



Facultad de Educación

Tema de la investigación

Incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5° año de Educación General Básica

Trabajo de Titulación para la obtención del Título de Licenciada en Psicopedagogía

Postulante

Karla Verónica Rojas Maldonado

Tutor

Mgtr. Javier Madrigal Parrado

Quito, febrero 2022

DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DE LAS NORMAS ÉTICAS Y REGLAMENTARIAS DE LA UNIVERSIDAD HEMISFERIOS

El presente documento se ciñe a lo dispuesto en el Reglamento de Régimen Académico y el Código de Ética de la Universidad Hemisferios. Así, declaro que el contenido del mismo se ha redactado con entera sujeción al respeto de los derechos de autor, citando adecuadamente las fuentes. Por tal motivo, autorizo a la Biblioteca a que haga pública su disponibilidad para la lectura dentro de la institución, a la vez que autorizo el uso comercial de mi obra a la Universidad Hemisferios, siempre y cuando se me reconozca el cuarenta por ciento (40%) de los beneficios económicos resultantes de esta explotación.

Además, me comprometo a hacer constar, por todos los medios de publicación, difusión y distribución, que mi obra fue producida en el ámbito académico de la Universidad Hemisferios.

De comprobarse que no cumplí con las estipulaciones éticas, incurriendo en caso de plagio, me someto a las determinaciones que la propia Universidad plantee.

Karla Verónica Rojas Maldonado

C.I. 0105335566

DEDICATORIA

Este Trabajo de Fin de Carrera (TFC) va dedicado a Dios, por ser el sustento en mi vida. A mis padres, John Rojas y Diana Maldonado, por creer en mis capacidades desde el primer momento. Muchos de mis logros se los debo a ustedes.

A mi compañero de vida Cristian Núñez el cual me ha impulsado y ayudado a sacar lo mejor de mí cada día.

Finalmente, a mis abuelos y hermanos porque su infinito amor me permitió culminar hoy con una etapa importante en mi vida.

Gracias a todos ustedes. Los amo.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE ACEPTACIÓN DE LAS NORMAS ÉTICAS Y REGLAMENTARIAS DE LA UNIVERSIDAD HEMISFERIOS	2
DEDICATORIA	3
ÍNDICE	4
RESUMEN	6
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	12
LA INFANCIA	12
LA INFANCIA INTERMEDIA	12
¿QUÉ ES EL DESARROLLO PSICOSOCIAL?	13
TEORÍAS DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA	16
IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL	17
IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL	18
FACTORES QUE INTERFIEREN EN EL ADECUADO DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL NIÑO	19
ESCALA MESSY: MEDICIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LOS NIÑOS	21
¿QUÉ ES EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL?	21
¿QUÉ ES EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL APTITUDINAL?	24
TEORÍAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA	25
FACTORES QUE INTERFIEREN EN EL ADECUADO FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL APTITUDINAL DEL NIÑO	27
ÁREAS DE DESARROLLO INTELECTUALES	28
WISC-V: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL EN LOS NIÑOS	29
CAPÍTULO 2	30
¿QUÉ ES LA COVID-19 Y EL CONFINAMIENTO?	30
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PANDEMIA POR COVID-19	30
MIGRACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS HACIA LA VIRTUALIDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO	32
CONSECUENCIAS PRODUCIDAS POR EL CONFINAMIENTO POR COVID EN EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL....	34

CAPÍTULO 3	35
METODOLOGÍA.....	35
OBJETIVO GENERAL	36
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
POBLACIÓN Y MUESTRA	37
VARIABLES MEDIBLES.....	37
CRITERIOS DE SELECCIÓN	38
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	39
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	40
DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	42
CONCLUSIONES.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	40
TABLA 2.....	40
TABLA 3.....	41

INCIDENCIA DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL Y EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL APTITUDINAL EN LOS NIÑOS DE 5º AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

Autor:

Karla Verónica Rojas Maldonado

Correo electrónico:

vero97rojas@hotmail.com

RESUMEN

La pandemia por Covid-19 generó grandes cambios en la educación y el aprendizaje de los niños (en el presente trabajo utilizaremos el término niños como término inclusivo de niños, excepto se manifieste lo contrario) debido a múltiples factores, entre los cuales se resaltan la imposibilidad de socializar en un entorno físico con los pares debido al aislamiento, las afectaciones emocionales durante el confinamiento y las dificultades de adaptarse a la educación virtual generando obstáculos en el desarrollo del aprendizaje. De esta manera, el presente trabajo de fin de carrera tiene como finalidad describir cuál ha sido la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en niños de la infancia intermedia. El estudio se realizó con estudiantes de 5º año de Educación General Básica del Centro Educativo Nuevo Amanecer *Bilingual Christian School*, en Quito, Ecuador. La muestra estuvo conformada por 9 infantes, tres hombres y seis mujeres, en edades comprendidas entre los 9 años y los 9 años y 11 meses que habían recibido educación virtual durante el confinamiento y que, al pasar las pruebas, acabaran de regresar a la semi-presencialidad. Las herramientas que se utilizaron fueron el WISC-V de Wechsler (2014) (para evaluar los dominios dentro del funcionamiento intelectual: comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento) y la Escala de Messy de Ipiña, Molina y Reina (2010) (para evaluar el desarrollo psicosocial en los niños). Pasados los test a los alumnos y analizado los resultados, se concluyó que el confinamiento por COVID-19 ha afectado al desarrollo psicosocial y al funcionamiento

intelectual aptitudinal en los niños de 5° de Educación General Básica (EGB), aunque en el desarrollo psicosocial sucedió en mayor medida.

Palabras clave: Confinamiento, desarrollo psicosocial, funcionamiento intelectual aptitudinal, Covid-19, infancia intermedia.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic generated great changes in the education and learning of children due to multiple factors, among which the impossibility of socializing in a physical environment with peers due to isolation, emotional effects during the confinement and the difficulties of adapting to virtual education generating obstacles in the development of learning. Thus, the purpose of the final degree project is to describe the incidence of confinement due to Covid-19 in psychosocial development and intellectual aptitude functioning in children of middle childhood. The study was carried out with 5th year students of Basic General Education from the *Centro Educativo Nuevo Amanecer* Bilingual Christian School, in Quito, Ecuador. The sample consisted of 9 infants, 3 men and 6 women, aged between 9 years and 9 years and 11 months who had received virtual education during confinement and had just returned to semi-presence. The tools used were the WISC-V by Wechsler (2014) (to evaluate the domains within intellectual functioning: verbal comprehension, visuospatial, fluent reasoning, working memory and processing speed) and the Messy Scale of Ipiña, Molina and Reina (2010) (to assess psychosocial development in children). After passing the tests to the students and analyzing the results, it was concluded that the confinement by COVID-19 has affected psychosocial development and intellectual aptitude functioning in children of the 5th year of Basic General Education (EGB), although in psychosocial development it happened to a greater extent.

Keywords: Confinement, psychosocial development, intellectual aptitude functioning, Covid-19, middle childhood.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria fue decretada casi de forma inmediata a nivel global a inicios del año 2020, lo que tomó por sorpresa a los habitantes del mundo trayendo consigo grandes cambios en la vida cotidiana y marcando un antes y un después en la historia universal. Según Adedoyin y Soykan (2020), la Covid-19 fue declarada *pandemia* por la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020, cuya rapidez de propagación y alta mortalidad trajo consigo un sinnúmero de situaciones que obligó a la sociedad a cambiar su estilo de vida. En Ecuador, el 16 de marzo de 2020 se decretó a nivel nacional el confinamiento total de la población, paralizando las actividades del país y generando una serie de acontecimientos que han afectado a los sistemas de salud, de educación, políticos, socioeconómicos, actividades lúdicas, entre otras.

Las medidas de bioseguridad fueron implementadas de forma tan drástica y repentina que los habitantes no tuvieron recursos psíquicos ni materiales para enfrentar los cambios tan impactantes de la vida cotidiana en pandemia. Sánchez-Villena y De La Fuente-Figuerola (2020) mencionan que en Ecuador, dichas medidas de bioseguridad se implementaron –como en todo el mundo– con la intención de detener la propagación del virus, obligando a las personas a mantenerse resguardadas en casa por largos periodos de tiempo, con distanciamiento social permanente, medidas de higiene y desinfección sistemáticas y prohibición de reuniones en lugares públicos y privados, reduciendo así las interacciones sociales de forma significativa.

Debido a estas medidas, un gran porcentaje de las actividades presenciales, entre estas las educativas y laborales, se vieron suspendidas para continuar mediante la virtualidad. Sin embargo, es probable que varios factores como la ansiedad y el miedo al contagio y a la muerte, el miedo a perder seres queridos, las dificultades económicas, la falta de recursos, entre otros, hayan interferido negativamente en el rendimiento de las personas al realizar sus actividades virtuales desde casa.

Esto afectó significativamente a las poblaciones de todas las edades, más las consecuencias del confinamiento en niños ha sido de gran interés para la investigación, pues se presume que

ha afectado en su desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal por la falta de contacto con el mundo y por las limitaciones que la educación virtual presenta en sí misma.

De acuerdo con La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), el principal problema durante el periodo de confinamiento fue que los infantes no tuvieron la instrucción adicional sobre la adquisición de destrezas motoras básicas, el desarrollo de la imaginación y creatividad y el desarrollo de habilidades sociales necesarios para su nivel evolutivo (2020). Los niños presentaron problemas emocionales que se asocian a las dificultades de aprendizaje y que deben ser identificadas y atendidas apropiadamente. En cuanto al desarrollo psicosocial, Cifuentes-Faura (2020) y Sánchez (2021) destacan las siguientes afectaciones en infantes derivadas del confinamiento durante la pandemia: pérdida de hábitos saludables como sueño y alimentación, aburrimiento, frustración, ansiedad, depresión, irritabilidad, tristeza, sentimientos de soledad y dificultad para generar habilidades sociales debido a la imposibilidad de socializar con sus pares y profesores.

Es importante mencionar que los datos y las estadísticas sobre el funcionamiento intelectual en los niños, durante y después del confinamiento, todavía no son claros debido a la falta de investigaciones, más se intuye que el aprendizaje mediante la virtualidad se acompaña de una ralentización y un nivel de eficacia menor comparado al aprendizaje en la presencialidad. Coincidimos con Cifuentes-Faura cuando menciona que el nivel de aprendizaje dependerá de los recursos de cada familia para acompañar al niño en casa mientras aprende mediante la tecnología, es por esto que se resalta la importancia de contar con dispositivos móviles que les permita continuar en el proceso de enseñanza, mientras que aquellos que no cuentan con dichos recursos, se verán limitados en el proceso de aprendizaje (2020). Todo esto trae consigo dificultades significativas para el aprendizaje y para el desarrollo de los niños, considerando que la infancia es una de las etapas de aprendizaje más importantes en el ser humano.

Así, un niño que se encuentre confinado durante un largo periodo de tiempo se ve expuesto a sufrir limitaciones en su proceso de enseñanza, aprendizaje, desarrollo social y emocional.

Varios autores como Singh, Prusty, Sarangi, Sahoo y Biswall (2020) indican que no han podido detectar con precisión el nivel de afectación del funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños. Debido a la escasa información existente en Ecuador, la presente investigación pretende describir cuál es la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5° de EGB. Con los resultados obtenidos se pretende generar estrategias de intervención que faciliten a los docentes trabajar las áreas de desarrollo afectadas para el año lectivo 2022-2023.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

En la presente investigación, se tomó en cuenta a la institución educativa Nuevo Amanecer Bilingual Christian School. El centro educativo se encuentra ubicado en Quito, Ecuador. Es un colegio privado situado en la zona urbana de la capital con aproximadamente 79 estudiantes que actualmente se encuentran en clases semipresenciales por la pandemia de Covid-19. Se conversó con la directora Mgtr. Alexandra Lan para conocer las dificultades que se han presentado dentro del colegio, donde indicó que los alumnos del 5° de Educación General Básica (EGB) son el grupo que se encuentra con mayores dificultades en relacionarse con sus pares o profesores y se ha notado un bajo rendimiento académico en comparación con el resto de paralelos.

Estas dificultades se incrementaron con rapidez a partir del confinamiento por Covid-19 junto con las clases virtuales que se dictaminaron a nivel nacional y la falta de contacto físico con los pares y/o profesores. Igualmente, existe dificultades al momento de la realización de tareas en casa o en el aula, así como ciertos vacíos en algunas materias. La institución educativa se mantiene con un retorno progresivo a clases presenciales, sin embargo, de existir un mayor incremento de contagios se pretende mantener las clases virtuales salvaguardando de esta manera la salud de las familias y los estudiantes.

Actualmente, la mayoría de los centros educativos han prohibido la entrada de personas externas a la institución por Covid-19 para evitar posibles contagios. El colegio Nuevo Amanecer nos brindó su apertura y ayuda para realizar la presente investigación teniendo en cuenta las medidas estrictas de bioseguridad al ingresar e interactuar con el alumnado. Es así como surge la siguiente investigación.

CAPÍTULO I

LA INFANCIA

Como es reconocido por muchos psicopedagogos, la infancia podría ser una de las etapas más importantes en el desarrollo del ser humano, pues las experiencias y los conocimientos adquiridos son imprescindibles para las etapas evolutivas posteriores, sobre todo, para la edad adulta. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) la infancia se refiere a la etapa entre el nacimiento y la adolescencia, es decir, aproximadamente hasta los 12 años, donde un niño deberá contar con un estado y condición de vida de calidad (2005).

De igual manera, la Real Academia de la Lengua Española (s.f.) menciona que la infancia es la etapa de crecimiento más importante en donde se desarrollan las habilidades mínimas necesarias para la vida. Además, la Organización de los Estados Americanos (OEA) afirma que la influencia del entorno en el que crecen los infantes y el trato y cuidado que se les ofrece durante la infancia acompañado de factores biogénéticos, será un determinante para los rasgos de personalidad que la persona tendrá para toda su vida.

LA INFANCIA INTERMEDIA

Si bien, todas las etapas de la infancia son muy importantes y necesarias, se hará énfasis en la infancia intermedia ya que las habilidades sociales y la complejidad cognitiva comienza a desarrollarse especialmente en esta etapa. Como dice Campo (2009), la infancia intermedia es la etapa entre los 6 y 12 años donde ocurren cambios psicosociales, como establecer relaciones y amistades más complejas, cognitivos como la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, y físicos como estatura, tamaño y cambios por la pubertad. En el presente trabajo le concederemos mayor interés a los dos primeros cambios mencionados, psicosociales y cognitivos. De esta manera, los niños en la infancia intermedia desarrollan tanto habilidades de socialización como habilidades cognitivas más complejas para resolver las dificultades de la vida cotidiana a las que se enfrentan. Tanto el desarrollo psicosocial

como las destrezas cognitivas (o funcionamiento intelectual aptitudinal, en este caso) se detallan a continuación en los siguientes apartados.

¿QUÉ ES EL DESARROLLO PSICOSOCIAL?

Como se mencionó anteriormente, una de las características de mayor interés en la infancia intermedia para este trabajo es el desarrollo psicosocial. Para Robles (2008), el desarrollo psicosocial es la interacción ininterrumpida entre una persona y el entorno en el cual se desenvuelve, que permite el desarrollo de la identidad del “Yo” produciendo cambios fundamentales en su personalidad.

En la misma línea, Betina y Contini (2011a) refieren que el desarrollo psicosocial consiste en la adquisición y fortalecimiento de herramientas adquiridas para resolver las adversidades en el entorno y enfrentar los conflictos de manera funcional. Esto quiere decir que el desarrollo psicosocial implica la adquisición de destrezas tanto cognitivas como sociales que permitan a los niños enfrentar adecuadamente los desafíos en un mundo social mientras paralelamente desarrollan su personalidad.

Es necesario resaltar que el desarrollo psicosocial está vinculado a adquisiciones evolutivas que son características propias de la etapa, que son reforzadas en la interacción con el entorno. De esta manera, el desarrollo psicosocial, según Betina y Contini (2011b) influye en la toma de decisiones, en la construcción de relaciones interpersonales, en la comunicación asertiva de las emociones, en la autorregulación emocional y de procesos internos, y en el alcance de metas tanto personales como académicas. Así, las habilidades psicosociales son indispensables para el desenvolvimiento en la vida personal, familiar y social del infante.

Betina y Contini (2011c) afirman que los niños de la infancia intermedia desarrollan ciertas conductas y habilidades como saludar, expresar opiniones, realizar críticas, hacer y responder preguntas, participar en juegos y actividades, cooperar y trabajar en equipo. De igual manera, Hoffman, Paris y Hall (1995) afirmaban que los niños aprenden a asumir responsabilidades, cuidar de sus pares y empatizar con otros gracias al refuerzo en el espacio de socialización, donde se aprende por medio de la observación o imitación.

En la misma línea, los niños en esta etapa comienzan a interactuar con su entorno más abiertamente, y no lo hacen únicamente con sus pares. Robles (2008) menciona que los principales agentes socializadores son la familia, la escuela y los compañeros de escuela y sus profesores. Estos últimos se destacan sobre los pares, ya que la educación infantil es un complemento al hogar para permitir un adecuado desarrollo psicosocial. Además, los niños de la infancia intermedia comenzarán a explorar otros entornos de socialización externos a la escuela y al hogar, lo que según Betina y Contini, (2011d), permitirá no solo el desarrollo de las habilidades sociales sino también de distintas destrezas cognitivas. El nivel de desarrollo que se espera en las habilidades psicosociales en esta etapa varía dependiendo de la edad del niño y de la influencia y estimulación del entorno. Pérez y Navarro (2011a) mencionan que los niños entre los 6 y 8 años se relacionan de forma unidireccional, es decir, aun no comprenden sobre la reciprocidad con sus amistades; entre los 6 y 10 años, los niños tienden a relacionarse por medio del juego principalmente con otros niños de su mismo género, y es a partir de los 10 años aproximadamente que comenzarán a tener grupos mixtos y compartir con ambos géneros. Asimismo, los niños experimentarán el sentido de aceptación y rechazo por parte de sus pares, lo que afectará en el autoestima y adaptación social durante esta etapa (2011b). Finalmente, entre los 9 y 12 años, los niños comprenderán la naturaleza de la reciprocidad en las relaciones de amistad, por lo que se adaptarán a las necesidades de los otros dependiendo de las actividades que realicen (2011c).

Es importante considerar que las habilidades psicosociales pueden explicarse a través de los comportamientos adaptativos y no adaptativos, los cuales se relacionan a los estados de salud y enfermedad de los seres humanos, ya que influyen directamente en la forma de comportarse. Cuando existe algún nivel de enfermedad o malestar en el niño, por ejemplo, depresión o estrés, se deberá evaluar el grado de los síntomas, la frecuencia y la predominancia en que esto interfiere en las actividades cotidianas. Esto determinará en gran medida el comportamiento del niño, sea adaptativo o no adaptativo. Los comportamientos adaptativos según los Psicólogos Infantiles de Madrid y el Centro de Psicología Madrid (PSISE) se refieren a las habilidades prácticas, sociales y conceptuales que la persona ha desarrollado para afrontar las adversidades que se presentan en la cotidianidad (s.f.). En este sentido, las conductas adaptativas que se toman en cuenta para el presente trabajo son las

mencionadas en la Escala de MESSY (Ipiña, Molina y Reyna, 2010), que se detallarán más adelante en el apartado de *Herramientas*.

Focalizando el tema específicamente en el ámbito escolar, las destrezas psicosociales relevantes para fomentar son las competencias personales y las competencias sociales. Según García, Villagómez y Reyes (2016a), las competencias personales se refieren a cómo los niños se relacionan consigo mismos, donde se destacan la autoconciencia o reconocimiento de las propias emociones, recursos, debilidades, etc.; la autorregulación o autocontrol emocional y de recursos internos; y la motivación en la búsqueda de logros y optimismos. Mientras que las competencias sociales según los mismos autores, García et al. (2016b), se refieren a la relación de los niños con las demás personas en su entorno, donde toman protagonismo la empatía y las habilidades sociales.

Durante toda la etapa de la infancia, el desarrollo de habilidades sociales implica un elemento muy importante para generar un funcional rendimiento académico, psicológico y social. Así, se considera indispensable describir cuáles son las habilidades sociales esperadas que los niños de la infancia intermedia desarrollarían. Betina y Contini (2011e) destacan las habilidades verbales y las de interacción, sobre todo, con pares, pues en los inicios de la niñez intermedia, los niños comenzarán a pasar de un juego solitario a un juego cooperativo con sus compañeros de clase, explorando así un mundo de reglas y normas para interactuar en un mundo social, mientras que los niños de 5° de EGB ya dominan el juego normado y la cooperación con equipos.

Complementando lo mencionado, para García et al. (2016), las habilidades sociales implican elementos como la comunicación, el sentido de liderazgo, la capacidad para resolución de conflictos, la colaboración y cooperación y las habilidades de trabajo en equipo. Asimismo, otra habilidad social para Betina y Contini (2011f) es la autorregulación emocional, ya que los niños aprenderán a controlar sus reacciones e impulsos emocionales en distintas situaciones sociales para no sentirse afligidos por sus propias emociones.

Como ya se mencionó, Betina y Contini dicen que el niño interiorizará normas básicas de relación social, reglas de comportamiento y valores sociales que le permitan adaptarse a su entorno, interactuar apropiadamente y afrontar las adversidades que se presenten,

potencializando sus fortalezas personales y adquiriendo mayores destrezas, independencia y autosuficiencia (2011g). Todo esto permitirá que el niño interactúe en grupos y distintas actividades sociales, colaborar y cooperar con su entorno y construir amistades con sus pares.

TEORÍAS DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA

Otros autores que estudiaron el desarrollo psicosocial en la infancia intermedia, cuya información ha trascendido y ha generado grandes aportes a la literatura científica, se mencionarán a continuación. En primer lugar, se menciona a Erik Erikson y la teoría de las etapas del desarrollo psicosocial, en la cual explica que los niños en la infancia intermedia atraviesan la etapa de *laboriosidad frente a inferioridad*, que consiste en que el niño desarrollará un pensamiento lógico permitiéndole modificar sus juegos y conductas y elevar su curiosidad intelectual (citado en Robles, 2008a). Además, hay una gran influencia por la calidad de las relaciones sociales, que, de ser significativas, sugiere que el niño será más responsable, diligente y competitivo con sus pares, pero si son deficientes, generarían sentimiento de inferioridad o inadaptación cayendo en la *inercia* o adoptar una actitud negativa al no querer realizar actividades que considera complejas por temor a sentirse inferior (Robles, 2008b). Por este motivo, los niños en la infancia intermedia necesitan encontrar un espacio de identificación con sus compañeros, docentes y familiares para promover los sentimientos de aceptación y reconocimiento.

En la misma línea, Freud citado en López y Russo (2006a), también menciona al desarrollo psicosocial en la infancia intermedia y la denominó *etapa de latencia*, que se da entre los 6 años y que llega hasta la adolescencia y consiste en un período de calma sexual en donde el niño deja de lado los deseos sexuales preexistentes en etapas anteriores y se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas, formas de relacionarse entre amigos, productividad y tareas socialmente aceptadas. Asimismo, aprende a canalizar sus emociones y a resolver conflictos (2006b). Como se conoce, Freud propuso una base sexual en sus teorías para describir las distintas etapas de la infancia, más reconoce que, durante la infancia intermedia, la principal característica es el desarrollo cognitivo y psicosocial, datos que se han mantenido hasta la actualidad y se consideran un hecho irrefutable.

Así como en las etapas de Erikson, Freud propone que en cada etapa existen crisis que los niños deben superar satisfactoriamente para generar un óptimo desarrollo. En este caso se la denomina *industriosidad frente a inferioridad* donde un niño compara sus trabajos y logros con los de otros compañeros (citado en López y Russo, 2006c). López y Russo afirman que, de sentirse inferior en dicha comparación, se refugiará en la familia y evitará realizar tareas que crea incapaz de cumplir, disminuyendo así los estímulos que recibe e interfiriendo en un desarrollo óptimo.

Ambos autores mencionan un factor importante, la socialización en la escolaridad. En la niñez media, los niños viven un fuerte cambio en sus vidas al dejar sus casas para pasar una gran parte de sus días en la escuela, donde explorarán un mundo con nuevas personas, actividades y experiencias que generan un gran impacto emocional y psicológico. Quispe (2019) menciona que, en esta etapa, la escuela se convierte en una base fundamental para la socialización, pues los niños se encontrarán con otros niños con quienes aprenderán a convivir y a trabajar en equipo, competir, apoyarse los unos a los otros y recibir atención de otras personas externas a la familia. En este sentido, conocerán sobre la responsabilidad de sus derechos y obligaciones, el cumplimiento de normas y el respeto a los compañeros y los maestros. Todo esto incrementará en los niños la capacidad de tolerancia y empatía, así como construir amistades y manejar sus emociones adecuadamente.

IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

La familia juega un papel esencial en el desarrollo psicosocial durante la primera infancia, de 0 a 6 años, debido a que es el primer espacio donde el niño socializará y adquirirá el lenguaje y distintas habilidades sociales, que son influenciadas por los estilos de crianza y dinámicas familiares a los que esté sumergido el niño. La familia es considerada por Valdivia (2008) como el núcleo fundamental de la sociedad conformado por parientes y personas con vínculos o lazos afectivos, pueden tener un parentesco por consanguinidad o mantener lazos por uniones civiles y adopción que conviven en un espacio en común y es el término que se acoge para este trabajo. En la infancia intermedia, los distintos entornos como la escuela y otros extraescolares reforzarán todas aquellas habilidades que el niño adquirió durante la primera infancia.

La relación entre los cuidadores primarios, generalmente los padres, con los infantes impulsa el desarrollo moral, donde los niños interiorizan los valores y principios morales para adoptarlos en sus comportamientos. Mestre et al. (2007a) afirman que la internalización de los valores y comportamientos morales se desarrollan de manera positiva o negativa dependiendo de la respuesta de los cuidadores ante las necesidades del niño desde el nacimiento, de igual manera, la aceptación, supervisión y demostración de afecto influyen en dicho desarrollo. Posteriormente, cuando el niño inicie la etapa de la escolaridad, el desarrollo moral le permitirá interactuar adecuadamente con su entorno y utilizará los recursos adquiridos con la familia para enfrentarse a las dificultades con sus pares y profesores.

Al ser el entorno familiar tan importante en el desarrollo del infante, se debe considerar que las condiciones óptimas para el desarrollo según Mestre et al. serían las siguientes: un ambiente cálido y amigable, relaciones cercanas entre los miembros del sistema familiar, acompañar y supervisar en el proceso de aprovechamiento académico, orientar a la independencia y autonomía, y fomentar la toma de decisiones propias (2007b). Finalmente, la literatura científica ha demostrado que la familia influye en el comportamiento prosocial del infante, pues está relacionado directamente con el vínculo entre cuidadores primarios e hijos. La cercanía y el cuidado adecuado del niño genera un apego seguro, esto sucede cuando sus necesidades son atendidas apropiadamente y se sienten apoyados. Gracias a esto, los infantes adoptan comportamientos altruistas los cuales replican al momento de relacionarse en la escuela y en otros entornos externos al hogar.

IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

La escolarización obligatoria comienza a los 3 años. Hasta entonces la familia es el principal agente de socialización, y es en la escuela donde el niño comienza a relacionarse con personas externas al núcleo familiar (abuelos, tíos, primos, entre otros). No podemos olvidar que en esta edad son más independientes y egocéntricos y se relacionan poco con sus pares. A partir de ello, durante la infancia intermedia los niños comienzan a pasar más tiempo en la escuela, convirtiéndola en el nuevo principal agente de socialización después de la familia. Durante esta etapa, la socialización se considera el elemento clave para los infantes que están

descubriendo un mundo de interacciones y retroalimentaciones constantes. Flores menciona que la socialización es el proceso mediante el cual los individuos conocen, se comunican e interactúan con otros individuos en el entorno en que se desarrollan acorde a cada sociedad, y donde ocurre un proceso de apropiación de las características percibidas en dicho entorno (2010).

El proceso de educación en la escuela siempre cumplirá una función socializadora, ya que la interacción constante con el medio permitirá transmitir y recibir las normas, pautas de comportamiento, conocimientos y formas de relacionamiento aprendidos en el hogar. Según Mestre et al. (2007), los compañeros que tengan mayor experiencia y competencia serán percibidos como un modelo de referencia para el resto y fomentarán estilos de pensamiento y comportamiento más activos en los otros. Es decir, los niños estarán siendo evaluados, comparados e influenciados constantemente por sus compañeros y maestros, mientras aprenden a desarrollar habilidades sociales que les permita descubrir formas efectivas de participar en la sociedad.

Asimismo, Lev Vygotsky (1979a), en su enfoque sociocultural, hace mención de los procesos de socialización de cada individuo. Afirma Vygotsky que el comportamiento humano está totalmente condicionado por la educación, pues esta consiste no solamente en el aprendizaje escolar como tal, sino también en la retroalimentación social y cultural (1979 citado en Meece, 1997b). De esta manera, los niños internalizan la información transmitida desde el entorno e incorporan elementos culturales que influyen en sus Procesos Psicológicos Superiores, que únicamente pueden formarse gracias a la interacción y cooperación social.

FACTORES QUE INTERFIEREN EN EL ADECUADO DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL NIÑO

Existen factores que pueden influir negativamente en el normal desarrollo psicosocial de los niños. Deza (2015a) destaca entre estas interferencias los factores individuales como rasgos personales que generan dificultad al enfrentarse al entorno, por ejemplo, una baja capacidad de resolución de conflictos, conductas de riesgo como autolesiones, trastornos psicológicos como Trastorno Negativista Desafiante (TND), entre otros. Dichos factores de riesgo

requieren de una intervención adecuada que logre satisfacer las necesidades específicas de cada niño.

Adicional a los factores individuales, el entorno cumple un papel muy importante en el desarrollo psicosocial, ya que tiene la capacidad de prevenir o detonar afectaciones emocionales, sociales cognitivas o físicas en los niños. Deza refiere que entre los factores familiares que afectan al desarrollo psicosocial se encuentra también la falta de un adecuado vínculo familiar, enfermedades mentales o médicas, niveles socioeconómicos bajos o violencia intrafamiliar, que generan un importante impacto a nivel psicológico que se ve reflejado en su capacidad de enfrentarse y relacionarse con el mundo (2015b).

Además, se presentan factores escolares como el bajo apoyo en las actividades escolares por parte de los profesores hacia los niños que podría ser resultado de una práctica inadecuada de la docencia. También se encuentran los niveles altos de estrés en las materias debido a la exigencia, por sufrir acoso de parte de los compañeros o por no sentirse parte de los grupos en clase.

Finalmente, Deza menciona que entre los factores relacionados al grupo de pares que influyen negativamente a los niños, se encuentra el rechazo por parte de los compañeros, que generaría graves efectos en la autoestima, seguridad y confianza del niño, llevándolo al aislamiento (2015c).

Todavía existe una ambigüedad respecto a regresar a la presencialidad o a la virtualidad, por lo que todavía se están desarrollando investigaciones que aclaren cómo trabajar dichos factores que afectan en el desarrollo psicosocial. Sin embargo, se conoce que durante la pandemia algunos de estos factores se han trasladado hacia la virtualidad, por ejemplo, el *cyberbullying*, el cual según Cedillo-Ramírez (2020) se refiere al acoso escolar entre pares por medios tecnológicos que afectan a la autoestima de los niños y generan malestar emocional como depresión y rechazo. Para esto se propone la supervisión de adultos cuando los niños utilicen las tecnologías, utilizando control parental para que los niños no accedan a información inapropiada o a agresiones por parte de otros.

Los factores que afectan al desarrollo psicosocial de los niños son realmente extensos y varían dependiendo de la cultura y el contexto en donde se desarrollan los infantes. Sin embargo, los expuestos anteriormente son los más frecuentes en la mayoría de los grupos sociales en Ecuador.

Los factores de riesgo que interfieren en el adecuado desempeño social en los niños de la infancia media han sido comunes a lo largo de la historia, por lo que distintas escalas e instrumentos fueron creados para conocer el nivel de desarrollo psicosocial en un niño para prevenir y, al mismo tiempo, intervenir sobre las dificultades que esté atravesando.

ESCALA MESSY: MEDICIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LOS NIÑOS

La Escala MESSY creada por Matson, Rotatori y Helsel en 1983, y su adaptación al español por Ipiña, Molina y Reyna (2010) es una herramienta muy utilizada para evaluar habilidades sociales específicas implicadas en los comportamientos sociales adaptativos (capacidad de resolución de problemas, seguir normas de juego, relacionarse adecuadamente con los otros, empatía, etc.) y no adaptativos (conductas agresivas o violentas, retraimiento al relacionarse, dificultad para adaptarse a los entornos, etc.). en relación con los compañeros de clase en seis factores: habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiado, impulsividad, sobre confianza, celos/soledad y misceláneos. Se considera que esta escala es una gran herramienta para evaluar el desarrollo psicosocial en los niños para identificar las afectaciones psicosociales que estén padeciendo debido a distintos factores.

¿QUÉ ES EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL?

A lo largo de la historia, la inteligencia ha sido definida e interpretada de diversas formas y por distintos autores y gracias a un sinnúmero de investigaciones. Se ha llegado a la conclusión de que no se puede encasillar a la inteligencia en una única definición ya que desconocería la importancia de la diversidad de definiciones existentes sobre la inteligencia. Así que, se deben considerar varios factores dependiendo del interés de cada persona o del estudio para definirla a partir de ellos.

Entre las distintas teorías de inteligencia creadas en la historia de la literatura científica, y sin seguir el orden cronológico y sin ser exhaustivo al nombrar a todos los autores que han dicho algo sobre la inteligencia, una de las más destacadas es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Dicho autor trajo una revolución en la definición de la inteligencia, afirmando que no es solamente un conjunto de habilidades y capacidades, sino que existen varias inteligencias y cada una es autónoma y al mismo tiempo están interrelacionadas entre sí.

En este sentido, Gardner (2001) propuso ocho tipos de inteligencias: la lingüística, donde una persona tiene la habilidad de dominar el lenguaje y la comunicación; la lógico-matemática, o la capacidad de dominar la resolución de problemas matemáticos y el razonamiento lógico; la Visual-espacial, o la habilidad para percibir el entorno desde distintas perspectivas; la musical, o la habilidad para interpretar y componer música; la corporal-cinestésica, o la capacidad corporal y motriz para utilizar herramientas o expresar emociones; la naturalista o la capacidad de categorizar o diferenciar los objetos del entorno; la interpersonal, que permite interpretar un discurso o gestos de los otros; y, finalmente, la Intrapersonal, o la capacidad de autorregulación emocional y resolución de problemas internos.

Asimismo, otro de los acercamientos al concepto de la inteligencia fue el realizado por Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Goleman (2010) sobre la inteligencia emocional. Los autores definen a la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades que integran la identificación, valoración y gestión precisa de las emociones. Este concepto se relaciona con las habilidades sociales que permiten a las personas comprender la afectividad y generar respuestas funcionales frente a las necesidades.

Así como las teorías de las Inteligencias Múltiples y la teoría de la Inteligencia Emocional, existen muchas otras que definen a la inteligencia de diversas maneras según el interés de cada autor. Sin embargo, la definición que se utiliza en la presente investigación es la de David Wechsler: “inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar con base en sus propósitos, para pensar de manera racional y para manejarse de forma eficaz con el ambiente” (Wechsler, 1975 citado en Nevid, 2011, p. 264). En este sentido, la inteligencia sería la capacidad de pensamiento y razonamiento para actuar de forma efectiva en el proceso

de adaptación al entorno y en el logro de metas y propósitos. Para llegar a esta definición de inteligencia, según Wechsler, varios autores realizaron numerosas investigaciones basándose en las distintas definiciones de inteligencia que se utilizaron en cada época. Dichas investigaciones implicaron la creación y aplicación de pruebas psicométricas para medir los distintos tipos de inteligencia. En este sentido, Binet y Simon (1908) crearon una prueba de inteligencia que consistió en tareas de memoria relacionadas a actividades de la vida cotidiana en niños y relacionaron la capacidad para cumplir dichas tareas con la edad cronológica del niño. A esto se le denominó *edad mental*. Se obtendría la inteligencia restando la edad mental de la edad cronológica. Posteriormente, Willian Stern (citado en Nevid, 2011) sugirió una manera distinta de calcular la inteligencia, dividiendo la edad mental entre la edad cronológica, obteniendo así el denominado *coeficiente intelectual*. Gracias a estas teorías, se definió que aquellos niños que puntúen un bajo nivel en la edad mental con relación a la edad cronológica deberían ser atendidos en una educación especial para atender y trabajar las necesidades específicas en cada uno, tal como se realiza hasta la actualidad.

Posteriormente, Wechsler identificó la necesidad de crear una evaluación que mida la inteligencia de forma verbal y no verbal a partir de las investigaciones realizadas con reclutas de la Primera Guerra Mundial debido a su analfabetismo. Es así como se creó la primera Escala de Wechsler-Bellevue, en la que el propio Wechsler-Bellevue decía que con esa prueba se podría evaluar a cualquier individuo independientemente de su edad (2014a). Más adelante, Cattell formuló la teoría de la inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, la cual fue ampliada por Horn donde incluyó la percepción visual, velocidad de procesamiento, memoria a corto y largo plazo, aptitud de procesamiento auditivo, razonamiento cuantitativo, lectura y escritura (Horn y Noll, 1997 citado en Wechsler, 2014b).

La literatura científica ha demostrado la importancia de las pruebas psicológicas en la construcción de una definición clara y más cercana sobre la inteligencia que se ha visto afectada por varias modificaciones junto a teorías que la respaldan desde diversas posturas, todas importantes y esenciales para llegar a las definiciones y categorías de inteligencia que se utilizan en la actualidad. De esta forma se ha llegado a la definición inicial de Funcionamiento Intelectual según Wechsler, el cual se utiliza en este trabajo junto con la

herramienta WISC-V, es decir, su versión más actualizada, que incluye todas las adaptaciones y modificaciones mencionadas en este apartado, de manera que el test sea lo suficientemente completo para evaluar el funcionamiento intelectual en los niños, que se definirá en el siguiente apartado.

¿QUÉ ES EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL APTITUDINAL?

Wechsler utilizó los estudios anteriores para concretar un concepto de inteligencia aptitudinal que se adapta a las necesidades de evaluación y tratamiento de los niños en la actualidad. Para esto, Wechsler (2014) distingue al rasgo aptitudinal dentro del concepto de inteligencia, el cual se refiere a la capacidad de una persona para realizar una actividad competentemente en un ámbito de aplicación como, por ejemplo, en la educación. En este ámbito de aplicación se presentan distintas actividades y su resolución implicaría la utilización de las destrezas y habilidades mentales que la persona posee para completar estas tareas.

En la misma línea, cuando un profesional evalúa una tarea específica, se estará evaluando también la capacidad cognitiva de la persona dividida en distintos dominios para conocer el resultado de cada uno. Cuando el resultado en todos los dominios de una misma tarea es similar, se considera que la persona tiene un perfil aptitudinal armónico, mientras que un perfil aptitudinal no armónico es aquel que muestra una diferencia significativa en el resultado de uno o varios dominios de dicha tarea, evidenciando una afectación en la capacidad para desempeñarse en aquella tarea de forma competente y satisfactoria.

David Arribas refiere también que las aptitudes intelectuales varían dependiendo del test psicométrico o batería que se utilice y que es difícil conocer con exactitud el número de aptitudes existentes (2013a). Sin embargo, reconoce que existen aptitudes intelectuales generales que están formadas por aptitudes intelectuales específicas, que se relacionan con la capacidad intelectual general de la persona. Para Arribas (2013b), las aptitudes intelectuales generales son la inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, las cuales se acompañan de aptitudes específicas como procesamiento visual, velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

Dentro de la revisión de Arribas y Wechsler se logró identificar que las aptitudes intelectuales generales según el WISC-V son los cinco dominios cognitivos que se describen en su definición de inteligencia y en su prueba de evaluación psicométrica: comprensión verbal, visoespacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y velocidad de procesamiento, que se lo denominará Funcionamiento Intelectual Aptitudinal.

Dicho esto, cada vez que en este trabajo se utilice el término *funcionamiento intelectual* o *desarrollo cognitivo*, se referirá al *funcionamiento intelectual aptitudinal* según Wechsler y Arribas que se ha descrito.

TEORÍAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA

El desarrollo de la inteligencia en los niños de 6 a 12 años también ha experimentado diversos cambios y ampliaciones según los distintos autores y teorías. Dómenech (2017) refiere que uno de los autores con mayor aporte en el ámbito cognitivo ha sido Piaget, quien menciona que los niños de la infancia intermedia alcanzarán la etapa de operaciones concretas, de 7 a 11 años, y operaciones formales de 11 a 12 años donde serán capaces de realizar operaciones mentales sobre objetos físicos, tangibles y manipulables.

Adicionalmente, según Papalia et al. (2012), el pensamiento del niño se volverá cada vez más flexible y lógico, pues la maduración cerebral le permitirá realizar tareas cognitivas cada vez más complejas caracterizadas por operaciones lógicas, categorizaciones, conservación numérica, comprensión de conceptos numéricos y simbólicos, noción de la causalidad, desarrollo de la metacognición, reversibilidad del pensamiento, desarrollo de funciones ejecutivas de organización, planificación y atención para la anticipación, entre otros.

Vygotsky, citado en Meece (1997), también hace referencia al desarrollo intelectual o cognitivo de la infancia intermedia, donde resalta la importancia del habla interna que los niños desarrollarán y que servirá como una herramienta muy útil dentro del proceso de aprendizaje, ayudando a mejorar el rendimiento en matemáticas, habilidades de escritura y comprensión lectora. Vygotsky (1979a) menciona que la asistencia de un adulto es indispensable en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños, pues el apoyo y la guía

en la Zona de Desarrollo Próximo permitirá tener un nivel mayor de desarrollo intelectual en aquellos que están aprendiendo a dominar un problema o tarea específicos. A esto se lo denomina *andamiaje*.

Este andamiaje se verá reflejado en las propuestas de intervenciones que se recomendarán al final de ese trabajo, en el apartado de conclusiones, pues tanto la *Zona de Desarrollo Próximo* como el *andamiaje* son indispensables para mejorar y dominar aquellas áreas afectadas en los niños durante la pandemia.

Por otro lado, Vygotsky (1979b) dice que la *Zona de Desarrollo Próximo* es aquella distancia en el nivel de desarrollo real, o lo que el niño ha conseguido o aprendido con sus propios recursos sin ayuda de otros, y el desarrollo potencial donde el niño aprenderá sobre la resolución de problemas bajo la guía de adultos o compañeros más capaces. La *Zona de Desarrollo Próximo* junto con el *andamiaje* son indispensables para el desarrollo adecuado durante las primeras edades de la infancia ya que el adulto, quien es visto como un experto ante los ojos de los niños, enseñará cómo lidiar con actividades de la vida cotidiana, facilitando al niño las habilidades básicas necesarias para afrontar situaciones similares de forma individual e independiente.

Cabe destacar que todo este proceso de desarrollo en el funcionamiento intelectual puede verse interferido de forma negativa por distintos factores, ya sean cognitivos como trastornos o dificultades del aprendizaje con los que nazca o desarrolle, afectaciones médicas o emocionales o condiciones desfavorables en el entorno en que se desenvuelve. En el contexto actual de la pandemia, todo el desarrollo y los cambios mencionados por Papalia, Vygotsky, Dómenech y Meece se ven interferidos de forma negativa generando un retraso en dicho desarrollo o un enlentecimiento en el aprendizaje. En este sentido, la pandemia trajo consigo varios elementos que interfirieron en el adecuado desarrollo intelectual aptitudinal de los niños, los cuales se suman a aquellos factores propios de la edad evolutiva. Todo esto se mencionará en los apartados siguientes, tanto las afectaciones en condiciones normales, como aquellas en el contexto de la pandemia por Covid-19.

FACTORES QUE INTERFIEREN EN EL ADECUADO FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL APTITUDINAL DEL NIÑO

Si bien existen distintos trastornos que afectan al adecuado funcionamiento intelectual aptitudinal de los niños, como la dislexia o la discalculia, en este apartado no se dará relevancia a dichos trastornos o limitaciones de índoles clínicas, patológicas o fisiológicas, sino que se hablará sobre las condiciones del entorno que influyen y afectan negativamente en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en el funcionamiento intelectual aptitudinal.

En la misma línea, uno de los elementos que afectan al desarrollo del funcionamiento intelectual aptitudinal es el sistema familiar debido a distintos factores. Para Robledo y García (2009a), el primero es el nivel socioeconómico, pues varias investigaciones han demostrado que contar con bajos recursos económicos y sociales afectan al desarrollo cognitivo, emocional y escolar de los niños, ya que la falta de recursos y bajas oportunidades generan un gran desinterés por el futuro académico de sus hijos por parte de los padres, generando una menor valoración y presión hacia el logro escolar. La afectación en los infantes es aún más evidente cuando, de por sí, presentan dificultades específicas de aprendizaje, pues no cuentan con recursos económicos ni sociales para buscar apoyo externo y atender sus necesidades.

Otro factor que interfiere en el adecuado desarrollo cognitivo es la falta de educación y dificultades de aprendizaje en los padres. Para Robledo y García (2009b) dichas dificultades pudieron generar experiencias negativas hacia la escuela y el aprendizaje durante la etapa de niñez, produciendo rechazo hacia la escolaridad y dificultando el desarrollo del mismo niño ante la falta de apoyo y guía durante el aprendizaje.

Asimismo, Robledo y García refieren también que el clima familiar tiene una gran influencia que puede llegar a ser negativa cuando las familias son conflictivas y desestructuradas, ya que ofrecen una escasa estimulación a los hijos y generan afectaciones emocionales interfiriendo en su desarrollo general y ralentizando el desarrollo académico (2009c). En este sentido, la violencia intrafamiliar es uno de los ejemplos más claros de clima familiar conflictivo que afecta a los niños de manera global.

Además del entorno familiar, la escuela es un eje fundamental para que el niño desarrolle el funcionamiento intelectual esperado, por lo que los factores como la falta de recursos en las escuelas, mala práctica en la enseñanza, escasez de docentes capacitados y competentes, inexistencia de una adecuada infraestructura y materiales dentro y fuera de las aulas, rechazo, aislamiento o acoso escolar por parte de los compañeros, entre otros, pueden afectar significativamente en el desarrollo intelectual del niño.

Todos los factores mencionados que interfieren en el adecuado funcionamiento intelectual aptitudinal de los niños durante la escolarización son aquellos que se dan en condiciones de normalidad, es decir, cuando no existen elementos externos como estados de emergencia, crisis sanitarias, desastres naturales u otros elementos políticos, sociales o culturales, cuando los factores que interfieren en el funcionamiento intelectual de los niños se ven cambiados y afectados. Es importante mencionar esto, pues no se puede generalizar y afirmar que las afectaciones en los niños serán siempre las mismas bajo distintas condiciones, sin considerar los numerosos factores externos que pueden influir negativamente en ello.

ÁREAS DE DESARROLLO INTELECTUALES

Para el presente estudio se utilizarán las áreas de desarrollo mencionadas por Wechsler (2014) en el WISC-V, ya que son de interés para la evaluación de los niños de la infancia intermedia según psicopedagogos, psicólogos y otros profesionales educativos. A continuación, se detallará cada una.

El primer dominio, la comprensión verbal, que consiste en las habilidades para formar relaciones entre conceptos verbales, riqueza y precisión en las definiciones de vocablos, juicio práctico, comprensión social, conocimientos adquiridos y agilidad e intuición verbal. Esto se refiere al léxico que tiene el infante, la capacidad para expresar sus ideas de forma verbal, el razonamiento y juicio para identificar las dificultades y buscar soluciones para resolverlos, conservar y recuperar conocimientos previamente adquiridos y las habilidades para generar conceptos y condensar e integrar la información.

El segundo dominio es el razonamiento fluido, que es la habilidad cognitiva para identificar las relaciones conceptuales que subyacen entre los objetos visuales y aplicar reglas, para lo cual se requiere pensamiento abstracto, procesamiento simultáneo y razonamiento inductivo.

El tercer dominio, el área visoespacial, que consiste en las habilidades para realizar análisis y organización visoespacial, formación de categorías con objetos visuales, analogías visuales e integración de información visual.

El cuarto dominio es la memoria de trabajo, que consiste en la capacidad para retener y almacenar la información adquirida y utilizarla para operarla mentalmente y entregar nueva información. Así, esta área evalúa la memoria inmediata, memoria de trabajo, y la capacidad para retener y combinar la información.

Finalmente, el quinto dominio es la velocidad de procesamiento de la información, que es la capacidad para focalizar la atención, discriminar la información visual con rapidez y eficacia. En otras palabras, mide la rapidez asociativa, la percepción visual, la coordinación visomanual y la motivación.

WISC-V: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL FUNCIONAMIENTO INTELLECTUAL EN LOS NIÑOS

Las funciones cognitivas en los niños de la infancia media pueden medirse mediante el WISC-V creado por Wechsler (2014), el cual evalúa la aptitud intelectual general y permite identificar las dificultades en el funcionamiento intelectual en los 5 dominios cognitivos anteriormente mencionados: comprensión verbal, visoespacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y velocidad de procesamiento. Este instrumento está compuesto por un total de 15 pruebas. Sin embargo, se aplicaron las 10 pruebas principales: Cubos, Semejanzas, Matrices, Dígitos, Claves, Vocabulario, Balanzas, Puzles visuales, Spam de dibujos y Búsqueda de Símbolos. Este instrumento cuenta con una gran validez y confiabilidad para la evaluación de la inteligencia en los niños, y es también muy completa al evaluar las categorías cognitivas. Es por esto que, para el presente trabajo, se considera a esta escala como la ideal para evaluar a niños que hayan experimentado dificultades en sus entornos y que esto haya afectado a su funcionamiento intelectual aptitudinal.

CAPÍTULO 2

¿QUÉ ES LA COVID-19 Y EL CONFINAMIENTO?

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PANDEMIA POR COVID-19

El marco teórico realizado describe el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal, el cual genera un gran interés al relacionarlo con la pandemia por Covid-19, pues existe un auge en investigaciones y estudios en la actualidad sobre la pandemia y las consecuencias que produjo a las distintas poblaciones latinoamericanas. Sin embargo, todavía no existen suficientes estudios sobre la pandemia y su incidencia en la infancia intermedia.

Dicho esto, en diciembre de 2019 se reportaron varios casos de neumonía viral en ciudadanos de Wuhan, en la República Popular de China y la Organización Mundial de la Salud (OMS) la nombró oficialmente *coronavirus* (Covid-19) el 11 de febrero de 2020, siendo declarada pandemia debido a los altos niveles de contagio y mortalidad, tal y como mencionan Apaza, Seminario y Santa-Cruz (2020). Esta enfermedad respiratoria fue completamente nueva a nivel global, por lo que los países no contaban con un sistema de salud y protocolos de intervención establecidos para detener su expansión, llegando así a afectar a casi todos los países del mundo, creando un grave problema de salud pública. Como menciona el Observatorio Social de Ecuador (2021) hasta el 29 de diciembre de 2021, en el Ecuador se han registrado alrededor de 542 341 mil casos confirmados de coronavirus y más de 33 669 mil muertes, aunque se presume que existen muchos más.

La pandemia generó un gran cambio en el estilo de vida de los ciudadanos, pues se vieron obligados a detener todas sus actividades y a encerrarse en casa para cumplir con ordenanzas de aislamiento y confinamiento, a fin de reducir el impacto del contagio. Según el diario *El Comercio* (2020), el 11 de marzo del 2020 se decretó emergencia sanitaria a los ecuatorianos y se adoptaron nuevas medidas de bioseguridad que debieron cumplirse obligatoriamente por todos los ciudadanos. El Centro de Desarrollo OCDE (2020) dice que entre las medidas implementadas se encuentran el uso de mascarillas en espacios públicos y privados, la

prohibición de reuniones y aglomeraciones en actividades sociales, la suspensión de la gran mayoría de actividades presenciales como laborales, escolares y lúdicas, se vio una excesiva pérdida de empleo y despidos masivos en las instituciones laborales, así como quiebre de negocios pequeños, trayendo un gran problema económico y social junto con las complicaciones de salud pública del país.

Es importante resaltar que, según lo referido por Martínez y Mena (2021), el estatus socioeconómico es un factor de riesgo para la pandemia por Covid-19, pues aquellas personas con un nivel socioeconómico medio y bajo han sido los más afectados debido a la falta de recursos psíquicos, económicos y materiales que los hizo aún más vulnerables a sufrir el profundo impacto de la crisis sanitaria. En comparación con el estatus socioeconómico medio alto y alto, quienes tuvieron mayores recursos tanto económicos como y materiales para disminuir en cierta medida dicho impacto. Aun así, la afectación emocional y mental ha sido evidente, lo que lleva a comprender que la pandemia atacó y afectó a toda la población sin distinción de nivel socioeconómico, pero en diferente medida.

En medio del proceso de adaptación ante las medidas tomadas por el estado, la gran mayoría de actividades presenciales migraron hacia la virtualidad para dar su continuidad, principalmente en el ámbito laboral y educativo. Tal como menciona Ruiz-Frutos y Gómez-Salgado (2020), y Aguilar (2020), los trabajadores y los estudiantes de todos los niveles escolares continuaron con sus actividades virtualmente, aunque en muchos casos de forma deficiente debido a la afectación psicológica que la pandemia conllevó, unido a la dificultad de adaptación a un mundo virtual, añadiendo a esto otros factores que hicieron de este tiempo en casa un gran problema social, como la violencia intrafamiliar y la pérdida de trabajo para una parte significativa de la población.

De esta manera, los niños se vieron afectados directa e indirectamente por dichos estragos familiares y sociales causados por la pandemia y el confinamiento. Los niños presentaron dificultades para continuar con el proceso de escolarización mediante la virtualidad, donde Abril (2021) menciona que el aprendizaje en los niños dentro del aula es indispensable para su adecuado desarrollo, y que pasar a la virtualidad, para la cual no se sienten preparados ni motivados, conllevaría a un proceso de aprendizaje pobre. Además, Baptista et al. (2020)

resalta la escasa preparación de los maestros para atender las necesidades escolares de los niños a través de las tecnologías de la comunicación.

Todos estos eventos produjeron efectos psicológicos negativos en toda la población, que para Broche-Pérez, Fernández-Castillo y Reyes (2020) se resume en sintomatología ansiosa-depresiva, estrés, miedo intenso al contagio y a la muerte, duelo por fallecimiento de seres queridos, entre otros. Mientras que, en la población infantil, para Ceballos y Sevilla (2020), y Cifuentes-Faura (2020) dichas afectaciones emocionales están directamente vinculadas al rendimiento y al aprendizaje y su deficiencia. Es así como las consecuencias emocionales, familiares, sociales, etc., generaron grandes preocupaciones debido a las afectaciones psicosociales e interferencias en el aprendizaje, y, por tanto, en el funcionamiento intelectual aptitudinal que el confinamiento en sí mismo conllevó en los niños, los cuales se explicarán en los siguientes capítulos.

MIGRACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS HACIA LA VIRTUALIDAD DURANTE EL CONFINAMIENTO

Las escuelas se vieron obligadas a generar estrategias de estudios mediante la virtualidad ante la necesidad de continuar con la educación durante el confinamiento que se pensó sería un periodo breve. Como dice Abreu (2020) en esta modalidad de aprendizaje, tanto docentes como estudiantes se distanciaron de las instituciones físicas para trabajar por medios electrónicos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, han surgido preguntas sobre cuáles son los cambios que afectarán a los estudiantes en esta modalidad.

Varias investigaciones han demostrado que la educación virtual puede ser muy efectiva tanto para docentes como alumnos bajo ciertos requisitos, y que permite un nivel de desarrollo óptimo de aprendizaje dependiendo de la forma en cómo se la aplique. Existen tres principales formas de llevar la educación mediante la virtualidad según Ibáñez (2020a). La primera es la *educación virtual*, la cual es asincrónica, es decir, se envían tareas y actividades mediante plataformas virtuales y los estudiantes las realizan de forma autónoma (2020b). La segunda es la *educación en línea*, donde se dan clases de forma sincrónica, es decir, conectados mediante llamada y video, donde existe una participación activa entre el docente

y los alumnos (2020c). Y la tercera es la *educación a distancia*, la cual consiste en una modalidad híbrida de presencialidad y virtualidad, para la cual no se requiere conexión a Internet, sino únicamente materiales físicos (2020d). Los tipos de educación a los que se hacen referencia en el presente trabajo son la educación virtual y la educación en línea.

En este sentido, Abreu (2020) menciona que existen dos formas de educación mediante la virtualidad: la primera se denomina E-learning, es el tipo de educación en la cual existen planificaciones y protocolos previamente establecidos, estudiados e identificados como los adecuados para el proceso de aprendizaje y enseñanza de los alumnos y ha demostrado tener un nivel óptimo, que puede ser tanto educación virtual como educación en línea. Por otro lado, está la Enseñanza Remota por Emergencia (ERE), que consiste en adoptar la virtualidad (educación virtual y educación en línea) de forma imprevista como respuesta a una crisis o emergencia, resultando ser insatisfactoria debido a la falta de capacitación y planificación previa en el sistema de educación como tal y en los docentes que imparten sus clases.

La educación remota por emergencia, en América Latina y El Caribe, como menciona Abreu (2020), ha demostrado ser pobre e insatisfactoria, pues existen escasas instituciones que se dediquen a capacitar a sus docentes y prepararlos para una educación óptima y sobresaliente en la virtualidad, en comparación a la cantidad de instituciones educativas que se dedican únicamente a la educación presencial y no cuentan con la preparación para migrar a la virtualidad de manera satisfactoria.

Tanto para la ERE y el E-Learning, los niños requieren de funciones ejecutivas específicas vinculadas a la maduración cognitiva y cerebral para poder llevar a cabo debido a las complejidades que la educación virtual presenta, que se explicaron anteriormente. Así, Castellero (s.f.) afirma que las habilidades ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos para la adaptabilidad y resolución de problemas en la vida cotidiana, en donde se involucran tareas complejas como el razonamiento, planificación, toma de decisiones, inhibición, memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad, entre otras. Por lo tanto, los niños de la infancia intermedia que están en pleno desarrollo de dichas habilidades cognitivas presentan una gran dificultad para conllevar el aprendizaje en la educación virtual.

Con lo dicho anteriormente y respaldados en lo que refieren Expósito y Marsollier (2020), la crisis sanitaria obligó a las instituciones educativas a migrar hacia la virtualidad adoptando un modelo de Educación Remota por Emergencia, lo que influyó en el nivel de aprendizaje de los estudiantes y en la dificultad de practicar la docencia por parte de los profesores, interfiriendo directamente en el funcionamiento intelectual aptitudinal y al desarrollo psicosocial de los niños. En este sentido, la presencialidad de la educación en los niños es indispensable para un adecuado desarrollo tanto intelectual aptitudinal como psicosocial para evitar las consecuencias emocionales, cognitivas y sociales producidas por la falta de contacto con maestros, compañeros, amigos, etc.

CONSECUENCIAS PRODUCIDAS POR EL CONFINAMIENTO POR COVID EN EL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

En la revisión de la literatura científica se encuentra que las emociones, autoestima y motivación están relacionadas con el vínculo afectivo de los cuidadores primarios, lo que lleva a comprender que la situación de la crisis sanitaria repercute emocional, física y económicamente en los padres o figuras primarias, afectado indirectamente a los niños. Ceballos y Sevilla (2020) refieren que uno de los procesos cognitivos complejos en el aprendizaje de los niños de la etapa intermedia es la lecto-comprensión que requiere de una óptima conciencia emocional para llevarse a cabo satisfactoriamente, en esta línea, la motivación y la regulación emocional durante el confinamiento han disminuido notablemente afectando en los procesos cognitivos que la lecto-comprensión implica.

Aunque no se conocen investigaciones recientes sobre las afectaciones específicas en el funcionamiento intelectual, se sabe que el confinamiento ha generado un aumento en las desigualdades de los resultados educativos en matemáticas y alfabetización, así como una mayor dificultad para diagnosticar o identificar las dificultades de aprendizaje específicas para intervenirlas, lo que se ve aún más afectado por factores emocionales, psicológicos y ambientales como en la emergencia sanitaria. Más como afirma Cifuentes-Faura (2020a), en las afectaciones psicosociales se encuentran la disminución de habilidades sociales,

adicciones a los aparatos electrónicos, irregularidades del sueño y alimentación, escasa estimulación sobre todo por la falta de juego con pares, entre otros.

Las afectaciones en las habilidades sociales se dan debido a la falta de socialización el entorno escolar, donde intervienen tanto los pares como los docentes, así como otras actividades extraescolares en las que dejaron de participar.

En cuanto a las adicciones a los aparatos electrónicos, para Cifuentes-Faura (2020b) esto se debe al sedentarismo por la imposibilidad de realizar actividades fuera de casa, como deporte al aire libre. De igual manera, el mismo autor menciona que las irregularidades del sueño y alimentación se producen por las dificultades emocionales, acompañado de una incapacidad, dificultad o desconocimiento de los padres para establecer las normas dentro del hogar o que, durante el confinamiento, se vieron afectadas (2020c).

Y, finalmente, la escasa estimulación, pues los entornos externos al hogar no están al alcance de los niños, mientras que a su vez los padres no cuentan con las herramientas para estimular a los niños (Cifuentes-Faura, 2020d).

Actualmente, las constantes mutaciones del virus y la irregularidad en la aplicación de vacunas han producido inestabilidad educativa, ya que no se conoce con exactitud cuándo habrá nuevos confinamientos o brotes de Covid-19. Estos factores externos mantienen a las instituciones educativas en incertidumbre, ocasionando inestabilidad en los niños, quienes pasan en la ambivalencia de volver a clases presenciales, semipresenciales o virtuales. Esta inestabilidad afecta afectivamente en los niños y en el aprendizaje.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

La metodología emplearse en la presente investigación es de enfoque cuantitativo ya que pretende recolectar y analizar datos numéricos mediante métodos estadísticos, en este caso, WISC-V (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018a). El diseño de la investigación es no experimental transversal, pues consiste en medir las variables en su contexto natural sin

una manipulación deliberada, tomando los datos en un único momento (2018b). Finalmente, el alcance es descriptivo ya que busca indagar la incidencia de los niveles de las variables dentro de una población (2018c).

Con lo mencionado, esta investigación describirá la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5° de Educación General Básica.

Posterior a la recolección de datos, la investigadora describirá los resultados de ambos test de forma general, para luego desarrollar estrategias de intervención ante las necesidades del funcionamiento intelectual aptitudinal y habilidades psicosociales actuales de los niños.

OBJETIVO GENERAL

Describir la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5° año de Educación General Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar el grado de adecuación de la conducta social en los niños de 5to año de Educación General Básica.
2. Determinar el grado del funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5to año de Educación General Básica.
3. Analizar la relación entre la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5to año de Educación General Básica.
4. Proponer estrategias a los docentes y padres de familia para suscitar un adecuado desarrollo psicosocial y funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5to año de Educación General Básica.

POBLACIÓN Y MUESTRA

POBLACIÓN

La población que conforma la presente investigación son los estudiantes de 5° de EGB del Centro Educativo Nuevo Amanecer *Bilingual Christian School*, una escuela privada ubicada en una zona urbana en Quito, Ecuador.

MUESTRA Y MUESTREO

Ya que la población es pequeña, será tomada en consideración la totalidad de la misma, la cual se conforma por 9 estudiantes de 5° de EGB. El muestreo es no probabilístico por conveniencia, ya que esta fue la población de interés y fue elegida debido al fácil acceso a la misma.

VARIABLES MEDIBLES

Las variables medibles según Carballo y Guelmes (2016), se refieren a “diferentes valores que tratan aquellas propiedades, características, magnitudes, que podrían presentarse o no en cada uno de los casos que conformen el universo en estudio” (p. 141). En este sentido, las variables de este trabajo son numéricas, al ser un estudio cuantitativo donde se permiten operaciones aritméticas.

- **Variable numérica 1:** grado de adecuación de la conducta social en los niños de 5° de EGB
- **Variable numérica 2:** grado del funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5° de EGB.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

CRITERIO DE INCLUSIÓN PARA LA MUESTRA

- Tener de 9 años y 11 meses.
- Sexo femenino y masculino.
- Los niños que asisten de manera presencial a la institución educativa y que pertenecen a 5° de EGB.
- Que cuenten con el consentimiento informado de sus padres o de su representante legal, según sea el caso.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

- Niños que estén recibiendo algún tipo de terapia por problemas conductuales.
- Niños que tengan trastornos tales como TDH, que tengan Síndrome de Down y algún tipo de retraso intelectual diagnosticado.
- Niños que estén recibiendo clases de manera virtual.
- Niños que tengan enfermedades catastróficas o que hayan sufrido accidentes graves.

Los motivos para la exclusión de los niños con estas características se deben a que podrían arrojar resultados sesgados para el estudio. En cuanto a los niños que reciben terapia de problemas conductuales, los resultados podrían ser diferentes a aquellos que no lo están recibiendo ya que están en ventaja, convirtiéndose en resultados inválidos para el estudio. Asimismo, los niños con TDH, Síndrome de Down, retraso intelectual diagnosticado, enfermedades catastróficas (por ejemplo, cáncer) o que hayan sufrido accidentes en el último año (por ejemplo, automovilísticos) ya que podrían estar en desventaja respecto a los otros niños, pues el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal podrían presentar niveles más altos de afectación que estén relacionados a dichos trastornos y padecimientos, y no exclusivamente a las dificultades durante la pandemia por Covid-19.

APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

El test sociométrico a ser empleado para evaluar el desarrollo psicosocial es *The Matson Evaluation of Social with Youngsters* (MESSY) creado en el año de 1983, en su versión en español (2002), por Ipiña, Molina y Reyna. Este instrumento fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social en los niños, niñas y adolescentes de 4 a 18 años. Ipiña, Molina y Reyna (2010) mencionan que la cualidad principal de la escala MESSY es que mide las habilidades y competencias apropiadas e idóneas que poseen los infantes, y a la vez permite identificar qué problemas del comportamiento social muestra la población en estudio (Ipiña, Molina y Reyna, 2010). Se compone de 62 ítems evaluados en escala tipo Likert de 4 puntos, 1 es nunca, 2 es a veces, 3 es a menudo y 4 es siempre, los niveles altos pueden indicar mayores índices de comportamientos inadecuados o adecuados.

Por otro lado, el test para evaluar el funcionamiento intelectual aptitudinal es el WISC-V, en su versión adaptada al español (2014), la cual se aplica a infantes de 6 años 0 meses, hasta 16 años y 11 meses. El test está compuesto de 15 pruebas: Cubos, Semejanzas, Matrices, Dígitos, Claves, Vocabulario, Búsqueda de símbolos, Información, Letras y números, Animales, comprensión y Aritmética, Puzles visuales, Balanzas y Spam de dibujos. Sin embargo, para esta investigación únicamente se utilizaron 10 pruebas: Cubos, Semejanzas, Matrices, Dígitos, Claves, Vocabulario, Balanzas, Puzles visuales, Spam de dibujos y búsqueda de símbolos.

Las pruebas miden el funcionamiento intelectual en 5 dimensiones: comprensión verbal, viso-espacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento (Wechsler, 2014). Entre la escala de valoración del 1 al 5, donde 1 es baja y 5 es excelente, los estudios de fiabilidad en la consistencia interna nos demuestran que es de 5, estabilidad es 4, inter-jueces 5 y baremos e interpretación de puntuaciones 5 (Wechsler, 2014).

La aplicación de la Escala MESSY se puede realizar de manera individual o colectiva, a medida de auto-informe. En esta investigación, ambas pruebas se aplicaron individualmente y se le presentó al niño el test con un lápiz y un borrador para que responda las preguntas que lee de manera personal. Se requiere un espacio adecuado y privado, sin sonidos externos ni

estímulos de ningún tipo que afecten a la concentración durante su realización, por lo que se usaron aulas privadas sin estímulos como carteles, juegos, música o ruidos que pudiesen distraer a los niños. Finalmente, para la seguridad de los infantes, los test están codificados con números del 1 al 9, para no incluir sus nombres y así garantizar la confidencialidad de la identidad de los participantes al momento de evaluar los resultados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de la muestra

Edad media	9 años
<hr/>	
Sexo	
Hombre	3
Mujer	6

En la anterior tabla se observan los datos sociodemográficos de los niños del 5º de EGB a quienes se les aplicó las pruebas de inteligencia WISC y la escala de habilidades sociales MESSY para esta investigación.

Tabla 2.

Puntuaciones porcentuales de la Escala MESSY

	F1. Habilidades Sociales Apropriadadas	F2. Asertividad inapropiada	F3. Impulsividad	F4. Sobreconfianza	F5. Celos	F6. Misceláneos
Participante 1	0.62	0.48	0.45	0.85	0.94	0.42
Participante 2	0.64	0.66	0.70	0.55	0.75	0.78
Participante 3	0.67	0.59	0.30	0.80	0.88	0.58
Participante 4	0.57	0.45	0.30	0.55	0.44	0.50
Participante 5	0.52	0.50	0.30	0.80	0.69	0.56
Participante 6	0.51	0.47	0.50	0.55	0.56	0.64

Participante 7	0.52	0.42	0.25	0.50	0.81	0.53
Participante 8	0.49	0.44	0.30	0.65	0.81	0.56
Participante 9	0.58	0.55	0.30	0.85	0.69	0.58
Puntuaciones Medias (\bar{X})	0.57	0.51	0.38	0.68	0.73	0.57
Mientras más se acerque al 1 es mayor						

En esta tabla se aprecian las puntuaciones de cada factor, las cuales van del 0 al 1, donde 0 es muy bajo y 1 muy alto. Estas puntuaciones porcentuales se obtienen al dividir las puntuaciones directas entre el puntaje máximo posible de cada factor.

Tabla 3.

Puntuaciones Compuestas del WISC-V

	ICV	IVE	IRF	IMT	IVP	CIT
Participante 1	84	89	82	76	95	79
Participante 2	86	84	94	79	89	86
Participante 3	106	100	82	74	92	88
Participante 4	70	75	72	74	80	65
Participante 5	86	86	85	76	92	80
Participante 6	89	102	94	82	98	89
Participante 7	98	102	88	74	98	87
Participante 8	106	86	97	94	105	84
Participante 9	78	100	82	74	83	78
Puntuaciones Medias (\bar{X})	89	92	86	78	92	82

En esta tabla se presentan las puntuaciones compuestas de cada índice, así como el coeficiente intelectual de cada participante tomado con el WISC-V. Estas puntuaciones compuestas se tomaron en base al manual de corrección e interpretación de la prueba.

En cuanto a la Escala de MESSY se observa que los niños sí presentan actualmente afectaciones psicosociales en las distintas áreas de evaluación. Teniendo en consideración las calificaciones según el test, un puntaje de 0.25 es bajo, el 0.50 es medio y 0.75 es alto, la puntuación media en el primer factor de Habilidades Sociales Apropriadas puntúa 0.57, es decir, medio. El factor de Asertividad Inapropiada puntúa 0.51, lo que significa igualmente medio. El tercer factor de Impulsividad puntúa 0.38, que es un nivel medio-bajo. El cuarto factor es Sobreconfianza, el cual puntúa 0.68, es decir medio-alto. El quinto factor es Celos y puntúa con 0.73, es decir, llegando a alto. Y, finalmente, el sexto factor Misceláneos puntúa 0.57, siendo un nivel medio.

Por otro lado, en el WISC-V se observan las siguientes puntuaciones compuestas que son: de 130 en adelante se considera un nivel muy alto, de 120-129 es alto, de 110-119 es medio alto, entre 90-109 es medio, entre 80-89 es medio bajo, del 70-79 es bajo y 69 o inferior se considera muy bajo. Con esta información, los resultados obtenidos en la población de estudio fueron los siguientes: comprensión verbal tienen una puntuación de 89, es decir, un nivel medio bajo. Con respecto al índice viso-especial, se obtuvo una puntuación de 92, obteniendo así un nivel medio. El índice de razonamiento fluido se obtuvo una puntuación de 86, siendo este un nivel medio-bajo. En el índice de memoria de trabajo, la puntuación es 78, que significa un nivel bajo. Finalmente, el índice de velocidad de procesamiento, se obtuvo una puntuación de 92, es decir, un nivel medio. Con respecto al coeficiente intelectual total (CI) de los niños de 5° de EGB se encuentra en un nivel medio-bajo.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Los resultados obtenidos sobre las afectaciones en la infancia producidas por la pandemia por Covid-19 demuestran que el confinamiento y el aislamiento han afectado de forma negativa al desarrollo psicosocial y al funcionamiento intelectual aptitudinal de los niños de 5° de EGB.

Las puntuaciones en el grado de adecuación de la conducta social del MESSY en niños de 5° EGB obtenidas según el orden de mayor a menor, considerando que los valores que se acercan a 1 son mayores, son las siguientes: Celos (0.73), Sobreconfianza (0.68), Misceláneos (0.57), Habilidades Sociales Apropriadas (0.57), Asertividad Inapropiada (0.51) y finalmente Impulsividad (0.38). En una investigación realizada con niños de la misma edad en Ecuador en el año 2017, los resultados obtenidos fueron: Celos (0.37), Sobreconfianza (0.40), Misceláneos (0.59), Habilidades Sociales Apropriadas (0.66), Asertividad Inapropiada (0.36) e Impulsividad (0.34) (Cáceres, 2017). La comparación entre dichos valores obtenidos antes y después de la pandemia demuestran una afectación significativa en las dimensiones de Celos, Sobreconfianza, Habilidades Sociales Apropriadas y Asertividad Inapropiada. Por otro lado, las dimensiones de Misceláneos e Impulsividad no reflejan una variación notable antes y después de la pandemia.

Siguiendo la misma línea, en base a los resultados del WISC-V presentados, existen afectaciones en los niños a nivel psicosocial e intelectual que son evidentes en diferente medida. Durante el confinamiento y el aislamiento, el resultado sobre el funcionamiento intelectual aptitudinal de los niños de 5° EGB se encuentra en una puntuación media de coeficiente intelectual (CIT) de 82, ubicándose este en el rango de puntuaciones normativas medio-bajo. En el WISC-V de Wechsler el nivel esperado de coeficiente intelectual (CI) es de 90 a 110, por lo que los niños de esta muestra se encuentran en un nivel casi esperado acorde a su edad cronológica. En comparación a este puntaje, un estudio realizado en niños de nivel socioeconómico medio en Chile por Rodríguez, Rosas y Pizarro (2019), refleja puntuaciones medias para el CIT de 99. En este sentido, si bien no se conocen puntuaciones sobre la población ecuatoriana en niños de 9 años antes de la pandemia, el estudio en Chile permite relacionar una afectación en el funcionamiento intelectual aptitudinal después de la pandemia, aunque no tan abismal.

Se recomienda tener en cuenta la importancia de realizar estudios a mayor profundidad para descubrir cuáles son los motivos exactos de dichos resultados, ya que podría deberse a distintos factores que actualmente se desconocen. En este estudio, la investigadora pretendió identificar si existe o no una incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y funcionamiento intelectual aptitudinal, pero se requiere de investigaciones más profundas para afirmar o confirmar las causas de dicha incidencia y en qué medida afectan a los niños. Además, se deberá tener en cuenta que la muestra pertenece a una escuela privada para niños pertenecientes a familias de estatus socioeconómico medio-alto, por lo que los

estudiantes cuentan con mayores recursos para continuar con la educación en la virtualidad o semi-presencial.

CONCLUSIONES

Durante el confinamiento por Covid-19, se ha podido demostrar que los niños han sufrido alteraciones psicológicas, sociales y ambientales que están relacionadas estrechamente al desarrollo del funcionamiento intelectual aptitudinal. No se conocen estudios que definan con exactitud cuál es el nivel de afectación en estas áreas, pero las investigaciones mencionadas en el marco teórico permiten concluir que la conciencia emocional, la regulación emocional y la motivación influyen directamente en los procesos de lecto-comprensión, matemáticas y alfabetización. En este sentido, estas alteraciones se han venido presentando durante el proceso de migración educativa hacia la virtualidad, la cual no se realizó de manera planificada y orientada hacia los resultados de aprendizajes contextualizados durante la pandemia, que se denomina Enseñanza Remota por Emergencia (ERE). Es decir, la afectación en el desarrollo intelectual aptitudinal se debió a que no se contemplaron las necesidades específicas de aprendizaje y la forma de construir el conocimiento en el proceso psicopedagógico durante el confinamiento.

Asimismo, con las puntuaciones del desarrollo psicosocial con la Escala MESSY, las cuales fueron Celos (0.73), Sobreconfianza (0.68), Misceláneos (0.57), Habilidades Sociales Apropriadadas (0.57), Asertividad Inapropiada (0.51) y finalmente Impulsividad (0.38), su comparación con los valores obtenidos en el Ecuador antes de la pandemia y la revisión del marco teórico se concluye que la afectación en el desarrollo psicosocial está relacionada a la dificultad de la interacción social por el paso al aislamiento, lo que ha afectado específicamente en las competencias personales como la autorregulación emocional, y las competencias sociales como la empatía y las habilidades sociales verbales y de interacción.

De forma general, los agentes sociales que se relacionan con los niños de esta edad son principalmente la familia y la escuela. El traslado repentino hacia la virtualidad produjo la separación de la escuela y llevó a los infantes al aislamiento dentro del núcleo familiar que, en la mayoría de los casos, no tuvo la preparación adecuada. Este cambio aumentó la

aparición de síntomas de ansiedad, depresión, estrés y aburrimiento. Además, dentro del hogar se vieron efectos como las rutinas irregulares que ocasionaron problemas de alimentación y sueño, así como la imposibilidad de realizar actividades de ocio y esparcimiento aumentando el sedentarismo y el uso desmedido de videojuegos. De igual forma, en la virtualidad se presentó una disminución en la motivación al realizar tareas y conectarse a clases, también se evidenció una disminución en las habilidades sociales por la imposibilidad de socialización continua con los pares y los maestros. Finalmente, la falta de preparación y conocimiento de los docentes, el incumplimiento del plan curricular y la desatención de las necesidades educativas, emocionales y sociales específicas de esta población son otras importantes consecuencias del aislamiento.

Considerando las conclusiones mencionadas anteriormente, las estrategias de intervención para suscitar un adecuado desarrollo psicosocial y funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5° de EGB, como respuesta al último objetivo, se proponen por parte de profesionales psicopedagogos y se ejecutan por docentes y padres de familia. Como parte de las estrategias se encuentran actividades que pueden realizarse tanto en el ámbito escolar como en el hogar para los niños de la institución educativa, donde la *Zona de Desarrollo Próximo* y el *andamiaje* toman un gran protagonismo. Aquí se puede tomar en cuenta algunas sugerencias: trabajar en espacios sin estímulos que puedan distraer a los niños, realizar ejercicios breves para evitar el agotamiento, incluir actividades visuales y manipulativas, y elogiar y reforzar los logros alcanzados.

En este sentido, las estrategias para mejorar el grado de funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños del Centro Educativo Nuevo Amanecer son las siguientes:

1. Para el dominio de Velocidad de Procesamiento y atención, se propone la realización de laberintos con distintos niveles de complejidad. También se sugiere pedir a los infantes que mencionen las cosas que encuentran en una habitación específica del hogar, por ejemplo, la cocina, lo más rápido posible. Igualmente, actividades como búsqueda de las diferencias entre dos imágenes que tienen elementos similares y otros diferentes. Finalmente, esconder algunos objetos dentro del hogar o el aula de clase y entregarle al niño una alista con dichos objetos para que los encuentre. Estas

actividades permitirán procesar la información visual y verbal, así como reforzar las habilidades visomotoras, entre otras.

2. En cuanto al dominio de Habilidades Visoespaciales, se sugiere una actividad que consiste en que el niño dibuje su propia habitación teniendo en cuenta los objetos, los espacios y los tamaños existentes dentro de ella. Otra actividad es mostrar a cada niño por varios minutos una imagen de la obra de arte “Habitación de Vincent en Arles” de Vincent Van Gogh (ver Anexo 6), luego se cubrirá la imagen y se realizarán preguntas a los niños del tipo ¿Qué objetos hay junto a la cama? ¿A qué distancia están las dos sillas? ¿Dónde se encuentran ubicadas las ventanas? Estos ejercicios ayudarán a reforzar tanto la relación espacial como la visualización espacial.
3. Para reforzar el dominio de Razonamiento Fluido se recomienda escribir en letras los números presentados, por ejemplo, al ver 475 deberán escribir cuatrocientos setenta y cinco. También se puede mostrar distintas imágenes que los niños deberán juntar en el orden correcto para crear los pasos que se requieren al realizar una actividad específica (ver Anexo 7), por ejemplo, los pasos para lavarse los dientes. De igual manera, se podrá entregar al niño una hoja con imágenes de animales que tienen un orden según su especie, tamaño y color, donde los niños deberán identificar qué animales siguen para continuar con el mismo orden. Estas actividades permitirán trabajar sobre la planificación, el razonamiento, la memoria semántica, la lectura y la flexibilidad del pensamiento.
4. Para el dominio de comprensión verbal existen actividades como juegos de imitación de los personajes, donde los niños realizan los gestos de sus familiares o amigos e imitan sus emociones y comportamientos. También se sugiere jugar adivinanzas. Finalmente, contar cuentos de interés o canciones que disfruten. Todas estas actividades permitirán reforzar elementos importantes como la memoria auditiva, prosodia, categorización semántica, aumentar el vocabulario y musculatura del habla, entre otras.
5. En el dominio de Memoria de trabajo se recomienda jugar a “lista de compra”, donde los niños enumeran una lista de objetos o alimentos que pueden comprarse en una tienda. El juego consiste en que el primer jugador dice “yo en la tienda compré...pan”, el siguiente niño deberá añadir un objeto a la lista y decir “yo en la tienda compré pan

y jugo”, y así sucesivamente con todos los niños. Además, los juegos de parejas de cartas, donde se pone una serie de cartas boca abajo, la imagen en cada carta está repetida una vez, el niño deberá levantar dos cartas y buscar que sean la misma imagen. En caso de fallar, deberá voltear nuevamente las cartas e intentarlo de nuevo, tratando de recordar qué imágenes había bajo dichas cartas. Estas actividades permiten reforzar la capacidad de atención y memoria visoespacial.

En cuanto a las estrategias para fortalecer el desarrollo psicosocial de los niños de 5° de EGB se encuentran:

1. Realizar juegos colectivos en el aula como proyectar películas o videos sobre las distintas culturas existentes en el mundo, sobre la sociedad, tradiciones, rituales, etc. Los niños deberán analizar y realizar opiniones sobre dichos aspectos sociales, de manera que conecten con los valores, pensamientos, estilos de vida y comportamientos. Esta actividad permitirá fomentar los valores humanos y sociales.
2. Realizar actividades deportivas y juegos individualmente y con los compañeros. Los juegos podrían ser fútbol, básquetbol, los quemados, las atrapadas, entre otros. Dichos juegos permitirán reforzar el juego cooperativo estimulando la comunicación y solidaridad, disminuyendo las conductas o sentimientos de agresividad.
3. Jugar a la silla cooperativa, donde existe una silla para cada niño. Los niños bailarían alrededor de la silla mientras suena la música, pero cuando ésta se apaga, los niños deberán sentarse y asegurarse de que nadie tenga los pies sobre el piso. Luego, se quitará una silla, se continuará bailando y al apagarse la música, todos deberán sentarse nuevamente y compartir las sillas con el/los compañero/s que se hayan quedado sin sillas. Todos deberán compartir las sillas y ayudar a los compañeros para que nadie se quede fuera del juego. Esta actividad refuerza la cooperación, solidaridad, el trabajo en equipo.
4. Una actividad que se puede realizar con la familia consiste en entregar refuerzos positivos realizando distintas actividades que fomenten los valores y los principios familiares. Por ejemplo, ver una película que contenga elementos familiares y relacionarlos con su familia e identificar cuáles son los valores que se practican en

casa. De esta forma se promueve la empatía, el cuidado, la sensibilidad entre familiares y el amor.

5. Finalmente, un taller de expresión de sentimientos ayudará a los niños a identificar los distintos sentimientos que se experimentan, utilizando la película *Intensamente* de Pete Docter (2015). Luego, realizar una serie de preguntas relacionadas a la película, por ejemplo, ¿cómo se sintió la niña? ¿por qué estaba tan triste? ¿cómo sabemos que estaba enojada? Las preguntas deberán ser sencillas y enfocadas en los sentimientos y valores de los niños.

Todas las actividades mencionadas permitirán reforzar el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños, así como el desarrollo psicosocial, mismas que serán guiadas por profesores en la escuela y por padres en casa. Los psicopedagogos realizarán talleres formativos, charlas, estudios de caso y demás para preparar a los profesores en el desarrollo de los ejercicios. Los psicopedagogos entregarán un plan de intervención a los maestros del centro educativo, mientras serán los profesores quienes decidirán qué actividades se enviarán a los padres para trabajar con los niños. Para esto se entregará una ficha de registro a los padres de familia (ver Anexo 8) para que escriban cómo perciben el cumplimiento de las tareas en sus hijos. De igual manera, se realizará una charla informativa a los padres sobre la importancia de reforzar las habilidades cognitivas y psicosociales, así como la participación familiar, la supervisión y la guía en este proceso.

Adicional a esto, se recomienda que el docente tutor se encargue de realizar las estrategias mencionadas al menos una o dos veces por semana, variando entre actividades para el funcionamiento intelectual aptitudinal y el desarrollo psicosocial, para reforzarlas paralelamente. Conforme a los resultados que los niños irán obteniendo, el docente analizará con qué frecuencia se realizan las actividades.

Finalmente, se recomienda que los profesores reciban capacitaciones extra sobre la utilización de las Tecnologías de la Comunicación (TIC) aplicadas en la educación virtual para niños. Mientras que a los niños se les deberá enseñar cómo utilizar con mayor facilidad las tecnologías y las distintas aplicaciones durante el estudio en la virtualidad. Esto se

considera relevante ante la incertidumbre de cuándo se volverá a la virtualidad por un pico de contagio nuevo en lo que dura la pandemia por Covid-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Abril, M. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *PANORAMA*, 15(28). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146010/html/>
- Adedoyin, O. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/10494820.2020.1813180?needAccess=true>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Apaza, P., Seminario, R. y Santa-Cruz J. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 - Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 402-410. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559022/29063559022.pdf>
- Arribas, D. (2011). *BAS-II. Escalas de Aptitudes Intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Arribas, D. (2013). La evaluación de las aptitudes intelectuales. *Padres y Maestros*, (354), 36-39. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/articulo_padres_maestros_BAT-7.pdf
- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J. y Santed, M. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento* [Informe de investigación]. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf

- Baptista, L., Almazán, Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional de Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Binet, A. y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- BLOG NeuronUp. (enero, 2022). Ejercicios para trabajar el razonamiento en niños. Recuperado de <https://blog.neuronup.com/ejercicios-trabajar-razonamiento-ninos/>
- Brioso, Á., Contreras, A., Corral, A., Delgado, B., Díaz, M., Giménez, M., Gómez, I., Oliva, A. y Sánchez, I. (2009). *Psicología del desarrollo. volumen 2: desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/271201/mod_resource/content/1/libro%20UNED.pdf
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D. (2021). *Revista Cubana Salud Pública*, 46(1), 1-14. <https://scielosp.org/article/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es/>
- Cáceres, D. (2017). Programa para el mejoramiento de las habilidades sociales sen el manejo de emociones con los estudiantes de quinto de básica de la escuela de educación básica Ruperto Alarcón Falconí de la parroquia de Cotogchoa, durante el periodo octubre-abril del 2016-2017. [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana, Quito. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14409/1/UPS-QT11989.pdf>
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354007>

- Castillero, O. (s.f.). *Procesos cognitivos: ¿qué son exactamente y por qué importan en la psicología?* Recuperado de <https://psicologiaymente.com/psicologia/procesos-cognitivos>
- Carballo, M. y Guelmes, E. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8(1). pp.140-150. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ceballos, N. y Sevilla, S. (2020). Consecuencias del cierre de Escuelas por Covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12127/12021>
- Cedillo-Ramírez, L. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75232020000400001
- Centro de Desarrollo OCDE. (2020). *Impacto social del covid-19 en Ecuador: desafíos y respuestas*. <https://www.oecd.org/dev/Impacto-social-COVID-19-Ecuador.pdf>
- CEPAL - UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID -19*. Chile: CEPAL.
- CEPAL - UNESCO. (2021). *La Educación en tiempos de la pandemia de COVID - 19*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación de Ciencias y la Cultura.
- Cifuentes, A. y Navas, A. (2020). “*Confinamiento domiciliario por Covid-19 y la salud mental de niños y adolescentes en la población ecuatoriana, período marzo-junio 2020*” [Disertación previa a la obtención del título de especialista en pediatría]. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18656/8%20TESIS%20CONCLUIDA%20EN%20FORMATO%20PDF%20CIFUENTES%20NAVAS%20COVI%20Y%20CONFINAMIENTO%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid'19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la justicia Social*, 9(3). https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3
- Comité de Operaciones de Emergencia Nacional. (2020). *Informe de situación de COVID-19 Ecuador*. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/Informe-de-Situación-No008-Casos-Coronavirus-Ecuador-16032020-20h00.pdf>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. (s.f.). Evaluación de la Batería BAS-II. *Conde Peñalver*, 45(5). <https://www.cop.es/uploads/PDF/2013/BASII.pdf>
- De la Rosa, G. (2009). *“La importancia del desarrollo social en el niño preescolar [Tesis]*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/25823.pdf>
- Del Castillo, R. y Pando, M. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en Villa El Salvador. *UNIFÉ*, 23(2), 231-240. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/S.Deza.pdf
- Doménech, A. (2017). *Comportamiento y emociones en la infancia media y tardía. Contexto familiar y social [Tesis doctoral]*. Valencia: Universidad de Valencia. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Xps5taHZxas%3D>
- El Comercio. (2020). Director de la OMS: La enfermedad Covid-19 es una “pandemia”. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/actualidad/mundo/oms-pandemia-covid-coronavirus-enfermedad.html>
- Elliott, C. (2011). *BAS-II. Escalas de Aptitudes Intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones. https://www.academia.edu/31291057/Escalas_de_aptitudes_intelectuales

- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. *Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Argentina: Editorial Burbujas. <http://monitoreoddna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>
- Feldman, J. (2011). *Psicología. Conceptos y aplicaciones*. México D.F.: Cengage E-learning.
- Flores, D. (2010). “*La escuela como agente de socialización en los niños*” [Tesis de pregrado]. Cuenca: Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2349/1/tps647.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Salud Mental en Tiempos de Coronavirus*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20niñas,%20niños%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- García, M. (2021). *LA ENSEÑANZA EN EL ENTORNO VIRTUAL Y LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES DE 12 A 14 AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LA SALLE”, DEL CANTÓN AMBATO*. [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Ambato: Ambato. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33374/1/MONTALVO%20GARC%C3%8DA%20ROMINA%20ALEJANDRA_TESIS.pdf
- García, J., Villagómez, J. y Reyes, G. (2016). *Modelo de intervención para fortalecer las habilidades psicosociales*. FES Zaragoza: Zaragoza.

<https://www.zaragoza.unam.mx/wpcontent/Portal2015/publicaciones/libros/Modelo-Intervencion-Fortalecer-Habilidades-Psicosociales.pdf>

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *El proyecto Spectrum (I)*. Madrid: Morata.

Gené-Badia, J., Ruiz-Sánchez, M., Obiols-Masó, N., Oliveras, L. y Legarda, E. (2016). Aislamiento social y soledad: ¿qué podemos hacer los equipos de atención primaria? *Elsevier España*, 48(9), 604-609. Doi:0.1016/j.aprim.2016.03.008

Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós, Editorial S.A.

Hernández, V., Fernández, K. y Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 349- 364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.

Herranz, P. y Contreras, A. (2014). *Psicología del desarrollo para trabajadores sociales*. Madrid: UNED.

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw Hill Education.

Ipiña, M. y Molina, L. y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2),

Ipiña, M., Molina, L. y Reyna, C. (2010). *Características psicométricas de la escala MESSY (versión auto-informe) en una muestra de niños cordobenses. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas*

- de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-031/934.pdf>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son las características y diferencias?* Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*, 8, 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- López, L. y Russo, A. (2006). La latencia. *Revista Psicogente*, 9(15), 66-93. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552137005.pdf>
- Machargo, J. (2005). *Desarrollo personal y social en los años de la educación infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5041/2/0235347_01991_0008.pdf
- Martínez, P. y Mena, G. (2021). *Estatus socioeconómico: un factor de riesgo para la actual pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2021/05/05/estatus-socioeconomico-un-factor-de-riesgo-para-la-actual-pandemia-de-covid-19/>
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Meece, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México, McGraw-Hill. <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nacher, M. y Cortés, M. (2007). Revista Latinoamericana de Psicología, 39(2), 111-225. https://www.researchgate.net/publication/260883770_Mestre_M_V_Tur_A_M_Samper_P_Nacher_M_J_Cortes_M_T_2007_Estilos_de_crianza_en_la_adolescencia

y_su_relacion_con_el_comportamiento_prosocial_Revista_latinoamericana_de_psi
cologia_392

Nevid, J. (2011). *Psicología. Conceptos y aplicaciones*. México: Cengage Learning.

Observatorio Social del Ecuador [OSE]. (2021). *Personas fallecidas por coronavirus en Ecuador*. Recuperado de <https://www.covid19ecuador.org/fallecidos>

Organización de los Estados Americanos. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. OEA/OEC: Lima. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>

Piaget, J. (1966). *Psicología genética*. Buenos Aires: Guadalupe.

Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2014). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.

Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Parlamento Andino. (2021). *Principales medidas adoptadas por el gobierno ecuatoriano frente a la emergencia provocada por COVID-19*. <https://www.parlamentoandino.org/images/actualidad/informes-covid/Ecuador/Principales-medidas-adoptadas-por-el-gobierno-ecuatoriano.pdf>

Pérez, N. y Navarro, I. (2011). *Psicología del desarrollo humano*. España: Editorial Club Universitario. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654484>

Psicólogos Infantiles Madrid y Centro de Psicología Madrid. (enero, 2022). *La Conducta Adaptativa*. Recuperado de <https://psisemadrid.org/la-conducta-adaptativa/>

Quispe, W. (2019). *Infancia intermedia* [Monografía de pregrado]. Lima: Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3717/MONOGRAFÍA%20-%20QUISPE%20BERNARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española [RAE]. (s.f.). *Infancia*. Recuperado de <https://dle.rae.es/infancia>

- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudio empíricos. *Aula Abierta*, 37(1). 117-128.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Rodríguez, M., Rosas, R. y Pizarro, M. (2019). Rendimiento en escala WISC-V en población urbana y rural de Chile. *Papeles de investigación*, (1), 1-24. <http://descargas.cedeti.cl/2019/05/N%C2%B011-WISC-URBANO-RURAL.pdf>
- Ruales, M. (2015). “*El desarrollo psicosocial de los niños de la escuela “Alonso de Mercadillo” y la intervención del trabajador social*” [Tesis]. Loja: Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/10411/1/MARIA%20RUALES.pdf>
- Ruiz Frutos, C., y Gómez Salgado, J. (2021). Efectos de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de la población trabajadora. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 24(1), 6–11. DOI: <https://doi.org/10.12961/aprl.2021.24.01.01>
- Sánchez, H. y Mejía, K. (2020). *Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el COVID-19*. Lima: Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/3311>
- Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. <https://orcid.org/0000-0002-4892-4144>
- Sánchez-Villena, A. y De la Fuente-Figuerola, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de Pediatría*, 93(1), 73-74. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.05.001>

- Singh D, Prusty S, Sarangi S, Sahoo S, Biswal A. (2020) Attitude, Anxiety, Psychological Effects and Prevention during COVID-19 in India. *Indian J of Pharmaceutical Education and Research*, 54(3), 400-410. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>
- Trianes, M. (2016). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Todo Cuadros. (s.f.). *Vincent de Van Gogh*. Recuperado de <https://www.todocudros.com/pintores-famosos/van-gogh/>
- UNICEF. (2005). *La infancia es mucho más que la época que transcurre antes de que la persona sea considerada adulto*. <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22. <http://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society, the development of higher psychological processes* [El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Silvia Furió, trad). Barcelona: Crítica- 2009] Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wechsler, D. (2015). WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Madrid: Pearson (Edición original, 2014).
- World Health Organization [WHO]. (2020, marzo 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

ANEXOS

Anexo 1

Carta de autorización institucional.



Anexo 2

Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio: Incidencia del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5^o año de Educación General Básica.

Investigador/es:

Nombre: Karla Verónica Rojas Maldonado

CI: 0105335566

Email: kvrojasm@estudiantes.uhemisferios.edu.ec

Teléfono de contacto: 0990968820

Estudiante de la Universidad de los Hemisferios

Carrera: Psicopedagogía

Justificación de la investigación:

La pandemia por COVID- 19 trajo consigo sin número de consecuencias a nivel global siendo una de ellas el entorno académico, donde los infantes migraron de las clases presenciales a la virtualidad. De esta manera, fueron aproximadamente 1 año y medio que los estudiantes no tuvieron contacto ni interacción física con sus pares al igual que con los docentes. Por esta razón, la presente investigación tiene como objetivo medir cuantitativamente la incidencia del confinamiento en el desarrollo psicosocial y funcionamiento intelectual aptitudinal.

Objetivos

Describir la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5^o año de Educación General Básica.

Descripción de la problemática

Con la escasez de información en Ecuador no se ha podido detectar con precisión el nivel de afectación del funcionamiento intelectual a nivel global y el desarrollo psicosocial. Por esta razón, surge la presente investigación cuya finalidad es describir cuál es la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5^o año de Educación General Básica. Con los resultados obtenidos se pretende generar estrategias de intervención que faciliten a los docentes trabajar las áreas de desarrollo afectadas en los niños para el año lectivo 2022-2023.

Descripción de la metodología

La metodología por emplearse en la presente investigación es de enfoque cuantitativo ya que pretende recolectar y analizar datos numéricos mediante métodos estadísticos.

Descripción de las pruebas

- El primer test sociométrico a utilizar es MESSY, instrumento que puede aplicarse desde los 4 hasta 18 años. Diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social en los niños y adolescentes. Además, permite medir las habilidades y competencias apropiadas e idóneas que poseen los infantes.
- La prueba de aptitudes escolares a emplearse es el WISC-V que puede ser utilizado en niños desde los 6 hasta los 16 años 11 meses. Este instrumento se aplica de manera individual para evaluar la inteligencia en los niños.

Beneficios del estudio

- La investigación va a permitir analizar la relación entre la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5^o año de Educación General Básica.
- Determinar el grado de adecuación de la conducta social y funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños de 5^o año de Educación General Básica.
- Proponer estrategias a los docentes y a los padres para suscitar un adecuado desarrollo psicosocial y funcionamiento intelectual aptitudinal en los niños.

Riesgos asociados con el estudio: Este estudio no presenta ningún tipo de riesgo físico, ni económico, ni psicológico para su hijo/a.

Con la autorización y conocimiento de la **Mgtr. Alexandra Lan** Directora del centro educativo Nuevo Amanecer Bilingual Christian School se solicita que su hijo pueda participar en este estudio.

Su participación es completamente voluntaria. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar dudas, inquietudes o temores. Los datos obtenidos servirán para implementar acciones en beneficio de los alumnos de 5^o EGB.

Una vez que haya comprendido de qué trata el estudio, puede colaborar con el mismo de manera voluntaria.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ (Nombre y Apellido de la madre, del padre o del tutor legal), representante de _____ (Nombre y Apellido del hijo, de la hija o del tutelado) he leído y comprendido la información respecto a este estudio, y mis inquietudes han sido respondidas de manera clara. He sido informado y entiendo que no hay riesgo alguno y que los datos obtenidos servirán para trabajar en los aspectos que se requieran en el aula para el desarrollo psicosocial y el funcionamiento intelectual aptitudinal, por lo tanto, acepto a que mi hijo/a realice las pruebas indicadas.

Firma representante

CI:

Fecha

Nombre del hijo/hija:

Si lo tiene, CI:

Yo, **Karla Verónica Rojas Maldonado**, como investigadora, he informado sobre los propósitos y la naturaleza de la investigación, beneficios que implica su participación. He aclarado que no existe ningún riesgo y he solventado las dudas de los participantes en la medida de lo posible. Acepto que he leído y conozco la normativa correspondiente para realizar investigaciones en el campo psicopedagógico y me apego a ella.



Firma de la estudiante investigadora

CI: 0105335566

08/11/2021

Fecha

Anexo 3

Cuadernillo de anotación de puntuaciones del WISC-V (Wechsler, 2014).

WISC-V Cuadernillo de anotación

ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA NIÑOS-V

Nombre del niño: _____

Examinador: _____

Cálculo de la edad cronológica

	Año	Mes	Día
Fecha de aplicación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fecha de nacimiento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Edad cronológica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Página de resumen

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones escalares

Prueba	PD	Puntuación escalar					
Cubos	<input type="text"/>						
Semejanzas	<input type="text"/>						
Matrices	<input type="text"/>						
Dígitos	<input type="text"/>						
Claves	<input type="text"/>						
Vocabulario	<input type="text"/>						
Balanzas	<input type="text"/>						
Puzles visuales	<input type="text"/>						()
Span de dibujos	<input type="text"/>						()
Búsqueda de símbolos	<input type="text"/>						()
Información	<input type="text"/>						()
Letras y números	<input type="text"/>						()
Cancelación	<input type="text"/>						()
Comprensión	<input type="text"/>						()
Aritmética	<input type="text"/>						()
Suma puntuaciones escalares							
		Comp. verbal	Visoespacial	Razon. fluido	Mem. trabajo	Vel. proces.	Escala total

Perfil de puntuaciones escalares

	Comprensión verbal			Visoespacial		Razonamiento fluido			Memoria de trabajo			Velocidad de procesamiento		
	S	V	I	CO	C	PV	M	B	A	D	SD	LN	CL	BS
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Perfil de puntuaciones compuestas

	ICV	IVE	IRF	IMT	IVP	CIT
160						
155						
150						
145						
140						
135						
130						
125						
120						
115						
110						
105						
100						
95						
90						
85						
80						
75						
70						
65						
60						
55						
50						
45						
40						

Conversión de suma de puntuaciones escalares a puntuaciones compuestas

Escala	Suma punt. escalares	Puntuación compuesta	Rango percentil	Intervalo de confianza 50% o 95%
Comprensión verbal	<input type="text"/>	ICV <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Visoespacial	<input type="text"/>	IVE <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Razonamiento fluido	<input type="text"/>	IRF <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Memoria de trabajo	<input type="text"/>	IMT <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Velocidad de procesamiento	<input type="text"/>	IVP <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Escala total	<input type="text"/>	CIT <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Análisis primario

Puntos fuertes y débiles							Opciones de comparación de los índices	
	Puntuación	Puntuación de comparación	Diferencia	Valor crítico	Punto fuerte o débil	Tasa base	Puntuación de comparación	
Índices	ICV	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Suma de puntuaciones de los 5 índices primarios ÷ 5 = MIP	
	IVE	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> MIP <input type="text"/> ÷ 5 = <input type="text"/>	
	IRF	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> CIT <input type="text"/>	
	IMT	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Nivel de significación del valor crítico	
	IVP	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> .01 <input type="checkbox"/> .05 <input type="checkbox"/> .10 <input type="checkbox"/> .15	
Pruebas	Semejanzas	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Grupo de referencia de la tasa base	
	Vocabulario	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> Muestra total <input type="checkbox"/> Nivel de aptitud	
	Cubos	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Opciones de comparación de las pruebas	
	Puzles visuales	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Puntuación de comparación	
	Matrices	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Suma de puntuaciones escalares de las 10 pruebas principales ÷ 10 = MPE-P	
	Balanzas	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> MPE-P <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>	
	Digitos	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Suma de puntuaciones escalares de las 7 pruebas del CIT ÷ 7 = MPE-CI	
	Span de dibujos	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> MPE-CI <input type="text"/> ÷ 7 = <input type="text"/>	
	Claves	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	Nivel de significación del valor crítico	
	Búsqueda de símbolos	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	F o D	<input type="checkbox"/> .01 <input type="checkbox"/> .05 <input type="checkbox"/> .10 <input type="checkbox"/> .15	

Para el análisis de puntos fuertes y débiles, véanse las tablas B.1, B.2, B.3 y B.4 del Manual de aplicación y corrección.

Comparación entre índices/pruebas							Opciones de comparación de los índices	
Comparación	Puntuación 1	Puntuación 2	Diferencia	Valor crítico	Diferencia significativa	Tasa base	Nivel de significación del valor crítico	
Índices	ICV-IVE	ICV <input type="text"/>	- IVE <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="checkbox"/> .01 <input type="checkbox"/> .05 <input type="checkbox"/> .10 <input type="checkbox"/> .15	
	ICV-IRF	ICV <input type="text"/>	- IRF <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	Grupo de referencia de la tasa base	
	ICV-IMT	ICV <input type="text"/>	- IMT <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="checkbox"/> Muestra total <input type="checkbox"/> Nivel de aptitud	
	ICV-IVP	ICV <input type="text"/>	- IVP <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
	IVE-IRF	IVE <input type="text"/>	- IRF <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
	IVE-IMT	IVE <input type="text"/>	- IMT <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
	IVE-IVP	IVE <input type="text"/>	- IVP <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
	IRF-IMT	IRF <input type="text"/>	- IMT <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
	IRF-IVP	IRF <input type="text"/>	- IVP <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
IMT-IVP	IMT <input type="text"/>	- IVP <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N			
Pruebas	Semejanzas-Vocabulario	S <input type="text"/>	- V <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	Opciones de comparación de las pruebas	
	Cubos-Puzles visuales	C <input type="text"/>	- PV <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	Nivel de significación del valor crítico	
	Matrices-Balanzas	M <input type="text"/>	- B <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="checkbox"/> .01 <input type="checkbox"/> .05 <input type="checkbox"/> .10 <input type="checkbox"/> .15	
	Digitos-Span de dibujos	D <input type="text"/>	- SD <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		
	Claves-Búsqueda de símbolos	CL <input type="text"/>	- BS <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N		

Para la comparación de puntuaciones, véanse las tablas B.5, B.6, B.7 y B.8 del Manual de aplicación y corrección.

Análisis secundario

Suma de puntuaciones escalares

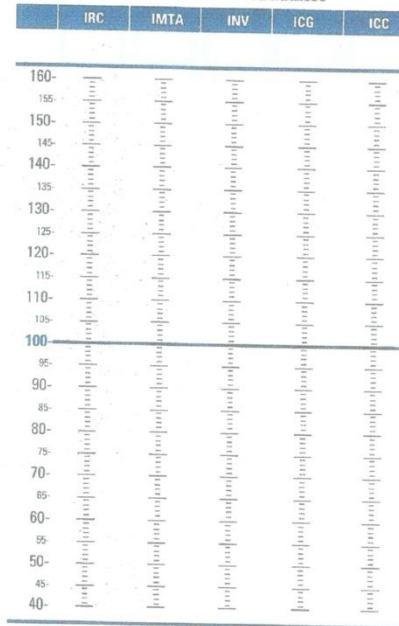
Prueba	Puntuación escalar				
Cubos					
Semejanzas					
Matrices					
Dígitos					
Claves					
Vocabulario					
Balanzas					
Puzles visuales					
Span de dibujos					
Búsqueda de símbolos					
Letras y números					
Aritmética					
Suma de puntuaciones escalares					
	Razonamiento cuantitativo	Mem. trabajo auditiva	No verbal	Capacidad general	Competencia cognitiva

Conversión de suma de puntuaciones escalares a índices

Escala	Suma puntuaciones escalares	Índice	Rango percentil	Intervalo de confianza 90% o 95%
Razonamiento cuantitativo	<input type="text"/>	IRC <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Memoria de trabajo auditiva	<input type="text"/>	IMTA <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
No verbal	<input type="text"/>	INV <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Capacidad general	<input type="text"/>	ICG <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Competencia cognitiva	<input type="text"/>	ICC <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Para la conversión de suma de puntuaciones escalares a índices, véanse las tablas C.1-C.5 del Manual de aplicación y corrección.

Perfil de índices secundarios



Comparación entre puntuaciones compuestas/pruebas

Comparación	Puntuación 1	Puntuación 2	Diferencia	Valor crítico	Diferencia significativa	Tasa base
Puntuaciones compuestas	ICG <input type="text"/> - CIT <input type="text"/> = <input type="text"/>				S o N	<input type="text"/>
	ICG <input type="text"/> - ICC <input type="text"/> = <input type="text"/>				S o N	<input type="text"/>
	IMT <input type="text"/> - IMTA <input type="text"/> = <input type="text"/>				S o N	<input type="text"/>
Pruebas	B <input type="text"/> - A <input type="text"/> = <input type="text"/>				S o N	<input type="text"/>
	D <input type="text"/> - LN <input type="text"/> = <input type="text"/>				S o N	<input type="text"/>

Opciones de comparación de las punt. compuestas

Nivel de significación del valor crítico: .01 .05 .10 .15

Grupo de referencia de la tasa base: Muestra total Nivel de aptitud

Opciones de comparación de las pruebas

Nivel de significación del valor crítico: .01 .05 .10 .15

Para completar la comparación entre puntuaciones compuestas/pruebas, véanse las tablas B.7, B.8, C.6, C.7 y C.8 del Manual de aplicación y corrección.

Nombre del niño: _____ Edad: _____
 Sexo: V M Dominancia manual: I D
 Nombre del examinador: _____
 Lugar de aplicación: _____

Análisis de procesamiento

Conversión de puntuaciones directas a puntuaciones de procesamiento escalares

Puntuación de procesamiento	PD	Puntuación escalar
Cubos sin bonificación por tiempo (Cs)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cubos parcial (Cp)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dígitos en orden directo (Dd)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dígitos en orden inverso (Di)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dígitos en orden creciente (Dc)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cancellation aleatoria (CAa)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cancellation estructurada (CAe)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Para la conversión de puntuaciones directas a puntuaciones escalares, véase la tabla C-9 del Manual de aplicación y corrección.

Comparación entre puntuaciones de procesamiento escalares

Comparación	Puntuación 1	Puntuación 2	Diferencia	Valor crítico	Diferencia significativa	Tasa base
C-Cs	C <input type="text"/>	- Cs <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>
C-Cp	C <input type="text"/>	- Cp <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>
Dd-Di	Dd <input type="text"/>	- Di <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>
Dd-Dc	Dd <input type="text"/>	- Dc <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>
Di-Dc	Di <input type="text"/>	- Dc <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>
LN-Dc	LN <input type="text"/>	- Dc <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>
CAa-CAe	CAa <input type="text"/>	- CAe <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<input type="text"/>	S o N	<input type="text"/>

Opciones de comparación de las puntuaciones de procesamiento
 Nivel de significación del valor crítico
 .01 .05 .10 .15

Para la comparación de las puntuaciones de procesamiento escalares, véase las tablas C-10 y C-11 del Manual de aplicación y corrección.

Conversión de puntuaciones de procesamiento directas a tasas base

Puntuación de procesamiento	PD	Tasa base	Grupo de referencia de la tasa base	
			<input type="checkbox"/> Muestra total	<input type="checkbox"/> Grupo de edad
Span de Dígitos en orden directo (SpanDd)	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Span de Dígitos en orden inverso (SpanDi)	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Span de Dígitos en orden creciente (SpanDc)	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Span de estímulos de Span de dibujos (SpanSD)	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Span de respuestas de Span de dibujos (SpanSD)	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Span de Letras y números (SpanLN)	<input type="text"/>	<input type="text"/>		

Para obtener las tasas base, véase las tablas C-13, C-14 y C-15 del Manual de aplicación y corrección.

Para obtener las tasas base, véase la tabla C-12 del Manual de aplicación y corrección.



Anexo 4

Escala de MESSY (Ipiña, Molina y Reyna, 2010).

ESCALA MESSY

Nombre:.....Edad.....

Sexo.....

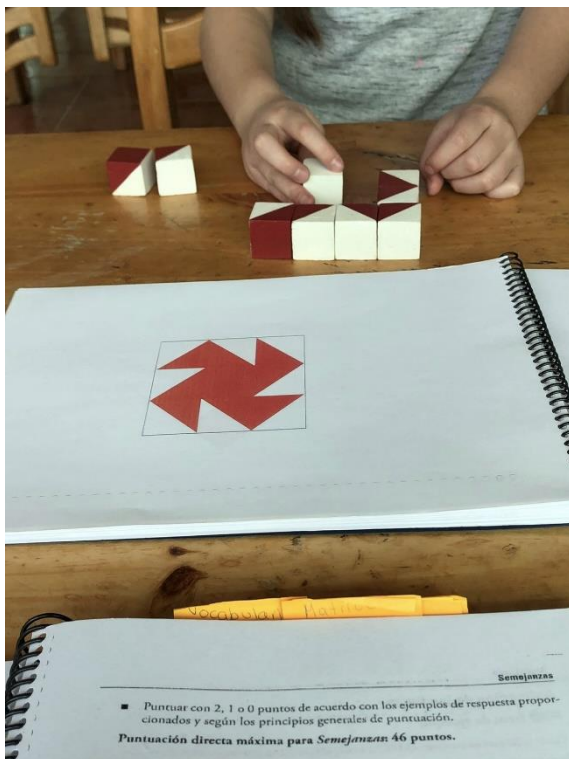
Rodea con un círculo el número que mejor represente tu forma de ser o comportarse

1 Nunca; 2 A veces; 3 A menudo; 4 Siempre

1	Suelo hacer reír a los demás.	1	2	3	4
2	Amenazo a la gente o me porto como un matón	1	2	3	4
3	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
4	Soy un mandón (le ordeno a la gente lo que tiene que hacer).	1	2	3	4
5	Critico o me quejo con frecuencia.	1	2	3	4
6	Interrumpo a los demás cuando están hablando.	1	2	3	4
7	Cojo cosas que no son mías sin permiso.	1	2	3	4
8	Me gusta presumir ante los de más de las cosas que tengo.	1	2	3	4
9	Miro a la gente cuando hablo con ella.	1	2	3	4
10	Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4
11	Pego cuando estoy furioso.	1	2	3	4
12	Ayudo a un amigo que está herido.	1	2	3	4
13	Doy ánimo a un amigo que está triste.	1	2	3	4
14	Miro con desprecio a otros niños.	1	2	3	4
15	Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien	1	2	3	4
16	Me siento feliz cuando otra persona está bien.	1	2	3	4
17	Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.	1	2	3	4
18	Siempre quiero ser el primero.	1	2	3	4
19	Rompo mis promesas.	1	2	3	4
20	Alabo a la gente que me gusta.	1	2	3	4
21	Miento para conseguir algo que quiero.	1	2	3	4
22	Molesto a la gente para enfadarla.	1	2	3	4
23	Me dirijo a la gente y entablo conversación.	1	2	3	4
24	Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.	1	2	3	4
25	Me gusta estar solo.	1	2	3	4
26	Temo hablarle a la gente.	1	2	3	4
27	Guardo bien los secretos.	1	2	3	4
28	Sé cómo hacer amigos.	1	2	3	4
29	Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	1	2	3	4

Anexo 5

Fotos de la aplicación del test a niños de 5° de EGB en el Colegio Nuevo Amanecer.







Anexo 6

“Habitación de Vincent en Arles” de Vincent Van Gogh (1888) citado en Todo Cuadros (s.f.).



Anexo 7

Daniel se prepara para ir al colegio (NeuronUP, s.f.).



Anexo 8

Registro de trabajo en casa (elaboración propia)

Registro de Trabajo en Casa							
Nombre del Estudiante	Grado	Fecha	Semana	Área de Trabajo	Observaciones Generales	Rendimiento (Marca con una X)	Firma: Padre, Madre o Representante Legal
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	
						Bueno() Regular() Malo()	

Registro de Trabajo : Áreas del Funcionamiento Intelectual Aptitudinal									
Nombre del Estudiante	Nombre del Profesor	Grado	Fecha	Horas trabajadas	Área de Trabajo	Semana	Observaciones Generales	Rendimiento (Marca con una X)	Firma
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	

Registro de Trabajo : Área Psicosocial									
Nombre del Estudiante	Nombre del Profesor	Grado	Fecha	Horas trabajadas	Área de Trabajo	Semana	Observaciones Generales	Rendimiento (Marca con una X)	Firma
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	
								Bueno() Regular() Malo()	