Hábitos cognitivos para una mayor flexibilidad mental. <http://cenitpsicologos.com/habitos-cognitivos-para-una-mayor-flexibilidad-mental/>
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151.

- Carlson, S.M., Mandell, D.J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from age 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. (2001). Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance. *Developmental psychology*, 37(5), 715.
- 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.
- Cohen, S., Bixenman, M., Meiran, N., & Diamond, A. (2001). Task switching in children. In *South Carolina Bicentennial Symposium on Attention*.
- Cummings, J. L. (1993). Frontal-subcortical circuits and human behavior. *Archives of neurology*, 50(8), 873-880.
- Czernochowski, D., Nessler, D., & Friedman, D. (2010). On why not to rush older adults—relying on reactive cognitive control can effectively reduce errors at the expense of slowed responses. *Psychophysiology*, 47(4), 637-646.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. D. M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3).
- Damasio, A. R. (1995). On some functions of the human prefrontal cortex. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769(1), 241-252.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078.
- De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T. M., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 242- 254.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). Londres, UK: Oxford University Press.

- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959–64. doi:10.1126/science.1204529.
- Eslinger, P., & Damasio, A. R. (1984, September). Behavioral disturbances associated with rupture of anterior communicating artery aneurysms. In *Seminars in Neurology* (Vol. 4, No. 03, pp. 385-389).
- Epsy, K. (1997). The shape school: Assessing executive function in preschool children: *Developmental Neuropsychology*, 13, 495-499.
- Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Informe de Educación II 2015 – Final (2015) Una medida para elegirla escuela en el Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259192850/Informe-de-Educacion-II-2015-Final>
- Norman DA, Shallice T. Attention to action: willed and automatic control of behavior. In Davidson RJ, Schwartz GE, Shapiro D, eds. *Consciousness and self-regulation*. New York: Plenum Press; 1986. p. 1-18
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks [Electronic version]. *Emotion*, 2(1), 12-22.
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *anales de psicología*, 30(2), 463-473.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3. Retrieved January 30, 2008, from <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Galton, F. (1885). On the anthropometric laboratory at the late International Health Exhibition. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 14, 205-221.

- García-Molina, A., Enseñat-Cantalops, A., Tirapu-Ustárroz, J., & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440.
- Gutiérrez, A. L., & Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2- to 4-years. 43, 1447-1459. *Developmental Psychology*
- Hughes, C. (2013). Executive Function. Development, individual differences and clinical insights. Elsevier Inc.
- Kalverboer, A. F., & Gramsbergen, A. A. (2001). *Handbook of brain and behaviour in human development*. Kluwer Academic Publishers.
- Kishiyama, M. M., Boyce, W. T., Jimenez, A. M., Perry, L. M., & Knight, R. T. (2009). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(6), 1106-1115.
- Konishi, S., Hayashi, T., Uchida, I., Kikyo, H., Takahashi, E., & Miyashita, Y. (2002). Hemispheric asymmetry in human lateral prefrontal cortex during cognitive set shifting. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(11), 7803-7808.
- Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card-sorting task. *Developmental Science*, 8(1), 44-56.
- Labos, E., Slachevsky, A., Fuentes, P., Manes, F., Boiero, L. A. L. A., Vinti, Á. M. & Aguilar, E. (2008). *Tratado de neuropsicología clínica* (No. 616.8: 159.9). DAENA. Departamento Académico de Estomatología del Niño y del Adolescente de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima Perú. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., .. & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384.
- 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(1), 49-100.

Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (2), 71-77.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583.

Perner, J., & Lang, B. (2002). What causes 3-year-olds’ difficulty on the dimensional change card sorting task? *Infant and Child Development*, 11, 93-105.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30, 764–768

Rosselli, M., & Ardila, A. (1993). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test in 5-to 12-year-old children. *The Clinical Neuropsychologist*, 7(2), 145-154.

Sánchez Núñez, M., & Hume Figueroa, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología*, 37(1), 44-50.

Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

Shing, Y. L., Diamond, A., & Davidson, M. C. (2010). Memory Maintenance and Inhibitory Control Differentiate from Early Childhood to Adolescence, 35(6), 679– 697. doi:10.1080/87565641.2010.508546.Memory

Sánchez, M. T., & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Universidad de Castilla la Mancha-Toledo*.

Shallice T, Burgess PW. Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. *Brain* 1991; 114: 727-41

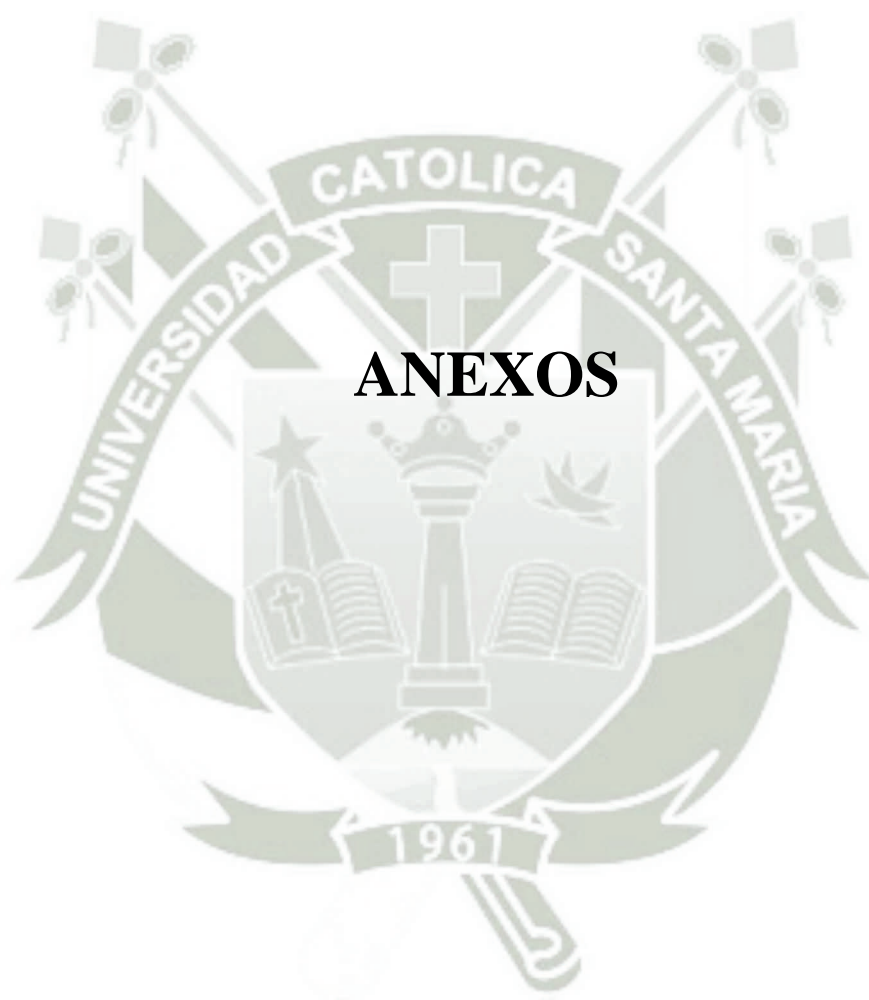
- Takeuchi, H., Taki, Y., Sassa, Y., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Fukushima, A., & Kawashima, R. (2010). Regional gray matter volume of dopaminergic system associate with creativity: evidence from voxel-based morphometry. *Neuroimage*, 51(2), 578-585.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34(7), 673-685.
- Tirapu-Ustárroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 219-249.
- Tirapú-Ustárroz, J. (2011). Estimulación y rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Catalunha: Universitat Oberta de Catalunya*, 74
- Tirapu, J., García, A., Ríos, M., & Ardila, A. (2012). Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas. *Barcelona: Viguera*.
- Tokuhama-Espinosa (2015) Jornadas Internacionales Aprendizaje, Educación y Neurociencias 23 de octubre 2015,
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in psychology*, 2, 39.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Wilson, S. J., & Farran, D. C. (2012). Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Preschool Curriculum. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Wendelken, L. A., & Valcour, V. (2012). Impact of HIV and aging on neuropsychological function. *Journal of neurovirology*, 18(4), 256-263.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation.

PAGINAS WEB

Informe de Educación II 2015 – Final (2015) Una medida para elegirla escuela en el Perú.

Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259192850/Informe-de-Educacion-II-2015-Final>







SUJETO	TIPO COLEG	GRA	EDAD	SEXO	LATERALIDAD	# Categorías correctas	# ERRORES	# TOTAL DE ERRORES	# TOTAL DE	# ERRORES	CE TOTAL	categoria /nh INTRÁ	categoria /nh INTER	categoria /nh ADAP.	categoria /nh ESTRÉS	categoria /nh ANIMO GEN.	categoria /nh IMPR. POS.	categoria /nh INCONSISTEN	OMISIONES							
1	0	2	8	1	0	4	4	4	8	0.5	120	2	110	1	107	1	120	2	112	1	106	1	124	2	2	0
2	0	2	8	0	1	4	1	15	16	0.1	127	2	116	2	110	1	137	2	127	2	110	1	117	2	3	0
3	0	2	8	1	1	3	4	15	19	0.2	107	1	105	1	107	1	112	1	93	1	110	1	114	1	11	0
4	0	2	7	1	1	4	5	0	5	1.0	123	2	105	1	114	1	125	2	115	1	117	2	119	2	6	0
5	0	3	8	0	1	2	7	11	18	0.4	99	1	121	2	105	1	113	1	82	0	91	1	103	1	13	0
6	0	3	8	1	1	2	4	23	27	0.1	111	1	101	1	102	1	120	2	103	1	112	1	109	1	7	0
7	0	3	8	1	1	3	10	11	21	0.5	89	1	87	1	81	0	117	2	83	0	112	1	114	1	6	0
8	0	3	8	1	1	5	0	7	7	0.0	84	0	78	0	93	1	94	1	93	1	83	0	105	1	6	0
9	0	3	9	1	1	6	2	7	9	0.2	111	1	104	1	117	2	105	1	104	1	102	1	108	1	8	0
10	0	4	9	1	1	6	5	0	5	1.0	85	1	96	1	85	1	94	1	83	0	76	0	90	1	9	0
11	0	4	10	1	1	6	2	6	8	0.3	102	1	104	1	96	1	114	1	90	1	91	1	95	1	7	0
12	0	4	10	1	0	3	3	4	7	0.4	124	2	113	1	115	1	108	1	126	2	113	1	108	1	5	0
13	0	4	10	1	1	4	14	4	18	0.8	122	2	104	1	109	1	123	2	123	2	122	2	108	1	5	0
14	0	4	10	1	1	6	0	0	0	0.0	90	1	90	1	75	0	100	1	109	1	109	1	98	1	7	0
15	0	4	9	0	1	6	0	0	0	0.0	66	0	73	0	65	0	64	0	107	1	94	1	107	1	5	0
16	0	4	9	0	0	3	14	16	30	0.5	124	2	113	1	115	1	108	1	126	2	113	1	108	1	5	0
17	0	6	12	1	1	6	4	1	5	0.8	119	2	113	1	96	1	114	1	127	2	118	2	103	1	5	1
18	0	6	11	1	1	6	1	4	5	0.8	127	2	104	1	125	2	129	2	112	1	113	1	110	1	3	0
19	0	6	11	1	0	5	2	7	9	0.2	94	1	104	1	94	1	97	1	88	1	81	0	98	1	11	1
20	0	6	11	1	0	6	3	5	8	0.4	99	1	104	1	81	0	111	1	101	1	104	1	98	1	6	0
21	0	6	11	0	1	6	2	4	6	0.3	107	1	101	1	102	1	111	1	107	1	85	1	96	1	10	1
22	0	6	11	1	1	5	4	1	16	0.2	96	1	80	0	94	1	91	1	128	1	98	1	98	1	11	0
23	0	6	12	1	1	6	4	1	5	0.8	110	1	99	1	99	1	102	1	118	2	118	2	105	1	9	0
24	0	5	10	1	1	4	10	5	15	0.7	103	1	113	1	102	1	94	1	98	1	100	1	108	1	5	0
25	0	5	10	1	1	4	4	13	17	0.2	109	1	118	1	95	1	100	1	107	1	12	1	98	1	5	2
26	0	5	10	1	1	2	6	16	22	0.3	82	0	85	1	94	1	73	0	103	1	95	1	103	1	10	2
27	0	5	11	1	1	2	11	20	31	0.4	103	1	113	1	102	1	94	1	98	1	100	1	108	1	5	0
28	0	5	10	1	1	6	10	0	10	1.0	125	2	127	2	120	2	123	2	82	0	110	1	115	1	9	2
29	1	2	8	1	1	6	5	1	6	0.8	84	0	96	1	90	1	94	1	76	0	101	1	109	1	10	0
30	1	2	8	0	0	4	20	3	23	0.9	99	1	107	1	95	1	111	1	106	1	105	1	108	1	5	0
31	1	2	7	0	1	1	21	16	37	0.6	76	0	83	0	76	0	87	1	93	1	92	1	86	1	13	0
32	1	2	7	0	1	4	21	3	24	0.9	111	1	110	1	107	1	117	2	93	1	115	1	119	2	6	0
33	1	2	8	1	1	2	24	7	31	0.8	99	1	110	1	81	0	92	1	115	1	88	1	119	2	8	0
34	1	2	8	1	1	5	12	6	18	0.7	121	2	119	2	109	1	117	2	107	1	115	1	114	1	11	0
35	1	2	7	0	1	5	10	3	13	0.8	113	1	116	2	103	1	124	2	113	1	112	1	108	1	10	0
36	1	2	7	1	1	3	25	3	28	0.9	110	1	114	1	95	1	99	1	117	2	108	1	105	1	12	0
37	1	3	9	1	1	6	7	5	12	0.6	82	0	65	0	85	1	99	1	105	1	112	1	114	1	4	0
38	1	3	8	1	1	4	20	4	24	0.8	112	1	87	1	124	2	117	2	103	1	119	2	105	1	6	1
39	1	3	8	0	0	6	5	1	6	0.8	139	2	116	2	115	1	153	2	135	2	100	1	122	2	3	0
40	1	3	8	0	1	3	12	10	22	0.5	122	2	103	1	119	2	132	2	125	2	114	1	103	1	9	4
41	1	3	8	1	1	5	8	6	14	0.6	117	2	110	1	100	1	112	1	122	2	117	2	105	1	5	0
42	1	3	9	1	1	2	11	12	23	0.5	98	1	101	1	83	0	99	1	110	1	88	1	109	1	3	0
43	1	3	8	0	1	5	10	3	13	0.8	139	2	116	2	115	1	153	2	135	2	100	1	122	2	3	0
44	1	4	9	0	1	2	19	10	29	0.7	105	1	103	1	90	1	132	2	111	1	105	1	113	1	9	0
45	1	4	9	1	1	6	0	6	6	0.0	111	1	110	1	107	1	117	2	93	1	115	1	119	2	6	0
46	1	4	9	1	0	6	6	1	7	0.9	118	2	104	1	128	2	108	1	115	1	115	1	113	1	5	0
47	1	4	9	1	1	4	17	5	22	0.8	99	1	107	1	95	1	111	1	108	1	105	1	108	1	5	0
48	1	4	9	1	1	5	7	6	13	0.5	105	1	103	1	95	1	119	2	95	1	108	1	108	1	7	0
49	1	4	9	0	1	6	5	0	5	1.0	98	1	85	1	110	1	135	2	92	1	110	1	113	1	7	0
50	1	4	9	0	1	5	5	7	12	0.4	102	1	94	1	90	1	140	2	104	1	107	1	117	2	8	0
51	1	4	9	0	0	4	5	4	9	0.6	90	1	101	1	93	1	97	1	83	0	90	1	90	1	15	0
52	1	5	10	0	1	3	23	7	30	0.8	92	1	92	1	113	1	79	0	97	1	99	1	118	2	12	0
53	1	5	10	1	1	2	9	10	19	0.5	86	1	71	0	98	1	91	1	107	1	95	1	113	1	10	0
54	1	5	10	0	1	3	9	13	22	0.4	114	1	119	2	113	1	79	0	124	2	122	2	96	1	8	0
55	1	5	10	0	1	1	10	20	30	0.3	111	1	114	1	118	2	110	1	87	1	122	2	129	2	12	1
56	1	5	10	0	1	6	5	0	5	1.0	127	2	119	2	116	2	120	2	117	2	122	2	101	1	9	0
57	1	5	10	0	1	4	5	12	17	0.3	114	1	119	2	113	1	79	0	124	2	122	2	96	1	8	0
58	1	5	10	1	1	6	1	3	4	0.3	89	1	85	1	91	1	102	1	93	1	95	1	103	1	8	0
59	1	5	10	0	1	6	0	2	2	0.0	105	1	101	1	113	1	113	1	89	1	119	2	123	2	7	0
60	1	6	11	0	1	6	6	0	6	1.0	103	1	104	1	99	1	108	1	96	1	102	1	110	1	6	0
61	1	6	12	1	1	3	11	11	22	0.5	88	1	80	0	83	0	100	1	107	1	115	1	110	1	7	0
62	1	6	11	1	1	6	5	1	6	0.8	102	1	104	1	91	1	102	1	107	1	95	1	103	1	12	0
63	1	6	11	1	1	9	4	5	7	1.2	99	1	104	1	96	1	114	1	82	0	104	1	110	1	5	0
64	1	6	12	0	1	3	15	6	21	0.7	90	1	96	1	93	1	95	1	89	1	97	1	107	1	6	0
65	1	6	11	0	1	4	14	5	19	0.7	98	1	101	1	107	1	92	1	97	1	117	2	107	1	5	0

66	2	2	8	1
67	2	2	7	1
68	2	2	8	0
69	2	2	7	0
70	2	2	8	1
71	2	2	8	1
72	2	2	7	1
73	2	2	7	0
74	2	3	8	0
75	2	3	8	0
76	2	3	9	0
77	2	3	8	1
78	2	3	9	1
79	2	3	8	1
80	2	3	9	0
81	2	3	9	0
82	2	4	9	1
83	2	4	10	0
84	2	4	9	1
85	2	4	9	1
86	2	4	10	1
87	2	4	9	0
88	2	4	9	0
89	2	4	10	0
90	2	5	10	1
91	2	5	10	0
92	2	5	10	0
93	2	5	10	0
94	2	5	11	1
95	2	5	10	0
96	2	5	10	1
97	2	5	10	1
98	2	6	11	0
99	2	6	11	1
100	2	6	12	0
101	2	6	12	1
102	2	6	11	0
103	2	6	11	0
104	2	6	11	0
146	2	6	11	0

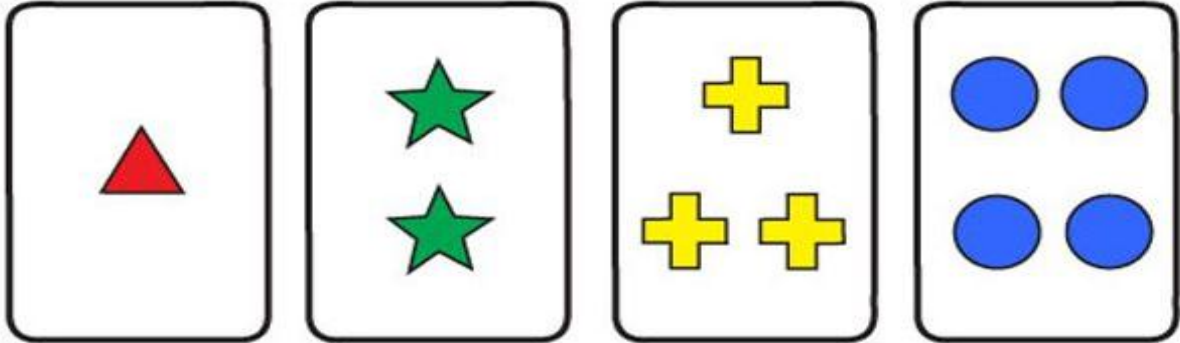
6	0	1	1	0.0
4	2	5	7	0.3
2	6	18	24	0.3
6	0	4	4	0.0
3	13	11	24	0.5
2	4	21	25	0.2
6	0	0	0	0.0
6	1	1	2	0.5
4	2	10	12	0.2
3	3	0	3	1.0
5	3	3	8	0.5
6	3	8	11	0.3
6	0	1	1	0.0
3	11	12	23	0.5
2	7	25	32	0.2
6	1	2	3	0.3
4	8	10	18	0.4
6	1	6	7	0.1
4	8	7	15	0.5
6	3	2	5	0.6
4	8	11	19	0.4
3	11	15	26	0.4
6	0	2	2	0.0
6	1	1	2	0.5
3	4	21	25	0.2
5	5	13	18	0.3
5	3	4	7	0.4
5	6	2	8	0.8
6	1	1	2	0.5
6	1	0	1	1.0
6	2	3	5	0.4
6	1	2	3	0.3
6	1	2	6	0.7
5	4	2	6	0.7
5	13	5	18	0.7
3	9	14	23	0.4
4	1	8	9	0.1
3	3	13	16	0.2
6	0	0	0	0.0
6	0	1	1	0.0

117	2	101	1	121	2	107	1	115	1	115	1	105	1	8	0
110	1	105	1	112	1	105	1	105	1	106	1	95	1	6	1
111	1	85	1	120	2	135	2	113	1	112	1	106	1	6	1
109	1	107	1	103	1	129	2	106	1	105	1	93	1	8	0
94	1	101	1	93	1	79	0	115	1	97	1	105	1	13	0
113	1	114	1	107	1	112	1	98	1	103	1	119	2	9	0
126	2	137	2	112	1	117	2	100	1	112	1	114	1	8	0
123	2	138	2	115	1	137	2	87	1	98	1	98	1	12	1
108	1	94	1	108	1	121	2	123	2	105	1	113	1	6	0
123	2	107	1	112	1	145	2	116	2	112	1	117	2	6	0
116	2	89	1	122	2	137	2	116	2	119	2	103	1	9	2
111	1	101	1	105	1	110	1	112	1	117	2	95	1	9	0
97	1	96	1	107	1	97	1	91	1	103	1	100	1	9	0
106	1	83	0	109	1	110	1	115	1	115	1	109	1	7	0
89	1	67	0	98	1	129	2	106	2	98	1	93	1	11	0
115	1	80	0	120	2	148	2	113	1	107	1	113	1	4	0
88	1	92	1	93	1	92	1	93	1	79	0	105	1	8	0
115	1	87	1	118	2	132	2	107	1	122	2	118	2	4	0
100	1	78	0	117	2	105	1	100	1	108	1	114	1	10	0
116	2	118	2	104	1	105	1	115	1	109	1	103	1	7	0
75	0	78	0	69	0	99	1	88	1	108	1	95	1	7	0
116	2	103	1	115	1	127	2	120	2	117	2	108	1	5	0
75	0	76	0	88	1	137	2	61	0	64	0	93	1	7	0
118	2	112	1	112	1	129	2	116	1	110	1	117	2	6	0
120	2	99	1	120	2	123	2	112	2	109	1	105	1	3	0
112	1	110	1	116	2	110	1	97	1	119	2	112	1	8	0
101	1	105	1	113	1	104	1	81	0	113	1	118	2	7	0
89	1	96	1	82	0	98	1	94	1	108	1	107	1	4	0
119	2	118	2	115	1	114	1	101	1	111	1	100	1	9	0
94	1	101	1	99	1	98	1	86	1	99	1	101	1	8	0
106	1	90	1	112	1	105	1	109	1	111	1	105	1	5	0
108	1	90	1	125	2	114	1	93	1	122	2	108	1	4	0
89	1	73	0	93	1	98	1	109	1	115	1	101	1	3	0
106	1	109	1	112	1	111	1	82	0	100	1	100	1	8	0
73	0	73	0	121	2	133	1	112	1	115	1	107	1	4	0
93	0	80	0	67	0	76	0	107	1	80	0	92	1	6	0
107	1	82	0	113	1	104	1	86	1	90	1	91	1	7	0
107	1	96	1	110	1	104	1	109	1	106	1	107	1	7	0
110	1	87	1	107	1	120	2	114	1	119	2	101	1	6	0



**Test modificado de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin
(M-WCST) David J. Schretlen, PhD, ABPP**

ID _____



Tarjetas clave

- | | | |
|----------------|----------------|----------------|
| 1. CFNO _____ | 17. CFNO _____ | 33. CFNO _____ |
| 2. CFNO _____ | 18. CFNO _____ | 34. CFNO _____ |
| 3. CFNO _____ | 19. CFNO _____ | 35. CFNO _____ |
| 4. CFNO _____ | 20. CFNO _____ | 36. CFNO _____ |
| 5. CFNO _____ | 21. CFNO _____ | 37. CFNO _____ |
| 6. CFNO _____ | 22. CFNO _____ | 38. CFNO _____ |
| 7. CFNO _____ | 23. CFNO _____ | 39. CFNO _____ |
| 8. CFNO _____ | 24. CFNO _____ | 40. CFNO _____ |
| 9. CFNO _____ | 25. CFNO _____ | 41. CFNO _____ |
| 10. CFNO _____ | 26. CFNO _____ | 42. CFNO _____ |
| 11. CFNO _____ | 27. CFNO _____ | 43. CFNO _____ |
| 12. CFNO _____ | 28. CFNO _____ | 44. CFNO _____ |
| 13. CFNO _____ | 29. CFNO _____ | 45. CFNO _____ |
| 14. CFNO _____ | 30. CFNO _____ | 46. CFNO _____ |
| 15. CFNO _____ | 31. CFNO _____ | 47. CFNO _____ |
| 16. CFNO _____ | 32. CFNO _____ | 48. CFNO _____ |

Tipos de puntuación	Puntuación
- Número de categorías correctas	
- Número de errores perseverativos	
- Número de errores no perseverativos	
- Numero de errores totales	
- Porcentaje de errores perseverativos	



Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completa

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio: _____ Estatal () Particular () parroquial ()
 Grado: _____ Fecha: _____

Adaptado por: Nelly Ugarriza Chávez & Liz Pajares Del Águila

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un a ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez 1	Rara vez 2	A menudo 3	Muy a menudo 4
1. Me gusta divertirme.				
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4. Soy feliz.				
5. Me importa lo que les sucede a las personas.				
6. Me es difícil controlar mi cólera.				
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				

8. Me gustan todas las personas que conozco.				
9. Me siento seguro (a) de mí mismo				
10. Sé cómo se sienten las personas.				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
13. Pienso que las cosas que hago salen bien				
14. Soy capaz de respetar a los demás.				
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18. Pienso bien de todas las personas.				
19. Espero lo mejor.				
20. Tener amigos es importante.				
21. Peleo con la gente.				
22. Puedo comprender preguntas difíciles.				
23. Me agrada sonreír.				
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.				
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				
26. Tengo mal genio.				
27. Nada me molesta.				

28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
29. Sé que las cosas saldrán bien.				
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
32. Sé cómo divertirme.				
33. Debo decir siempre la verdad.				
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
35. Me molesto fácilmente.				
36. Me agrada hacer cosas para los demás.				
37. No me siento muy feliz.				
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas				
39. Demoro en molestarme.				
40. Me siento bien conmigo mismo (a).				
41. Hago amigos fácilmente.				
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.				
44. Cuando respondo preguntas difíciles en muchas soluciones.				
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en su sentimientos.				
46. Cuando estoy molesto molesto (a) por mucho (a) con alguien, me siento tiempo.				

47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.				
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
49. Para mí es difícil esperar mi turno.				
50. Me divierte las cosas que hago.				
51. Me agradan mis amigos.				
52. No tengo días malos.				
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				
54. Me disgusto fácilmente.				
55. Puedo darme cuenta cuando estoy triste.				
56. Me gusta mi cuerpo.				
57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.				
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.				
59. Sé cuándo la gente está molesta aún cuan dicen nada.				
60. Me gusta la forma como me veo.				

Universidad Católica Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia



**RELACIÓN ENTRE FLEXIBILIDAD COGNITIVA E INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 11 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARTICULAR SAGRADOS CORAZONES, INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ESTATAL LUIS HUMBERTO BOURONCLE E INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARROQUIAL PADRE DAMIÁN AREQUIPA - 2017**

Proyecto de Tesis presentado por la Bachiller:

Valencia Vásquez, Jessica

Para optar el grado académico de: **Maestro en
Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la
Familia.**

Asesora:

Dra. Chocano Rosas, Teresa

Arequipa - Perú

2017

I. PREÁMBULO

En las dos últimas décadas, la eclosión de las neurociencias ha generado un creciente interés por comprender las funciones y los sustratos neurales del comportamiento humano²³. Ellas han evolucionado a pasos agigantados bajo el influjo de modelos teóricos provenientes de la psicología cognitiva donde actualmente emerge el paradigma “**cognitivo - socioemocional**”, que evidencia la relación funcional y estructural entre lo intelectual y lo afectivo. En base a dichos avances se destacan las investigaciones relacionadas con las denominadas Funciones Ejecutivas y su estrecha relación con el desarrollo del cortex prefrontal que constituye hoy por hoy uno de los procesos cognitivos, afectivos y emocionales más sofisticados del ser humano.

La evaluación en niños y adolescentes es un fenómeno relativamente nuevo en las neurociencias ya que la mayor parte de dichos estudios se dirigía a poblaciones con enfermedades neurodegenerativas o patologías especiales. Asimismo, años atrás diversos investigadores y profesionales llegaban incluso a pensar que durante la infancia los lóbulos frontales se mantenían “silentes” ya que estos tardaban en madurar. Gracias a las recientes investigaciones, en neuropsicología infantil y neurociencia de la educación, se sabe que “no necesariamente el hecho de que tarden más en madurar” implica que el desarrollo en estadios tempranos no sea significativo, por el contrario, cada vez hay más evidencia que sugiere cómo determinados procesos y vivencias positivas ocurridos durante la infancia repercuten a nivel neuronal y funcional sobre la corteza prefrontal.

De forma progresiva teóricos e investigadores han coincidido en que el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE) tiene importantes consecuencias para que el desarrollo infantil y adolescente sea exitoso²⁴, siendo relevantes y cruciales no solo para el funcionamiento cognitivo, sino también para el desarrollo social y afectivo del niño, por ello a medida que estas zonas cerebrales van madurando bajo condiciones adecuadas de vida reflejan

²³. Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34(7), 673-685.

²⁴. Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959-64. doi:10.1126/science.1204529.

mayor capacidad para propiciar una óptima adaptación a las circunstancias, hacer frente a situaciones novedosas y acomodarse a los cambios de forma flexible, sana y empática.

Desde la práctica profesional los psicólogos hemos observado cómo las emociones cumplen un papel fundamental en el desarrollo infante - juvenil. Sin embargo, poco se sabía de los mediadores neuroanatómicos, sus relaciones y repercusión a nivel del perfeccionamiento cerebral ya que la mayor parte de los casos sobre estas funciones altamente desarrolladas se había reservado al mundo científico.

Ser flexible a nivel mental permite al ser humano un beneficio a corto y largo plazo ya que, a lo largo de la historia, aquellas personas con una mentalidad rígida fueron más propensas a encerrarse en sí mismas, en pensamientos erróneos y circulares, por ende, a condicionarse tanto a nivel mental como comportamental. En el ámbito escolar, sabemos que esta forma de pensamiento se traducirá en comportamientos que afectaran negativamente a la propia persona, sus relaciones en el entorno escolar, familiar, y social. Por ello, gracias a los avances investigativos en neurociencia y en inteligencia emocional, hoy podemos emprender un camino teórico y práctico para facilitar el manejo y gestión adecuada de nuestras emociones, ya que una objetiva y sana comprensión de la esfera psicológica tanto a nivel cognitivo, emocional y conductual impacta positivamente en la infancia, la niñez y la adolescencia.

Bajo esta mirada de la ciencia se hace necesario conocer y ahondar en los estudios de Funciones Ejecutivas en poblaciones sanas, en especial la flexibilidad cognitiva que parece tener una repercusión positiva sobre los mecanismos neurológicos relacionados a la emoción y el sentimiento que aportan el dinamismo para un sano desarrollo del potencial humano.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. Enunciado del problema.

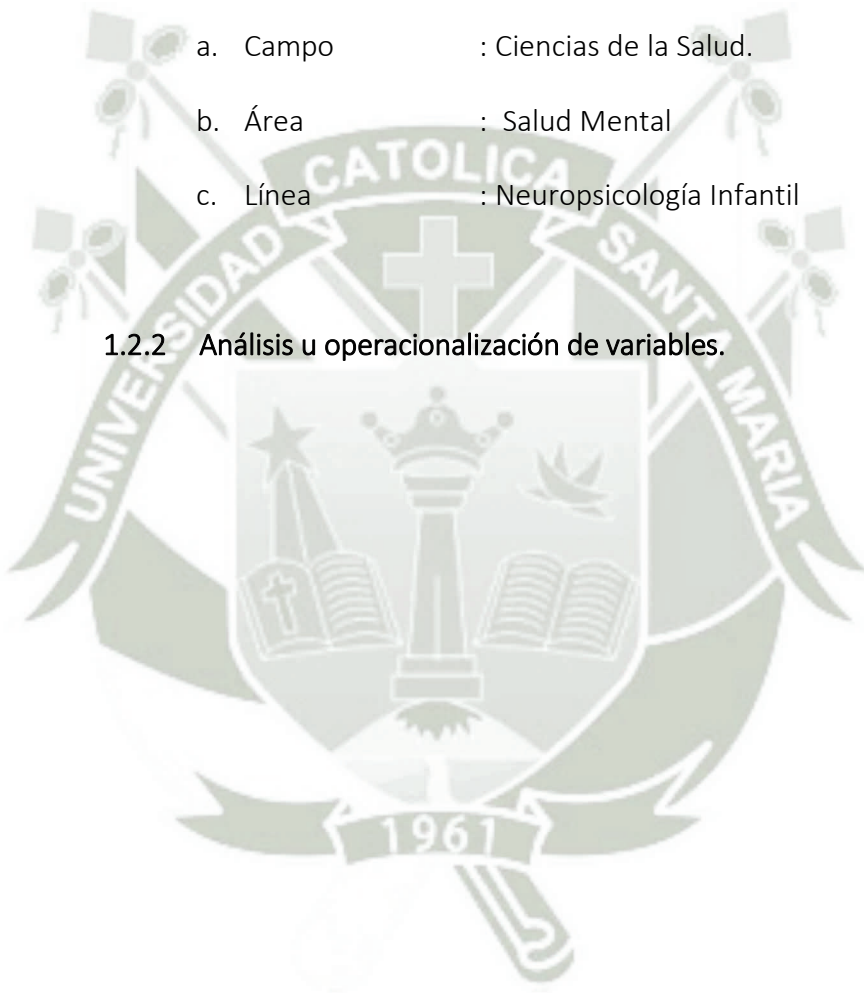
“Relación de la Flexibilidad Cognitiva e Inteligencia Emocional en niños de 7 a 11 años de la Ciudad de Arequipa - 2017”

1.2. Descripción del problema.

1.2.1 Campo, Área y Línea de Acción

- a. Campo : Ciencias de la Salud.
- b. Área : Salud Mental
- c. Línea : Neuropsicología Infantil

1.2.2 Análisis u operacionalización de variables.



DATOS SOCIODEMOGRAFICOS	Edad	Niños de 7 a 11 años
	Sexo	Femenino y masculino
	Tipo de entidad educativa	Particular, estatal y parroquial

VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES
<p style="text-align: center;">VARIABLES</p> <p style="text-align: center;">Flexibilidad Cognitiva:</p> <p>Capacidad de procesar una secuencia de estímulos y alternar con el procesamiento de otras secuencias de manera simultánea</p> <p>Habilidad de cambiar entre sets de respuestas, aprender de los errores, cambiar a estrategias más efectivas y dividir la atención. Los déficits incluirían las respuestas perseverativas</p>	Número de categorías correctas	
	Número de errores perseverativos	
	Número de errores no perseverativos	
	Porcentaje de errores perseverativos	
<p style="text-align: center;">Inteligencia Emocional:</p> <p>Conjunto de habilidades emocionales y sociales, competencias y habilidades que permiten a los individuos hacer frente a las demandas diarias y ser más eficaces en su vida personal y social</p>	<p style="text-align: center;">Intrapersonal</p> <p>Comprensión emocional de sí mismo Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia</p>	<p>Capacidad emocional muy desarrollada: 25 a 84</p> <p>Capacidad emocional adecuada: 85 a 115</p> <p>Capacidad emocional por mejorar: 116 a 145</p>
	<p style="text-align: center;">Interpersonal</p> <p>Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad Social</p>	<p>Capacidad emocional muy desarrollada: 25 a 84</p> <p>Capacidad emocional adecuada: 85 a 115</p> <p>Capacidad emocional por mejorar: 116 a 145</p>

	<p>Manejo de Estrés</p> <p>Tolerancia al a estrés Control de impulsos</p>	<p>Capacidad emocional muy desarrollada: 25 a 84</p> <p>Capacidad emocional adecuada: 85 a 115</p> <p>Capacidad emocional por mejorar: 116 a 145</p>
	<p>Adaptabilidad</p> <p>Prueba de realidad Flexibilidad Solución de problemas</p>	<p>Capacidad emocional muy desarrollada: 25 a 84</p> <p>Capacidad emocional adecuada: 85 a 115</p> <p>Capacidad emocional por mejorar: 116 a 145</p>
	<p>Estado de ánimo en general</p> <p>Optimismo Felicidad</p>	<p>Capacidad emocional muy desarrollada: 25 a 84</p> <p>Capacidad emocional adecuada: 85 a 115</p> <p>Capacidad emocional por mejorar: 116 a 145</p>
	<p>Impresión positiva:</p> <p>Diseñada para detectar una impresión positiva exagerada de sí mismo.</p>	<p>Respuestas altamente positivas o de desesperanza</p>

1.2.3. Interrogantes básicas.

- ¿Cómo es la flexibilidad cognitiva en niños de 7 a 11 años de la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián de la Ciudad de Arequipa - 2017?
- ¿Cómo es la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años de la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián de la Ciudad de Arequipa - 2017?
- ¿Cuál es la relación entre la flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional de niños de 7 a 11 años de la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián de la Ciudad de Arequipa - 2017?

1.2.4. Tipo de investigación.

Investigación de campo de corte transversal.

1.2.5. Nivel de investigación.

El nivel es descriptivo correlacional.

1.3. Justificación del problema.

Fundamentalmente, la utilidad del estudio radica en la adecuada comprensión y ahondamiento científico de los procesos psicológicos y sus correlaciones neuroanatómicas y funcionales que subyacen a las formas más elevadas de adaptación y logro humano, las cuales han sido relacionadas con el desarrollo de los lóbulos frontales a través del estudio de las funciones ejecutivas. Como prueba de la creciente popularidad de la función ejecutiva (FE) en el campo de

investigación, una rápida búsqueda de ese término a través del buscador de noticias Google dio lugar a 15. 900 hits, todas ellas en relación con el rendimiento académico, la salud y la patología.

Desde la neurociencia cognitiva se reconoce la importancia del lóbulo frontal en el funcionamiento cerebral, el cual ha experimentado un desarrollo gradual, encontrándose en la vanguardia de la investigación neuropsicológica, siendo los sistemas neuronales ubicados en las áreas frontales mediadores de la introducción en la cultura y de la conducta social, de la flexibilidad de pensamiento y acción, de la conducta adaptativa y del logro de metas²⁵.

Bajo esta perspectiva, la actual investigación pretende establecer relaciones entre el aprendizaje emocional y el desarrollo de los lóbulos frontales (cognitivo, emocional, volitivo y social) puesto que el perfeccionamiento de ambos comienza en los primeros momentos de vida y se prolonga a lo largo de la infancia y la adolescencia. En esta línea, la mayoría de los estudios publicados a partir del año 2000 en adelante mencionan tres componentes básicos de las funciones ejecutivas que están directamente relacionados entre ellos, tales como: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la **flexibilidad cognitiva**²⁶ que permiten desarrollar otras funciones complejas como el razonamiento, la resolución de problemas o la planificación.

Su relevancia científica se fundamenta en el estudio de esta última función compleja "**flexibilidad cognitiva**" en la cual se pretende ahondar en su investigación ya que el ser humano se desenvuelve y desarrolla en un entorno y ambiente en constante cambio, influenciado por varios factores. Asimismo, las

²⁵ Eslinger, P., & Damasio, A. R. (1984, September). Behavioral disturbances associated with rupture of anterior communicating artery aneurysms. In *Seminars in Neurology* (Vol. 4, No. 03, pp. 385-389).

²⁶ Baggetta, P., & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33.

emociones pueden repercutir en el aprendizaje del niño, siendo importante considerar la esfera emocional del mismo, el cual tiene relación no solo con los estilos de crianza sino también con la educación recibida y el ambiente social en cual se desarrolla. Por ello, nuestros esquemas mentales deben ser lo equilibradamente flexibles para adaptarse a los cambios cognitivos y ambientales del contexto actual.

El desarrollo emocional se produce gracias a una variedad de destrezas cognitivas, entre las cuales se encuentra aquella que sirve para regular voluntariamente su comportamiento con flexibilidad, lo que depende ampliamente de la maduración de los lóbulos frontales²⁷.

El equilibrio cognitivo y emocional parece desarrollarse en conjunto. Este desarrollo, muy intenso durante el periodo preescolar, continúa más calmadamente a todo lo largo de la infancia y la adolescencia²⁸ siendo la plasticidad del sistema neurocognitivo que sustenta la regulación cognitiva y emocional podría estar ligada a la maduración gradual de este sistema, que se prolonga a todo lo largo de las primeras dos décadas de la vida. Anteriormente, con excepción de la ansiedad, las investigaciones sobre el aprendizaje no tomaban en cuenta las emociones. Sin embargo, como explicamos anteriormente, los estudios de las neurociencias han demostrado que las emociones son causa y consecuencia de los procesos de aprendizaje²⁹.

Al abordar en los componentes de la FE, como la flexibilidad mental se podrá hacer frente en la identificación y el manejo de aquello que les perjudica,

²⁷ Welch, M. C. (2001). The prefrontal cortex and the development of executive function in childhood. In A. F. Kalverboer & A. Gramsbergen (Eds.), *Handbook of brain and behavior in human development* (pp. 767-790). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

²⁸ Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151.

²⁹ Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson educación.

facilitando un aprendizaje eficiente y real a través de la promoción de la educación socioemocional y todo ello que facilite el proceso natural de maduración del cerebro humano, pues el éxito académico y personal requiere atender las necesidades sociales, emocionales y físicas de los niños donde una mirada integral del desarrollo infantil es posible a través de destrezas asociadas a las ejecutivas que les permitan a los niños navegar a través de su entorno constantemente cambiante, lo que podría ser un aspecto particularmente clave para niños que crecen y se desarrollan en entornos de alto riesgo.

La relevancia científica y humana de la presente investigación permitirá aportar al conocimiento integral y actual sobre cognición y emoción desde la neurociencia con repercusiones relevantes a nivel educativo, clínico y social, ya que el mismo se traducirá en la implementación de nuevos programas para la mejora de las funciones ejecutivas en estrecha relación al desarrollo emoción.



2. MARCO CONCEPTUAL

Neurociencia de la funciones cognitivas superiores y de la emoción

Las funciones ejecutivas se abordaban desde una perspectiva meramente cognitiva o fría relacionada con la corteza frontal dorsolateral, y desde otra perspectiva emocional o cálida dependiente de la corteza orbitofrontal³⁰.

A. Función Ejecutiva: Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognoscitivas cuyo objetivo principal es facilitar la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas yendo más allá de conductas habituales y automáticas³¹, las mismas que se interrelacionan y son interdependientes ya que en conjunto actúan como un sistema integrado de supervisión o control³² jugando un papel importante en el funcionamiento cognitivo, conductual, de control emocional e interacción social del niño³³. Estas destrezas cognitivas relacionadas a las Funciones ejecutivas no se desarrollan automáticamente toman tiempo para madurar y son fundamentales para el éxito escolar y la vida³⁴.

El término de Funciones Ejecutivas fue introducido en un primer momento por Muriel Lezak en 1982³⁵. Sin embargo, fue Alexander R. Luria en 1964, quien realizó la

³⁰ Tirapu-Ustarroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 219-249.

³¹ 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.

³² Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

³³ Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.

³⁵ Tirapu-Ustarroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 219-249. Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in psychology*, 2, 39.

conceptualización de estas funciones a través de la descripción de una serie de trastornos vinculados al daño frontal, donde la iniciativa, motivación, formulación de planes, metas y autocontrol de la conducta se encontraban alterados.

En la actualidad existen varios modelos teóricos que intentan explicar el constructo de las funciones ejecutivas. Para Bobb, Wodniecka & Kroll³⁶ los subelementos de las Funciones Ejecutivas son: memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva todos ellos relacionados pero ubicados en diferentes circuitos neuronales en el cerebro, por ende, se necesitan distintas actividades para estimularlas³⁷. La flexibilidad cognitiva, proceso también conocido como componente de alternancia de Miyake³⁸ es una entidad diferenciada pero en íntima relación con los demás subcomponentes de la función ejecutiva, cuya descripción puede compararse con el trabajo de un “director de orquesta” una metáfora propuesta para explicar este conjunto de funciones que tienen como fin integrar la información, coordinarla y dirigirla hacia un fin³⁹. Como subcomponente de esta orquesta, favorece el cambio entre sets de respuestas, corrigiendo errores y permitiendo a los niños canalizar su imaginación y creatividad para solucionar problemas⁴⁰.

B. Corteza Pre frontal

Los lóbulos frontales y las funciones ejecutivas, como procesos que se encuentran asentados en estas estructuras, permiten establecer hasta cinco circuitos relacionados con dichos procesos, siendo tres de estos circuitos los que resultan

³⁶ Bobb, S. C., Wodniecka, Z., & Kroll, J. F. (2013). What bilinguals tell us about cognitive control: Overview to the special issue. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 493-496.

³⁷ Tokuhamas-Espinosa (2015) Jornadas Internacionales Aprendizaje, Educación y Neurociencias 23 de octubre 2015

³⁸ 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(1), 49-100.

³⁹ Goldberg, E. (2001). *The executive brain: frontal lobes and the civilized mind*. Oxford; New York: Oxford University Press.

⁴⁰ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

particularmente relevantes para el control ejecutivo: el prefrontal dorsolateral, el orbitofrontal y el cíngulo anterior ⁴¹.

a. **Circuitos anatómicos y funcionales.** Según Labos, Slachevsky, Fuentes, Manes, Boiero, Vinti & Aguilar⁴² existen 3 circuitos diferenciados anatómicamente y funcionalmente, los cuales son:

- **Circuito Dorsolateral:** Filogenéticamente, es considerada la nueva y la región más grande en la corteza frontal. A su vez se divide en cuatro áreas principales: la corteza motora, premotora, dorsolateral y anterior. La corteza premotora se encarga de toda la movilidad de los músculos, mientras que la corteza motora se encarga de la planeación, organización y ejecución secuencial de movimientos y acciones complejas⁴³.

Las convexidades dorsolaterales de los lóbulos frontales consisten en las áreas de Brodmann 8-12, 46 y 47. La irrigación esta zona proviene de la arteria cerebral media. En el circuito dorsolateral existen proyecciones hacia el núcleo caudado dorsolateral, que recibe también input de la corteza parietal posterior y del área premotora. Este circuito luego se conecta con la porción dorsolateral del globo pálido y la sustancia nigra reticulada y continua hasta la región parvocelular del núcleo talámico anterior. Lesiones en este circuito producen déficit en una serie de funciones cognitivas superiores tales como: planificación, secuenciación, flexibilidad, memoria de trabajo espacial y verbal, y auto-conciencia (metacognición), entre otros⁴⁴.

⁴¹ Cummings, J. L. (1993). Frontal-subcortical circuits and human behavior. *Archives of neurology*, 50(8), 873-880.

⁴² Labos, E., Slachevsky, A., Fuentes, P., Manes, F., Boiero, L. A. L. A., Vinti, Á. M. & Aguilar, E. (2008). Tratado de neuropsicología clínica (No. 616.8: 159.9). DAENA. Departamento Académico de Estomatología del Niño y del Adolescente de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima Perú. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

⁴³ Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

⁴⁴ Torralva, T., & Manes, F. (2001). Funciones ejecutivas y trastornos del lóbulo frontal. *Instituto de Neurología Cognitiva*.

El circuito dorsolateral se ha relacionado con actividades puramente cognitivas como la memoria de trabajo espacial y verbal, la planificación, la secuenciación, la generación de criterios cognitivos y la flexibilidad cognitiva⁴⁵. Las revisiones realizadas por Stuss⁴⁶ también establecen dichas asociaciones entre las diferentes estructuras del córtex prefrontal, procesos cognitivos y pruebas neuropsicológicas en donde la actividad del sector dorsolateral se ha vinculado en mayor medida con la ejecución en los test y tareas clásicas que se utilizan para la evaluación de las FFEE⁴⁷. Del mismo modo se activan la corteza medial, giro supramarginal y el estriado. Al igual que estos hallazgos, también en tres metaanálisis se encontró activación en amplios grupos bilaterales de la corteza prefrontal lateral, la corteza cingulada anterior, regiones posteriores temporoparietales y el lóbulo parietal inferior durante la ejecución en el test de clasificación de cartas de Wisconsin⁴⁸.

- **Circuito Orbitofrontal:** La corteza orbitaria de los lóbulos frontales incluye las regiones ventrales anteriores y laterales inferiores (BA 10-15 y 47). Las regiones mediales están irrigadas por la arteria cerebral anterior y las laterales por la arteria cerebral media. Sus proyecciones corticales terminan en el núcleo caudado, que recibe imput de otras áreas de asociación corticales, incluyendo el giro temporal superior (auditiva), y el giro temporal inferior (visual) así como regiones del tronco cerebral (formación reticular). Las proyecciones continúan al

⁴⁵ Marrón, E. M., Alisente, J. L. B., Izaguirre, N. G., & Rodríguez, B. G. (2011). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Editorial uoc.

⁴⁶ Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

⁴⁷ Ustárroz, J. T. (2011). Estimulación y rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Catalunha: Universitat Oberta de Catalunya*, 74.

⁴⁸ Buchsbaum BR, Greer S, Chang WL, Berman KF. Meta-analysis of neuroimaging studies of the Wisconsin card-sorting task and component processes. *Hum Brain Mapp* 2005; 25: 35-45

área dorsomedial del globo pálido interno y a la porción rostromedial de la sustancia nigra reticulada. El circuito continúa a la región magnocelular del núcleo talámico ventral anterior y medial dorsal, volviendo luego a la región orbitofrontal lateral. Este circuito estaría involucrado en la iniciación de las conductas sociales y en la inhibición de las conductas inapropiadas. Asimismo, aunque se cree que las áreas dorsolaterales son la única área que se activan frente a tareas de flexibilidad cognitiva sino también zonas posteriores relacionadas con las regiones parietales y bioccipitales, ganglios basales, hipocampo, etc.

- **Circuito del Cíngulo Anterior:** Estas regiones tienen relaciones con circuitos mediales (9-13, 24 y 32) y reciben irrigación de la arteria cerebral anterior que a su vez se conecta con el estriado ventral que recibe imput de la corteza de asociación paralímbica. El circuito continúa al pálido ventral, a la sustancia nigra rostródorsal y luego al núcleo talámico dorsal medial. Cierra el circuito nuevamente en el cíngulo anterior. El cíngulo anterior es importante en el monitoreo de las conductas y en la corrección de errores.
- b. **Subelementos de las funciones ejecutivas:** Comprenden 3 subelementos que dependen del córtex prefrontal cuyas funciones y habilidades nucleares son:
- **Control Inhibidor:** Capacidad de **controlar** la atención, el comportamiento, los pensamientos, las emociones y / o **anular** una fuerte predisposición interna o externa para hacerla más apropiado o necesaria. Habilidad ayuda a los niños a prestar atención, a actuar de manera menos impulsiva y permanecer concentrados en su trabajo.⁴⁹

⁴⁹ Diamond, A. (2013). Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- **Memoria de Trabajo:** Es un mecanismo cognitivo responsable por el *almacenamiento temporal* de información y su procesamiento⁵⁰. Esta destreza es necesaria para efectuar tareas cognitivas tales como interrelacionar tópicos, hacer cálculos mentales, y decir lo que se necesita hacer en orden de prioridad⁵¹.
- **Flexibilidad Cognitiva:** Capacidad de procesar una secuencia de estímulos y **alternar** con el procesamiento de otras secuencias de manera simultánea⁵². Comprende el pensamiento creativo y ajustes flexibles ante los cambios. Esta habilidad ayuda a los niños a canalizar su imaginación y creatividad para solucionar problemas⁵³.

Todas estas Funciones Ejecutivas necesitan tiempo para desarrollar todo su potencial, ya que en parte requieren de la edad y del aprendizaje. Por tanto, la maduración del córtex prefrontal es imprescindible tomando en consideración que este es lento en los primeros años y sumamente sensible a las experiencias tempranas positivas como negativas que pueden obstaculizar o estimular el adecuado desarrollo de estas habilidades. El normal desarrollo de las funciones ejecutivas es crucial no solo para el funcionamiento cognitivo per se, sino también para el desarrollo social y afectivo del niño⁵⁴. Por lo tanto entender que las destrezas de funciones ejecutivas se adquieren gradualmente a lo largo de los años es vital, ya que incluso un niño altamente motivado puede pasar

⁵⁰ Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556

⁵¹ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

⁵² Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078 in Samite, L. D., & Schipani, J. (2016). Flexibilidad cognitiva y reserva cognitiva en adultos y adultos mayores (Doctoral dissertation).

⁵³ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

⁵⁴ García-Molina, A., Enseñat-Cantallops, A., Tirapu-Ustárroz, J., & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440

apuros con instrucciones tales como no comer una galleta antes de la cena, o permanecer concentrado durante un periodo largo de tiempo⁵⁵ en el aula.

C. Flexibilidad Cognitiva

Es la capacidad de procesar una secuencia de estímulos y alternar con el procesamiento de otras secuencias de forma simultánea para ajustarse flexiblemente a exigencias o prioridades cambiadas⁵⁶. Habilidad de cambiar entre sets de respuestas, aprender de los errores, cambiar a estrategias más efectivas y dividir la atención. Los déficits en este dominio incluirían a las respuestas perservativas⁵⁷. la excesiva fijación de un criterio, una hipótesis o una estrategia de acción, afectan de forma importante la solución de problemas⁵⁸.

La flexibilidad cognitiva es el tercer componente de las FEs que se basa en el desarrollo adecuado de la inhibición (auto-control de la conducta - interferencia) y la memoria de trabajo (WM), es así que basada en las otros dos, viene mucho más tarde en el desarrollo⁵⁹. A medida que maduramos, mostramos una mayor capacidad para hacer frente a situaciones novedosas y adaptarnos a los cambios de forma flexible⁶⁰.

⁵⁵ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

⁵⁶ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

⁵⁷ Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.

⁵⁸ Robbins, T. W. (1998). Dissociating executive functions of the prefrontal cortex. En A. C. Roberts, T. W. Robbins, & L. Weiskrantz (Eds.), *The prefrontal cortex* (pp. 117-130). Londres: Oxford University Press.

⁵⁹ Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078

⁶⁰ 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. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440

Según Adele Diamond⁶¹ hay mucho solapamiento entre la flexibilidad cognitiva y la creatividad, la conmutación de tareas, y el desplazamiento. Sin embargo, un aspecto a tomar en consideración a la hora de conceptualizarla es el uso y manejo de estrategias fluidas que permiten adaptarnos a situaciones inesperadas pensando sin rigidez y liberándonos de automatismos poco eficientes.

Uno de los indicadores por excelencia de la falta de flexibilidad es la perseveración en las respuestas y/o tareas, las mismas que suponen una alteración de esta función que consiste en la reiteración de pensamientos y/o acciones, es una rigidez de pensamiento cuya efectividad se da dado anteriormente, pero que ya no se ajustan al logro de los objetivos actuales.

Desde el componente más “cálido”, de las funciones ejecutivas se refleja la habilidad para regular emociones, así como las habilidades cognitivas requeridas para controlar y regular nuestros pensamientos y acciones. Las mismas pueden repercutir en el aprendizaje al modificar los niveles cerebrales de dopamina que influyen en la memoria de largo plazo y al dirigir la atención hacia un aspecto de la situación⁶². En ocasiones, las emociones interfieren con el aprendizaje al ocupar la atención o el espacio de la memoria de trabajo que podría utilizarse para aprender⁶³.

Algunos resultados de investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en neurociencia infantil han mostrado que el desarrollo de la regulación emocional está sustentado considerablemente por varias funciones ejecutivas fundamentales, específicamente el control de la atención, la inhibición de los

⁶¹ Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335-341.

⁶² Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology*, 98(3), 583.

⁶³ Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

comportamientos inapropiados, la toma de decisiones, procesos cognitivos de alto nivel solicitados en contextos exigentes en el ámbito afectivo^{64 65}.

a. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y su relación con la flexibilidad cognitiva:

- **Etapa Preescolar.** Se estima que la flexibilidad cognitiva aparece entre los 3 y los 5 años cuando al niño se le facilita cambiar de una regla a otra, por ejemplo, en tareas de clasificación de objetos⁶⁶.

Munakata, Snyder & Chatham⁶⁷ encontraron que los niños pequeños y adultos mayores tienden a ejercer las funciones ejecutivas en respuesta a las demandas ambientales (reactiva). Esta etapa vendría a estar caracterizadas por cambios dramáticos en el control inhibitorio⁶⁸. Los niños de 3 años pueden perfectamente ordenar por color o forma, pero no pueden cambiar de set aunque saben que hay la otra dimensión⁶⁹. Los errores parecen ocurrir debido a la dificultad en la inhibición o la superación de lo que podría denominarse la "inercia atencional," la tendencia a seguir centrando la atención en lo que había sido previamente relevante⁷⁰. Este mismo autor ideó un modelo que explica porque una vez que un niño de 3 años ha centrado en el "enrojecimiento" de un camión rojo, es difícil para el niño para cambiar la mentalidad y centrarse en su "truckness." Según Chatham⁷¹ el niño se queda atascado en la anterior forma de pensar acerca de los estímulos. De hecho, en los

⁶⁴ Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation.

⁶⁵Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in psychology*, 2, 39.

⁶⁶ Epsy, K. (1997). The shape school: Assessing executive function in preschool children: *Developmental Neuropsychology*, 13, 495-499.

⁶⁷ Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (2), 71-77

⁶⁸ Hughes, C. (2013). Executive Function. Development, individual differences and clinical insights. Elsevier Inc.

⁶⁹ Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols-Electronic Edition*-, 1(1), 297.

⁷⁰ (Chatham, Claus, Kim, Curran, Banich & Munakata, 2012) Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (2), 71-77.

⁷¹ Chatham (2012) Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (2), 71-77.

niños pequeños, la activación de la corteza prefrontal dorsolateral es conducida por primera vez por la regla del juicio anterior⁷² tanto como se señaló anteriormente para el vector de la población neuronal en la corteza motora.

- **Etapas escolares**

Algunos autores creen que hasta los 7 años de edad, el niño continúa presentando dificultades en pruebas de clasificación en las que se debe mantener acceso mental a varias reglas para poder hacer cambios de una regla a otra durante el desempeño de la tarea⁷³. Según Huges, en la preadolescencia se dan los cambios en la flexibilidad cognitiva por mejoras sistemáticas en la memoria de trabajo y la planificación⁷⁴.

Czernochowski, Nessler & Friedman⁷⁵ sostienen que los niños mayores y adultos jóvenes tienden a actuar de forma más planificada y anticipatoria en tareas de flexibilidad cognitiva. Aunque los niños no pueden generalmente tener éxito en estas tareas hasta 4 ½ a 5 años de edad, si pueden lograrlo a través del color que es una propiedad del fondo de la tarjeta y no de la forma representada en la tarjeta, los niños pueden tener éxito incluso desde 3 a 3 años y medio de edad⁷⁶

De Luca, Wood, Anderson, Buchanan, Proffitt, Mahony & Pantelis⁷⁷ encuentran que la habilidad para cambiar de una estrategia a otra alcanza el nivel del adulto hacia o

⁷² Wendelken, L. A., & Valcour, V. (2012). Impact of HIV and aging on neuropsychological function. *Journal of neurovirology*, 18(4), 256-263

⁷³ Anderson, V., Northam, E., Hendy, J., & Wrenall, J. (2001). *Developmental Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Psychology Press.

⁷⁴ Huges, C. (2013). *Executive Function. Development, individual differences and clinical insights*. Elsevier Inc.

⁷⁵ Czernochowski, D., Nessler, D., & Friedman, D. (2010). On why not to rush older adults—relying on reactive cognitive control can effectively reduce errors at the expense of slowed responses. *Psychophysiology*, 47(4), 637-646.

⁷⁶ Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card-sorting task. *Developmental Science*, 8(1), 44-56.

⁷⁷ De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T. M., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 242- 254

entre los 8 y los 10 años. Los niños muestran diferencias mucho más grandes en su velocidad (igual que los adultos de edad avanzada) y exactitud (a diferencia de los adultos mayores) en bloques mixtos frente a bloques de una sola tarea que los adultos jóvenes⁷⁸. Asimismo, Shing, Diamond & Davidson⁷⁹ encontraron que el mantenimiento de la memoria de trabajo y la inhibición son indiferenciables hasta los nueve años y medio y los factores se separan entre los nueve años y medio y los catorce y medio.

En la flexibilidad cognitiva, las conductas perseverativas son comunes durante la infancia, declinan durante la niñez temprana y son menos frecuentes durante la adolescencia⁸⁰. La falta de flexibilidad cognitiva ha sido reconocida a lo largo de los años como un impedimento importante en la resolución de problemas⁸¹.

Uno de los modelos teóricos que intenta explicar los errores perseverativos es el modelo de la atención en el contexto de la acción propuestos por Don Norman y Tim Shallice^{82, 83}.

Este modelo de supervisión atencional orientada a objetivos hace referencia a mecanismos que modulan desde un nivel superior, conocido como el dirimidor de conflictos (contention scheduling) que es quien evalúa la importancia relativa de distintas acciones y ajusta el comportamiento rutinario con arreglo a ella, ya que este sistema de bajo nivel puede realizar acciones de rutina complejas⁸⁴.

⁷⁸Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. (2001). Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance. *Developmental psychology*, 37(5), 715.

⁷⁹ Shing, Diamond & Davidson (2010)

⁸⁰ (Anderson, 2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.

⁸¹ Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell

⁸² Norman DA, Shallice T. Attention to action: willed and automatic control of behavior. In Davidson RJ, Schwartz GE, Shapiro D, eds. *Consciousness and self-regulation*. New York: Plenum Press; 1986. p. 1-18

⁸³ Shallice T, Burgess PW. Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. *Brain* 1991; 114: 727-41

⁸⁴ Tirapu-Ustárrroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34(7), 673-685

El Sistema Atencional Supervisor se activa ante tareas novedosas en el cual no existe una solución conocida y donde es preciso inhibir una respuesta habitual, es decir, tareas en las que la selección rutinaria de operaciones no resulta eficaz⁸⁵, por ello si este sistema falla el sujeto persevera. Todos los procesos de la función ejecutivas se irán perfeccionando con los años, pues sabemos que en la preadolescencia se dan los cambios en la flexibilidad cognitiva por mejoras sistemáticas en la memoria de trabajo y la planificación⁸⁶.

Por ende, se necesitan actividades que permitan trabajar estas habilidades o funciones nucleares a través de la práctica repetida y el desafío progresivo considerando que existen variedad de factores que pueden debilitar el adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas, tales como el estrés, la soledad, la falta de sueño o el sedentarismo, ello indica la influencia de lo emocional, social y físico en lo cognitivo.

b. Tareas utilizadas para evaluar la flexibilidad cognitiva

En un inicio se investigó a través de una amplia variedad de tareas de conmutación y funciones establecidas en orden cambiante. El más antiguo de ellos es probablemente el uso del Wisconsin Card Sorting Tarea⁸⁷ una de las pruebas clásicas para evaluar la función de la corteza prefrontal donde cada carta se puede clasificar por color, forma, o número. La tarea para el participante es para deducir el criterio de clasificación correcta en la base de retroalimentación y para cambiar de manera flexible reglas de ordenación cada vez que el experimentador proporciona información de que el criterio de clasificación ha cambiado.

Algunos investigadores consideran necesario establecer una diferencia entre flexibilidad cognitiva reactiva y espontánea. En donde la primera hace referencia al

⁸⁶ Hughes, C. (2013). Executive Function. Development, individual differences and clinical insights. Elsevier Inc.

⁸⁷ Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

uso de retroalimentación ambiental y el segundo hacer referencia al flujo de ideas y respuestas alternativas frente a un problema o instrucción concreta⁸⁸. Una de las evaluaciones de la flexibilidad reactiva es aquel que se da por medio de las tarjetas de Wisconsin en donde se requiere de la habilidad para mantener estrategias de solución de problemas adecuadas para conseguir un objetivo.

Actualmente el equipo dirigido por Zelazo⁸⁹ desarrollaron la prueba más simple posible de conmutación de tareas llamado el Cambio dimensional tarjeta de Sort Test (CRD) en donde en un primer lugar, se trata de ordenar las seis tarjetas de una dimensión (color o forma), y luego uno es para ordenar todas las cartas de acuerdo con la otra dimensión.

D. Inteligencia Emocional:

Ha sido definida como un conjunto de habilidades emocionales y sociales, competencias y habilidades que permiten a los individuos hacer frente a las demandas diarias y ser más eficaces en su vida personal y social⁹⁰.

El desarrollo emocional del niño se produce gracias a una variedad de destrezas cognitivas, como la regulación voluntaria a través del comportamiento flexible, lo que depende ampliamente de la maduración de los lóbulos frontales⁹¹ esta evolución del

⁸⁸ Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17-28.

⁸⁹ Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151

⁹⁰ Bar-On, RE, & Parker, JD (2000). *El manual de la inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el lugar de trabajo*. Jossey-Bass

⁹¹ (Welch, 2001)

funcionamiento emocional juega un papel crítico en la adaptación social y la competencia escolar⁹².

Asimismo, la regulación cognitiva y la regulación emocional parecen desarrollarse en concierto, de forma muy intensa durante el periodo preescolar y continúa más calmadamente a todo lo largo de la infancia y la adolescencia⁹³. Este desarrollo afectivo adaptativo está ligado al bienestar en el niño, mientras que las dificultades de regulación emocional están ligadas a perturbaciones del humor y a problemas de comportamiento.

a. Recorrido histórico de lo cognitivo a lo emocional.

El concepto de inteligencia ha estado ligado a la cultura y tradicionalmente a temas de índole cognitivo y metacognitivo Sánchez y Hume⁹⁴. En esta línea se ha desarrollado tres grandes enfoques.

- **El enfoque psicométrico:** En este enfoque prevalece en una concepción biológica y susceptible de medición en aspectos operacionalizables y cuantificables.

Hacia finales del siglo XIX en Inglaterra, Francis Galton (1885) concebía la inteligencia como la habilidad general que se da en mayor o en menor proporción, la cual difiere de una persona a otra y por tanto, determina el nivel general de inteligencia de cada sujeto en base al rendimiento obtenido en las pruebas. Como dato curioso, este autor llegó a proclamar en términos inequívocos sobre la igualdad de condiciones, propicio un movimiento conocido en la actualidad como **“eugenesia”** que sirve para alentar el matrimonio solo entre las personas más fuertes, sanas e inteligentes.

A inicios de la década de los 1900, en Francia, Alfred Binet (1905) define la inteligencia como la habilidad para tomar y mantener determinada dirección y habilidad para

⁹² (Blair, 2002., Eisenberg, Smith & Spinrad, 2011)

⁹³ Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151

⁹⁴ Sánchez, M. T., & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. Universidad de Castilla la Mancha-Toledo

criticar los propios actos. Tras el nacimiento de sus hijas Madeleine y Alice, Binet⁹⁵ se interesa en un nuevo tema de estudio que realizó con ellas, esto le ayudó a desarrollar su concepto de Inteligencia respecto a la importancia de la atención y las influencias en el desarrollo intelectual.

- **Enfoque cognitivo:** Viene marcado por el paradigma del procesamiento de la información. En este encontramos autores como L.L.Thurstone⁹⁶ quien establece el análisis de factores para determinar siete características básicas que parecían conformar la inteligencia: Por otro lado, el modelo de inteligencia desarrollado por Joy Paul Guilford⁹⁷ donde nos presenta un panorama más amplio sobre la naturaleza de la inteligencia, adicionando otros factores, el juicio social (valoración del comportamiento de los otros individuos) y la creatividad (pensamiento divergente). En 1985, el modelo de inteligencia brindado por el destacado psicólogo e investigador, Robert J. Sternberg, desarrolló una teoría abarcadora de la inteligencia donde el sujeto afronta los cambios de su entorno a lo largo de su vida. Dando a entender a la inteligencia como una unidad articulada, compuesta y constituida por diversas partes; tomando en cuenta factores sociales, contextuales y habilidades humanas.
- **Enfoque de las inteligencias múltiples:** Edward Thorndike⁹⁸, fue uno de sus pioneros, el definió la Inteligencia social como una habilidad para comprender y relacionarse entre hombres y mujeres que nos rodean y cuya base principal es el sentido de la empatía.

En los años 90, el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner es la primera teoría que puso en discusión la existencia de un único tipo de inteligencia, sirviendo de cimiento de las bases para desarrollar el concepto de inteligencia

⁹⁵ Binet, A. & Simon TH. (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», L'Année Psychologique, 11, pp. 191-244.

⁹⁶ Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities

⁹⁷ Guilford, J. P., & Hoepfner, Ro. (1971). The analysis of intelligence. McGraw-Hill Companies.

⁹⁸ Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's magazine

emocional. Gardner⁹⁹ formula la primera hipótesis sobre la teoría de las inteligencias múltiples en su libro *The shattered mind*¹⁰⁰, que posteriormente sería definida en uno de los libros más importantes de Gardner, *Frame of mind*¹⁰¹, en el cual afirma la existencia de siete diferentes tipos de inteligencia, de las cuales un individuo puede hacer uso dependiendo de la situación específica en que se encuentre.

Otros aportes se derivan desde la psiquiatría y la neurociencia

- **Aportes desde la Psiquiatría:** Stanley Greenspan¹⁰², psiquiatra y psicoanalista norteamericano, contribuyó principal mente al desarrollar todo un enfoque psicoterapéutico y educativo con niños donde remarca como la experiencia emocional organiza e integra el funcionamiento mental y cerebral; observó que los niños que no se conectaban emocionalmente con sus padres perdían la oportunidad de adquirir habilidades cognitivas y conductuales. El autor manifiesta que las relaciones interpersonales juegan un papel muy importante en la organización del desarrollo, ya que permiten la comunicación con otros. Reconoció la naturaleza psicológica única del niño; sosteniendo que el desarrollo no sólo se da en las áreas tradicionales del lenguaje, función motora, funcionamiento intelectual y socioemocional, sino que el pequeño necesita integrar estas habilidades con la intención de comunicar deseos, emociones, necesidades e ideas con quienes lo rodean, para después ser capaz de resolver problemas en la vida diaria.
- **Aportes desde la Neurociencia cognitiva:** En 1995 Antonio Damasio narró el caso de un abogado que sufrió una cirugía donde se cortó circuitos muy importantes de la corteza prefrontal, el abogado seguía siendo igual de inteligente pero con la diferencia que ya no era capaz de hacer su trabajo. Según el autor, para tomar una buena decisión debemos aplicar sentimientos a los pensamientos. La lesión que se provocó en el abogado, había generado la incapacidad de conectar lo que pensaba con las ventajas y los inconvenientes emocionales. Los neurocientíficos actuales han

⁹⁹ Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.

¹⁰⁰ *The shattered mind* (1993),

¹⁰¹ *Frame of mind* (1993),

¹⁰² Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.

encontrado circuitos diferenciados y relacionados para la inteligencia emocional. Los estudios realizados por Reuven Bar-On¹⁰³ y Antonio Damasio¹⁰⁴ de la Universidad de Iowa haciendo uso de la neuropsicología clínica y de equipos de investigación cerebral establecieron correlaciones entre la ubicación de zonas cerebrales determinantes para competencias de inteligencia social y emocional identificando centros cerebrales tales como la amígdala, las zonas ventromediales y orbitofrontales.

El trabajo que realizó Bar-On junto a Antonio Damasio, neurocientífico referente de hoy, fue llevado a cabo en su laboratorio donde se investigó sobre los principios básicos de la Inteligencia Emocional en el cerebro, las bases cerebrales de la mente, sentimientos y emociones llegando a la conclusión de que determinados sentimientos proceden de los centros emocionales del cerebro medio, que interactúan con una zona concreta del córtex prefrontal donde los circuitos corticales-subcorticales aportan también un timón ético, la sabiduría vital acumulada se almacena en esos circuitos primitivos¹⁰⁵.

b. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

- **Modelo de Salovey y Mayer:** El término de inteligencia emocional fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990, quienes definen la IE como “la capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera eficaz y adecuada a las metas personales y el ambiente”.

¹⁰³ Bar-On, RE, & Parker, JD (2000). El manual de la inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el lugar de trabajo. Jossey-Bass

¹⁰⁴ Damasio, A. R. (1995). On some functions of the human prefrontal cortex. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769(1), 241-252.

¹⁰⁵ Goleman, D. (2015). *Cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.

- **Modelo de Goleman:** Define la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. Goleman afirma que la IE es un factor mucho más determinante que el IQ, debido a que las actitudes emocionales son una metahabilidad que determina cuán bien logramos utilizar nuestras capacidades, incluidas las del intelecto. El modelo de las competencias emocionales (CE) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia uno mismo y hacia los demás¹⁰⁶. En un principio este modelo consistía en cinco etapas, las cuales posteriormente fueron modificadas a cuatro grupos con veinte habilidades cada una. Goleman¹⁰⁷ afirma que la mayoría de los elementos de todos los modelos de inteligencia emocional encajan en cuatro esferas genéricas: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones. Para este autor el autodomínio exige autoconciencia, autorregulación, que son componentes clave de la inteligencia emocional.
- **Bar-On: modelo de la inteligencia emocional social.** Por su parte, Bar-On ha ofrecido otra definición, tomando como punto de partida a Salovey y Mayer. Según el modelo de Bar-On la IE es un conjunto de capacidades cognitivas y competencias de las habilidades aprendidas que influyen en los individuos para enfrentar las demandas y presiones del ambiente de una manera eficaz. El modelo desarrollado introduce el término cociente emocional (EC), que relacionado con la IE, señala que la esfera emocional y cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona; explica cómo un individuo se relaciona con las personas que lo rodean y con su ambiente. Bar-On trabajó con uno de los mejores equipos de investigación cerebral, dirigido por Antonio Damasio en la Facultad de Medicina de la Universidad de Iowa, donde trabajaron con un método estrella de la neuropsicología para identificar las zonas del cerebro relacionadas con conductas y funciones mentales concretas: los estudios de lesiones¹⁰⁸. Sobre la base de este modelo se construye el

¹⁰⁶Goleman, D. (1997). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós.

¹⁰⁷Goleman, D. (2015). *Cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.

¹⁰⁸ Goleman, D. (2015). *Cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.

Inventario de Cociente Emocional que incluye varias subescalas enfocadas en evaluar áreas diferenciadas y complementarias:

- **Área Intrapersonal:** Evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los subcomponentes: **Comprensión emocional de sí mismo (CM):** Habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones. **Asertividad (AS):** Habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de manera no destructiva. **Autoconcepto (AC):** Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos. **Autorrealización (AR):** Es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos hacerlo. **Independencia (IN):** Que es la habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.
- **Área Interpersonal:** Abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes: **Empatía (EM):** La habilidad para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. **Las relaciones interpersonales (RI):** Es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad. **La responsabilidad social (RS):** Que es la habilidad para demostrar a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es miembro constructivo social.
- **Área de Adaptabilidad:** Permite apreciar cuán exitosa es la persona al adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera adecuada las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: **Solución de problemas (SP):** Que es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas. **La prueba de la realidad (PR):** Que es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).

Flexibilidad (FL): Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes.

- **Área del Manejo del estrés:** Es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”. Comprende los siguientes subcomponentes: **Tolerancia al estrés (TE):** Que es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés. **Control de los impulsos (CI):** Que es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- **Área del Estado de ánimo:** Mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tengan de su futuro, y el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes: **Felicidad (FE):** Que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos. **Optimismo (OP).** Es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos¹⁰⁹.

c. Implicaciones prácticas de las variables de estudio.

Los programas de intervención centrados en entrenamiento en funciones ejecutivas son eficientes para el mejoramiento del éxito escolar y las destrezas socio-emocionales de los niños, y pueden conducir a cambios en los circuitos cerebrales¹¹⁰. Programas diseñados para promover las destrezas de funciones ejecutivas integran actividades de funciones ejecutivas en la vida diaria de los niños, tales como el currículo preescolar *Tools of the Mind*- Herramientas de la mente¹¹¹.

¹⁰⁹ López Munguía, O. (2008). La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

¹¹⁰ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

¹¹¹ Bodrova, E., & Deborah J.. Leong. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Diamond, Barnett, Thomas & Munro¹¹² sugirieron que los niños que participaban en estas salas de clases desarrollaron mejores destrezas de funciones ejecutivas. A todo lo largo de este currículo, los niños utilizaron el lenguaje privado o recordatorios visuales (ejemplo, un dibujo de una oreja para recordarles que necesitan escuchar o prestar atención) para desarrollar destrezas de control inhibitorio. Sin embargo, Wilson & Farran¹¹³ en estudios recientes no alcanzaron a reproducir los mismos hallazgos.

Según Adele Diamond¹¹⁴ pionera en investigaciones relacionadas a las funciones ejecutivas en niños, se hace urgente integrar y modificar currículos de enseñanza regular existentes para niños de la primera infancia (3- 5 años) actividades agradables y exigentes que estén centradas en autorregulación a través del yoga, la música, los aeróbicos, el baile, la meditación, la narración de cuentos y las artes marciales, juegos de suplantación social donde aprenden a asumir papeles y a adaptarse a tramas siempre cambiantes, actividades que ayudan a mejorar las habilidades fundamentales de las funciones ejecutivas.

Respecto a la IE se han realizado intervenciones a través de programas de entrenamiento, programas remediativos e intervenciones terapéuticas¹¹⁵. Una fuente primaria para entrenar y enseñar habilidades emocionales específicas de la inteligencia emocional es un programa computarizado llamado “HELP-Series” (published by Multi Health Systems Inc.) el cual está dirigido a adolescentes de 13 a 18 años. Es un programa interactivo amigable y que permite aprender de una manera sencilla las habilidades emocionales y competencias. También hay cursos de información sobre las emociones a través del Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL).

¹¹²Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science* (New York, NY), 318(5855), 1387.

¹¹³Wilson, S. J., & Farran, D. C. (2012). Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Preschool Curriculum. Society for Research on Educational Effectiveness.

¹¹⁴ Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

¹¹⁵ Bar-On, RE, & Parker, JD (2000). *El manual de la inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el lugar de trabajo*. Jossey-Bass.

3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.

Título de la investigación: “Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico.

Autor: Filippetti¹¹⁶

Conclusión: La flexibilidad cognitiva en niños está relacionada con el desarrollo del córtex prefrontal, este se acompaña de cambios funcionales y estructurales progresivos que se prolongan hasta la pos adolescencia y un adecuado desempeño de las funciones ejecutivas tienden a mejorar con el acontecer de los años, como reflejo de la maduración de estructuras cerebrales que las sustentan.

Título de la investigación: “Datos normativos del Bateria Automatizada de Pruebas Neuropsicológicas de Cambridge CANTAB: Desarrollo de la función ejecutiva a lo largo de la vida”.

Autor: De Luca, Wood, Anderson, Buchanan, Proffitt, Mahony & Pantelis¹¹⁷

Conclusión: En una muestra normativa de 194 participantes con edades comprendidas entre 8 y 64 años, encontraron que la habilidad para cambiar de una estrategia a otra alcanza el nivel del adulto hacia o entre los 8 y los 10 años. Asimismo, ampliaron los hallazgos de la función ejecutiva en niños de hasta 8 años de edad, y se obtuvieron beneficios funcionales en la capacidad de capacidad de la memoria de trabajo, planificación y resolución de problemas, entre las edades de 15 y 19 años y nuevamente a los 20-29 años de edad.

Título: ¿Por qué no apresurar a los adultos mayores? Confiar en el control cognitivo reactivo puede reducir los errores de manera efectiva a expensas de respuestas más lentas.

Autores: Czernochowski, Nessler & Friedman¹¹⁸

¹¹⁶ Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.

¹¹⁷ De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T. M., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 242- 254

¹¹⁸ Czernochowski, D., Nessler, D., & Friedman, D. (2010). On why not to rush older adults—relying on reactive cognitive control can effectively reduce errors at the expense of slowed responses. *Psychophysiology*, 47(4), 637-646.

Conclusión: Estos autores sostienen que los niños mayores y adultos jóvenes tienden a actuar de forma más planificada y anticipatoria en tareas de flexibilidad cognitiva. Asimismo, Las diferencias de edad en la detección de conflictos (negatividad frontal medial, NMF) evidenciaron bajos niveles de dificultad, pero el conflicto de respuesta aumentó junto con la dificultad para los adultos mayores.

Título: Neuropsicología del desarrollo: Un enfoque clínico.

Autores: Anderson., Northam., Hendy & Wrenall ¹¹⁹.

Conclusión: Hasta los 7 años de edad, el niño continúa presentando dificultades en pruebas de clasificación en las que se debe mantener acceso mental a varias reglas para poder hacer cambios de una regla a otra durante el desempeño de la tarea.

Título: Regulación inhibitoria y regulación de la emoción en niños en edad preescolar.

Autores: Carlson & Wang¹²⁰

Conclusión: Los resultados de sus investigaciones revelan que la maduración de diversos aspectos de las funciones ejecutivas, como el control inhibitorio y la atención ejecutiva, está fuertemente ligada a una comprensión creciente de las emociones propias, de otros y también a una mejor regulación emocional mientras que en la edad preescolar, el desempeño de los niños en las tareas de medida de control de inhibición en laboratorio está correlacionado significativamente con su capacidad de regular sus emociones.

Título: Preparación escolar: integración de la cognición y la emoción en una concepción neurobiológica del funcionamiento de los niños en la entrada a la escuela. Autor: Blair¹²¹.

Conclusión: Los niños con mejores destrezas de funciones ejecutivas asimilan más fácilmente la enseñanza. Propone un modelo neurobiológico del desarrollo de la preparación escolar de los niños, estableciendo enlaces directos entre la emoción, estabilización sináptica dependiente del uso relacionado con la corteza prefrontal, el

¹¹⁹ Anderson, V., Northam, E., Hendy, J., & Wrenall, J. (2001). *Developmental Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Psychology Press.

¹²⁰ Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.

¹²¹ Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111.

desarrollo de las capacidades de la función ejecutiva y la competencia académica y social en los contextos escolares.

Título: De la regulación externa a la autorregulación: Principios precursores de crianza al Funcionamiento Ejecutivo de los niños.

Autores: Bernier, Carlson & Whipple¹²²

Conclusión: El desarrollo del control ejecutivo es afectado por factores ambientales., las prácticas de crianza y de educación, la calidad de las interacciones padres-hijo durante la primera infancia. Por otro lado, las actividades parentales como la calidez, la sensibilidad y una disciplina suave, ligadas a un vínculo padres - hijo seguro y recíproco, están asociadas a las mejores destrezas de funciones ejecutivas en los niños.

Título: Desarrollo de las habilidades cognitivas y logros en la preparación escolar en niños de familias de bajos ingresos.

Autores: Welsh, Nix, Blair, Bierman y Nelson¹²³

Conclusión: Al analizar la relación en el rendimiento en familias de bajos ingresos encontraron que las destrezas en las funciones ejecutivas proporcionan la base para la disposición escolar a través de la cognición y el comportamiento.

Título: Asimetría hemisférica en la corteza prefrontal lateral durante el desplazamiento cognitivo.

Autor: Konishi, Hayashi, Uchida, Kiky, Takahashi & Miyashita¹²⁴

Conclusión: sostienen que el éxito de los niños en tareas de flexibilidad depende en gran medida de la cantidad de dimensiones (color, forma, número) que contengan los

¹²² Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.

¹²³ Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. 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.

¹²⁴ Konishi, S., Hayashi, T., Uchida, I., Kikyo, H., Takahashi, E., & Miyashita, Y. (2002). Hemispheric asymmetry in human lateral prefrontal cortex during cognitive set shifting. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(11), 7803-7808.

estímulos que deban atender y el número de cambios que deban hacer entre tales dimensiones.¹²⁵

En el ámbito de habla hispana se encontraron investigaciones relacionadas al tema de estudio:

Título: Evaluación del desarrollo de la función ejecutiva en escolares: uso de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS)

Autor: Alarcón, Sánchez & Prieto¹²⁶.

Conclusiones : realizaron un estudio en niños de 4 a los 7 años utilizando la prueba de Cambio de Dimensión en la Clasificación de Tarjetas (Dimensional Change Card Sort, DCCS) donde observaron un claro progreso en los primeros años escolares, sin diferencias significativas entre niños y niñas. Estos datos muestran con respecto al nivel más bajo de demandas de función ejecutiva (FE), aquel en el que se requiere el dominio de una sola regla (DCCS pre-cambio), un incremento significativo entre los 4 y 5 años. En el resto de las edades ya se domina por completo, es decir, se produce un evidente efecto techo, como se comprueba al observar las altas puntuaciones medias en esta fase de la prueba.

Título: Aproximación al estudio de la flexibilidad cognitiva en niños ajedrecistas.

Autor: Rojas¹²⁷.

Conclusión: Encontró que los niños de 07 a 11 años de edad a quienes se los evaluó en tareas de flexibilidad cognitiva como habilidad implicada en la resolución, eficaz y eficiente, de problemas de gran complejidad existían diferencias significativas en un mejor desempeño cognitivo por parte de estos en comparación aquello que no

¹²⁵ Perner, J., & Lang, B. (2002). What causes 3-year-olds' difficulty on the dimensional change card sorting task? *Infant and Child Development*, 11, 93-105.

¹²⁶ Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). Evaluación del desarrollo de la función ejecutiva en escolares: uso de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS) en una muestra española. Ministerio de Educación.

¹²⁷ Rojas, L. (2011). Aproximación al estudio de la flexibilidad cognitiva en niños ajedrecistas. *Revista cubana de medicina, deporte & cultura física*, 6(2).

practicaban dichas tareas ya que el mismo requiere constante variación y ajuste del foco atencional ante las demandas cambiantes del medio.

Título: Función ejecutiva en el desarrollo típico y atípico.

Autor: Zelazo & Müller¹²⁸.

Conclusión: La Corteza orbitofrontal juega un papel importante en este proceso ya que ha sido relacionada con los aspectos emocionales y motivacionales del comportamiento. Esta región de la corteza prefrontal, participa en la detección de los cambios en las contingencias de reforzamiento y de este modo, se modifican los planes de acción necesarios para adecuarse a los cambios del contexto de acuerdo a la relevancia afectiva de los reforzadores involucrados.

4. OBJETIVOS.

- 1.1. Precisar la flexibilidad cognitiva en niños de 7 a 11 años de la Ciudad de Arequipa - 2017.
- 1.2. Identificar la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años de la Ciudad de Arequipa - 2017.
- 1.3. Establecer la relación de la flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años de la Ciudad de Arequipa - 2017.
- 1.4. Establecer la relación entre la flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años según el tipo de Institución Educativa.

5. HIPÓTESIS.

Dado que la flexibilidad cognitiva enmarca la capacidad de adaptarse a las situaciones de forma efectiva:

Es probable que existan semejanzas y diferencias entre la flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional en niños de 7 a 11 años de la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto

¹²⁸ Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.), Handbook of childhood cognitive development (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.

Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián de la Ciudad de Arequipa - 2017.

III. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL.

1. TECNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES DE VERIFICACION.

1.1. TECNICA

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la entrevista

1.2. INSTRUMENTO

Para medir la variable **flexibilidad cognitiva** se aplicó el test modificado de clasificación de tarjetas de Wisconsin que fue introducido por Nelson¹²⁹. En esta versión, se eliminan 80 de las 128 tarjetas de respuestas que compartían más de un atributo con alguna de las tarjetas clave. Por ello, el M-WCST consta de 48 tarjetas de respuesta y 4 tarjetas clave. En la versión modificada, el examinador considera correcta sea cual sea la categoría elegida en primer lugar. Si la segunda vez la categoría elegida difiere de la que se eligió en la primera ocasión, también se considera correcta. Durante la administración, el examinador informa si su elección es correcta o no hasta que el examinado clasifique correctamente seis tarjetas consecutivas. Después, el examinador dice que las reglas han cambiado y le dice que trate de “buscar otra regla”.

El test continúa hasta que todas las seis categorías consecutivas sean clasificadas o hasta que se hayan usado el tomo entero de 48 cartas. Asimismo, determina la capacidad del niño para modificar las estrategias cognitivas en función de los cambios que se producen en el ambiente. Tiene una duración aproximada de 10

¹²⁹ Nelson, H. E. (1976). A modified card sorting test sensitive to frontal lobe defects. *Cortex*, 12(4), 313-324.

a 15 minutos. Para seleccionar los indicadores de las variables, se tomaron los siguientes criterios:

- **Nro. de categorías correctas:** Se calcula tomando el número de secuencias de seis respuestas consecutivas correctas.
- **Nro. errores perseverativos:** Es el número ítems marcados por la letra p.
- **Nro errores no perseverativos:** Es el número de errores no perseverativos, es decir, aquello que no sean repetidos continuamente por el niño.
- **Número total de errores:** Son todos aquellos ítems que han sido marcados con un círculo sean perseverativos o no.
- **Porcentaje de errores perseverativos:** El número de errores perseverativos se divide por el número total de errores y se multiplica por cien.

Para medir la variable inteligencia emocional se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional (Adaptación niños- adolescentes) de Ugarriza & Pajares (2006) que consta de 60 ítems distribuidos en 07 escalas. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconscientes (Índice de Inconsistencia), que está diseñado para identificar las respuestas al azar.

Es de fácil administración y la calificación se puede realizar en forma computarizada. El inventario completo lleva de 25 a 30 minutos. El Ice BarOn: NA usa una escala de tipo Likert de 04 puntos en el cual los evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuestas: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”.

- Los puntajes del inventario que se ubican en el percentil: 25 a 84 indican una Capacidad emocional por mejorar.
- Los puntajes del inventario que se ubican en el percentil: 85 a 115 indican una Capacidad emocional adecuada.
- Los puntajes del inventario que se ubican en el percentil: 116 a 145 indican una Capacidad emocional muy desarrollada.

A continuación, se muestra el cuadro de coherencia:

VARIABLE	INDICADORES	TÉCNICAS	ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO
FLEXIBILIDAD COGNITIVA	Número de categorías correctas	Entrevista	Ítems: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24, 25,26,27,28,29,30,31,32,33,34, 35,36,37,38,39,40,41,42,43,44, 45,46,47,48.
	Número de errores perseverativos		
	Número de errores no perseverativos		
	Porcentaje de errores perseverativos		
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Intrapersonal	Entrevista	Ítems: 7,17,28,31,43,53. 2,5,10,14,24,36,45,55,59. 12,16,22,25,30,34,38,44,48,57. 3,6,11,15,21,26,35,39,49,54,58. 1,4,9,13,19,23,29,32,37,40,47, 50,56,60.
	Interpersonal		
	Adaptabilidad		
	Manejo de estrés		
	Estado de animo		

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN.

2.1. Ubicación espacial.

El estudio se realizó en el ámbito de la Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián en la ciudad de Arequipa.

2.2. Ubicación temporal.

El horizonte temporal del estudio está referido al presente año 2017, siendo este un estudio transversal.

2.3. Unidades de estudio.

Las unidades de estudio estuvieron compuestas por estudiantes del 2do grado de primaria hasta el sexto grado de primaria. Se determinó un número de 105 estudiantes que se constituyó en el 100%.

Criterios de Inclusión:

- Niños de 7 a 11 años que se encontraban cursando el nivel primario.
- Sin alteraciones en el área cognitiva o dificultades de aprendizaje
- Sin presencia de indicadores de depresión.
- Niños que respondieron de forma adecuada el cuestionario.
- Niños que obtuvieron confiabilidad adecuada en sus puntuaciones.
- Consentimiento informado.

Criterios de Exclusión:

- Niños de 12 años en adelante.
- Presencia de déficit en el área cognitiva o dificultades de aprendizaje
- Presencia de indicadores de depresión.
- Niños cuyos cuestionarios tenga 6 o más ítems vacíos o indiquen exagerada impresión positiva o negativa.
- Índice de inconsistencia mayor a 10 en la evaluación emocional.
- Padres que no den su autorización en forma escrita.

3. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

3.1 Organización

Para efectos de recolección de datos, se realizó la coordinación con las entidades educativas correspondientes: Institución Educativa Particular Sagrados Corazones de Jesús y María, Institución Educativa Estatal Luis Humberto Bouroncle e Institución Educativa Parroquial Padre Damián en la ciudad de Arequipa. Se solicitó el acceso a los centros educativos mediante una solicitud formal. Asimismo, se realizó una charla con

padres de familia y docentes para especificar el horario de evaluación durante las primeras horas, así como la autorización firmada por los padres de familia.

3.2 Recursos

Se utilizaron el Inventario de inteligencia emocional y el test de las cartas de Wisconsin de manera individual en dos sesiones. Una vez obtenido los resultados se incluyó solo a aquellos que cumplían con todos los criterios de inclusión. Obtenidos los resultados se procedió a procesar los datos.



IV. CRONOGRAMA DE TRABAJO.

	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Elaboración del proyecto.	X					
Desarrollo del proyecto	X	X				
Recolección de datos.		X	X	X		
Sistematización. Análisis de datos.			X	X		
Elaboración del Informe final.				X	X	X



BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- Bodrova, E., & Deborah J. Leong. (2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Goleman, D. (1997). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2015). *Cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. McGraw-Hill Companies.
- Piaget, J. (1990). El nacimiento de la inteligencia. Barcelona: Crítica.
- Stuss, D. T. y Knigh, R. (2002). Principles of frontal lobe function. New York: Oxford University Press
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson educación.

HEMEROGRAFIA

- Bar-On, RE, & Parker, JD (2000). *El manual de la inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el lugar de trabajo* . Jossey-Bass.
- Anderson, V., Northam, E., Hendy, J., & Wrenall, J. (2001). *Developmental Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Psychology Press.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). *Evaluación del desarrollo de la función ejecutiva en escolares: uso de la prueba Dimensional Change Card Sort (DCCS) en una muestra española*. Ministerio de Educación.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556.
- Bobb, S. C., Wodniecka, Z., & Kroll, J. F. (2013). What bilinguals tell us about cognitive control: Overview to the special issue. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 493-496.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Rev. R. Acad. Cienc. Exact. Fis. Nat*, 101(1), 59-68.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.
- Binet, A. & Simon TH. (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.
- Blanco, D.(2014). Hábitos cognitivos para una mayor flexibilidad mental. <http://cenitpsicologos.com/habitos-cognitivos-para-una-mayor-flexibilidad-mental/>
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151.
- Carlson, S.M., Mandell, D.J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from age 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.

- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
- Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. (2001). Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance. *Developmental psychology*, 37(5), 715.
- 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.
- Cohen, S., Bixenman, M., Meiran, N., & Diamond, A. (2001). Task switching in children. In *South Carolina Bicentennial Symposium on Attention*.
- Cummings, J. L. (1993). Frontal-subcortical circuits and human behavior. *Archives of neurology*, 50(8), 873-880.
- Czernochowski, D., Nessler, D., & Friedman, D. (2010). On why not to rush older adults—relying on reactive cognitive control can effectively reduce errors at the expense of slowed responses. *Psychophysiology*, 47(4), 637-646.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. D. M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3).
- Damasio, A. R. (1995). On some functions of the human prefrontal cortex. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769(1), 241-252.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078.
- De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T. M., Mahony, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 242- 254.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). Londres, UK: Oxford University Press.

- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959–64. doi:10.1126/science.1204529.
- Eslinger, P., & Damasio, A. R. (1984, September). Behavioral disturbances associated with rupture of anterior communicating artery aneurysms. In *Seminars in Neurology* (Vol. 4, No. 03, pp. 385-389).
- Epsy, K. (1997). The shape school: Assessing executive function in preschool children: *Developmental Neuropsychology*, 13, 495-499.
- Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Informe de Educación II 2015 – Final (2015) Una medida para elegir la escuela en el Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259192850/Informe-de-Educacion-II-2015-Final>
- Norman DA, Shallice T. Attention to action: willed and automatic control of behavior. In Davidson RJ, Schwartz GE, Shapiro D, eds. *Consciousness and self-regulation*. New York: Plenum Press; 1986. p. 1-18
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., Injoque-Ricel, I., & Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21(2), 153-193.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks [Electronic version]. *Emotion*, 2(1), 12-22.
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *anales de psicología*, 30(2), 463-473.

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3. Retrieved January 30, 2008, from <http://www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf>
- Galton, F. (1885). On the anthropometric laboratory at the late International Health Exhibition. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 14, 205-221.
- García-Molina, A., Enseñat-Cantallops, 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. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440.
- Gutiérrez, A. L., & Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2- to 4-years. 43, 1447-1459. *Developmental Psychology*
- Hughes, C. (2013). Executive Function. Development, individual differences and clinical insights. Elsevier Inc.
- Kalverboer, A. F., & Gramsbergen, A. A. (2001). *Handbook of brain and behaviour in human development*. Kluwer Academic Publishers.
- Konishi, S., Hayashi, T., Uchida, I., Kikyo, H., Takahashi, E., & Miyashita, Y. (2002). Hemispheric asymmetry in human lateral prefrontal cortex during cognitive set shifting. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(11), 7803-7808.
- Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card-sorting task. *Developmental Science*, 8(1), 44-56.
- Labos, E., Slachevsky, A., Fuentes, P., Manes, F., Boiero, L. A. L. A., Vinti, Á. M. & Aguilar, E. (2008). *Tratado de neuropsicología clínica* (No. 616.8: 159.9). DAENA. Departamento Académico de Estomatología del Niño y del Adolescente de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima Perú. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., .. & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384.
- 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(1), 49-100.
- Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (2), 71-77.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology*, 98(3), 583.
- Perner, J., & Lang, B. (2002). What causes 3-year-olds' difficulty on the dimensional change card sorting task? *Infant and Child Development*, 11, 93-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30, 764–768
- Rosselli, M., & Ardila, A. (1993). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test in 5-to 12-year-old children. *The Clinical Neuropsychologist*, 7(2), 145-154.
- Sánchez Núñez, M., & Hume Figueroa, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología*, 37(1), 44-50.
- Samite, L. D., & Schipani, J. (2016). *Flexibilidad cognitiva y reserva cognitiva en adultos y adultos mayores* (Doctoral dissertation).
- Stuss, D. T., Levine, B., Alexander, M. P., Hong, J., Palumbo, C., Hamer, L., & Izukawa, D. (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(4), 388-402

- Shing, Y. L., Diamond, A., & Davidson, M. C. (2010). Memory Maintenance and Inhibitory Control Differentiate from Early Childhood to Adolescence, 35(6), 679– 697. doi: 10.1080/87565641.2010.508546. *Memory*
- Sánchez, M. T., & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Universidad de Castilla la Mancha-Toledo*.
- Shallice T, Burgess PW. Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. *Brain* 1991; 114: 727-41
- Takeuchi, H., Taki, Y., Sassa, Y., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Fukushima, A., & Kawashima, R. (2010). Regional gray matter volume of dopaminergic system associate with creativity: evidence from voxel-based morphometry. *Neuroimage*, 51(2), 578-585.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34(7), 673-685.
- Tirapu-Ustárroz, J., & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 219-249.
- Tirapú-Ustárroz, J. (2011). Estimulación y rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Catalunha: Universitat Oberta de Catalunya*, 74
- Tirapu, J., García, A., Ríos, M., & Ardila, A. (2012). Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas. *Barcelona: Viguera*.
- Tokuhamas-Espinosa (2015) Jornadas Internacionales Aprendizaje, Educación y Neurociencias 23 de octubre 2015,
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in psychology*, 2, 39.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Wilson, S. J., & Farran, D. C. (2012). Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Preschool Curriculum. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Welch, M. C. (2001). The prefrontal cortex and the development of executive function in childhood. In A. F. Kalverboer & A. Gramsbergen (Eds.), *Handbook of brain and*

behavior in human development (pp. 767-790). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Wendelken, L. A., & Valcour, V. (2012). Impact of HIV and aging on neuropsychological function. *Journal of neurovirology*, 18(4), 256-263.

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation.



PAGINAS WEB

Informe de Educación II 2015 – Final (2015) Una medida para elegirla escuela en el Perú.

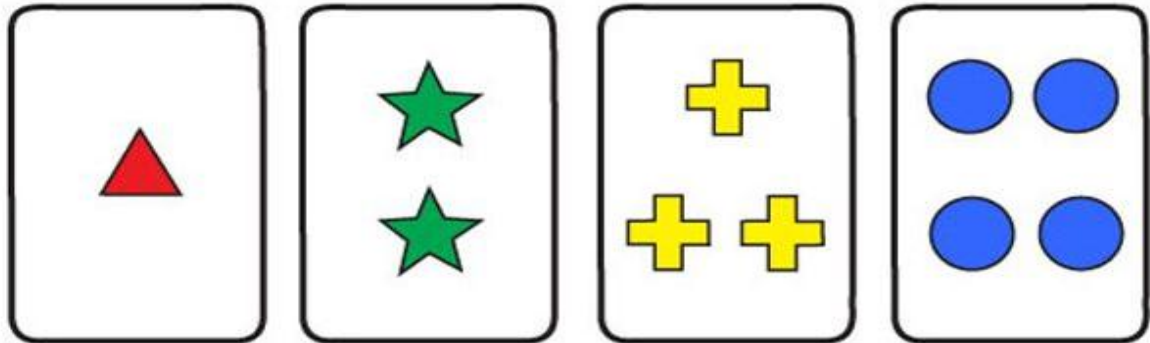
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259192850/Informe-de-Educacion-II-2015-Final>





**Test modificado de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin
(M-WCST) David J. Schretlen, PhD, ABPP**

ID _____



Tarjetas clave

- | | | |
|----------------|----------------|----------------|
| 1. CFNO _____ | 17. CFNO _____ | 33. CFNO _____ |
| 2. CFNO _____ | 18. CFNO _____ | 34. CFNO _____ |
| 3. CFNO _____ | 19. CFNO _____ | 35. CFNO _____ |
| 4. CFNO _____ | 20. CFNO _____ | 36. CFNO _____ |
| 5. CFNO _____ | 21. CFNO _____ | 37. CFNO _____ |
| 6. CFNO _____ | 22. CFNO _____ | 38. CFNO _____ |
| 7. CFNO _____ | 23. CFNO _____ | 39. CFNO _____ |
| 8. CFNO _____ | 24. CFNO _____ | 40. CFNO _____ |
| 9. CFNO _____ | 25. CFNO _____ | 41. CFNO _____ |
| 10. CFNO _____ | 26. CFNO _____ | 42. CFNO _____ |
| 11. CFNO _____ | 27. CFNO _____ | 43. CFNO _____ |
| 12. CFNO _____ | 28. CFNO _____ | 44. CFNO _____ |
| 13. CFNO _____ | 29. CFNO _____ | 45. CFNO _____ |
| 14. CFNO _____ | 30. CFNO _____ | 46. CFNO _____ |
| 15. CFNO _____ | 31. CFNO _____ | 47. CFNO _____ |
| 16. CFNO _____ | 32. CFNO _____ | 48. CFNO _____ |

Tipos de puntuación	Puntuación
- Número de categorías correctas	
- Número de errores perseverativos	
- Número de errores no perseverativos	
- Numero de errores totales	
- Porcentaje de errores perseverativos	



Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completa

Nombre: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____
Colegio: _____ **Estatad () Particular () parroquial ()**
Grado: _____ **Fecha:** _____

Adaptado por: Nelly Ugarriza Chávez & Liz Pajares Del Águila

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

5. **Muy rara vez**
6. **Rara vez**
7. **A menudo**
8. **Muy a menudo**

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un a ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

	Muy rara vez 1	Rara vez 2	A menudo 3	Muy a menudo 4
61. Me gusta divertirme.				
62. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
63. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
64. Soy feliz.				
65. Me importa lo que les sucede a las personas.				
66. Me es difícil controlar mi cólera.				
67. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				

68. Me gustan todas las personas que conozco.				
69. Me siento seguro (a) de mí mismo				
70. Sé cómo se sienten las personas.				
71. Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
72. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
73. Pienso que las cosas que hago salen bien				
74. Soy capaz de respetar a los demás.				
75. Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
76. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
77. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
78. Pienso bien de todas las personas.				
79. Espero lo mejor.				
80. Tener amigos es importante.				
81. Peleo con la gente.				
82. Puedo comprender preguntas difíciles.				
83. Me agrada sonreír.				
84. Intento no herir los sentimientos de las personas.				
85. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				

86. Tengo mal genio.				
87. Nada me molesta.				
88. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
89. Sé que las cosas saldrán bien.				
90. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
91. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
92. Sé cómo divertirme.				
93. Debo decir siempre la verdad.				
94. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
95. Me molesto fácilmente.				
96. Me agrada hacer cosas para los demás.				
97. No me siento muy feliz.				
98. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas				
99. Demoro en molestarme.				
100. Me siento bien conmigo mismo (a).				
101. Hago amigos fácilmente.				
102. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
103. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.				

104. Cuando respondo preguntas difíciles en muchas soluciones.				
105. Me siento mal cuando las personas son heridas en su sentimientos.				
106. Cuando estoy molesto molesto (a) por mucho (a) con alguien, me siento tiempo.				
107. Me siento feliz con la clase de persona que soy.				
108. Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
109. Para mí es difícil esperar mi turno.				
110. Me divierte las cosas que hago.				
111. Me agradan mis amigos.				
112. No tengo días malos.				
113. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				
114. Me disgusto fácilmente.				
115. Puedo darme cuenta cuando estoy triste.				
116. Me gusta mi cuerpo.				
117. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.				
118. Cuando me molesto actúo sin pensar.				
119. Sé cuándo la gente está molesta aún cuan dicen nada.				
120. Me gusta la forma como me veo.				