

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Psicología y Humanidades

Escuela Profesional de Psicología

FUNCIONAMIENTO COGNITIVO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
INSTITUCIONALIZADOS DE LIMA DURANTE EL CONTEXTO DE
PANDEMIA

Tesis presentada por:

FIGRELLA EMMA BALLÓN CÁRDENAS

Código Orcid: 0000-0001-7711-0265

NORMA PAULINA PARDO PAJUELO

Código Orcid: 0009-0002-9984-9145

Para obtener el Título Profesional de:
Licenciada en Psicología

Línea de Investigación: Desarrollo Humano

Asesor (a)

Dennis Rolando López Odar

Cód. ORCID: 0000-0001-7622-7066

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

FIORELLA EMMA BALLÓN CÁRDENAS
NORMA PAULINA PARDO PAJUELO

Asesor: Dennis Rolando López Odar

Presidente de Jurado: Luis Alberto Chan Bazalar

Miembro de Jurado 1: Julio Silva Cruz

Miembro de Jurado 2: Dennis Rolando López Odar

Dr. Luis Chan Bazalar
Decano
Facultad de Psicología y Humanidades

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Facultad o Escuela de Posgrado:	Psicología y Humanidades		
Escuela Profesional o Programa Académico:	Psicología		
Dependencia a la que pertenece el docente asesor:	Departamento de Psicología		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dennis Rolando López Odar		
ORCID:	0000-0001-7622-7066		
Título del documento:	Funcionamiento Cognitivo en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia		
Autora(s) del documento:	Fiorella Emma Ballón Cárdenas Norma Paulina Pardo Pajuelo		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2697240383		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:			12%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =		11%
	Publicaciones =		06%
	Trabajos del estudiante =		03%
<p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold; margin: 0;">12%</p> <p style="margin: 0;">INDICE DE SIMILITUD</p> <p style="font-size: 2em; color: black; font-weight: bold; margin: 0;">11%</p> <p style="margin: 0;">FUENTES DE INTERNET</p> <p style="font-size: 2em; color: black; font-weight: bold; margin: 0;">6%</p> <p style="margin: 0;">PUBLICACIONES</p> <p style="font-size: 2em; color: black; font-weight: bold; margin: 0;">3%</p> <p style="margin: 0;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p>			
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón</p>			
Fecha de aplicación en Turnitin:	27/10/2025		

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comparar el funcionamiento cognitivo entre niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia. Bajo un enfoque cuantitativo, tipo básico y documental, diseño no experimental y alcance descriptivo-comparativo, se analizaron a partir de registros institucionales preexistentes, los datos de 75 participantes de entre 6 y 16 años con 11 meses, evaluados con la escala WISC-V. A nivel descriptivo, la habilidad visoespacial fue la función mejor desarrollada, con un 68.1 % de los participantes en niveles medio a alto, mientras que la comprensión verbal fue la más deficiente, con un 80.1 % en niveles muy bajo, bajo y medio-bajo. En el análisis por etapa de desarrollo, los niños mostraron mejor rendimiento en el Coeficiente Intelectual (31.8 % en niveles medio y medio-alto, frente a 16.7 % en adolescentes). Asimismo, en la niñez, destacó la habilidad visoespacial (71.4 % en niveles medio a alto) y la comprensión verbal fue la de menor desempeño (77.7 % en niveles bajos). En adolescentes, se observa mejor desempeño en habilidad visoespacial (50% en niveles medio a alto) mientras que la comprensión verbal mostró el mayor rezago (91.7 % en niveles bajos). El análisis inferencial reveló diferencias significativas en comprensión verbal a favor de los niños ($t = -2.20$, $p = .031$) y en memoria de trabajo según sexo, con mejores resultados en mujeres ($U = 487$, $p = .024$). En conjunto, los hallazgos evidencian un perfil cognitivo más favorable en la niñez, con fortalezas visoespaciales, y mayores dificultades en la adolescencia, lo que sustenta la necesidad de lineamientos diferenciados para el desarrollo cognitivo.

Palabras clave: *capacidades cognitivas, desarrollo cognitivo, rendimiento intelectual, funciones cognitivas, niños institucionalizados.*

ABSTRACT

The study aimed to compare the cognitive functioning between institutionalized children and adolescents in Lima during the pandemic context. Under a quantitative, basic and documentary approach, with a non-experimental design and a descriptive-comparative scope, data from 75 participants aged between 6 and 16 years 11 months, evaluated with the WISC-V scale, were analyzed based on pre-existing institutional records. At the descriptive level, visuospatial ability was the best-developed function, with 68.1% of the participants at average to high levels, while verbal comprehension was the most deficient, with 80.1% at very low, low and low-average levels. In the analysis by developmental stage, children showed better performance in the Intellectual Quotient (31.8% at average and high-average levels, compared to 16.7% in adolescents). Likewise, in childhood, visuospatial ability stood out (71.4% at average to high levels) and verbal comprehension was the lowest performing (77.7% at low levels). In adolescents, better performance was observed in visuospatial ability (50% at average to high levels), while verbal comprehension showed the greatest lag (91.7% at low levels). Inferential analysis revealed significant differences in verbal comprehension in favor of children ($t = -2.20$, $p = .031$) and in working memory according to sex, with better results in females ($U = 487$, $p = .024$). Taken together, the findings show a more favorable cognitive profile in childhood, with visuospatial strengths, and greater difficulties in adolescence, which supports the need for differentiated guidelines for cognitive development.

Keywords: *cognitive abilities, cognitive development, intellectual performance, cognitive functions, institutionalized children.*

RECONOCIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero y profundo agradecimiento a quienes hicieron posible esta tesis. A los directivos y personal administrativo del Centro de Asistencia Residencial, por su invaluable colaboración y la oportunidad brindada para esta investigación. Asimismo, extendemos nuestra gratitud a nuestros docentes y, de forma especial, a nuestro asesor, por su guía experta, paciencia inagotable y constante dedicación, faros en nuestro camino académico.

Finalmente, dedicamos un agradecimiento conmovido y especial a los niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección. Ellos, con su resiliencia y sus vivencias, se convirtieron en nuestros maestros más exigentes y profundos, reafirmando día a día el sentido de nuestra vocación. Su existencia y la oportunidad de aprender de ellos han sido el motor principal para alcanzar este primer gran hito en nuestro desarrollo profesional. A ellos les debemos la inspiración y la fuerza para seguir adelante.

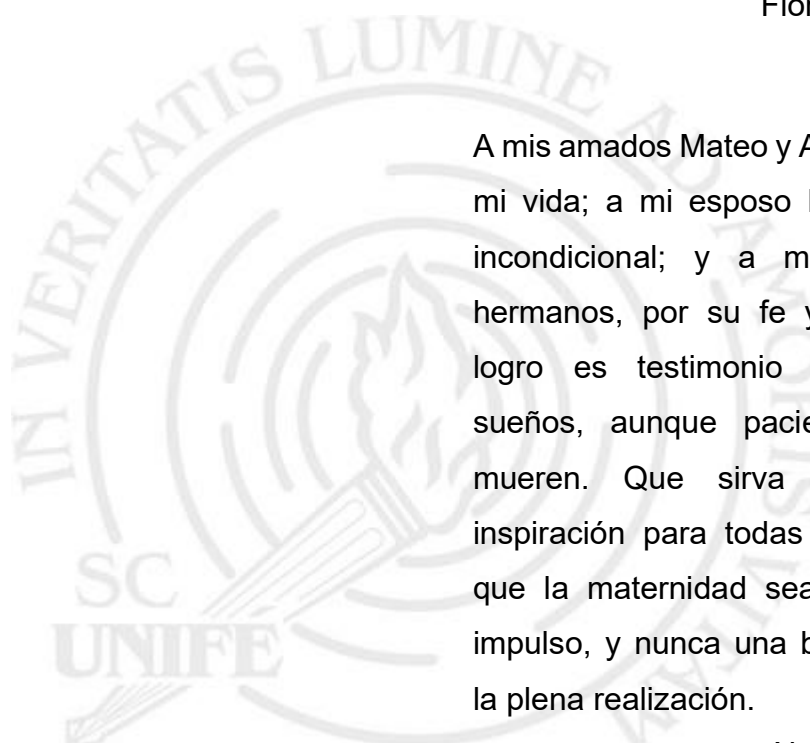
DEDICATORIA

A Dios, la luz que permanece. A mi esposo Sabino, por motivarme a cumplir mis sueños y por su apoyo incondicional en cada paso de esta travesía. A mi madre, padre y hermanos quienes me enseñaron la importancia del estar y el amar.

Fiorella E. Ballón

A mis amados Mateo y Ariel, motor de mi vida; a mi esposo Naldo, apoyo incondicional; y a mis padres y hermanos, por su fe y amor. Este logro es testimonio de que los sueños, aunque pacientes, nunca mueren. Que sirva también de inspiración para todas las mujeres: que la maternidad sea siempre un impulso, y nunca una barrera, hacia la plena realización.

Norma P. Pardo

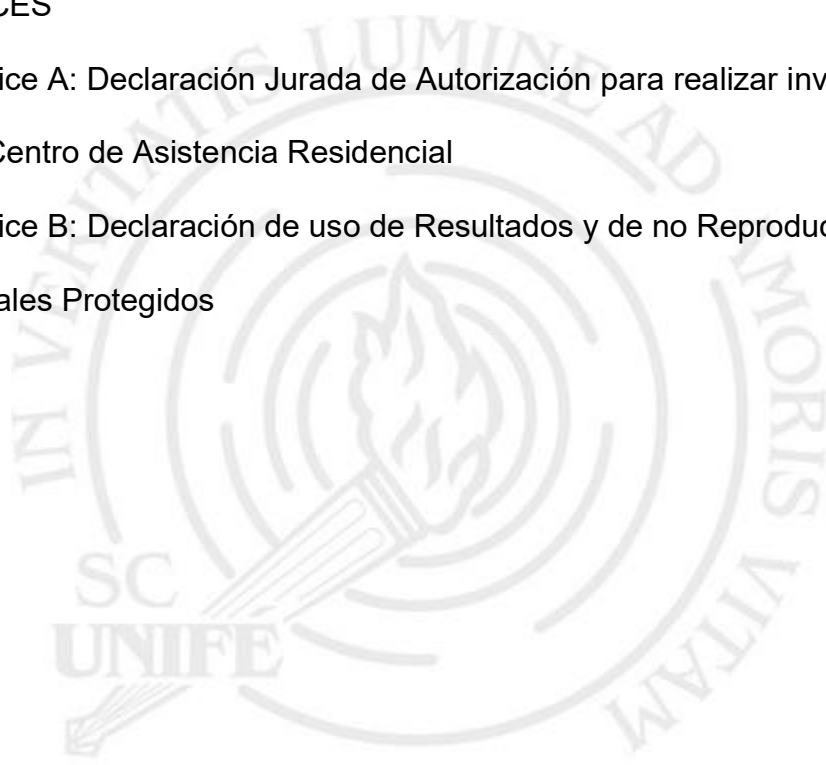


ÍNDICE

RESUMEN	Página 4
ABSTRACT	5
RECONOCIMIENTOS	6
DEDICATORIA	7
LISTA DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES	15
1.1. Marco teórico conceptual	15
1.1.1. Funciones cognitivas	15
1.1.2. Inteligencia	31
1.1.3. Relación entre las funciones cognitivas y la inteligencia	33
1.1.4 Niños institucionalizados	34
1.1.5 Impacto del maltrato infantil en el desarrollo cognitivo y neuropsicológico	39
1.2 Revisión de la literatura	42
1.2.1 Antecedentes Internacionales	42
1.2.2 Antecedentes Nacionales	45
1.3 Planteamiento del problema	48
1.4Objetivos	51
1.4.1 General	51
1.4.2 Específicos	51
1.5 Hipótesis	52
1.6 Definiciones operacionales de términos	52

1.6.1 Funciones cognitivas	52
1.7 Importancia y limitaciones de la investigación	53
1.7.1 Importancia	53
1.7.2 Limitaciones	53
CAPÍTULO II: MÉTODO	55
2.1 Tipo y diseño de investigación	55
2.2 Participantes	56
2.3 Materiales	57
2.4 Procedimiento	57
CAPÍTULO III: RESULTADOS	61
3.1 Análisis descriptivo	61
3.1.1 Desarrollo de la capacidad intelectual	61
3.1.2 Desarrollo de la comprensión verbal	61
3.1.3 Desarrollo de la Habilidad Visoespacial	62
3.1.4 Desarrollo del Razonamiento Fluido	63
3.1.5 Desarrollo de la Memoria de Trabajo	63
3.1.6 Desarrollo de la Velocidad de Procesamiento	64
3.2. Análisis descriptivo-comparativo	65
3.2.1. Funcionamiento cognitivo según sexo	65
3.2.2 Funcionamiento cognitivo según etapa del desarrollo	66
3.3 Análisis Inferencial	68
3.3.1 Comparación de las funciones cognitivas según etapa del desarrollo	68
3.3.2 Comparación de las funciones cognitivas según sexo	71
3.4 Propuesta de lineamientos y actividades	73

3.4.1 Lineamientos de Intervención	75
3.4.2 Actividades propuestas	77
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	84
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
5.1 Conclusiones	103
5.2 Recomendaciones	106
REFERENCIAS	109
APÉNDICES	137
Apéndice A: Declaración Jurada de Autorización para realizar investigación en el Centro de Asistencia Residencial	131
Apéndice B: Declaración de uso de Resultados y de no Reproducción de Materiales Protegidos	132



LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1 Niveles de capacidad intelectual en los participantes	61
Tabla 2 Niveles de la comprensión verbal	62
Tabla 3 Niveles de la Habilidad Visoespacial	62
Tabla 4 Niveles de Razonamiento Fluido	63
Tabla 5 Niveles de la Memoria de Trabajo	64
Tabla 6 Niveles de la Velocidad de Procesamiento	64
Tabla 7 Niveles de la Capacidad Intelectual por sexo	65
Tabla 8 Comparación de los niveles de la capacidad intelectual según sexo	66
Tabla 9 Niveles de Capacidad Intelectual según etapa de desarrollo	67
Tabla 10 Comparación de los niveles de capacidad intelectual según etapa de desarrollo	67
Tabla 11 Ajuste de los datos a la distribución normal de la inteligencia según etapa de desarrollo	69
Tabla 12 Comparación de la inteligencia global y comprensión verbal según etapa de desarrollo	69
Tabla 13 Capacidad visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento según etapa de desarrollo	70
Tabla 14 Ajuste de los datos a la distribución normal de la inteligencia según sexo	71
Tabla 15 Diferencias en la inteligencia global y comprensión verbal según sexo	72
Tabla 16 Diferencias en la capacidad visoespacial, razonamiento fluido,	



INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la psicología del desarrollo, las funciones cognitivas juegan un papel fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos, comprensión del entorno y toma de decisiones en niños y adolescentes. Estas funciones, que incluyen habilidades como la atención, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, son esenciales para el desarrollo cognitivo y el éxito académico y social de los individuos.

La importancia de conocer las funciones cognitivas radica en su papel central en el funcionamiento humano, ya que estas habilidades no solo afectan el rendimiento académico, sino que también influyen en la capacidad de los individuos para enfrentar los desafíos cotidianos, adaptarse a nuevos entornos y tomar decisiones informadas. Por lo tanto, comprender las funciones cognitivas nos permite identificar áreas de fortaleza y debilidad en el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes, así como diseñar intervenciones efectivas para apoyar su crecimiento y desarrollo.

El aporte de este estudio radica en su capacidad para proporcionar información valiosa sobre el impacto de la pandemia en el funcionamiento cognitivo de niños y adolescentes institucionalizados. Al analizar las funciones cognitivas en esta población específica, podemos identificar áreas de preocupación y desarrollar intervenciones dirigidas para apoyar su bienestar y desarrollo. Además, este estudio puede contribuir al cuerpo de conocimiento existente sobre el impacto de eventos estresantes y disruptivos en el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes, proporcionando datos empíricos que pueden informar futuras investigaciones y prácticas clínicas.

Conforme a ello, esta investigación se divide en varios capítulos, entre

ellos tenemos al capítulo I (Antecedentes), el cual aborda los fundamentos que sustentan la investigación, incluyendo el marco teórico conceptual y una revisión exhaustiva de la literatura relevante. Además, se establecen los objetivos del estudio y se definirán operacionalmente los conceptos clave, destacando su importancia y las limitaciones del trabajo de investigación.

En el capítulo II, se detalla el tipo y diseño de investigación empleados en el estudio, así como la descripción de los participantes involucrados. También, se explica el instrumento utilizado para la recolección de datos y se especificarán los procedimientos seguidos durante la investigación.

En el Capítulo III, se presentan los hallazgos obtenidos en el análisis de las funciones cognitivas de los participantes, desglosados en función de las diferentes habilidades evaluadas. Aquí, se exponen los niveles alcanzados en cada capacidad, considerando variables como el sexo y la etapa de desarrollo.

El Capítulo IV ofrece una interpretación profunda de los resultados en relación con la literatura existente y los fundamentos teóricos propuestos en el marco conceptual. Se analizan las posibles implicaciones de los hallazgos y su impacto en el desarrollo cognitivo de la población estudiada, considerando factores contextuales y sociales.

Finalmente, en el Capítulo V se integran las principales conclusiones del estudio en función de los objetivos planteados, proporcionando además recomendaciones prácticas que orienten futuras intervenciones educativas y psicológicas. También se exponen las limitaciones de esta investigación, con el propósito de orientar estudios posteriores que busquen profundizar en esta temática.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

1.1. Marco teórico conceptual

1.1.1. Funciones cognitivas

1.1.1.1. Definiciones. Las funciones cognitivas, según Ebitz y Hayden (2021), comprenden procesos mentales superiores que abarcan la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Estos procesos son mediados por la actividad neuronal en redes distribuidas en el cerebro, con especial énfasis en la corteza prefrontal, que desempeña un papel central en la integración de información y la regulación del comportamiento.

De acuerdo con Seblova et al. (2020) las funciones cognitivas implican la capacidad para almacenar, manipular y utilizar activamente la información de manera temporal. Esto incluye mantener y actualizar información en la memoria a corto plazo, procesar múltiples tareas simultáneamente y coordinar la atención de manera efectiva.

Por su parte, Maggio et al. (2021) lo definen como procesos mentales que sustentan el aprendizaje, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. Estos procesos son modulares y operan mediante la interacción entre módulos específicos del conocimiento y la habilidad, como el módulo de producción para la toma de decisiones y el módulo de declaraciones para el almacenamiento de información.

Además, Crivelli et al. (2022) concibe a las funciones cognitivas como procesos ejecutivos que regulan y controlan el pensamiento y el comportamiento. Estas funciones incluyen la capacidad para inhibir respuestas automáticas,

mantener información en la memoria de trabajo, cambiar de tarea de manera flexible y planificar acciones futuras. Se considera que estas funciones son cruciales para el desarrollo del autocontrol y la toma de decisiones.

Por último, Lövdén et al. (2020) mencionan que las funciones cognitivas se refieren a los procesos mentales involucrados en la adquisición, procesamiento, almacenamiento y utilización de la información. Estos procesos incluyen la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Las funciones cognitivas trabajan en conjunto para permitirnos interactuar con nuestro entorno, comprender el mundo que nos rodea y tomar decisiones efectivas en diversas situaciones.

1.1.1.2 Clasificación de los tipos de funciones cognitivas. La evaluación de las funciones cognitivas a través del WISC-V permite explorar las diversas dimensiones de la inteligencia en niños y adolescentes. Al comprender cómo se manifiestan estas habilidades cognitivas, podemos obtener una visión más completa del perfil intelectual de cada individuo. En las siguientes secciones, se explicarán en detalle estas dimensiones:

a) Memoria de Trabajo. Es una dimensión evaluada en diversas pruebas neuropsicológicas se refiere a la capacidad de retener y manipular activamente información en la mente durante un período corto de tiempo. Esta habilidad cognitiva es esencial para realizar tareas que requieren la integración de nueva información con conocimientos previos, como la resolución de problemas o el aprendizaje. Las subpruebas diseñadas para evaluar la memoria de trabajo suelen implicar tareas como la repetición de secuencias de dígitos en orden directo o inverso, la memorización de pares de palabras asociadas o la retención

de patrones visuales. Un desempeño superior en estas tareas indica una mayor capacidad para mantener y manipular información en la mente de manera eficiente (Weiss et al., 2016).

Miller (1956) propuso una teoría del procesamiento de la información que compara el funcionamiento de la mente humana con el de una computadora. Según esta perspectiva, los seres humanos adquieren, almacenan y utilizan información a través de procesos cognitivos. Una de las contribuciones más significativas de Miller fue la identificación de un límite en la capacidad de la memoria a corto plazo, lo que denominó "número mágico siete más menos dos". Este límite sugiere que la memoria de trabajo puede retener aproximadamente entre cinco y nueve elementos de información (dígitos, letras, etc.) de manera simultánea. Aunque esta capacidad es variable entre individuos, la teoría de Miller ha sido fundamental para comprender las limitaciones del procesamiento mental y ha influido significativamente en el campo de la psicología cognitiva.

b) Velocidad de procesamiento. Weiss et al. (2016) definen la velocidad de procesamiento como la rapidez con la que un individuo puede codificar, almacenar y recuperar información en la memoria a corto plazo. Esta dimensión evalúa la eficiencia con la que se llevan a cabo tareas cognitivas básicas, como la identificación de estímulos visuales o auditivos, la comparación de patrones y la realización de operaciones mentales simples. Las subpruebas diseñadas para medir la velocidad de procesamiento suelen incluir tareas como la búsqueda visual de símbolos, la codificación de dígitos y la cancelación de elementos específicos. Un desempeño superior en estas tareas indica una mayor capacidad para procesar información de manera rápida y precisa, lo cual es fundamental para diversas habilidades cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y

la resolución de problemas.

Jensen (1982) propuso la teoría de la velocidad cognitiva, la cual postula que la inteligencia general está estrechamente relacionada con la rapidez con la que el cerebro procesa información. Según esta perspectiva, individuos con una mayor velocidad de procesamiento son capaces de realizar tareas cognitivas de forma más eficiente, ya que disponen de más recursos cognitivos para abordar problemas complejos. La dimensión de velocidad de procesamiento, evaluada en instrumentos como el WISC-V, se alinea con esta teoría al medir la capacidad para realizar tareas mentales simples de manera rápida y precisa. Un desempeño superior en esta dimensión sugiere una mayor eficiencia en el procesamiento de información básica, lo que a su vez se relaciona con un mejor rendimiento en tareas cognitivas más demandantes.

c) Razonamiento Fluido. La teoría de Horn y Cattell (1966), refiere que el razonamiento fluido es la capacidad innata de resolver problemas nuevos y complejos sin depender del conocimiento previo. Esta habilidad cognitiva fundamental se manifiesta en la capacidad de pensar de manera abstracta, identificar patrones, establecer relaciones y aplicar principios lógicos a situaciones novedosas. En el contexto de la evaluación, el WISC-V evalúa el razonamiento fluido a través de subpruebas que requieren la resolución de problemas numéricos y matemáticos, la identificación de secuencias y la resolución de analogías. Un desempeño superior en estas tareas indica una mayor capacidad para el razonamiento abstracto y matemático, lo cual es esencial para el aprendizaje, la resolución de problemas y la adaptación a entornos cambiantes (Weiss et al., 2016).

La dimensión de razonamiento fluido, así evaluada, refleja la esencia de

la inteligencia fluida al medir la aptitud para razonar y enfrentar desafíos intelectuales en contextos novedosos, destacando su importancia en el desarrollo cognitivo y la adaptabilidad de los individuos.

d) Visoespacial. Carroll (1993) destaca la importancia de las habilidades visoespaciales para percibir, analizar y manipular información visual, permitiendo comprender relaciones espaciales y ejecutar tareas como el diseño y la orientación. En línea con esta teoría, la dimensión visoespacial del WISC-V evalúa la capacidad para interpretar estímulos visuales y organizarlos en patrones significativos. Esta habilidad es fundamental para diversas actividades, como la resolución de problemas, la coordinación motora y la navegación espacial. Las subpruebas asociadas a esta dimensión suelen incluir tareas como la construcción con bloques, la reproducción de diseños y la identificación de símbolos (Weiss et al., 2016). Un desempeño superior en estas tareas indica una mayor capacidad para visualizar, manipular y entender información visual en el espacio, lo cual es esencial en contextos que requieren la integración de información visual y espacial para tomar decisiones efectivas.

e) Comprensión Verbal. La comprensión verbal se refiere a la habilidad del individuo para entender y emplear el lenguaje de manera efectiva. En el marco del WISC, esta dimensión evalúa destrezas como el razonamiento verbal, la comprensión de conceptos, el uso adecuado del vocabulario y la capacidad para expresar ideas de forma coherente. Las subpruebas que integran esta dimensión pueden abarcar la comprensión de instrucciones verbales, la identificación de semejanzas entre conceptos y problemas aritméticos verbales, entre otros. Una puntuación elevada en esta dimensión sugiere una sólida capacidad para comprender y utilizar el lenguaje en diversos contextos (Weiss

et al., 2016).

1.1.1.3 Importancia de las funciones cognitivas. Las funciones cognitivas son fundamentales para la educación, ya que permiten a los estudiantes procesar, aprender y aplicar información de manera efectiva. Según el documento de Babker (2023), estas funciones incluyen la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, la resolución de problemas y las funciones ejecutivas.

La percepción y la atención son fundamentales para reconocer y comprender el entorno, así como para enfocar y mantener la concentración en tareas específicas, lo que es crucial para el aprendizaje y la resolución de problemas (Babker, 2023).

La memoria es vital para el aprendizaje, ya que permite la codificación, el almacenamiento y la recuperación de información; mientras que el lenguaje facilita la comunicación y comprensión, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas y participar en discusiones (Babker, 2023).

La resolución de problemas y las funciones ejecutivas son esenciales para aplicar conocimientos en situaciones del mundo real y gestionar el tiempo, estableciendo metas y monitoreando el progreso, lo que contribuye significativamente al éxito académico y al desarrollo personal de los estudiantes (Babker, 2023).

Desde otra perspectiva, las funciones cognitivas son cruciales para la vida cotidiana y el desarrollo humano, permitiendo la realización de tareas básicas y complejas fundamentales para el funcionamiento diario. Según Deng (2023), estas funciones incluyen la atención ejecutiva, la memoria episódica, la memoria prospectiva, la metacognición y el autocontrol, desempeñando un papel esencial

en la vida humana.

a) Atención Ejecutiva. La atención ejecutiva permite a las personas concentrarse en tareas específicas, excluyendo distracciones externas y respondiendo adecuadamente a estímulos del entorno, lo cual es fundamental para mantener la concentración y ejecutar tareas de manera eficiente (Deng, 2023).

b) Memoria Episódica y Memoria Prospectiva. La memoria episódica ayuda a formar características personales como el "qué," "dónde," "cuándo" y "quién," esenciales para la construcción del pensamiento, la planificación, la comunicación y el lenguaje. Por otro lado, la memoria prospectiva permite mantener intenciones y recordarlas cuando se necesita una respuesta, lo que es crucial para la organización y la ejecución de planes futuros (Deng, 2023).

c) Metacognición y Autocontrol. La metacognición, que incluye la capacidad de monitorear y regular la cognición para enfrentar diferentes situaciones y dificultades, es vital para prever fallos potenciales y adaptarse a nuevos desafíos. Además, el autocontrol y la capacidad de retrasar la gratificación son importantes para la gestión personal y el éxito, permitiendo a las personas posponer recompensas inmediatas en favor de beneficios mayores a largo plazo (Deng, 2023).

Por su parte, Galletta et al (2021) refiere que las funciones cognitivas son increíblemente cruciales para la vida diaria y el desarrollo humano, ya que permiten a los individuos realizar tareas complejas y básicas con eficacia. Estas funciones incluyen la flexibilidad cognitiva y la capacidad de tomar perspectivas, ambas desempeñando roles esenciales en el comportamiento orientado a objetivos y en la adaptación a nuevas y sorprendentes condiciones del entorno.

d) Flexibilidad Cognitiva. La flexibilidad cognitiva es una capacidad fascinante que permite a las personas ajustar su comportamiento de manera adecuada según las cambiantes circunstancias del entorno. Esta habilidad es fundamental para controlar el comportamiento dirigido por objetivos y enfrentar condiciones inesperadas. La capacidad de cambiar entre diferentes tareas y adaptarse a nuevos desafíos es crucial para el éxito en diversos aspectos de la vida (Galletta et al., 2021).

e) Toma de Perspectivas. La toma de perspectivas, o teoría de la mente, es la capacidad encantadora de inferir y representar los puntos de vista, estados mentales e intenciones de otros. Esta habilidad es vital para la comunicación efectiva y la empatía, permitiendo a las personas comprender y anticipar las reacciones de los demás, facilitando así las interacciones sociales y la cooperación (Galletta et al., 2021).

Por su parte, Zhou (2022) menciona que las funciones cognitivas son fundamentales para el crecimiento humano, ya que permiten a las personas recopilar, seleccionar y comprender información, facilitando la comprensión de la naturaleza y las características de los objetos, así como su interrelación y las leyes fundamentales que rigen el mundo.

Desde una perspectiva psicológica, las habilidades cognitivas incluyen la capacidad para procesar y aplicar conocimientos en la vida real, lo que es esencial para el éxito académico. Los métodos de evaluación cognitiva, como las pruebas PISA, miden la competencia de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, prediciendo su competitividad futura (Zhou, 2022).

Las funciones cognitivas también están estrechamente vinculadas con habilidades no cognitivas, como la madurez emocional, la empatía y las

habilidades interpersonales, que son cruciales para enfrentar diversos contextos. La integración de estas habilidades en el sistema educativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el bienestar psicológico, la creatividad y la curiosidad (Zhou, 2022).

1.1.1.4 Desarrollo de las funciones cognitivas

a) Funciones cognitivas en la niñez. Según el desarrollo cognitivo de Piaget y Cook (1952), ofrece una visión esencial sobre cómo los niños desarrollan su inteligencia durante su crecimiento, proponiendo que este proceso es activo y se basa en la interacción del niño con su entorno, donde ajusta y reorganiza constantemente sus estructuras mentales para adaptarse a nuevas experiencias. Este enfoque se desglosa en cuatro etapas secuenciales: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, cada una reflejando patrones específicos de pensamiento y comportamiento correspondientes al desarrollo cognitivo del niño en cada fase.

Además, el autor introduce el concepto de equilibración, que describe el proceso mediante el cual los niños buscan un equilibrio entre incorporar nuevas experiencias a sus esquemas existentes (asimilación) y ajustar sus esquemas para integrar nuevas experiencias (acomodación), dejando una huella significativa en campos como la educación y la psicología del desarrollo, y proporcionando una comprensión profunda de cómo los niños construyen activamente su comprensión del mundo y desarrollan habilidades cognitivas a lo largo de su desarrollo.

Durante los primeros años de vida, la memoria de trabajo se desarrolla significativamente debido al crecimiento y la maduración del cerebro. Según Neumann et al. (2021), los primeros indicios de habilidades verbales y no

verbales aparecen alrededor de los 9 meses, y estas habilidades son predictivas de resultados cognitivos posteriores. Por ejemplo, a los 9 meses, la comunicación prelingüística y verbal temprana, junto con los hitos motores, son indicadores importantes de desarrollo cognitivo temprano.

Las funciones ejecutivas, que incluyen la inhibición, la atención sostenida y la capacidad motora, comienzan a desarrollarse notablemente alrededor de los 2 años. Este periodo crítico ve una expansión en la capacidad de los niños para controlar impulsos y mantener la atención en tareas específicas. Neumann et al. (2021) mencionan el uso de tareas como "Stack and Topple" para evaluar estos aspectos, destacando que las habilidades de atención conjunta y control inhibitorio son componentes esenciales en esta etapa.

La habilidad visoespacial se desarrolla a medida que los niños interactúan más con su entorno y comienzan a comprender y manipular objetos en el espacio. A los 4 a 5 años, los niños muestran una mayor diferenciación en sus habilidades cognitivas, con el desarrollo de habilidades como la fluidez de nombrar letras y la capacidad de contar y reconocer números. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y se correlacionan con habilidades lingüísticas y de control ejecutivo (Neumann et al., 2021).

Por su parte, Ganesan et al. (2023) explican que el desarrollo de las funciones cognitivas durante la niñez es un proceso complejo y continuo que incluye varios aspectos críticos, como la memoria de trabajo, la función ejecutiva y las habilidades visoespaciales. Estos componentes se desarrollan a través de la interacción entre la maduración biológica y las experiencias ambientales.

La memoria de trabajo se forma significativamente en los primeros años, permitiendo a los niños retener y manipular información temporalmente para

tareas complejas y resolución de problemas. Las funciones ejecutivas, que incluyen la inhibición, la atención y la flexibilidad cognitiva, comienzan a desarrollarse en la niñez temprana, permitiendo a los niños controlar sus impulsos y adaptarse a nuevas situaciones. Estas habilidades son esenciales para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Las habilidades visuoespaciales, fundamentales para actividades como la lectura y la escritura, mejoran significativamente durante la niñez, facilitando el éxito en materias académicas como las matemáticas y la geometría (Ganesan et al., 2023).

El desarrollo de estas funciones cognitivas está estrechamente relacionado con el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional. La memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y las habilidades visuoespaciales se desarrollan en paralelo con la maduración del cerebro, particularmente en el lóbulo frontal. Las experiencias de aprendizaje, como la interacción social y la exposición a nuevos estímulos, también juegan un papel crucial en este desarrollo (Ganesan et al., 2023).

b) Funciones cognitivas en la adolescencia. En cuanto al desarrollo de las funciones cognitivas en la adolescencia es un proceso complejo y multifacético, influenciado tanto por factores biológicos como ambientales. Según el estudio de Moore y Conway (2023), basado en datos del estudio ABCD, se identifican tres factores principales en las habilidades cognitivas de los adolescentes:

Habilidad Verbal (VA). La habilidad verbal, que incluye el vocabulario receptivo y la comprensión del lenguaje, continúa desarrollándose durante la adolescencia. Esto mejora la capacidad de los jóvenes para comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos tanto académicos como sociales

(Moore y Conway, 2023).

Función Ejecutiva y Velocidad de Procesamiento (EF/PS). La función ejecutiva, que abarca procesos de control cognitivo como la atención y la inhibición, junto con la flexibilidad cognitiva, se desarrolla notablemente en la adolescencia. Paralelamente, la velocidad de procesamiento, que es la rapidez con la que se pueden realizar tareas cognitivas, también se incrementa, estas habilidades son cruciales para la autorregulación, el manejo de múltiples tareas y la adaptación a nuevas situaciones (Moore y Conway, 2023).

Memoria de Trabajo y Memoria Episódica (WM/EM): La memoria de trabajo, la capacidad de mantener y manipular información temporalmente, y la memoria episódica, que se refiere a la capacidad de recordar eventos específicos, son esenciales para el aprendizaje académico y la realización de tareas complejas. Durante la adolescencia, estas capacidades mejoran continuamente, permitiendo a los jóvenes utilizar estas formas de memoria de manera más eficiente y efectiva (Moore y Conway, 2023).

Por otro lado, Tsigichko y Kagan (2023) refieren que el desarrollo de las funciones cognitivas en la adolescencia implica una serie de cambios y mejoras en diferentes aspectos del funcionamiento mental, como el pensamiento, la memoria y la atención. Destacándose las siguientes características:

El pensamiento en la adolescencia se caracteriza por una transición hacia un pensamiento más abstracto y lógico; además, los adolescentes desarrollan la capacidad de manejar conceptos abstractos, realizar razonamientos hipotéticos y deducir conclusiones lógicas. Este desarrollo está influenciado por la maduración cerebral y las experiencias educativas y sociales que promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Tsigichko y Kagan, 2023).

La memoria, tanto visual como auditiva, se expande significativamente durante la adolescencia. La memoria visual incluye la capacidad de recordar y reconocer información visual, mientras que la memoria auditiva se refiere a la retención y manipulación de información escuchada, por lo que estas habilidades son esenciales para el aprendizaje académico y la vida cotidiana. Los adolescentes mejoran en su capacidad para memorizar y recordar información, lo que facilita el rendimiento escolar y la adquisición de nuevos conocimientos (Tsigichko y Kagan, 2023).

La atención también se desarrolla notablemente en la adolescencia, con mejoras en la capacidad de concentración, la selectividad y la distribución de la atención. La estabilidad de la atención, es decir, la capacidad de mantener la concentración en tareas durante períodos prolongados es crucial para el éxito académico y el desarrollo de habilidades complejas. La selectividad de la atención, que permite a los adolescentes enfocarse en información relevante mientras ignoran distracciones, es vital para el procesamiento eficiente de la información (Tsigichko y Kagan, 2023).

Según Gamino et al. (2022), las funciones ejecutivas, que incluyen procesos como la inhibición, la atención selectiva, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, son fundamentales para el aprendizaje efectivo y el manejo de tareas complejas.

Las funciones ejecutivas permiten a los adolescentes suprimir información irrelevante, organizar datos importantes, hacer inferencias y abstraer significados profundos de la información. Estas habilidades se desarrollan y refuerzan a través de estrategias educativas basadas en la neurociencia (Gamino et al., 2022).

La flexibilidad cognitiva es la capacidad de adaptarse a nuevas tareas y situaciones, cambiando de estrategia cuando es necesario. Esta habilidad es crucial para el pensamiento creativo y la resolución de problemas, permitiendo a los adolescentes adoptar múltiples perspectivas y encontrar soluciones innovadoras (Gamino et al., 2022).

1.1.1.5 Factores asociados a las funciones cognitivas. El desarrollo de las funciones cognitivas está influenciado por múltiples factores que pueden ser categorizados en dimensiones neurobiológicas, psicológicas y ambientales. Según el estudio de Abramovitch et al. (2021), se destaca la importancia de varios factores en la manifestación de la disfunción cognitiva a través de distintos trastornos psicopatológicos.

a) Factores Neurobiológicos. Las funciones cognitivas están relacionadas con la estructura y el funcionamiento del cerebro, de modo que las deficiencias en áreas específicas pueden resultar en déficits cognitivos, lo que se observa en trastornos como el TDAH, la esquizofrenia y el trastorno bipolar. Estos déficits no se limitan a un solo trastorno, sino que pueden presentarse en múltiples condiciones psicopatológicas (Abramovitch et al., 2021).

b) Factores Psicológicos. La motivación y los estados emocionales tienen un impacto significativo en las funciones cognitivas, ya que trastornos como la depresión y la ansiedad pueden afectar negativamente la atención y la memoria. Además, el estrés y la fatiga mental pueden deteriorar el rendimiento cognitivo, mostrando una relación bidireccional entre la cognición y el estado emocional (Abramovitch et al., 2021).

c) Factores Ambientales. El entorno social y las experiencias educativas también juegan un papel crucial, pues los ambientes educativos de calidad y las

ricas interacciones sociales pueden mejorar la capacidad cognitiva, mientras que los entornos estresantes o pobres en estímulos pueden tener efectos negativos. Así, la participación en actividades cognitivamente desafiantes promueve el desarrollo y mantenimiento de las funciones cognitivas (Abramovitch et al., 2021).

Por otro lado, Wang et al. (2021) explora cómo diversos factores del ambiente interior influyen en las funciones cognitivas de los ocupantes. Este estudio divide la calidad ambiental interior (IEQ) en cinco factores principales:

Calidad del Aire Interior (IAQ). La calidad del aire interior afecta tanto la salud como la productividad de los ocupantes, ya que contaminantes como el dióxido de carbono (CO₂), compuestos orgánicos volátiles (VOCs) y partículas en suspensión pueden disminuir el rendimiento cognitivo, afectando funciones como la atención y la memoria; así, un aumento en la concentración de CO₂, por ejemplo, se ha relacionado con una disminución del rendimiento académico debido a una menor capacidad de concentración (Wang et al., 2021).

Entorno Térmico. El entorno térmico, que incluye la temperatura del aire, la velocidad del aire y la humedad relativa influye en la comodidad térmica y, por ende, en las funciones cognitivas; las temperaturas extremas, tanto altas como bajas, pueden deteriorar la memoria y la atención, y el rendimiento cognitivo tiende a ser óptimo en un rango de temperatura específico, por lo que cualquier desviación significativa de este rango puede resultar en una disminución del rendimiento (Wang et al., 2021).

Iluminación. La iluminación juega un papel crucial en la sincronización de los ritmos circadianos humanos con el ambiente, ya que la calidad de la luz, incluyendo la intensidad, la temperatura de color y la presencia de luz natural,

puede afectar significativamente la atención y la percepción; así, la exposición a luz adecuada mejora el estado de alerta y el rendimiento cognitivo, mientras que una iluminación inadecuada puede causar fatiga visual y disminuir la productividad (Wang et al., 2021).

Ruido. El ruido ambiental, tanto interno como externo, puede ser una distracción significativa que afecta la memoria y la atención; el ruido de tráfico, las conversaciones y el ruido de equipos pueden reducir la capacidad de los ocupantes para concentrarse y realizar tareas cognitivas complejas, y la exposición prolongada a niveles elevados de ruido puede llevar a una disminución en la capacidad cognitiva general (Wang et al., 2021).

c) Factores visuales no relacionados con la luz. Además de la iluminación, otros factores visuales como la decoración interior, los colores y las vistas naturales también afectan las funciones cognitivas, ya que la presencia de elementos naturales y vistas exteriores puede mejorar la atención y reducir el estrés, mientras que un entorno visualmente agradable y bien diseñado puede fomentar la creatividad y la resolución de problemas (Wang et al., 2021).

Conjuntamente, el desarrollo de las funciones cognitivas está influenciado por factores genéticos que juegan un papel crucial en el rendimiento y la capacidad cognitiva de los individuos. Según el estudio de Pomohaibo et al. (2021), la genética del comportamiento investiga cómo los genes afectan habilidades como la inteligencia, la resolución de problemas, la planificación y el pensamiento abstracto.

d) Factores Genéticos. La capacidad cognitiva está significativamente influenciada por los genes, determinando aproximadamente la mitad de la variabilidad en las habilidades cognitivas entre individuos. Los polimorfismos de

un solo nucleótido (SNPs) son variaciones genéticas que, aunque cada uno tiene un efecto pequeño, en combinación pueden tener un impacto considerable en las capacidades cognitivas (Pomohaibo et al., 2021).

Polimorfismos de Un Solo Nucleótido (SNPs): Los SNPs se encuentran en diferentes regiones del genoma y están asociados con el desarrollo y funcionamiento del cerebro, influyendo en la regulación genética y en cómo los genes se expresan en los tejidos nerviosos del cerebro, especialmente durante el desarrollo prenatal (Pomohaibo et al., 2021).

1.1.2. Inteligencia

A continuación, se explican los fundamentos teóricos de inteligencia, en donde Boetto y Rosas (2023) lo definen como una capacidad dinámica y compleja que, a lo largo de la historia, ha sido abordada desde diversas perspectivas, evolucionando desde concepciones míticas hasta enfoques científicos más rigurosos; esta habilidad integra procesos como el razonamiento, la abstracción de relaciones y la identificación de patrones, los cuales facilitan la adaptación y la resolución de problemas en diferentes contextos.

Según Abreu et al. (2022), la inteligencia es una capacidad global que se manifiesta en dos formas principales: la inteligencia cristalizada, que depende del conocimiento y la experiencia adquiridos, y la inteligencia fluida, que se relaciona con el razonamiento adaptativo y la resolución de problemas novedosos. Estas manifestaciones reflejan la interacción y el desarrollo de funciones cognitivas específicas, como la memoria y la capacidad verbal, las cuales actúan conjuntamente para conformar el factor general de inteligencia (g), esencial en el desempeño humano y profundamente influenciado por la genética y la estructura cerebral.

De acuerdo con Robres y Lozano (2020), la inteligencia es un constructo multidimensional que combina capacidades cognitivas como el razonamiento y la memoria con factores no intelectivos, como la motivación y la creatividad. Este enfoque destaca cómo las funciones cognitivas actúan como base para desarrollar habilidades adaptativas en diferentes contextos, resaltando la influencia del entorno y los factores socioculturales en la manifestación de la inteligencia. Así, el concepto de inteligencia trasciende la medición tradicional, integrando múltiples perspectivas que reflejan su complejidad y dinamismo

En cuanto los modelos teóricos que explican la inteligencia, Wechsler (1949) sostiene que la inteligencia es un concepto complejo y multifacético compuesto por una variedad de habilidades cognitivas interrelacionadas; en contraste con la visión unitaria de la inteligencia, el autor argumentó que ésta no puede ser reducida a una sola capacidad, sino que engloba múltiples dimensiones como el razonamiento verbal, el razonamiento perceptual, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Además, para evaluar estas dimensiones, diseñó pruebas de inteligencia como el WISC y el WAIS, que ofrecen una evaluación detallada y multidimensional del funcionamiento cognitivo (Wechsler, 1958).

Por otra parte, Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples, desafía la concepción convencional al proponer que esta no se limita a una medida única como el coeficiente intelectual (CI), ya que, cada persona posee una diversidad de habilidades cognitivas y talentos que van más allá de la resolución de problemas lógico-matemáticos o la comprensión del lenguaje. Además, estas inteligencias incluyen habilidades lingüísticas, aptitudes espaciales, talento musical, destrezas corporales, habilidades interpersonales e

intrapersonales, así como una conexión con la naturaleza.

Por último, la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada de Cattell (1971), propone dos aspectos principales de la inteligencia humana, ya que la inteligencia fluida se refiere a la capacidad innata para resolver problemas nuevos y complejos, adaptarse a nuevas situaciones y aprender nuevas habilidades, considerándose más biológica y menos influenciada por la experiencia o el conocimiento adquirido. Por otro lado, la inteligencia cristalizada se basa en el conocimiento y la experiencia acumulada a lo largo de la vida, implicando el uso efectivo de información almacenada en la memoria a largo plazo para resolver problemas específicos y realizar tareas concretas.

1.1.3. Relación entre las funciones cognitivas y la inteligencia

La inteligencia y el funcionamiento cognitivo comparten un vínculo esencial al representar diferentes dimensiones de las capacidades mentales humanas. En el modelo de mutualismo descrito por Simpson et al. (2021), se sugiere que la inteligencia general no es una entidad estática, sino que emerge a partir de la interacción dinámica entre habilidades cognitivas individuales, como el razonamiento, la memoria y la atención; estas habilidades se refuerzan entre sí a lo largo del desarrollo, creando una red cognitiva integrada que potencia el desempeño general.

De manera similar, Kievit (2020) plantea que las habilidades cognitivas no operan de manera aislada, sino que interactúan de forma recíproca para fomentar el crecimiento mutuo. Este enfoque destaca que competencias específicas, como el vocabulario o la integración visomotora, pueden facilitar otras capacidades, lo que da lugar a una inteligencia general emergente; este modelo no solo destaca la interrelación de estas capacidades, sino que también

elimina la distinción rígida entre inteligencia y funcionamiento cognitivo, mostrándolos como aspectos complementarios de un sistema cognitivo en evolución.

1.1.4 Niños institucionalizados

1.1.4.1 Marco legal. En los últimos años, el Perú ha implementado normativas relevantes para fortalecer la protección y el bienestar de los niños institucionalizados. Entre estas se encuentra la Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030, aprobada mediante el Decreto Supremo N° 008-2021-MIMP, que establece lineamientos para garantizar sus derechos y promover su desarrollo integral (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2021). Asimismo, se destaca la modificación del Reglamento de la Ley General de Educación mediante el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, con el propósito de fomentar una educación inclusiva y equitativa para niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad (Ministerio de Educación, 2021).

Además, normativas recientes como la Resolución Viceministerial N° 003-2024-MINEDU y la Resolución Viceministerial N° 004-2024-MINEDU regulan servicios educativos y de cuidado diurno para niñas y niños, priorizando la atención integral desde los primeros años de vida (Ministerio de Educación, 2024). Estas disposiciones reflejan el compromiso del Estado por garantizar un entorno protector y de calidad para el desarrollo integral de la niñez institucionalizada.

1.1.4.2 Definición de niños institucionalizados. Los niños institucionalizados, son aquellos que, debido a situaciones de desprotección, abandono o negligencia, son acogidos en Centros de Atención Residencial (CAR) o instituciones similares, gestionados por el Estado o entidades privadas.

Estas medidas buscan protegerlos temporalmente mientras se gestiona su reintegración familiar o su inserción en un entorno estable, como una familia adoptiva. Sin embargo, la institucionalización debe considerarse como un último recurso, aplicable únicamente cuando no existen alternativas familiares viables, tal como lo establece la normativa vigente (Arnao y Canas, 2024; Noa, 2023).

A pesar de su propósito protector, la institucionalización prolongada puede generar efectos negativos significativos. Los niños suelen enfrentar dificultades emocionales como ansiedad y estrés postraumático, además de presentar retrasos en el desarrollo cognitivo y educativo, como problemas de aprendizaje y lenguaje. Asimismo, las condiciones dentro de estas instituciones, marcadas por la rotación frecuente del personal y la falta de vínculos estables, limitan el desarrollo social y emocional de los menores (Verona, 2020; Noa, 2023). Estos factores, combinados con la ausencia de un entorno familiar, pueden generar un impacto profundo en su bienestar integral.

Es fundamental priorizar alternativas a la institucionalización, como la reunificación familiar o el acogimiento en familias extensas o adoptivas, dado que estos entornos favorecen el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños. La implementación de políticas públicas que aseguren procesos ágiles y recursos adecuados para reducir el tiempo de permanencia en los CAR es crucial para garantizar el derecho de los niños a crecer en un entorno seguro y afectivo que les permita desarrollar plenamente su potencial (Arnao y Canas, 2024; Noa, 2023).

1.1.4.3 Tipos de niños institucionalizados. En el marco teórico sobre los niños y adolescentes institucionalizados según la Defensoría del Pueblo (2019), se identifican tres categorías principales conforme su situación de

privación de libertad.

En primer lugar, se encuentran aquellos que han sido privados de libertad debido a la comisión de actos delictivos, quienes usualmente permanecen en centros de rehabilitación juvenil bajo medidas socioeducativas. En segundo lugar, están los menores privados de libertad por situaciones de violencia y que presentan necesidades especiales, lo que requiere de atención personalizada y recursos adicionales en su entorno institucional. Finalmente, se incluyen los niños y adolescentes privados de libertad por violencia, pero sin necesidades especiales, quienes generalmente residen en Centros de Acogida Residencial (CAR) básicos, donde se les proporciona asistencia y protección frente a entornos familiares disfuncionales.

1.1.4.4 Perfil del menor institucionalizado en un Centro de Asistencial Residencial básico. Las características de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados en un Centro de Asistencia Residencial (CAR) pueden ser descritas como un grupo altamente vulnerable, en su mayoría privados de un entorno familiar debido a situaciones de abandono, desprotección o violencia. Estos menores enfrentan riesgos concurrentes como el desarrollo en contextos de privación de libertad, lo que puede influir negativamente en su bienestar integral. A menudo, su institucionalización responde a medidas de protección ordenadas para garantizar su seguridad y derechos fundamentales, considerando principios internacionales como el interés superior del niño y normas nacionales que buscan mitigar el impacto de la separación familiar en su desarrollo emocional, social y cognitivo (Defensoría del Pueblo, 2019).

a) Perfil psicológico. Rivero (2012) señala que el desarrollo psicológico de los niños institucionalizados se ve influenciado por diversos factores tales

como: la historia familiar, que contiene experiencias previas de maltrato o negligencia; características del centro de acogida, donde se tiene en cuenta la calidad de los cuidados, la estabilidad del personal y el tamaño de la institución; finalmente, las características individuales del niño, es decir los rasgos de personalidad, la resiliencia, la edad de ingreso del niño a la institución, así como el tiempo de permanencia dentro de ella.

La formación de vínculos afectivos seguros en la primera infancia constituye un factor primordial para el desarrollo psicológico saludable del individuo. Bowlby (1973) subrayó la relevancia de estos lazos y las implicaciones negativas de su ruptura. Es así que la institucionalización, caracterizada por la privación emocional y social temprana, sumado al tiempo en un entorno de este tipo, interrumpe significativamente el desarrollo de vínculos seguros y estables, dando lugar a trastornos del apego (Rutter, 2000) pudiendo desencadenar una amplia variedad de trastornos emocionales, tales como ansiedad, depresión (Simsek et al, 2007), problemas en el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias y dificultades para regular sus emociones (Moreno y García, 2020), estas complicaciones pueden estar relacionadas con la experiencia de pérdida, el estrés crónico y la falta de apoyo emocional.

Además de los trastornos del apego (Rutter, 2000), los niños institucionalizados presentan con frecuencia una amplia gama de problemas de comportamiento, como agresividad, impulsividad y dificultades para adaptarse a las normas sociales (Hetlinger et al., 2000). Estas conductas disruptivas pueden interpretarse como una respuesta adaptativa a un entorno carente de estímulos y de relaciones interpersonales significativas.

Rivero (2012) destaca la prevalencia de trastornos relacionados con la salud mental en la población institucionalizada, siendo el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) uno de los más frecuentes. Vargas et al. (2017) atribuyen esta alta prevalencia a la falta de vínculos afectivos seguros y estables dentro de las instituciones, lo cual impide un desarrollo cerebral, cognitivo y psicológico óptimo.

A medida que los niños institucionalizados alcanzan la adolescencia, sus necesidades emocionales se intensifican, lo que puede agravar sus conductas desafiantes y dificultades para adaptarse a entornos sociales más amplios (Pereyra, 1997). Por su parte, UNICEF (2000) subraya el impacto negativo de la institucionalización en el desarrollo de la identidad y la autoestima. La falta de vínculos afectivos seguros y estables, así como las experiencias de rechazo y abandono, pueden generar sentimientos de inseguridad, soledad y culpabilidad en estos jóvenes.

b) Perfil neuropsicológico en niños institucionalizados y no institucionalizados. Según Rodríguez (2022), el perfil neuropsicológico de los niños institucionalizados se caracteriza por déficits en áreas clave como la memoria visual, la atención sostenida y la evocación de memoria diferida, los cuales se atribuyen a la ausencia de estímulos adecuados y la falta de un entorno familiar estable durante etapas cruciales del desarrollo. En contraste, los niños no institucionalizados presentan un mejor desempeño en estas funciones, favorecido por un ambiente familiar que promueve la estimulación cognitiva y emocional. Estas diferencias evidencian la influencia del entorno socioambiental en el desarrollo neuropsicológico y resaltan la necesidad de implementar estrategias de intervención en los centros de acogida para mitigar el impacto

negativo de la institucionalización prolongada.

c) Perfil socioemocional. El bajo rendimiento escolar se refiere a una situación en la que el desempeño académico de un estudiante cae por debajo del nivel requerido, lo que se manifiesta en calificaciones deficientes, resultados insatisfactorios en exámenes y una falta de motivación para aprender, así como una conducta inadecuada (Acuña, 2018).

El entorno familiar, ya sea positivo o negativo, tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los niños. Vivir en un ambiente marcado por problemas familiares conlleva consecuencias como la pérdida de interés en el aprendizaje y en los estudios en general. La ansiedad en los niños puede desencadenar el fracaso escolar debido a tres factores principales: una fuerte competencia y comparación entre compañeros de clase, la aplicación de castigos y sanciones a los alumnos que no cumplen con las expectativas académicas, y una presión excesiva por alcanzar un rendimiento óptimo (Acuña, 2018).

1.1.5 Impacto del maltrato infantil en el desarrollo cognitivo y neuropsicológico

1.1.5.1 Relación entre inteligencia y maltrato infantil. Según Hsieh et al. (2020), las experiencias adversas en la infancia, como el abuso físico, emocional y la negligencia, junto con entornos familiares disfuncionales, tienen un impacto significativo en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños. Estas experiencias están vinculadas con la aparición de trastornos de estrés postraumático y alteraciones en el funcionamiento cognitivo, lo que incrementa la probabilidad de conductas agresivas como el acoso escolar. Además, factores como la violencia interparental y el abuso de sustancias por parte de los padres

agravan estas consecuencias, afectando directamente las habilidades intelectuales y emocionales de los niños.

De acuerdo con Su et al. (2019), el maltrato infantil, ya sea físico, emocional o sexual, así como la negligencia, genera déficits significativos en el desarrollo cognitivo, incluyendo la memoria, las funciones ejecutivas y la inteligencia general. Estos efectos persisten incluso al considerar otros factores contextuales, lo que sugiere que el maltrato tiene un impacto directo y duradero en las capacidades cognitivas de los niños. Estas alteraciones neurocognitivas repercuten negativamente en su funcionamiento diario y aumentan el riesgo de desarrollar problemas de salud mental a lo largo de su vida.

Conforme con Platt et al. (2018), las adversidades en la infancia, como la pobreza, la falta de estimulación cognitiva y el bajo nivel educativo de los padres, clasificadas como experiencias de privación, tienen un efecto significativo en la reducción de la inteligencia fluida, que incluye habilidades como el razonamiento y la resolución de problemas. Por su parte, las experiencias de amenaza, como el abuso físico y la exposición a violencia doméstica, también afectan negativamente el desarrollo intelectual, aunque en menor medida. Estos hallazgos resaltan cómo las condiciones socioambientales adversas moldean las capacidades cognitivas de los niños, evidenciando la necesidad de intervenir para reducir estas desigualdades.

1.1.5.2 Funcionamiento neuropsicológico en niños expuestos a violencia. Medina y Sarmiento (2020) reconoce la limitada exploración académica en este ámbito, particularmente en contextos latinoamericanos como Colombia. La exposición a la violencia de pareja se identifica como una forma de maltrato infantil que ejerce un impacto negativo en el desarrollo cognitivo y

emocional de los niños, lo cual se refleja en la afectación de diversas áreas neuropsicológicas, tales como el lenguaje, la atención, la memoria y las funciones ejecutivas. Es por ello que se destaca la urgencia de llevar a cabo investigaciones longitudinales y de desarrollar intervenciones integrales destinadas a abordar estas necesidades específicas, así como contribuir a una comprensión más profunda y a un abordaje efectivo del impacto neuropsicológico de la violencia de pareja en la infancia.

Por otra parte, Díaz (2020) menciona que la violencia intrafamiliar puede tener graves repercusiones en las capacidades cognitivas de los niños, debido al estrés prolongado y las experiencias traumáticas que conlleva. Esto puede generar dificultades en áreas clave del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, la capacidad de atención y concentración puede verse comprometida, lo que resulta en problemas para enfocarse en tareas específicas y filtrar distracciones. Además, la memoria puede ser afectada, lo que dificulta recordar información pasada o aprender nueva información de manera efectiva. Las habilidades ejecutivas, como la planificación y resolución de problemas, también pueden deteriorarse, lo que puede manifestarse en dificultades para regular el comportamiento y tomar decisiones adecuadas.

Asimismo, el procesamiento emocional puede ser afectado, lo que dificulta la comprensión y regulación de las propias emociones y las de los demás. En cuanto al desarrollo del lenguaje, el estrés crónico puede provocar retrasos en el habla y la comprensión del lenguaje, lo que afecta la comunicación verbal y escrita. Estos desafíos pueden influir negativamente en el rendimiento académico, con calificaciones más bajas y problemas de comportamiento en la escuela. Es esencial abordar estos efectos mediante intervenciones tempranas

y proporcionar un apoyo emocional y educativo adecuado para mitigar los impactos a largo plazo en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños afectados por la violencia intrafamiliar (Díaz, 2020).

1.2 Revisión de la literatura

1.2.1 Antecedentes *Internacionales*

Pérez y Colombé (2024) propuso un conjunto de ejercicios para potenciar el desarrollo motor desde la educación física en 118 niños con edades entre 6 y 2 años de educación primaria en Cuba. La metodología fue cuantitativa con alcance descriptivo, y para recolectar información se aplicaron exámenes escritos, se utilizó pruebas de desarrollo motor y de escritura. En los hallazgos encontraron que el 41.5% presentaron un desarrollo motor bajo, seguido por el nivel medio (36.4%) y alto (22%), además, el 55.9% de los niños presentaron dificultades en el aprendizaje de la escritura, mientras que el 44% no presentaron dificultades. Por último, se evidenciaron los errores más comunes en el aprendizaje de la escritura como: cambio de letras, micro y macrografía y rasgos de las letras.

Solís (2023) analizó la influencia del razonamiento verbal en la comprensión lectora en una muestra de 29 estudiantes (17 varones y 12 mujeres) de quinto año de educación básica de un colegio de Ecuador. El método fue descriptivo correlacional con diseño no experimental, y aplicó el Test WISC-V y el Test TALE. En los resultados predominó el nivel medio en la escala de semejanza (62%), vocabulario (62%), retención de información (52%) y comprensión (73%), además, no hallaron correlación entre razonamiento verbal y la comprensión lectora ($r = .794, p > .05$). En conclusión, estas habilidades podrían desarrollarse de manera independiente, lo que plantea la necesidad de

implementar estrategias educativas diferenciadas que fortalezcan cada una de estas competencias de manera específica y adaptada.

Hernández (2022) evaluaron las funciones neuropsicológicas, la muestra 24 estudiantes que oscilan entre 5 a 8 años segmentados en dos grupos, como el grupo de los casos con dificultades académicas (12) y grupo control sin dificultades (12), los cuales pertenecen a un colegio de Colombia. El método empleado fue descriptivo transversal, y los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Entrevista neuropsiquiátrica (MINI N-A), la Escala Wechsler de Inteligencia (WPPSI-III), Escala de Inteligencia Wechsler (WISC-IV), Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2). En los hallazgos encontraron diferencias significativas en el grupo de los casos con dificultades académicas según las funciones cognitivas como habilidades viso constructivas, atención, memoria, lenguaje, habilidades metalingüísticas, espaciales, funciones ejecutivas, lectura, escritura y aritmética ($p < 0.05$), sin embargo, los niños del grupo control no presentaron diferencias significativas ($p > 0.05$), por lo tanto, los niños del grupo de los casos evidencian alteraciones neuropsicológicas.

Agudelo et al. (2021) evaluaron la relación entre los trastornos afectivos en cuidadores y el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes, en una muestra de 171 niños y adolescentes de Colombia. La metodología fue correlacional descriptiva, y para recolectar datos emplearon el Child Behavior Checklist 4-18, Patient Health Questionnaire (PHQ 9), La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), Rail Making Test (TMT A y B) y Escala de Inteligencia de Wechsler para niños y adolescentes WISC IV. Los resultados reportaron relación entre síntomas depresivos en cuidadores y alteraciones en

la funciones atencionales y ejecutivas de los niños como dígitos en regresión y en cancelación de letras ($p < .05$). En conclusión, la presencia de síntomas depresivos en los cuidadores principales está relacionada con un menor rendimiento en las funciones ejecutivas y atencionales de los niños, lo cual puede afectar su desempeño académico y desarrollo socioemocional.

Causse y Mias (2021) analizaron la atención y funciones ejecutivas en una muestra infantil que oscila entre 6 a 12 años que cursan la educación primaria en colegios particulares y estatales de Argentina. La metodología fue transeccional y descriptivo, además, emplearon los instrumentos como Test de Percepción de Diferencias (CARAS), Test de Cinco Dígitos (5 FDT), Test de Fluencia Verbal Fonológica y Semántica (FVF y FVS), Test de Stroop, Test de Símbolos y dígitos (SMDT) y Trail Making Test (TMT). En los resultados se hallaron diferencias significativas en los símbolos, dígitos, percepción de diferencias y fluidez verbal ($p < 0.05$) según el sexo y la edad, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas según el grado escolar ($p > 0.05$). En conclusión, las capacidades cognitivas de los niños varían según su edad y género, resaltando la necesidad de herramientas adaptadas que respeten sus particularidades y contextos para ofrecer diagnósticos más justos y útiles.

Yüksel et al. (2019) examinaron la relación entre los niveles de inteligencia, autopercepción y rendimiento académico en una muestra de 36 estudiantes que cursan el cuarto grado de primaria en un colegio estatal de Turquía. La metodología fue descriptiva correlacional y emplearon la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-R) y la Escala de Autoconcepto Infantil (PHCSCS). En los resultados, no hubo variación significativa en matemáticas, autoconcepto, conocimiento general, similitudes, aritmética, comprensión,

retención de dígitos, comprensión verbal, imagen de terminación, diseño de bloques, codificación y coeficiente general ($p > 0.05$) según el sexo. En conclusión, encontró que las capacidades cognitivas y el autoconcepto de los estudiantes no varían según su género, destacando la igualdad de potencial entre niños y niñas.

1.2.2 Antecedentes Nacionales

Salvatierra (2023) determinó el grado de asociación entre las características neuropsicológicas y el tipo de infracción cometida, en una muestra de 125 jóvenes internos de un centro de rehabilitación “Maranguita” en Lima. El método es analítico con alcance correlacional, y aplicó el Test de figura completa de Rey, Test de Matrices Progresivas de Raven, Test de percepción de diferencias y Mini-examen del estado mental. En los resultados, los internos por robo agravado mostraron menores deficiencias en la organización perceptual y memoria visual ($p = 0.02$). Además, los internos por homicidio presentaron menores deficiencias en la capacidad intelectual ($p < 0.001$). Por otro lado, los internos por violación sexual mostraron mayores deficiencias en las aptitudes perceptivas y atencionales ($p = 0.001$). En conclusión, las capacidades neuropsicológicas varían según el tipo de infracción cometida, mostrando patrones diferenciados en habilidades cognitivas y perceptuales

Rojas (2022) comparó las diferencias significativas de los niveles de memoria auditiva en 160 estudiantes de primaria de tres colegios de Surquillo, Lima. La metodología fue comparativa – descriptivo, además, se aplicó el instrumento aplicado fue el Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI) y Test de Memoria Auditiva Inmediata creado por el mismo autor. Los resultados reportaron diferencias significativas en memoria auditiva, memoria lógica,

memoria numérica, y memoria asociativa ($p < .05$) en tres instituciones educativas, sin embargo, no se encontró diferencias significativas entre memoria auditiva según el sexo ($p > .05$). En conclusión, se evidenció diferencias en la memoria auditiva entre colegios, sin encontrar variaciones relacionadas con el género.

Casas (2021) tuvo como objetivo determinar la relación entre memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora, la muestra fue de 107 niños de 6 y 7 años que cursan los primeros años de primaria en un colegio de Lima. La metodología fue correlacional descriptiva, y aplicaron la Prueba de Habilidades Prelectoras (TPH) y la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Los resultados hallaron que el 44.9% de la muestra reportó un promedio inferior en la memoria de trabajo, además, predominó el nivel promedio superior en conciencia fonológica con 38.3% y en conciencia silábica con 46.7%, sin embargo, en conciencia fonética prevaleció el nivel promedio con 35.5%, y en comprensión lectora predominó el nivel promedio inferior con 35.51%, además, comprensión lectora se asoció con memoria de trabajo ($\rho = .371$) y conciencia fonológica ($\rho = .631$). En conclusión, la comprensión lectora en niños se relaciona significativamente con la memoria de trabajo y la conciencia fonológica, evidenciando niveles variados en estas habilidades fundamentales.

Castañeda (2021) se enfocó en comparar el funcionamiento de los componentes neuropsicológicos en dos grupos de niños (60 niños bilingües y 92 niños monolingües), los cuales cursan el tercer grado de primaria de colegios ubicados en Carhuaz. La metodología fue descriptiva comparativa y aplicaron la Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2). Los hallazgos indican que los niños monolingües poseen valores más elevados en la agenda

visoespacial y en el bucle fonológico ($M = 37.44, 5.41$), a diferencia de los niños bilingües ($M = 35.88, 4.13$), así mismo, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos ($p < 0.05$) en función a la agenda visoespacial y el bucle fonológico. En conclusión, los niños monolingües presentan un mejor desempeño en memoria visoespacial y procesamiento fonológico en comparación con los niños bilingües.

Valderrama (2021) analizó las funciones ejecutivas y el problema de conducta en adolescentes varones y mujeres de 14 a 17 años de diversos colegios de Arequipa. La metodología fue asociativa descriptiva de diseño no experimental. Los instrumentos aplicados fueron el Test de Tarjetas de Wisconsin, Test de colores y Palabras STROOP, Test de Fluidez Verbal, Escala de Inteligencia para niños de Wechsler, Escala de Memoria de trabajo y el Test Iowa Gambling Task. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre la edad y el sexo según las tareas de funciones ejecutivas ($p < .05$). Además, no se encontró asociación entre las funciones ejecutivas y los problemas de conductas ($p > .05$). En conclusión, las funciones ejecutivas varían según la edad y el sexo en adolescentes, pero no guardan relación con la presencia de problemas de conducta.

Tavara (2019) determinó el nivel de inteligencia múltiples en 52 estudiantes de ambos sexos que cursan el quinto año de secundaria de un colegio nacional. La metodología fue descriptiva con diseño no experimental. Los instrumentos aplicados fueron la Escala MINDS de Inteligencia Múltiples (Ruiz, 2004). En los resultados predominó el nivel medio en inteligencia verbal-lingüística (63.5%), musical (38.5%), espacial (57.7%), corporal (44.2%), interpersonal (59.6%), intrapersonal (59.6%), naturalista (55.8%), sin embargo,

en la inteligencia lógico matemático prevaleció el nivel bajo (48.1%). En conclusión, los estudiantes presentan niveles medios en la mayoría de las inteligencias múltiples, excepto en la lógico-matemática, donde predomina un nivel bajo.

Canales et al. (2019) analizaron las diferencias en memoria de trabajo y funciones neuropsicológicas ejecutivas en 71 estudiantes de Huancavelica y 82 estudiantes de Lima de 3ro y 4to grado de primaria de diversos colegios públicos. La metodología fue comparativa y descriptiva, y los instrumentos aplicados fueron la prueba de WISC-IV y el Test de BANFE (Flores, 2012). Los resultados indican que existen diferencias significativas en los procesos de la lectura y las tareas de memoria de trabajo ($p < .05$), en donde los niños de Lima reportaron mayor puntaje que los niños de Huancavelica, sin embargo, en las tareas de funciones neuropsicológicas ejecutivas, ambos grupos reportaron puntuaciones moderadamente altas. Por otro lado, no existe relación estadística entre las variables asociadas a la lectura con las funciones neuropsicológicas ejecutivas ($p > .05$). En conclusión, se evidenció diferencias en memoria de trabajo y lectura entre estudiantes de Lima y Huancavelica, con un desempeño superior en los primeros, mientras las funciones ejecutivas fueron similares.

1.3 Planteamiento del problema

A pesar de la crucial importancia del desarrollo cerebral en la primera infancia, millones de niños desfavorecidos en todo el mundo carecen de estímulos adecuados que afectan negativamente su desarrollo cognitivo, social y emocional. Es por ello que, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) menciona que la falta de inversión en programas de primera infancia se refleja en la infrafinanciación crónica por parte de los gobiernos,

destinando menos del 2% de sus presupuestos educativos a este fin. Factores como la desnutrición, la exposición a la violencia y el estrés tóxico, así como la contaminación del aire, contribuyen a dificultar el desarrollo neuronal y cognitivo, generando desigualdades persistentes. Es fundamental abordar estas carencias y desafíos para evitar la perpetuación de desventajas intergeneracionales y fortalecer nuestras comunidades y sociedades a largo plazo.

Conforme a ello, la implementación de programas y políticas para fomentar el desarrollo de habilidades transferibles, promovida por el UNICEF (2022) en América Latina y el Caribe, tiene como objetivo abordar diversas facetas del desarrollo humano y social en la región. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, persisten desafíos significativos que afectan a millones de niños, niñas y adolescentes en la región, especialmente en relación con su funcionamiento cognitivo. Aunque se han logrado avances en términos de acceso a la educación y aumento de la cobertura educativa, las tasas de deserción escolar y los niveles de logros de aprendizaje siguen siendo preocupantemente altos.

Estas dificultades se ven exacerbadas para los niños y adolescentes institucionalizados, quienes enfrentan barreras adicionales para acceder a una educación de calidad y desarrollar habilidades cognitivas relevantes para su futuro. Además, la pandemia de COVID-19 ha agravado aún más esta situación al interrumpir las rutinas educativas y sociales, lo que ha impactado negativamente en el funcionamiento cognitivo de esta población vulnerable. Es fundamental investigar y abordar de manera efectiva cómo mejorar el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes institucionalizados, con el fin de promover su bienestar integral y su inclusión social en la sociedad.

En Chile, la crisis generada por la pandemia de COVID-19 ha tenido impactos significativos en los niños, niñas y adolescentes. Según un estudio de la UNICEF (2023), se observa que las experiencias de los participantes, principalmente aquellos en grupos vulnerables, varían en función de la respuesta del país ante la pandemia. Aunque algunos destacan aspectos positivos, como el tiempo en casa y la conexión familiar, se evidencian consecuencias negativas, como el aislamiento que afecta la salud mental y emocional.

Además, la interrupción de clases presenciales ha generado retrasos en el aprendizaje, acentuando desigualdades entre establecimientos públicos y privados. La situación también ha expuesto a niños y adolescentes a riesgos como la violencia doméstica y el abuso en entornos digitales. Las conclusiones apuntan a la necesidad de políticas públicas específicas para abordar estas problemáticas y apoyar a los grupos más afectados.

El prolongado aislamiento durante la pandemia de COVID-19 ha dejado una marca significativa en el bienestar emocional, la socialización y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en Perú, según informa el Diario El Comercio (2022, 29 de junio). A medida que el país avanza hacia una nueva normalidad, los jóvenes se enfrentan a desafíos en su proceso de reintegración. Muchos estudiantes, incluidos algunos de secundaria, han experimentado dificultades para adaptarse a las clases virtuales, lo que ha afectado negativamente su bienestar emocional. Además, la falta de interacción social ha sido destacada por adolescentes que mencionan la dificultad para comunicarse y reunirse con amigos y familiares.

Esto ha llevado a un aumento en el uso excesivo de dispositivos electrónicos, como juegos en línea, como una forma de escape. Además,

expertos en psicología destacan la importancia de abordar estas problemáticas mediante estrategias que fomenten la socialización, establezcan límites en el uso de la tecnología y desarrollen habilidades emocionales desde una edad temprana. Por ende, es esencial que los padres y cuidadores estén atentos a las necesidades emocionales de los jóvenes, brindándoles apoyo y enseñándoles a gestionar sus emociones de manera saludable para asegurar un desarrollo integral en esta etapa del aprendizaje. Conforme a ello se formula la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias en el funcionamiento cognitivo entre niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo *general*

Comparar el funcionamiento cognitivo entre niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

1.4.2 Objetivos *específicos*

Identificar los niveles de la comprensión verbal en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

Identificar los niveles de la habilidad visoespacial en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

Identificar los niveles de razonamiento fluido en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

Identificar los niveles de la memoria de trabajo en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

Identificar los niveles de velocidad de procesamiento en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

Analizar las diferencias significativas del funcionamiento cognitivo según el sexo en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

Proponer lineamientos generales y actividades para mejorar el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes institucionalizados.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis *general*

Existen diferencias en el funcionamiento cognitivo entre los niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

1.4.2 Hipótesis *específica*

Existen diferencias en el funcionamiento cognitivo según sexo en niños y adolescentes institucionalizados de Lima durante el contexto de pandemia.

1.6 Definiciones operacionales de términos

1.6.1 Funciones cognitivas

1.6.1.1 Definición conceptual. Las funciones cognitivas son procesos mentales que permiten a las personas procesar, almacenar y usar información. Estas habilidades incluyen atención, memoria, razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones, lenguaje, percepción y aprendizaje. Por ende, son esenciales para realizar tareas diarias y adaptarse a diferentes situaciones. Además, su desarrollo y mantenimiento son cruciales para el bienestar y la calidad de vida (Wechsler, 2015).

1.6.1.2 Definición operacional. Se define como las puntuaciones obtenidas a través de la Escala de Inteligencia de Wechsler WISC-V. El instrumento explora las siguientes funciones: comprensión verbal, visoespacial,

razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.

1.7 Importancia y limitaciones de la investigación

1.7.1 Importancia

La investigación sobre el funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes institucionalizados durante la pandemia es crucial por varias razones. En primer lugar, permite comprender cómo eventos estresantes y disruptivos, como la pandemia, afectan a este grupo específico, arrojando luz sobre los efectos a corto y largo plazo. Además, identifica necesidades específicas y áreas prioritarias para intervenciones, guiando el diseño de políticas y programas de apoyo.

Conjuntamente, los hallazgos informarán a profesionales de la salud y del bienestar infantil, mejorando la adaptabilidad de sus prácticas y servicios. Y en última instancia, la investigación contribuye al conocimiento científico sobre el impacto de la pandemia en la salud mental y el desarrollo cognitivo de evaluados institucionalizados, proporcionando datos útiles para investigaciones futuras y decisiones a nivel social y político.

1.7.2 Limitaciones

Algunas posibles limitaciones de la investigación podrían incluir la naturaleza única y específica de la población estudiada, que consiste en niños y adolescentes institucionalizados en un Centro de Asistencia Residencial (CAR) de Lima. Esto podría limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones o entornos.

Además, las experiencias individuales pueden variar considerablemente, y factores externos como la duración de la institucionalización o el nivel de apoyo

familiar podrían influir en los resultados. Por ende, es importante tener en cuenta estas limitaciones al interpretar los hallazgos y considerar su aplicabilidad en contextos más amplios.



CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

El enfoque es cuantitativo ya que se recopilaron datos numéricos para aplicar técnicas estadísticas con el propósito de analizar y comprender la variable de estudio (Acosta, 2023).

La investigación es de tipo básica y documental. Básica, dado que tiene como meta primordial el crecimiento del cuerpo de conocimiento científico. Al apoyarse en la teoría, su fin es establecer principios y generalizaciones que sostengan el avance científico. Su labor se concentra en la verificación o desestimación de teorías que explican fenómenos y sus vínculos (Villanueva, 2022). Asimismo, es documental, ya que se desarrolla a partir de la consulta de fuentes escritas preexistentes apoyándose en registros y otros documentos que permiten recopilar, analizar y contrastar información relevante (Arias, 2023).

El diseño es no experimental y descriptivo comparativo. No experimental, puesto que no se efectuó un manejo intencional de las variables, es decir, no se manipularon variables ni se aplicaron instrumentos directamente. Descriptivo, porque se caracterizó el perfil cognitivo de los NNA a partir de registros, además busca precisar las características o propiedades de cualquier fenómeno que sea sometido ante este tipo de análisis (Cauas, 2015). Comparativo, ya que se enfoca en comparar dos o más muestras seleccionadas específicamente para evaluar similitudes y diferencias de una o más variables; es decir, se contrastaron los resultados de grupos diferenciados, niños y adolescentes (Sánchez, 2018). Además, posee un corte transversal; ya que los datos se obtendrán en un solo momento y tiempo, el período 2019-2022 (Hernández-Sampieri et al., 2021).

A continuación, se presenta el esquema de diseño de investigación.

M1	O1
M2	O2
O1	≠ O2

Donde:

M1 = Niños; M2= Adolescentes

O1 y O2 = Funciones cognitivas

2.2 Participantes

La población indirecta estuvo conformada por niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años, con niveles de instrucción primaria y secundaria, albergados en un Centro de Asistencia Residencial (CAR) de la ciudad de Lima.

En cuanto a los datos para la muestra, se recopilamos del archivo institucional de 75 participantes, distribuidos en 35 hombres (5 adolescentes y 30 niños) y 40 mujeres (7 adolescentes y 33 niñas). Es importante señalar que los resultados se obtuvieron de la página de resumen de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Quinta Edición (WISC-V). No obstante, se seleccionaron de forma deliberada aquellos participantes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para los objetivos de la investigación. En cuanto al proceso de selección, se empleó un muestreo no probabilístico intencional, a diferencia de lo que afirman Otzen y Manterola (2017) sobre asegurar la misma posibilidad de participación para todos los miembros de la población en un muestreo probabilístico.

Criterios de inclusión:

- Niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 6 y 17 años.
- NNA que se hayan encontrado albergados durante el período de emergencia sanitaria por la COVID-19 (2019 - 2022).
- Evaluados que desean participar voluntariamente.

Criterios de exclusión:

- Bebés, niños y niñas en edades comprendidas entre 0 y 5 años y 11 meses.
- NNA que cuentan con carnet CONADIS.
- NNA que no hayan respondido las pruebas de Funcionamiento Cognitivo en el período de (2019-2022).
- Evaluados con habilidades especiales.

2.3 Materiales

Para la medición de la variable, se empleó la página de resumen de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-V) (2015) recopilado de los archivos institucionales de cada participante. Esta escala se enfoca en el área clínica, cuyo objetivo es evaluar las aptitudes intelectuales en niños y adolescentes que oscilan entre los 6 años y 16 años con 11 meses. Su estructura se basa en una escala total y también es segmentado en cinco dominios.

2.4 Procedimiento

Para comenzar a llevar a cabo la investigación se solicitó una carta de presentación a la universidad, la cual permitió validar el profesionalismo y ética bajo el cual se conduciría el estudio.

Seguidamente, se coordinó una entrevista con la funcionaria a cargo del

CAR, así como con la encargada del departamento de psicología de la misma institución, con el fin de explicar el propósito y alcances de la investigación. Posteriormente, se envió una carta formal en donde se solicitó el permiso correspondiente para poder recopilar la información pertinente a la presente investigación, la misma que se encuentra en los files individuales de cada niño, niña y adolescente acogidos entre los periodos 2019 - 2022. Tan pronto se obtuvo la respuesta de las autoridades del CAR se procedió con la recolección de la información de interés. Una vez obtenido el material de estudio se consolidó en una base de datos y se asignó un código a cada participante a fin de proteger su identidad. Por último, se ejecutó el análisis correspondiente para los fines de la investigación, en adición, se planteó un conjunto de acciones para intervenir en aquellas funciones donde el déficit es mayor.

Con relación a los aspectos éticos, la presente investigación ha sido concebida y desarrollada bajo un estricto compromiso ético, respetando los principios fundamentales del ejercicio profesional en Psicología. Estos principios se encuentran recogidos en documentos de referencia como el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2024), el Código de Ética de la American Psychological Association (2017), y el Reglamento de Ética en la Investigación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (2019).

Uno de los principios rectores fue el respeto a la normatividad nacional e internacional vigente en materia de investigación con seres humanos. Como parte de este compromiso, se solicitó y obtuvo la autorización formal de la institución que resguarda los archivos de los menores (véase Anexo B), garantizando que toda la información utilizada se recabó de manera legal, transparente y bajo condiciones de confidencialidad.

Dado que no se aplicaron instrumentos psicológicos de forma directa ni se estableció contacto individual con los menores, el estudio se apoyó en resultados previamente obtenidos mediante la aplicación del instrumento por profesionales de la institución. En este marco, se prescindió del consentimiento y asentimiento individuales en ajuste a la normativa internacional (APA, 2017, sección 8.05), la cual establece que puede prescindirse de dicho consentimiento siempre que la investigación no suponga riesgo alguno, preserve la confidencialidad y utilice fuentes documentales debidamente autorizadas.

En cumplimiento de las políticas de seguridad de pruebas y derechos de autor, el estudio no reprodujo ítems ni materiales protegidos (cuadernillos, manuales, protocolos) y se limitó al análisis estadístico de los índices previamente registrados por la institución, considerando el anonimato de datos y acceso restringido los mismos.

Se observó rigurosamente el principio de ponderación, asegurando que el uso de la información institucional no representara ningún riesgo físico, emocional ni social para los menores. La salud mental y el bienestar de los participantes se consideraron prioritarios en todo momento, por encima de cualquier interés científico o académico, reafirmando el valor superior de la persona como sujeto de derecho.

El principio de veracidad guio el análisis y la interpretación de los datos, procurando en todo momento reflejar la realidad tal como es, sin sesgos, ni manipulaciones. Del mismo modo, se actuó bajo criterios de objetividad, permitiendo que los resultados emerjan del análisis riguroso de la información disponible, sin que intervengan juicios personales o predisposiciones ajenas al objeto de estudio.

La investigación fue conducida con honestidad e integridad, evitando cualquier forma de plagio, manipulación o distorsión de los resultados. Se citaron correctamente todas las fuentes utilizadas y se declaró la ausencia de conflictos de interés. La rigurosidad metodológica y la idoneidad científica también estuvieron presentes, mediante el diseño de procedimientos acordes al tipo de información recabada, garantizando la validez del análisis y la fiabilidad de los hallazgos.

El principio de discreción fue cuidadosamente observado en el tratamiento de la información contenida en los archivos institucionales. Se garantizó el anonimato de los datos, protegiendo la identidad de los menores en todo momento y evitando cualquier forma de exposición innecesaria. De igual forma, se respetaron los principios de pertinencia y justicia, seleccionando solo aquellos datos que respondieran al objetivo del estudio, y empleándolos con una finalidad académica, científica y socialmente útil.

Se reconoció la responsabilidad ética que implica toda investigación, no solo en la obtención de resultados, sino en la manera en que estos son interpretados, comunicados y utilizados. Por ello, los resultados fueron presentados de forma clara y respetuosa, con el fin de contribuir al conocimiento sobre el desarrollo cognitivo de menores institucionalizados, y aportar insumos para intervenciones futuras que favorezcan su bienestar integral.

Finalmente, se mantuvo en todo momento una actitud guiada por la prudencia, la beneficencia y el respeto por la diversidad humana, asumiendo que el verdadero valor de la investigación radica en su potencial de contribuir al bien común y al desarrollo humano, sin causar daño, sin vulnerar derechos, y sin perder de vista la trascendencia social y ética del quehacer investigativo.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1 Análisis descriptivo del funcionamiento cognitivo

3.1.1 Desarrollo de la capacidad intelectual

La Tabla 1 revela una distribución asimétrica de los niveles de capacidad intelectual, con una clara concentración en los rangos inferiores. El 64% de los participantes se ubica en los niveles bajo y medio-bajo, mientras que los niveles medio-alto, alto y muy alto presentan una representación muy limitada, con solo un 4% en el medio-alto y ausencia total en los dos niveles superiores.

Tabla 1

Niveles de Capacidad Intelectual en los participantes

Niveles	f	%
Muy bajo	5	6.7
Bajo	26	34.7
Medio-bajo	22	29.3
Medio	19	25.3
Medio-alto	3	4.0
Alto	0	0
Muy alto	0	0

3.1.2 Desarrollo de la comprensión verbal

Los resultados evidencian una clara tendencia hacia niveles bajos de comprensión verbal en la muestra evaluada (ver Tabla 2). El 80.1% de los participantes se ubica en los niveles muy bajo, bajo y medio-bajo, indicando dificultades en la comprensión de textos. Solo un pequeño porcentaje (3.9%) alcanza niveles medio-alto, alto o muy alto, lo que sugiere una limitada capacidad de comprensión verbal en la mayoría de los individuos evaluados.

Tabla 2*Niveles de la Comprensión verbal*

Niveles	f	%
Muy bajo	11	14.7
Bajo	23	30.7
Medio-bajo	26	34.7
Medio	13	17.3
Medio-alto	1	1.3
Alto	1	1.3
Muy alto	0	0

3.1.3 Desarrollo de la Habilidad Visoespacial

En la Tabla 3 se observa una distribución relativamente homogénea de los niveles de habilidad visoespacial en la muestra estudiada. La mayoría de los participantes se encuentran ubicados en el nivel medio (50.7%). A diferencia de las distribuciones observadas en otras variables, no se aprecia una marcada concentración en los extremos de la escala, sugiriendo una menor variabilidad en esta habilidad específica.

Tabla 3*Niveles de la Habilidad visoespacial*

Niveles	f	%
Muy bajo	2	2.7
Bajo	6	8.0
Medio-bajo	16	21.3
Medio	38	50.7
Medio-alto	8	10.7
Alto	5	6.7
Muy Alto	0	0

3.1.4 Desarrollo del Razonamiento Fluido

La Tabla 4 muestra una distribución de los niveles de razonamiento fluido donde predomina el nivel medio, con un 41.3% de los participantes ubicados en este rango. Sin embargo, un 53% de los participantes se encuentra en los niveles inferiores (muy bajo, bajo y medio-bajo), lo que indica que una proporción considerable de la muestra presenta dificultades para resolver problemas nuevos y abstractos. Por otro lado, solo un 5.3% alcanza los niveles medio-alto, alto o muy alto, evidenciando una limitada capacidad de razonamiento fluido en la muestra en general.

Tabla 4

Niveles del Razonamiento Fluido

Niveles	<i>f</i>	%
Muy bajo	5	6.7
Bajo	16	21.3
Medio-bajo	19	25.3
Medio	31	41.3
Medio-alto	3	4.0
Alto	1	1.3
Muy-alto	0	0

3.1.5 Desarrollo de la Memoria de Trabajo

En la Tabla 5 se observa que una distribución de los niveles de memoria de trabajo en la muestra estudiada, donde predomina el nivel medio-bajo con un 33.3%, además un 22.7% se encuentra en los niveles bajo y muy bajo, lo que indica dificultades significativas en esta área. Por otro lado, solo un 18.7% alcanza los niveles medio-alto, alto o muy alto, evidenciando una capacidad limitada de memoria de trabajo en la muestra en general.

Tabla 5*Niveles de la Memoria de Trabajo*

Niveles	<i>f</i>	%
Muy bajo	6	8.0
Bajo	11	14.7
Medio-bajo	25	33.3
Medio	19	25.3
Medio-alto	12	16.0
Alto	2	2.7
Muy-alto	0	0

3.1.6 Desarrollo de la Velocidad de Procesamiento

En la Tabla 6 los niveles de velocidad de procesamiento en la muestra estudiada, donde predomina el nivel medio con un 38.7%. Sin embargo, un 20% se encuentra en los niveles bajo y muy bajo. Por otro lado, la ausencia de participantes en los niveles alto y muy alto evidencia una limitada capacidad de procesamiento rápido en la muestra en general.

Tabla 6*Niveles de la Velocidad de Procesamiento*

Niveles	<i>f</i>	%
Muy bajo	7	9.3
Bajo	8	10.7
Medio-bajo	25	33.3
Medio	29	38.7
Medio-alto	6	8.0
Alto	0	0
Muy-alto	0	0

3.2. Análisis descriptivo-comparativo

3.2.1. Funcionamiento cognitivo según sexo

En cuanto al Coeficiente Intelectual, el cuadro comparativo en la Tabla 7 muestra una distribución similar pero no idéntica. Si bien ambos sexos presentan una mayor concentración en los niveles bajo y medio-bajo, se observa una ligera tendencia hacia puntuaciones inferiores en los varones con un 37.1% en el nivel bajo y 20 % en el nivel medio-bajo frente al 32.5% y 37.5% de las mujeres en los mismos niveles.

Tabla 7

Niveles de la Capacidad intelectual por sexo

Niveles	Masculino		Femenino	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy bajo	3	8.6	2	5.00
Bajo	13	37.1	13	32.50
Medio-bajo	7	20.0	15	37.50
Medio	10	28.6	9	22.50
Medio-alto	2	5.7	1	2.50
Alto	0	0.0	0	0.00
Muy Alto	0	0.0	0	0.00

Mientras que el Índice de Comprensión Verbal (ICV), en la Tabla 8, evidencia en ambos grupos una distribución sesgada hacia niveles más bajos. Sin embargo, los varones tienen una mayor representación en niveles superior al promedio con 2.9% (Alto) en comparación con el 2.5% de las mujeres (medio alto). Con respecto a la Habilidad Visoespacial (IVE), los varones destacan en el nivel medio con un 80% acumulado en los niveles medio, medio alto y alto, superando a las mujeres, quienes agrupan un 57.5%.

Tabla 8*Comparación de los niveles de la capacidad intelectual según sexo*

Niveles	CIT		ICV		IVE		IRF		IMT		IVP	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
MA	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
A	0.0	0.0	2.9	0.0	8.6	5.0	0.0	2.5	2.9	2.5	0.0	0.0
MDA	5.7	2.5	0.0	2.5	11.4	10.0	8.6	0.0	11.4	20.0	8.6	7.5
M	28.6	22.5	22.9	12.5	60.0	42.5	37.1	45.0	14.3	35.0	31.4	45.0
MDB	20.0	37.5	34.3	35.0	14.3	27.5	28.6	22.5	37.1	30.0	37.1	30.0
B	37.1	32.5	22.9	37.5	2.9	12.5	20.0	22.5	22.9	7.5	8.6	12.5
MB	8.6	5.0	17.1	12.5	2.9	2.5	5.7	7.5	11.4	5.0	14.3	5.0

Nota. MB = Muy bajo, B = Bajo, MDB = Medio bajo, M = Medio, MDA = Medio alto, A = Alto, MA = Medio alto. Los valores presentados en la tabla se presentan en porcentajes.

Por su parte, en el Índice de Razonamiento Fluido (IRF), los varones predominan solo en el nivel medio-alto con 8.6%, a diferencia de las mujeres quienes tienen una mayor representación en el resto de los niveles a excepción del muy alto. Finalmente, en la Memoria de Trabajo (IMT) y la Velocidad de Procesamiento (IVP), las mujeres muestran mayor presencia en los niveles medio y medio-alto, mientras que los hombres tienden a concentrarse en los niveles medio-bajo, bajo y muy bajo.

3.2.2 Funcionamiento cognitivo según etapa del desarrollo

Respecto a la comparación del coeficiente Intelectual total (CIT) según etapas de desarrollo, la Tabla 9, revela que los adolescentes se concentran mayormente en los niveles bajo y medio-bajo (58.3% y 16.7%), mientras que los

niños muestran una distribución más equilibrada, con un 31.7% en el nivel medio-bajo y un 27% en el nivel medio.

Tabla 9

Niveles de Capacidad Intelectual según etapa de desarrollo

Niveles	Adolescencia		Niñez	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy bajo	1	8.3	4	6.3
Bajo	7	58.3	19	30.2
Medio-bajo	2	16.7	20	31.7
Medio	2	16.7	17	27.0
Medio-alto	0	0.0	3	4.8
Alto	0	0.0	0	0.0
Muy Alto	0	0.0	0	0.0

En relación con la Comprensión Verbal (ICV), la distribución en el grupo de adolescentes se concentra en los niveles muy bajo, bajo y medio bajo con un 91.7%, mientras que los niños agrupan un 77.7% en los mismos niveles. (Ver Tabla 10).

Tabla 10

Comparación de los niveles de capacidad intelectual según etapa de desarrollo

Niveles	ICV		IVE		IRF		IMT		IVP	
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A
MA	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
A	1.6	0.0	6.3	8.3	1.6	0.0	1.6	8.3	0.0	0.0
MDA	1.6	0.0	12.7	0.0	4.8	0.0	17.5	8.3	9.5	0.0
M	19.0	8.3	52.4	41.7	44.4	25.0	25.4	25.0	38.1	41.7
MDB	36.5	25.0	19.0	33.3	23.8	33.3	34.9	25.0	31.7	41.7

B	31.7	25.0	7.9	8.3	20.6	25.0	14.4	16.7	12.7	0.0
MB	9.5	41.7	1.6	8.3	4.8	16.7	6.3	16.7	7.9	16.7

Nota. MB = Muy bajo, B = Bajo, MDB = Medio bajo, M = Medio, MDA = Medio alto, A = Alto, MA = Medio alto. Los valores presentados en la tabla se presentan en porcentajes.

Por otra parte, en cuanto a la Habilidad Visoespacial (IVE), los adolescentes tienden a concentrarse en los niveles inferiores (muy bajo al medio) con un 91.6%, mientras que los niños predominan en los niveles superiores (medio al alto) con un 71.4%. En el Índice de Razonamiento Fluido (IRF), los adolescentes presentan mayor concentración en el nivel medio-bajo (33.3%), mientras que los niños se concentran en el nivel medio (44.4%). Finalmente, la Tabla 10 muestra que en la Memoria de Trabajo (IMT) y la Velocidad de Procesamiento (IVP), los niños tienen una distribución más homogénea, concentrando un mayor porcentaje en los niveles medio-bajo y medio con 60.3% para IMT y 69.8% para IVP; mientras que los adolescentes agrupan un 50.0% en IMT y 83.4% en los mismos niveles.

3.3 Análisis Inferencial

3.3.1 Comparación de las funciones cognitivas según etapa del desarrollo

El análisis de normalidad, mediante la prueba de Shapiro-Wilk (ver Tabla 11), revela que la Capacidad Intelectual y la de Comprensión Verbal se distribuyen aproximadamente de manera normal en ambos grupos (adolescentes y niños). Esto justifica el empleo de la prueba t de Student para comparar las medias de estos grupos. Sin embargo, las demás capacidades no cumplen con el supuesto de normalidad en al menos uno de los grupos, como lo

indica el valor de p obtenido ($< .05$). En consecuencia, para comparar estos grupos se ha recurrido a la prueba U de Mann-Whitney, una prueba no paramétrica más adecuada para datos que no siguen una distribución normal.

Tabla 11

Ajuste de los datos a la distribución normal de la Inteligencia según etapa de desarrollo

Capacidad	Adolescencia		Niñez	
	W	p	W	p
Inteligencia	.933	.417	.966	.077
Comprensión Verbal	.978	.974	.962	.050
Visoespacial	.978	.977	.897	$< .001$
Razonamiento Fluido	.969	.905	.849	$< .001$
Memoria de Trabajo	.975	.958	.913	$< .001$
Velocidad de Procesamiento	.936	.446	.904	$< .001$

Nota. W = Prueba de Shapiro –Wilk, p = valor de probabilidad.

En la Tabla 12 se muestra el análisis comparativo de la inteligencia global y comprensión verbal según etapa de desarrollo.

Tabla 12

Comparación de la inteligencia global y comprensión verbal según etapa de desarrollo.

Capacidad	Adolescentes M (DE)	Niños M (DE)	t	p	gl
Inteligencia	78.0 (12.1)	84.8 (11.6)	-1.85	.068	73.0
Comprensión Verbal	73.3 (14.1)	82.2 (12.8)	-2.20	.031	73.0

Nota. M = Media, DE = Desviación estándar, t = t de Student, p = valor de probabilidad, gl = grado de libertad.

En cuanto al Coeficiente Intelectual Total, la prueba *t* de Student no evidencia diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t = -1.85, p = .068$), a pesar de una ligera ventaja en la media del grupo de niños. Por su parte, la capacidad de Comprensión Verbal muestra una diferencia estadísticamente significativa ($t = -2.20, p = .031$), favoreciendo a los niños.

Por otra parte, en el análisis comparativo de la Tabla 13 se muestra que las capacidades de Razonamiento Fluido, Visoespacial, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento entre adolescentes y niños no revelan diferencias estadísticamente significativas. Aunque los niños muestran puntuaciones ligeramente superiores en las capacidades Razonamiento Fluido y Visoespacial, los valores de *p* no superan el umbral de significancia del 5%, lo que impide rechazar la hipótesis nula de igualdad entre grupos en estas capacidades. En el caso de Memoria Trabajo y Velocidad de Procesamiento, las diferencias entre grupos son aún menos pronunciadas, con valores de *p* muy superiores a .05.

Tabla 13

Capacidad visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento según etapa de desarrollo.

Capacidad	Adolescentes M (DE)	Niños M (DE)	<i>U</i>	<i>p</i>
		97.50		
Visoespacial	91.1 (16.70)	(16.2)	270	.119
Razonamiento Fluido	82.7 (9.75)	88.7 (16.5)	244	.052
Memoria de Trabajo	89.6 (17.92)	90.0 (16.7)	367	.879
Velocidad de Procesamiento	86.3 (15.08)	88.8 (15.8)	348	.664

Nota. *M* = Media, *DE* = Desviación estándar, *U* = *U* de Mann-Whitney.

3.3.2 Comparación de las funciones cognitivas según sexo

Al analizar la distribución de las capacidades por sexo, se encontró que Visoespacial, Razonamiento Fluido, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento presentan una distribución no paramétrica, evidenciado por valores de p menores a .05 en al menos uno de los grupos. Por esta razón, se optó por la prueba U de Mann-Whitney para comparar las medias de estos grupos. En contraste, las capacidades Capacidad Intelectual ($p = .281$) e Comprensión Verbal ($p = .799$) mostraron una distribución paramétrica, lo que justificó el uso de la prueba t de Student para su análisis (ver Tabla 14).

Tabla 14

Ajuste de los datos a la distribución normal de la Inteligencia según sexo.

Capacidad	Masculino		Femenino	
	W	p	W	p
Inteligencia	.963	.281	.977	.566
Comprensión Verbal	.981	.799	.964	.232
Visoespacial	.973	.533	.884	< .001
Razonamiento Fluido	.885	.002	.845	< .001
Memoria de Trabajo	.939	.051	.856	< .001
Velocidad de Procesamiento	.971	.459	.853	< .001

Nota. W = Prueba de Shapiro –Wilk, p = valor de probabilidad.

La Tabla 15 presenta un análisis comparativo entre varones y mujeres en relación a dos capacidades, Inteligencia y Comprensión Verbal. Los resultados sugieren que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en ninguna de las capacidades evaluadas. Al observar los valores de p , vemos que son mucho mayores a .05, lo cual indica que las diferencias observadas en las medias de cada grupo podrían deberse al azar y no a factores

relacionados con el sexo.

Tabla 15

Diferencias en la inteligencia global y comprensión verbal según sexo.

<i>Capacidad</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>gl</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>			
Inteligencia	83.7 (12.7)	83.8 (11.4)	.0515	.959	73.0
Comprensión Verbal	82.0 (14.8)	79.7 (11.9)	-.7451	.459	73.0

Nota. *M* = Media, *DE* = Desviación estándar, *t* = *t* de Student, *p* = valor de probabilidad, *gl* = grado de libertad.

El análisis comparativo de las diferentes capacidades cognitivas entre sexos reveló una diferencia estadísticamente significativa en la memoria de trabajo, favoreciendo al sexo femenino ($p = .024$). No obstante, no se encontraron evidencias empíricas para sustentar diferencias significativas en las demás habilidades evaluadas (ver Tabla 16).

Tabla 16

Diferencias en la capacidad visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento según sexo.

<i>Capacidad</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
Visoespacial	99.5 (14.3)	93.9 (17.7)	573	.176
Razonamiento Fluido	88.4 (15.2)	87.2 (16.3)	671	.757
Memoria de Trabajo	86.9 (15.5)	92.5 (17.6)	487	.024
Velocidad de Procesamiento	87.5 (14.3)	89.2 (16.8)	633	.476

Nota. *M* = Media, *DE* = Desviación estándar, *U* = *U* de Mann-Whitney, *p* = valor de probabilidad.

3.4 Propuesta de Lineamientos y Actividades

El desarrollo cognitivo humano constituye un proceso dinámico, progresivo y multifactorial, influido por variables biológicas, psicológicas, sociales y culturales (Papalia et al., 2010). En el contexto específico de niños y adolescentes institucionalizados, este proceso puede verse alterado o ralentizado por condiciones de adversidad temprana, carencias afectivas, rupturas vinculares y limitada estimulación ambiental (Fernández-Berrocal & Ramos, 2002). Por tanto, los lineamientos y actividades de intervención deben sustentarse en marcos teóricos sólidos que permitan comprender la complejidad del desarrollo y diseñar estrategias eficaces, sensibles a la realidad del contexto.

Desde una perspectiva constructivista, Piaget (1967) plantea que el desarrollo cognitivo ocurre en etapas, a través de la asimilación y acomodación de nuevas experiencias, lo cual permite la reorganización progresiva de los esquemas mentales. Esta visión sostiene que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual el individuo construye conocimiento mediante la interacción con su entorno físico y social. En este sentido, los programas de intervención deben ofrecer experiencias significativas y desafiantes, adecuadas al nivel de desarrollo de cada niño, que estimulen su capacidad de razonamiento, exploración y resolución de problemas.

Complementariamente, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) subraya el papel crucial de la mediación social y el lenguaje en la formación de las funciones mentales superiores. Su concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) permite orientar las intervenciones hacia aquellas capacidades incipientes que pueden desarrollarse con la guía de un adulto o un par más competente. Por tanto, las actividades propuestas deben fomentar la interacción dialógica, el

trabajo colaborativo y el acompañamiento intencionado por parte de agentes educativos, cuidadores o terapeutas capacitados.

Asimismo, Gardner (1995) propone el enfoque de las inteligencias múltiples, el cual rompe con la visión unidimensional de la inteligencia y reconoce al menos ocho dominios cognitivos distintos (lingüístico, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-kinestésico, interpersonal, intrapersonal y naturalista). Esta propuesta tiene importantes implicancias para el diseño de actividades diversificadas, que permitan identificar y potenciar los talentos individuales, favoreciendo así una intervención más inclusiva y motivadora.

Por su parte, los aportes de la neurociencia cognitiva han contribuido a esclarecer los mecanismos neuronales que subyacen al aprendizaje, la atención, la memoria y la autorregulación. La evidencia sobre la neuroplasticidad cerebral (la capacidad del sistema nervioso para reorganizarse funcionalmente en respuesta a la estimulación ambiental) refuerza la importancia de intervenciones sistemáticas y prolongadas que promuevan la creación de nuevas conexiones sinápticas (Kolb & Whishaw, 2003). En esta línea, la estimulación cognitiva se convierte en una herramienta clave para optimizar las funciones cognitivas, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, donde el entorno no siempre favorece experiencias enriquecedoras (Martínez & Martínez, 2017).

Además, el enfoque conductual aporta técnicas basadas en el refuerzo positivo, la modelación y el entrenamiento en habilidades específicas, que resultan especialmente útiles para modificar conductas desadaptativas y establecer rutinas cognitivamente beneficiosas (Kazdin, 2013). Estas técnicas pueden ser integradas en programas estructurados que combinen estimulación cognitiva con aprendizajes funcionales, especialmente relevantes para los

adolescentes institucionalizados que requieren desarrollar competencias para su autonomía futura.

En suma, los lineamientos y actividades propuestas en los siguientes apartados se fundamentan en una integración teórica que considera los aportes del constructivismo piagetano, la mediación sociocultural de Vygotsky, la diversidad cognitiva de Gardner, los hallazgos de la neurociencia contemporánea y las estrategias del enfoque conductual. Esta convergencia de perspectivas permite diseñar intervenciones contextualizadas, centradas en el sujeto, y orientadas tanto a la promoción de habilidades cognitivas como al fortalecimiento de aspectos emocionales y sociales.

3.4.1 Lineamientos de intervención

En base a lo mencionado en párrafos anteriores a continuación, se presentan los lineamientos propuestos para la intervención en el desarrollo de las funciones cognitivas, tanto en niños, niñas como en adolescentes.

- **Priorizar la estimulación de las funciones cognitivas con menor puntuación.** Para los efectos de esta investigación sería la de Comprensión Verbal, cuyo nivel de desempeño es bajo.
- **Diseñar actividades que refuercen las funciones conservadas:** Es esencial que las actividades no solo se centren en las áreas con dificultades, sino que también potencien aquellas funciones que se encuentran conservadas o en desarrollo, promoviendo una mejora global del funcionamiento cognitivo.
- **Implementar intervenciones individuales y personalizadas:** Adaptar las estrategias a las características, necesidades y ritmo de aprendizaje de cada

niño o adolescente permite una atención más focalizada y efectiva, facilitando el logro de los objetivos propuestos en el plan de intervención cognitiva.

- **Desarrollar un proceso de intervención que contemple las etapas del desarrollo y el nivel cognitivo:** Las actividades deben adaptarse a las características y necesidades específicas, asegurando así una intervención pertinente y efectiva.
- **Establecer un entorno estructurado y predecible:** Crear rutinas claras y consistentes proporciona seguridad y facilita la participación activa en la intervención.
- **Incorporar actividades lúdicas alineadas con los intereses de los niños y adolescentes:** El uso de juegos, dinámicas interactivas y herramientas tecnológicas puede aumentar la motivación y el compromiso de los participantes, facilitando el proceso de aprendizaje y estimulación cognitiva.
- **Programar las sesiones de intervención en horario y frecuencia óptima para la atención y el adecuado rendimiento cognitivo:** Se sugiere realizar las actividades entre las 10:00 a.m. y las 12:00 p.m., periodo en el cual los niveles de alerta y concentración suelen ser más altos. Asimismo, se propone una frecuencia de tres veces por semana, favoreciendo así la eficacia de la intervención.
- **El diseño y la ejecución del programa deberá estar a cargo del psicólogo educativo:** Dado que posee conocimiento especializado en procesos de aprendizaje e identificación de necesidades especiales.

- **Promover la participación activa de los cuidadores:** Involucrar a los adultos responsables en el proceso de intervención puede potenciar los resultados positivos en el desarrollo cognitivo.

3.4.2 Actividades propuestas

La infancia y la adolescencia son periodos determinantes para el desarrollo cognitivo, donde se consolidan funciones esenciales. Los niños y adolescentes en centros de asistencia, pese a posibles desafíos, pueden beneficiarse enormemente de intervenciones específicas para optimizar estas capacidades.

Esta propuesta detalla un conjunto de actividades diseñadas para estimular la comprensión verbal, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, y razonamiento fluido y visoespacial en esta población. Las intervenciones se basan en la psicología del desarrollo y la investigación cognitiva, adaptándose a su nivel madurativo.

3.4.2.1 Actividades para Niños (6-12 años)

a) **Comprensión Verbal.** En niños de entre 6 y 12 años, la comprensión verbal puede fortalecerse mediante actividades que integren el uso activo del lenguaje oral y escrito, orientadas al desarrollo de habilidades inferenciales, semánticas y narrativas. La lectura y creación de cuentos, así como el recontado de historias clásicas o contemporáneas, favorece la comprensión de tramas, la identificación de personajes y la interpretación de significados implícitos (Scasso, 2020).

Esta capacidad puede ampliarse a través de juegos verbales como rimas, adivinanzas, trabalenguas y sopas de letras, que estimulan la conciencia

fonológica y el vocabulario en un contexto lúdico (Cachicatari Mamani, 2022). Asimismo, actividades como describir imágenes o clasificar objetos según atributos comunes promueven la precisión del lenguaje y el razonamiento semántico (Alape Pelayo, 2013; Bornstein & Arterberry, 2010). La comprensión de sinónimos, antónimos y refranes contribuye además al desarrollo del pensamiento figurado y a la reflexión crítica sobre el lenguaje (Widhiarso & Haryanta, 2016; Aguirre, 2004).

b) Razonamiento visoespacial. Actividades como armar rompecabezas en 2D o 3D estimulan la capacidad de análisis espacial, la orientación visual y la organización perceptiva (Parales Bojacá et al., 2024). El dibujo y la reproducción de figuras geométricas, así como la creación de composiciones visuales propias, permiten trabajar la percepción de forma, simetría y proporción (Pulido, 2021). A su vez, los juegos de construcción con bloques o materiales reciclables estimulan la representación mental tridimensional, la lógica estructural y la planificación (Castillo Rivera, 2021). La resolución de laberintos y la práctica de juegos de mesa que requieren razonamiento espacial, como ajedrez adaptado o damas, complementan estas habilidades mediante el pensamiento estratégico y la rotación mental (Cuyubamba Cárdenas, 2017).

c) Memoria de Trabajo. La memoria puede ser estimulada en niños a través de juegos y ejercicios estructurados que requieren mantener y manipular información en el corto plazo. Juegos de memoria (como emparejar cartas, repetir secuencias visuales o recordar números) promueven la retención activa de información (Escobar-Magariño & Amor-Díaz, 2022). La repetición de frases con longitud progresiva refuerza la memoria verbal y la capacidad atencional,

mientras que el cálculo mental con operaciones sencillas permite entrenar simultáneamente la memoria numérica y la planificación cognitiva (Alsina, 2009). Además, seguir instrucciones verbales paso a paso y realizar búsquedas visuales guiadas fortalecen la coordinación entre atención y memoria operativa (Jaroslawska et al., 2016; Peyrin et al., 2020). Al igual que en otras funciones, el uso de plataformas adaptativas como Lumosity permite una estimulación personalizada, sostenida y basada en evidencia (Cerra Rúa et al., 2024).

d) Razonamiento Fluido. El razonamiento fluido en la infancia puede ser estimulado mediante actividades que impliquen inferencia lógica, detección de patrones y resolución de problemas. La elaboración de series lógicas con figuras, números o colores promueve el pensamiento inductivo y la capacidad de anticipar secuencias (González, 2022). Agrupar objetos según características comunes como forma o función favorece la organización conceptual y la abstracción (Peyrin et al., 2020). Del mismo modo, resolver problemas matemáticos sencillos ayuda a consolidar procesos de razonamiento secuencial, planificación y control cognitivo (Dansilio et al., 2016). Juegos de estrategia como tres en raya o cuatro en línea, accesibles para esta franja etaria, contribuyen al pensamiento anticipatorio y la toma de decisiones (Bhanu et al., 2019). El entrenamiento continuo en entornos digitales, como el ofrecido por Lumosity, refuerza estas habilidades mediante desafíos adaptativos y atractivos para los niños (Cerra Rúa et al., 2024).

e) Velocidad de procesamiento. La velocidad de procesamiento en niños puede ser entrenada mediante tareas que requieren respuestas rápidas y eficaces ante estímulos visuales o auditivos. Actividades como la búsqueda de diferencias entre dos imágenes similares estimulan la discriminación visual

rápida, mientras que tareas de cancelación, donde se deben tachar elementos específicos, promueven la coordinación óculo-manual y el enfoque atencional (Croker & McDonald, 2011; González, 2020). Además, la codificación simbólica (asignar números o letras a imágenes) entrena la agilidad mental y fortalece la memoria visual inmediata (Bigi et al., 2021). Juegos de reacción, como apretar un botón ante un estímulo, junto con entornos digitales interactivos que requieren respuestas inmediatas, mejoran el tiempo de reacción y activan procesos cognitivos asociados a la atención sostenida (Cuadrado-Moreno et al., 2023). Finalmente, el uso del programa Lumosity ha mostrado beneficios significativos en la mejora de la velocidad de procesamiento en niños con dificultades de aprendizaje (Cerra Rúa et al., 2024).

3.4.2.2 Actividades para Adolescentes (13-17 años)

a) Comprensión Verbal. Para fomentar la comprensión verbal, se propone la implementación de actividades que requieran un procesamiento lingüístico profundo y la capacidad de interpretar significados complejos. Una estrategia central podría ser el análisis de textos complejos, que incluirá artículos de opinión, ensayos literarios, noticias de actualidad y obras literarias seleccionadas por su riqueza léxica y estructural. Este tipo de tareas han demostrado ser efectivas para mejorar la comprensión lectora y abordar sus dificultades en la población adolescente (Martin-Ruiz & González-Valenzuela, 2022). Complementariamente, se sugiere fomentar la participación en debates estructurados sobre temas actuales y relevantes para los jóvenes, lo cual no solo mejora la comprensión, sino también la expresión oral y la capacidad argumentativa (Solís Gamboa, 2019). Asimismo, la redacción de ensayos sobre temas de interés personal, resulta ser una práctica que contribuye a la

cualificación de la escritura y la organización del pensamiento (Amaya, 2019). Finalmente, el promover la creación de contenido original, como cuentos, poemas o ensayos breves, ayuda a estimular tanto la comprensión como la producción de textos, elementos clave de la alfabetización académica (Caldera & Bermúdez, 2007).

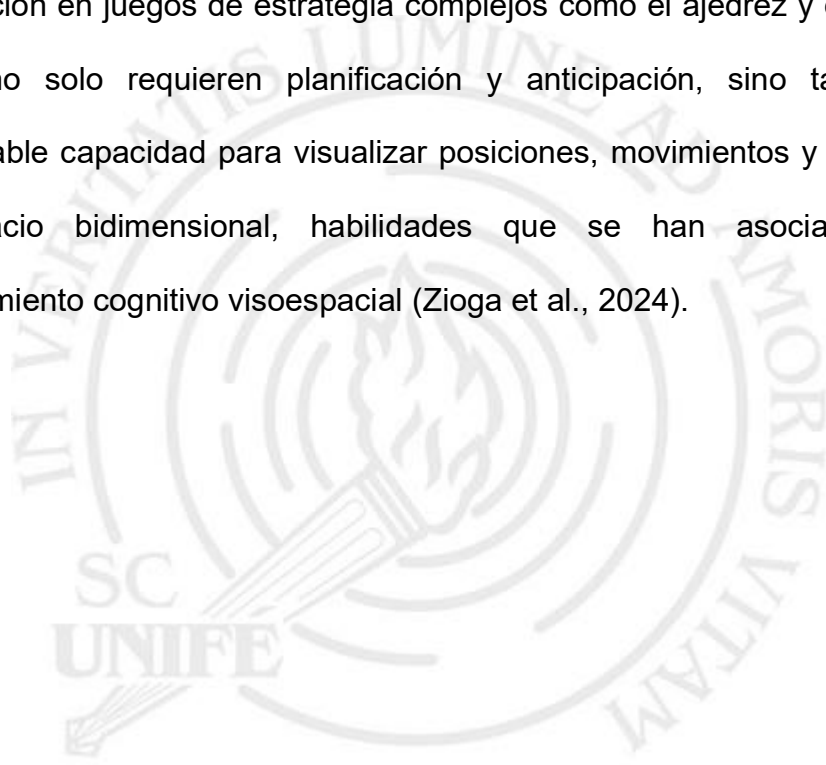
b) Velocidad de Procesamiento. El desarrollo de la velocidad de procesamiento es fundamental para la eficiencia cognitiva general. Se propone la utilización de juegos de reacción más complejos, específicamente videojuegos que demanden respuestas rápidas y precisas ante estímulos cambiantes. La investigación sugiere que los videojuegos educativos pueden incidir positivamente en la velocidad de procesamiento y la memoria (Cuadrado-Moreno et al., 2023). Otra actividad podría ser la práctica de la lectura rápida, consistente en leer textos extensos en un tiempo limitado, manteniendo un nivel adecuado de comprensión. Esta técnica ha sido vinculada al desarrollo de la velocidad lectora y la comprensión, especialmente en contextos de aprendizaje de idiomas (Benavides, 1997). Adicionalmente, están los videojuegos de acción y reflejos, los cuales, según diversos estudios, pueden tener efectos positivos en las habilidades cognitivas, incluyendo la velocidad de respuesta y la atención selectiva (Moscardi, 2020).

c) Memoria de Trabajo. Para potenciar la memoria de trabajo, se pueden implementar tareas de *digit span*, que consisten en repetir secuencias de números de longitud creciente, una técnica clásica para evaluar y entrenar la capacidad de la memoria de trabajo auditivo-verbal (Wiest et al., 2022). Se sugiere incluir también la resolución de problemas, tales como problemas matemáticos complejos y rompecabezas lógicos, los cuales exigen la

manipulación y actualización constante de información (Swanson et al., 2024). Asimismo, los juegos de memoria con un mayor número de elementos y complejidad creciente, puede inducir plasticidad en los sistemas de memoria de trabajo (Klingberg, 2010). El estudio de idiomas extranjeros, con su inherente necesidad de memorizar vocabulario y reglas gramaticales, se considera una actividad robusta para ejercitar la memoria de trabajo (Linck et al., 2014). Por su parte, también colabora con el desarrollo de esta función la utilización de las mnemotecnias (Bellezza, 1981). Finalmente, se sugiere explorar la realización de multitarea de manera controlada, como estudiar mientras se escucha música instrumental suave, aunque con la cautela, dado que la multitarea excesiva puede ser contraproducente (Ophir et al., 2009).

d) Razonamiento Fluido. Para esta función se propone la resolución de problemas matemáticos complejos, incluyendo ecuaciones y problemas de lógica, que se relacionan directamente con las funciones ejecutivas y el pensamiento abstracto en adolescentes (Mesa Torres et al., 2022). De manera complementaria se puede utilizar también juegos de estrategia abstracta como el Sudoku y el Kakuro, conocidos por su capacidad para fomentar el pensamiento lógico y la deducción (Baek et al., 2008). El análisis de datos, que implica la interpretación de gráficos, tablas y estadísticas, será otra actividad clave, ya que el entrenamiento en razonamiento puede mejorar el razonamiento fluido y el rendimiento académico (Guerin et al., 2021). Además, se puede considerar también la resolución de problemas abiertos, aquellos que admiten múltiples soluciones o enfoques, para fomentar la flexibilidad cognitiva y la capacidad de generar estrategias diversas, una habilidad central en la resolución dinámica de problemas (Greiff et al., 2012).

e) Razonamiento Visoespacial. Para potenciar el razonamiento visoespacial, se recurrirá a tareas que impliquen la manipulación mental de objetos y la comprensión de relaciones espaciales. La resolución de problemas de geometría podría ser una actividad central, ya que este campo de las matemáticas se enfoca directamente en las propiedades del espacio y las figuras, contribuyendo al desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial (Gonzato et al., 2011). Adicionalmente, se puede promover la participación en juegos de estrategia complejos como el ajedrez y el Go. Estos juegos no solo requieren planificación y anticipación, sino también una considerable capacidad para visualizar posiciones, movimientos y patrones en un espacio bidimensional, habilidades que se han asociado con el funcionamiento cognitivo visoespacial (Zioga et al., 2024).



CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

El presente capítulo se dedica a la discusión e interpretación de los hallazgos obtenidos en la investigación. A lo largo de esta sección, se analizarán los resultados a la luz del marco teórico previamente establecido, contrastándolos con estudios previos relevantes y explorando las posibles implicaciones teóricas y prácticas de estos. Se abordarán tanto las confirmaciones como las contradicciones encontradas, buscando comprender las razones subyacentes a estos patrones y su significado dentro del contexto de la pregunta de investigación planteada. Asimismo, se considerarán las limitaciones del estudio y se propondrán líneas futuras de investigación que permitan profundizar en las áreas identificadas y superar las restricciones metodológicas encontradas.

Con relación al funcionamiento cognitivo, los hallazgos reflejan que el 34.7 % de los participantes presenta un nivel bajo de capacidad intelectual, seguido por un 29.3 % en el nivel medio-bajo, lo cual indica que una parte significativa de la muestra podría enfrentar limitaciones en sus habilidades intelectuales. Además, el 25.3 % se encuentra en un nivel medio, lo que muestra que una cuarta parte de los individuos posee una capacidad intelectual moderada. En contraste, solo un 4 % alcanza el nivel medio-alto y ninguno de los participantes se ubica en los niveles alto o muy alto, reflejando una baja representación de capacidades intelectuales superiores. Desde una perspectiva psicológica, esta distribución evidencia una concentración de habilidades intelectuales en los niveles inferiores y medios, lo cual podría impactar en el rendimiento académico y en la capacidad de adaptación a contextos complejos.

En comparación con los resultados obtenidos en esta investigación,

estudios como el de Pérez y Colombé (2024) también evidencian una mayor concentración en niveles inferiores y medios en habilidades específicas, en este caso, desarrollo motor, donde un 41.5 % de los niños se encontró en nivel bajo y un 36.4 % en nivel medio, mientras que solo el 22 % alcanzó un nivel alto. Esto es similar al hallazgo de este estudio donde el 34.7 % y el 29.3 % de los participantes se sitúan en niveles bajos y medio-bajos, respectivamente, en capacidad intelectual, y solo un pequeño porcentaje alcanza niveles superiores. Además, el estudio de Causse y Mias (2021) sobre funciones ejecutivas y atención en Argentina mostró diferencias significativas en habilidades neuropsicológicas según género y edad, pero no por grado escolar, sugiriendo que factores externos pueden influir en estas capacidades de manera diferente a los niveles intelectuales generales.

Por otro lado, investigaciones como la de Yüksel et al. (2019) no encontraron variaciones significativas en habilidades cognitivas como comprensión verbal y coeficiente intelectual en función del género, lo que podría contrastar con los hallazgos de estudios que indican la presencia de factores específicos que influyen en el rendimiento de capacidades intelectuales en ciertos grupos.

De acuerdo con lo hallado, Wechsler (1958) plantea que la inteligencia es una habilidad multifacética que integra aspectos como el razonamiento y la memoria, lo cual explica la variabilidad en el rendimiento intelectual entre los individuos y, en este caso, la prevalencia de niveles bajos y medios en la muestra evaluada. Además, Cattell (1971) diferencia entre inteligencia fluida y cristalizada, señalando que, mientras la primera tiende a disminuir en poblaciones que han sufrido privación ambiental y social, la segunda podría estar

menos desarrollada en jóvenes con poca exposición a entornos enriquecedores, como es el caso de los participantes en instituciones de asistencia residencial. Conjuntamente, Lövdén et al. (2020) refuerzan esta perspectiva, al indicar que la variabilidad en el desarrollo cognitivo responde tanto a factores biológicos como ambientales, y que una exposición limitada a estímulos adecuados puede impactar en las habilidades intelectuales y en la adaptabilidad cognitiva de los individuos. Por otro lado, Gardner (1983) sostiene que cada persona tiene múltiples inteligencias que pueden desarrollarse de manera desigual según el contexto, lo que podría explicar la baja representación de niveles altos de capacidad intelectual en este estudio.

En el primer objetivo específico, los resultados indican que el 80.1 % de los participantes se encuentra en niveles de comprensión verbal entre muy bajo y medio-bajo, lo cual indica que una mayoría significativa enfrenta dificultades en el uso y comprensión del lenguaje. Además, un 17.3 % se ubica en el nivel medio, lo que implica que solo una minoría posee una capacidad moderada en esta habilidad, sin llegar a niveles avanzados. Finalmente, únicamente un 2.6 % alcanza los niveles medio-alto y alto, evidenciando una representación mínima de competencias verbales avanzadas.

En comparación con los resultados de este estudio, Casas (2021) encontró que el 44.9 % de los niños presentaban un promedio inferior en memoria de trabajo, lo que guarda relación con los niveles bajos de habilidades cognitivas observados en este estudio, indicando limitaciones en funciones fundamentales para el aprendizaje. En contraste, los resultados de Solís (2023) muestran una predominancia en el nivel medio para habilidades como vocabulario y comprensión (62 % y 73 %, respectivamente), lo cual difiere de los

niveles mayormente bajos y medio-bajos de comprensión observados aquí. Asimismo, Canales et al. (2019) encontraron diferencias significativas en el rendimiento cognitivo entre estudiantes de distintas regiones, lo cual resalta la influencia del contexto en el desarrollo de capacidades cognitivas, un aspecto relevante también en el presente estudio. Finalmente, Távora (2019) reportó un predominio del nivel medio en inteligencia verbal-lingüística (63.5 %), lo que contrasta con los niveles bajos observados en comprensión verbal en esta muestra, sugiriendo variaciones significativas en las capacidades verbales entre distintas poblaciones.

Según lo reportado, Weiss et al. (2016) refiere que la comprensión verbal es una dimensión clave que permite el uso y la interpretación del lenguaje en diversos contextos, evaluando habilidades como el razonamiento y la expresión verbal. A su vez, Ebitz y Hayden (2021) destacan que estas funciones cognitivas son esenciales para la interacción y adaptación en el entorno social y académico. Además, la teoría de Wechsler (1949) considera el lenguaje como una de las dimensiones fundamentales de la inteligencia, ya que facilita la comunicación y el aprendizaje. Por otra parte, Lövdén et al. (2020) señalan que la comprensión y el procesamiento del lenguaje son cruciales para el desempeño académico, lo cual concuerda con los resultados obtenidos que muestran un predominio de niveles bajos en esta habilidad, limitando las competencias verbales avanzadas en la muestra estudiada.

En el segundo objetivo específico, los resultados reflejan que el 50.7 % de los participantes se sitúan en un nivel medio de habilidad visoespacial, seguido de un 21.3 % en nivel medio-bajo, lo cual indica que la mayoría posee una capacidad moderada para procesar y organizar información visual y

espacial. Además, un 8 % de los individuos se encuentra en el nivel bajo y un 2.7 % en el nivel muy bajo, lo que indica que existe un grupo con limitaciones significativas en habilidades visoespaciales, lo cual podría afectar su desempeño en tareas que requieran precisión y percepción espacial. Por otro lado, el 10.7 % se ubica en el nivel medio-alto y solo un 6.7 % alcanza el nivel alto, lo que evidencia una baja representación de individuos con competencias visoespaciales superiores.

Por su parte, Castañeda (2021) halló que los niños monolingües superaban a los bilingües en tareas de agenda visoespacial, presentando diferencias significativas en habilidades espaciales, lo cual coincide parcialmente con los hallazgos de este estudio, donde una proporción importante de participantes mostró habilidades visoespaciales en niveles medios y medio-bajos (50.7 % y 21.3 % respectivamente). Asimismo, Hernández (2022) encontró alteraciones neuropsicológicas en un grupo de estudiantes con dificultades académicas, lo que podría relacionarse con los niveles bajos de habilidades visoespaciales observados en esta muestra, particularmente en el 8 % en el nivel bajo y el 2.7 % en el nivel muy bajo. En contraste, los hallazgos de Tavera (2019) sobre inteligencia espacial mostraron que el 57.7 % de los estudiantes se ubicaban en un nivel medio, un porcentaje cercano al 50.7 % observado en el nivel medio de habilidad visoespacial en este estudio, aunque con una representación más equilibrada en los niveles superiores. Estos antecedentes respaldan parcialmente la variabilidad en el desarrollo visoespacial y sugieren que factores contextuales y de aprendizaje pueden influir en la variación observada en esta habilidad.

Para sustentar los resultados obtenidos en la habilidad visoespacial, se

puede recurrir a la teoría de la inteligencia de Wechsler (1949), quien sostiene que las capacidades cognitivas, como la habilidad visoespacial, son multidimensionales y dependen de factores contextuales y ambientales, algo relevante en poblaciones institucionalizadas. Asimismo, Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples enfatiza que las habilidades espaciales varían entre los individuos y que factores socioemocionales y educativos afectan su desarrollo. Adicionalmente, Crivelli et al. (2022) destacan que las funciones cognitivas, incluyendo la percepción visoespacial, dependen de procesos ejecutivos complejos que se desarrollan mediante experiencias ambientales, lo cual es crítico en jóvenes en entornos de cuidado asistencial.

En el tercer objetivo específico, los resultados obtenidos reflejan una distribución de los niveles de razonamiento fluido que se concentra mayormente en los niveles medio (41.3 %) y medio-bajo (25.3 %), lo cual refiere que una parte considerable de los participantes posee una capacidad moderada para resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas sin depender de conocimientos previos, esta capacidad moderada puede influir en el desempeño en tareas que requieren flexibilidad cognitiva. Asimismo, se observa una proporción relevante en el nivel bajo (21.3 %), indicando posibles dificultades en habilidades de razonamiento lógico y analítico. Por otro lado, los niveles muy bajo y medio-alto son menos frecuentes, representando el 6.7 % y 4 % respectivamente, lo que indica que pocos individuos presentan limitaciones marcadas o capacidades superiores en esta área. Finalmente, solo un 1.3 % alcanza el nivel alto, y no se registraron participantes en el nivel muy alto, evidenciando una baja representación de habilidades de razonamiento fluido elevadas en esta muestra.

Por otro lado, el estudio de Pérez y Colombé (2024) identificó un nivel de

desarrollo motor bajo en el 41.5 % de los niños evaluados, similar a la alta proporción encontrada en el nivel medio de razonamiento fluido (41.3 %) en esta investigación, lo que implica una prevalencia de niveles moderados de habilidades motoras y cognitivas en ambos casos. Asimismo, Castañeda (2021) identificó diferencias significativas en componentes neuropsicológicos como la agenda visoespacial y el bucle fonológico en niños monolingües y bilingües, destacando que los niños monolingües presentaban niveles superiores en ciertas habilidades cognitivas. Este hallazgo contrasta con la actual investigación, donde se reporta una baja representación de niveles superiores en razonamiento fluido, con solo un 1.3 % alcanzando el nivel alto. En términos de habilidades intelectuales relacionadas, el estudio de Hernández (2022) también identificó alteraciones significativas en funciones cognitivas de niños con dificultades académicas, lo que podría relacionarse con los niveles bajos y muy bajos de razonamiento fluido observados en esta muestra (21.3 % y 6.7 %, respectivamente). Esta comparación da a entender que, si bien existen variaciones en la forma y el grado de las capacidades cognitivas evaluadas, los niveles bajos y medios parecen ser comunes en muestras escolares, resaltando áreas que requieren atención para el fortalecimiento de habilidades cognitivas y académica.

Este hallazgo es respaldado por la teoría de inteligencia fluida de Cattell (1971), quien argumenta que esta habilidad es esencial para abordar desafíos sin depender de conocimientos previos. Además, autores como Ganesan et al. (2023) sostienen que las habilidades de razonamiento son influenciadas tanto por la maduración biológica como por el ambiente, lo que podría explicar las dificultades observadas en individuos con antecedentes de adversidad.

Adicionalmente, Moore y Conway (2023) también destacan el rol de la flexibilidad cognitiva y la función ejecutiva en la adaptación y solución de problemas, habilidades que suelen desarrollarse en paralelo con las experiencias ambientales, especialmente en la adolescencia. Por su parte, Gamino et al. (2022) resaltan la importancia de la flexibilidad cognitiva en el razonamiento fluido, ya que esta capacidad facilita la adaptación ante contextos complejos, lo cual puede estar limitado en poblaciones vulnerables como el de los evaluados.

En el cuarto objetivo específico, los resultados muestran que un porcentaje considerable de los participantes se sitúa en niveles medio-bajo (33.3 %) y medio (25.3 %) en memoria de trabajo, lo que indica una capacidad moderada para gestionar y manipular información temporalmente, este desempeño moderado podría afectar su habilidad para realizar tareas cognitivas que requieren atención y procesamiento simultáneo. Asimismo, se observa que el 14.7 % se encuentra en el nivel bajo y el 8 % muy bajo, lo cual podría señalar limitaciones en habilidades necesarias para la organización mental en actividades complejas. En contraste, un 16 % presenta un nivel medio-alto, sugiriendo una habilidad más desarrollada en comparación con el resto del grupo. Finalmente, el nivel alto apenas alcanza un 2.7 %, mientras que no se registraron individuos en el nivel muy alto, lo que refleja una baja representación de habilidades elevadas en memoria de trabajo dentro de esta muestra.

Los hallazgos de memoria de trabajo en este estudio pueden contrastarse con los resultados de Casas (2021), quien examinó la relación entre memoria de trabajo y conciencia fonológica en niños de Lima, encontrando que un 44.9 % de los participantes mostró un promedio inferior en memoria de trabajo, mientras que los niveles superiores en conciencia fonológica fueron más representativos,

con un 38.3 % en conciencia fonológica y un 46.7 % en conciencia silábica. Aunque los niveles de rendimiento superior en memoria de trabajo no fueron predominantes, en el presente estudio la mayoría se sitúa en niveles medio-bajo (33.3 %) y medio (25.3 %), evidenciando una capacidad moderada en esta función. Además, Canales et al. (2019) también observaron diferencias significativas en las tareas de memoria de trabajo entre estudiantes de distintas regiones de Perú, destacando un desempeño mayor en niños de Lima en comparación con Huancavelica, lo que implica variabilidad contextual en el desarrollo de la memoria de trabajo. Ambos estudios destacan la relevancia de la memoria de trabajo en contextos académicos, aunque difieren en la representación de niveles altos en esta capacidad.

De acuerdo con lo hallado, Seblova et al. (2020) señalan que esta función implica la habilidad de almacenar y manipular información de manera temporal, lo cual es esencial para gestionar tareas cognitivas complejas. Este proceso es particularmente sensible en contextos de estrés prolongado, como lo indica Díaz (2020), quien relaciona el entorno adverso con el desarrollo de capacidades limitadas en áreas cognitivas clave, debido al impacto de experiencias traumáticas. Además, Wechsler (1949) identifica la memoria de trabajo como un componente crítico en su modelo de inteligencia multifacética, fundamental para el razonamiento y la resolución de problemas. En la misma línea, Crivelli et al. (2022) describen la memoria de trabajo como un proceso ejecutivo central en la regulación del comportamiento y la adaptación a tareas que requieren atención sostenida, habilidades afectadas por la falta de un entorno estimulante y seguro en el desarrollo temprano.

En el quinto objetivo específico, los resultados obtenidos en la velocidad

de procesamiento revelan que una proporción considerable de los participantes presenta niveles de rendimiento medio (38.7 %) y medio-bajo (33.3 %), lo que significa que la mayoría de los individuos posee una capacidad moderada para procesar información de manera rápida y eficaz, característica importante en contextos que requieren rapidez en la respuesta cognitiva. Adicionalmente, un 10.7% de los participantes se encuentra en el nivel bajo, lo cual podría indicar limitaciones en la rapidez para procesar estímulos de forma eficiente. Por otro lado, se observa que un 9.3% tiene un nivel muy bajo, lo que refleja un grupo con serias dificultades en esta área, mientras que un 8% se sitúa en el nivel medio-alto, lo que denota una mínima representación de individuos con capacidades superiores en velocidad de procesamiento. Finalmente, no se registraron participantes en los niveles alto o muy alto, lo que señala una baja representación de habilidades de procesamiento rápido entre los evaluados en este estudio.

En relación con los resultados de velocidad de procesamiento obtenidos, estudios como el de Causse y Mias (2021) también evidenciaron variaciones en habilidades de atención y funciones ejecutivas en una muestra infantil en Argentina, donde se hallaron diferencias en fluidez verbal y percepción de diferencias según género y edad, aunque no por nivel escolar, lo cual podría sugerir que ciertos factores individuales influyen en el procesamiento cognitivo de los participantes, similar a los resultados observados en este estudio. Asimismo, investigaciones de Salvatierra (2023) en Lima destacaron deficiencias en la memoria y la capacidad organizativa perceptual en contextos de infracción, lo que apunta a la importancia de las habilidades de procesamiento rápido en contextos de adaptación y conducta. Aunque los contextos y metodologías

difieren, estos hallazgos apoyan la observación de que ciertos niveles de velocidad de procesamiento están más presentes en habilidades cognitivas bajas o moderadas, con una representación mínima en habilidades superiores.

Los hallazgos son respaldados por Wechsler (1949), quien señala que la velocidad de procesamiento es una dimensión crucial para evaluar el funcionamiento cognitivo general, particularmente en contextos educativos y adaptativos. Además, según Maggio et al. (2021), la capacidad de procesar información de manera rápida y eficaz es fundamental para el desempeño en tareas que requieren atención sostenida y respuesta inmediata, aspectos especialmente relevantes en entornos desafiantes. Conjuntamente, Ganesan et al. (2023) destacan cómo la velocidad de procesamiento y otras funciones ejecutivas pueden verse influenciadas tanto por el ambiente como por factores biológicos, especialmente en contextos de vulnerabilidad, como es el caso de jóvenes institucionalizados. Por su parte, Moore y Conway (2023) sostienen que el desarrollo de estas habilidades en adolescentes tiene un impacto directo en su adaptabilidad y éxito en situaciones que demandan procesamiento eficiente, lo cual resalta la importancia de esta capacidad en el contexto estudiado

En el sexto objetivo específico, los resultados comparativos según sexo muestran patrones diferenciados en las capacidades cognitivas de los participantes. En el Coeficiente Intelectual Total (CIT), se observa que los varones presentan mayores concentraciones en los niveles medio y bajo, con un 28.6 % y 37.1 %, respectivamente, mientras que las mujeres tienen una distribución similar, pero destacan en el nivel medio-bajo con un 37.5 %. En el Índice de Comprensión Verbal (ICV), los hombres predominan en el nivel medio-bajo (34.29 %), en tanto que las mujeres también presentan altos porcentajes en

los niveles medio-bajo (35 %) y medio (37.5 %). Respecto a la Habilidad Visoespacial (IVE), el 60 % de los varones se concentra en el nivel medio, superando notablemente a las mujeres, quienes destacan en los niveles medio y medio-alto, con un 42.5 % y 10 %, respectivamente. En el Índice de Razonamiento Fluido (IRF), los varones tienden a situarse en los niveles medio y medio-alto (37.14 % y 8.57 %), mientras que las mujeres muestran mayor proporción en el nivel medio con un 45 %. En cuanto a la Memoria de Trabajo (IMT) y Velocidad de Procesamiento (IVP), las mujeres presentan mayor presencia en los niveles medio y medio-alto, mientras que los hombres se concentran en niveles bajos y medio-bajo. Este perfil sugiere diferencias notables entre ambos sexos en ciertas áreas cognitivas, con patrones diferenciados en habilidades como la visoespacial y la memoria de trabajo, indicando posibles enfoques diferenciados en el apoyo educativo o intervenciones psicológicas según el perfil de cada grupo. A nivel inferencial, solo se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la Memoria de Trabajo, con puntajes más altos en el grupo de mujeres ($U = 487, p = .024$), lo que sugiere una posible ventaja femenina en esta función cognitiva específica. En consecuencia, estos hallazgos permiten una confirmación parcial de la hipótesis alterna.

Estudios previos aportan una perspectiva complementaria a los hallazgos de este estudio sobre diferencias cognitivas según el sexo, en donde Causse y Mias (2021) hallaron variaciones significativas en funciones ejecutivas y atención según el sexo y la edad en niños de primaria en Argentina, observando diferencias en símbolos, dígitos y fluidez verbal ($p < .05$), lo cual indica que, al igual que en este estudio, existen patrones diferenciados de desempeño cognitivo entre varones y mujeres, especialmente en habilidades como la

visoespacial y la memoria de trabajo. Sin embargo, Yüksel et al. (2019) no encontraron diferencias significativas en variables como comprensión verbal y coeficiente intelectual general en estudiantes de primaria en Turquía ($p > 0.05$), lo que contrasta con los resultados actuales, donde se observan diferencias entre sexos en el Coeficiente Intelectual Total y Comprensión Verbal. Finalmente, Rojas (2022) y Valderrama (2021) también observaron diferencias en el desempeño cognitivo según el sexo en funciones como la memoria y funciones ejecutivas, aunque sin diferencias significativas en memoria auditiva y problemas de conducta en estudiantes de Arequipa ($p > .05$). Estos estudios aportan una perspectiva complementaria, resaltando que las diferencias cognitivas por sexo pueden ser evidentes en algunas áreas, pero no en otras, dependiendo del contexto y la etapa del desarrollo.

Los resultados en cuanto a diferencias de capacidades cognitivas por sexo, observadas en esta población, encuentran respaldo teórico en diversos estudios que destacan cómo factores biológicos y ambientales pueden influir en el desarrollo de habilidades específicas. Según Ebitz y Hayden (2021), las funciones cognitivas, como el razonamiento fluido y la memoria de trabajo, son el resultado de la interacción de redes neuronales en el cerebro, lo que podría explicar las variaciones individuales y grupales en esta muestra. Además, la teoría de Wechsler (1949) enfatiza que la inteligencia no es un constructo único, sino que se manifiesta en diferentes dimensiones, como el razonamiento verbal y la habilidad visoespacial, lo cual resulta relevante para analizar diferencias en las áreas específicas donde destacan varones y mujeres. Asimismo, los estudios de Moore y Conway (2023) y de Tsigichko y Kagan (2023) sobre desarrollo cognitivo en adolescentes apuntan a que las habilidades verbales y de

procesamiento visoespacial suelen diferenciarse entre sexos, con tendencia en varones a presentar mayor habilidad visoespacial y en mujeres, mejor desempeño en memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, patrones observados también en esta investigación.

Finalmente, respecto al objetivo general, los resultados observados entre las etapas de desarrollo de adolescencia y niñez evidencian diferencias en varias capacidades cognitivas, destacándose patrones específicos en cada grupo. En el Coeficiente Intelectual Total (CIT), los adolescentes tienden a concentrarse en niveles bajos y medio-bajo (58.3 % y 16.7 %), mientras que los niños exhiben una distribución más equilibrada, con 31.7 % en el nivel medio-bajo y 27 % en el nivel medio, lo cual podría reflejar un mayor desarrollo cognitivo intermedio en los niños.

En el Índice de Comprensión Verbal (ICV), los adolescentes presentan una concentración en los niveles bajos (41.7 % y 25 %), mientras que los niños muestran una tendencia hacia el nivel medio-bajo (36.5%) y una menor representación en los niveles inferiores. En cuanto a la Habilidad Visoespacial (IVE), los adolescentes se sitúan principalmente en los niveles medio y medio-bajo (41.7 % y 33.3 %), en contraste con los niños, quienes muestran una predominancia en el nivel medio (52.4 %). Para el Índice de Razonamiento Fluido (IRF), los adolescentes se concentran en los niveles medio-bajo y medio (33.3 % y 25 %), mientras que los niños alcanzan un 44.4 % en el nivel medio. Finalmente, en las áreas de Memoria de Trabajo (IMT) y Velocidad de Procesamiento (IVP), los adolescentes presentan una distribución homogénea, mientras que los niños tienen mayores porcentajes en los niveles intermedios y medios, alcanzando un 34.9 % en memoria de trabajo y un 38.1 % en velocidad

de procesamiento. Estos resultados sugieren que los niños muestran un rendimiento ligeramente superior en habilidades como la visoespacial y la velocidad de procesamiento, mientras que los adolescentes se concentran en niveles bajos en varias capacidades. Por su parte, en el análisis inferencial únicamente se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la capacidad de Comprensión Verbal, a favor del grupo de niños ($t = -2.20$, $p = .031$). De acuerdo con estos resultados, se admite de manera parcial la hipótesis alterna.

En relación con los resultados obtenidos en esta investigación, los hallazgos de Causse y Mias (2021) ofrecen un punto de comparación al identificar diferencias significativas en capacidades cognitivas específicas en una muestra infantil, en especial en tareas de percepción de diferencias y fluidez verbal, aunque sin diferencias según el grado escolar ($p > .05$). Este hallazgo de diferencias en habilidades específicas por edad, aunque no por escolaridad, podría reflejar un desarrollo cognitivo gradual similar al observado entre niños y adolescentes en este estudio. Por otro lado, Valderrama (2021) reportó diferencias significativas en funciones ejecutivas según la edad y el sexo en adolescentes de Arequipa, lo que también resuena con los patrones diferenciados observados en este estudio entre adolescentes y niños. En cambio, el estudio de Salvatierra (2023), que aborda deficiencias cognitivas en jóvenes con antecedentes de infracciones, se centra en otro tipo de población, pero muestra cómo el desarrollo cognitivo y la edad pueden estar asociados con variaciones en habilidades perceptivas y de memoria visual, aspectos también diferenciados en esta investigación. Estos antecedentes respaldan la existencia de patrones cognitivos distintivos por etapas de desarrollo, aunque con

variaciones contextuales y poblacionales.

Los resultados obtenidos encuentran respaldo en la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada de Cattell (1971), quien plantea que las habilidades cognitivas pueden variar con la edad, influenciadas tanto por factores biológicos como por el entorno. Además, Piaget y Cook (1952) describen el desarrollo cognitivo como un proceso gradual y estructurado, en el cual los niños muestran habilidades más avanzadas en algunas áreas en comparación con los adolescentes, dado que estos últimos están en una fase de reorganización cognitiva y emocional. Por otro lado, la teoría del procesamiento de la información de Miller (1956) respalda la idea de que la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, áreas en las que los niños de este estudio destacan, son capacidades que se desarrollan de forma paulatina durante la niñez y se estabilizan en la adolescencia.

Es crucial reconocer diversas limitaciones que podrían influir en la interpretación y generalización de los hallazgos de este estudio. En primer lugar, la especificidad de la muestra, compuesta por niños y adolescentes institucionalizados en un único Centro de Asistencia Residencial, podría no reflejar la diversidad de experiencias y características presentes en otras poblaciones o contextos de atención residencial. Esta particularidad inherente a la muestra restringe la extensión con la que los resultados pueden extrapolarse a escenarios más amplios.

En segundo lugar, la heterogeneidad en las experiencias de vida previas a la institucionalización, la duración de su estancia en el centro y la variabilidad en los niveles de apoyo familiar recibidos por los participantes representan factores que podrían haber introducido varianza en los resultados obtenidos.

Estas diferencias individuales podrían haber afectado las capacidades cognitivas evaluadas, dificultando la precisión de las conclusiones.

Adicionalmente, el empleo de un diseño de investigación transversal implica que los datos recopilados ofrecen una instantánea del funcionamiento cognitivo en un momento específico. Esta metodología limita inherentemente la capacidad de observar la trayectoria y los cambios cognitivos a lo largo del desarrollo individual de los participantes.

Por otra parte, si bien la pandemia de COVID-19 pudo haber tenido un impacto en el funcionamiento cognitivo, el diseño del estudio no permite aislar de manera inequívoca sus efectos específicos de otros factores contextuales que también pudieron haber influido en las capacidades evaluadas. Esta complejidad dificulta la atribución directa de los cambios observados a la pandemia.

La decisión de emplear una única escala de medición para evaluar el funcionamiento cognitivo podría haber limitado el alcance de la evaluación, dejando sin explorar otras dimensiones relevantes de las capacidades cognitivas que podrían haber proporcionado una comprensión más completa del perfil cognitivo de los participantes.

Es así como, en el marco del presente estudio, centrado en el desarrollo de las funciones cognitivas en niños, niñas y adolescentes en situación de institucionalización, se ha identificado una necesidad sustantiva vinculada a las limitaciones que estos menores enfrentan en su trayectoria evolutiva. Dichas limitaciones, frecuentemente asociadas a condiciones de adversidad temprana, privación afectiva y entornos con escasa estimulación, constituyen factores de riesgo que comprometen el despliegue óptimo de sus capacidades cognitivas.

Frente a este diagnóstico, los lineamientos formulados emergen como una respuesta técnica y ética, sustentada en modelos teóricos sólidos y en hallazgos empíricos provenientes de distintas disciplinas. La propuesta integra aportes del enfoque constructivista (Piaget, 1967), la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), la neurociencia cognitiva (Kolb & Whishaw, 2003) y el paradigma conductual (Kazdin, 2013), configurando así un marco comprehensivo para la intervención.

Este enfoque integrador permite concebir el desarrollo cognitivo como un proceso dinámico y modulable, que requiere condiciones contextuales propicias, interacción social significativa y experiencias pedagógicas enriquecedoras. En tal sentido, las actividades diseñadas no se orientan únicamente a subsanar déficits identificados (como el bajo desempeño en comprensión verbal), sino que también buscan optimizar las funciones preservadas y fomentar un desarrollo armónico e inclusivo. Las intervenciones se han concebido bajo principios de personalización, progresividad y pertinencia evolutiva, incorporando estrategias didácticas motivadoras, tales como el juego estructurado y el uso de recursos tecnológicos, que potencian tanto la adherencia al programa como la eficacia de los aprendizajes promovidos.

Finalmente, los lineamientos propuestos para la intervención cognitiva en niños, niñas y adolescentes institucionalizados priorizan la estimulación de las funciones con menor rendimiento, en particular la comprensión verbal, sin descuidar el fortalecimiento de aquellas habilidades que se mantienen conservadas. La intervención se concibe como un proceso individualizado y adaptado al nivel evolutivo de cada menor, procurando una mejora integral de su desempeño cognitivo.

Asimismo, se enfatiza la importancia de desarrollar las actividades en un entorno estructurado y emocionalmente seguro, incorporando recursos lúdicos e interactivos que resulten significativos para los participantes. Las sesiones deberán realizarse con una frecuencia de tres veces por semana, preferentemente entre las 10:00 a. m. y las 12:00 p. m., y ser implementadas por profesionales especializados, particularmente psicólogos educativos. Finalmente, se destaca el rol activo de los cuidadores y agentes educativos como cofacilitadores del proceso, fortaleciendo así la sostenibilidad y efectividad de la intervención.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

1. Tanto en niños como en adolescentes, existe una predominancia de niveles bajos (34.7 %) y medio-bajos (29.3 %) en la capacidad intelectual de los participantes, con una representación moderada en el nivel medio (25.3 %) y una mínima presencia en niveles superiores (4 % en medio-alto y 0 % en alto o muy alto). Esta distribución indica que una proporción significativa de la muestra podría enfrentar limitaciones en sus habilidades intelectuales, lo cual podría impactar su desempeño académico y adaptación en entornos complejos.
2. La mayoría de los participantes se sitúan en niveles bajos de comprensión verbal, con predominancia en los niveles medio-bajo (34.7 %), bajo (30.7 %) y muy bajo (14.7 %). Solo un porcentaje reducido alcanza los niveles medio-alto (1.3 %) y alto (1.3 %), sin registros en el nivel muy alto. Estos resultados señalan que gran parte de la muestra enfrenta dificultades en la comprensión verbal, lo cual podría afectar su capacidad para procesar y emplear el lenguaje de manera efectiva en contextos académicos y sociales.
3. Los participantes en este estudio poseen habilidades visoespaciales en niveles moderados, con un 50.7 % en el nivel medio y un 21.3 % en el nivel medio-bajo. La representación en niveles altos es mínima (6.7 %), y no se registraron casos en el nivel muy alto. Estos resultados indican una distribución predominantemente media en la habilidad visoespacial, lo que podría implicar limitaciones para tareas que requieren un procesamiento espacial avanzado dentro de esta población.

4. Los participantes presentan en su mayoría niveles de razonamiento fluido de rango medio (41.3 %) y medio-bajo (25.3 %), lo que evidencia una capacidad moderada para la resolución de problemas y la adaptación a situaciones novedosas. La presencia significativa en los niveles bajo (21.3 %) y muy bajo (6.7 %) evidencia limitaciones en habilidades de razonamiento lógico y analítico en un grupo considerable de la muestra. En contraste, la baja representación en los niveles medio-alto (4.0 %) y alto (1.3 %) refleja que solo una minoría posee capacidades elevadas en esta área cognitiva, sin registros en niveles muy altos. Estos resultados apuntan a una predominancia de habilidades de razonamiento fluido que oscilan entre moderadas y bajas dentro de la población estudiada.
5. Un gran porcentaje de participantes presentan niveles de memoria de trabajo entre medio-bajo (33.3 %) y medio (25.3 %), lo que indica una capacidad moderada para la retención y manipulación de información en tareas complejas. Las proporciones en los niveles bajo (14.7 %) y medio-alto (16.0 %) reflejan una distribución variada, mientras que un pequeño grupo se ubica en niveles muy bajo (8.0 %) y alto (2.7 %), sin registros en el nivel muy alto. Esto indica que la muestra estudiada presenta habilidades de memoria de trabajo principalmente en rangos medios, con limitadas capacidades avanzadas en esta área.
6. Las habilidades de velocidad de procesamiento en esta muestra se concentran mayormente en niveles medios y medio-bajos (38.7 % y 33.3 %, respectivamente), lo que refleja un rendimiento moderado en esta capacidad. Además, un porcentaje menor muestra niveles bajos (10.7 %) y muy bajos (9.3 %), con una representación limitada en el nivel medio-alto

(8.0 %). Además, la ausencia de participantes en los niveles más altos sugiere que el grupo carece de individuos con velocidad de procesamiento elevada, destacando una tendencia hacia niveles de desempeño moderados en esta habilidad.

7. Los hallazgos revelan que los varones tienden a concentrarse en niveles medio y bajo en el Coeficiente Intelectual Total (28.6 % y 37.1 %, respectivamente), mientras que las mujeres muestran una distribución predominante en el nivel medio-bajo (37.5 %). En habilidades específicas como la visoespacial y la memoria de trabajo, los hombres destacan en el nivel medio (60 % en visoespacial), en tanto que las mujeres presentan mayores porcentajes en los niveles medio y medio-alto en memoria de trabajo y velocidad de procesamiento (37.5 % y 10 %, respectivamente). Además, en el análisis inferencial se evidenció diferencias estadísticamente significativas solo en la capacidad de Memoria de Trabajo, con puntajes más altos en el grupo de mujeres ($U = 487, p = .024$), lo que sugiere una posible ventaja femenina en esta función cognitiva específica. Estos resultados indican la necesidad de enfoques educativos diferenciados que respondan a las particularidades cognitivas de cada grupo, favoreciendo un desarrollo más equitativo en las áreas cognitivas evaluadas.
8. En relación a las capacidades cognitivas entre niños y adolescentes, los resultados mostraron que los adolescentes presentan mayor concentración en niveles bajos y medio-bajo en el Coeficiente Intelectual Total (58.3 % y 16.7 %, respectivamente) y en el Índice de Comprensión Verbal (41.7 % y 25 %), mientras que los niños muestran una distribución más equilibrada en niveles medio-bajo y medio en estas áreas (31.7 % y 27 % en CIT; 36.5 %

en ICV). En habilidades visoespaciales y velocidad de procesamiento, los niños obtienen mayores porcentajes en niveles medios (52.4 % en visoespacial y 38.1 % en velocidad de procesamiento), reflejando un rendimiento ligeramente superior en comparación con los adolescentes. Adicionalmente, el análisis inferencial revela diferencias estadísticamente significativas sólo en la capacidad de Comprensión Verbal, a favor del grupo de niños ($t = -2.20$, $p = .031$). De acuerdo con estos resultados, se admite de manera parcial la hipótesis alterna. Estos hallazgos señalan la necesidad de enfoques diferenciados que se ajusten a las características cognitivas propias de cada etapa de desarrollo.

5.2 Recomendaciones

1. Plantear intervenciones de apoyo educativo dirigidas a los participantes, considerando los lineamientos propuestos, con el propósito de estimular sus habilidades cognitivas y promover una mayor adaptabilidad en entornos complejos. Esta intervención buscará implementar técnicas de aprendizaje adaptadas a distintos niveles de capacidad intelectual, asegurando así un refuerzo personalizado para mejorar su rendimiento académico.
2. Implementar actividades que fortalezcan las habilidades lingüísticas dirigidas a los evaluados, con el fin de mejorar su capacidad de comprensión y expresión verbal. Estas actividades deben integrar prácticas de lectura y ejercicios de comunicación oral que aumenten la habilidad para procesar y emplear el lenguaje en contextos académicos y sociales, facilitando así una comunicación más efectiva.
3. Desarrollar un programa de entrenamiento visual y espacial orientado a los participantes, con la finalidad de potenciar su capacidad para percibir y

organizar información visual. Este programa podría incluir ejercicios que estimulen la percepción espacial, la orientación y el reconocimiento de patrones, habilidades cruciales para mejorar su rendimiento en tareas visualmente exigentes.

4. Incorporar talleres de resolución de problemas y lógica para los participantes, orientados a fortalecer su razonamiento lógico y analítico. Este enfoque pretende fomentar el pensamiento crítico mediante el uso de actividades desafiantes que requieran adaptación y creatividad, preparando a los evaluados para enfrentar situaciones novedosas con mayor eficacia.
5. Diseñar estrategias de fortalecimiento de la memoria operativa que faciliten el manejo de información temporal en actividades de alta demanda cognitiva. Estas estrategias, enfocadas en técnicas de asociación y organización mental, buscan mejorar el rendimiento en tareas que requieren mantener y manipular datos en un tiempo limitado, lo que resultará en una mejora de la retención y procesamiento de la información.
6. Introducir ejercicios de incremento de rapidez cognitiva dirigidos a optimizar la capacidad de respuesta ante estímulos complejos. Estos ejercicios, centrados en tareas de reacción rápida y secuencias de atención sostenida, están orientados a agilizar la velocidad de procesamiento, promoviendo una mayor eficiencia en el manejo de tareas que demandan respuestas rápidas y precisas.
7. Adaptar métodos educativos que respeten las particularidades cognitivas de cada grupo, buscando maximizar el desarrollo de sus habilidades individuales. Esta adaptación permitirá un enfoque inclusivo, potenciando tanto las habilidades visoespaciales en varones como la memoria y velocidad

de procesamiento en mujeres, promoviendo una formación más equilibrada y justa.

8. Crear intervenciones diferenciadas según la etapa de desarrollo para responder a las necesidades cognitivas de niños y adolescentes. Este enfoque, adaptado al nivel evolutivo de cada grupo, tiene como objetivo optimizar sus capacidades en áreas como razonamiento, memoria y velocidad de procesamiento, permitiendo que cada grupo alcance su máximo potencial en función de sus características propias.



REFERENCIAS

- Abramovitch, A., Short, T., & Schweiger, A. (2021). The C Factor: Cognitive dysfunction as a transdiagnostic dimension in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, (1)86, 102-107.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735821000507>
- Abreu, F., Santo, R., & Barth, N. (2022). Inteligencia general. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4990-4998.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1854
- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226>
- Acuña, M. (2018). *Violencia familiar y desarrollo del proceso cognitivo en los estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 7060 Mariscal Andrés Bello Cáceres, Pamplona Alta* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Este]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional del Este.
<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1525/TM%20CE-Pa%203319%20A1%20%20%20Acu%C3%B1a%20Monta%C3%B1ez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agudelo, A., De la Portilla, S., Reyes, A., López, J., & Porras, L. (2021). Correlación entre trastornos afectivos en padres y el funcionamiento cognitivo de niños y adolescentes en Caldas-Colombia. *Tesis Psicológica*, 16(1), 140-163.
<https://www.redalyc.org/journal/1390/139072247008/139072247008.pdf>

Aguirre, R. (2004). La comprensión del sentido de los refranes en escolares.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(1).

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630913.pdf>

Alape Pelayo, A. del P. (2013). *La descripción de imágenes fijas como herramienta didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Villanueva, Casanare* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Unilibre.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/10901/7902/1/AlapePelayoAledadelPilar2013.pdf>

Alsina, Á. (2009). *El papel de la memoria de trabajo en el cálculo mental: Un cuarto de siglo después de Hitch*. Universitat de Girona. <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1808/papel%20de%20la%20memoria.pdf>

Amaya, J. O. (2019). *La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/18611>

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code> Infonetica+3Respuestas Frederick+3APA+3

Arias, F. G. (2023). *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: Editorial INUDI.

Arnao, C. y Canales, M. (2024). *La medida de acogimiento residencial de niños y adolescentes y el derecho a vivir en familia periodo 2018-2022 en Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica del Perú].

Repositorio de la Universidad Tecnológica del Perú.
<https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/9738/M.Canales.C.Arnao.Tesis.Titulo.Profesional.2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aroslawska, A. J., Gathercole, S. E., Allen, R. J., & Holmes, J. (2016). Following instructions from working memory: Why does action at encoding and recall help? *Memory & Cognition*, 44(8), 1183–1191.
<https://doi.org/10.3758/s13421-016-0636-5>

Baek, Y., Kim, B., Yun, S., & Cheong, D. (2008). *Effects of two types of sudoku puzzles on students' logical thinking*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282879954_Effects_of_two_types_of_sudoku_puzzles_on_students%27_logical_thinking

Babker, A. (2023). Explore the Role of Different Cognitive Functions in Education. *Journal of Education and Practice*.
<https://doi.org/10.47941/jep.1279>

Bellezza, F. S. (1981). Mnemonic devices: Classification, characteristics, and criteria. *Review of Educational Research*, 51(2), 247–275.
<https://doi.org/10.3102/00346543051002247>

Benavides B., J. E. (1997). *La lectura rápida en el desarrollo de la velocidad y la comprensión en inglés: Desarrollo de la lectura, velocidad, comprensión, vocabulario y gramática en estudiantes de inglés técnico a nivel universitario*. Universidad de Nariño - CEPUN.
<https://ssrn.com/abstract=3257856>

Bhanu, J. S., Sastry, J. K. R., & Chandra Prakash, V. (2019). Assessing the intelligence of a student through TIC-TAC-TOE game for career guidance.

International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE),
9(6), 5545–5551. <https://doi.org/10.11591/ijece.v9i6.pp5545-5551>

Bigi, S., Amann, M., Wegmüller, E., & Steinlin, M. (2021). Computerized Symbol Digit Modalities Test in a Swiss Pediatric Cohort: Normative Data and Reliability. *Frontiers in Psychology*, 12, 631535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631535>

Boetto, C., & Rosas, R. (2023). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Ediciones UC. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=Q9W4EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=inteligencia+cognitiva&ots=BGQG6pGjLC&sig=pF62rin oGc_5achhKvzVGR30s3A

Bornstein, M. H., & Arterberry, M. E. (2010). The development of object categorization in young children: Hierarchical inclusiveness, age, perceptual attribute, and group versus individual analyses. *Developmental Psychology*, 46(2), 350–365. <https://doi.org/10.1037/a0018411>

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume 2: Separation: Anxiety and anger*. Basic Books.

Cachicatari Mamani, Y. M. (2022). *Los juegos verbales para mejorar la expresión oral en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 303 Virgen de Chapi del distrito de Paucarpata, Arequipa 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui]. Repositorio UJCM. [https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/1665/Yeni-Maritza tesis titulo 2022.pdf](https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/1665/Yeni-Maritza%20tesis%20titulo%202022.pdf)

Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 487–494.

https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000200010&script=sci_arttext

Canales, R., Velarde, E., Lingán, K. y Ramírez, J. (2019). Diferencias en memoria y funciones ejecutivas en niños con diferente nivel lector de Huancavelica y Lima - Callao. *Revista en Investigación en Psicología*, 22(2), 217-232.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/1609-7475_abdae91b8c1e1a5993569b5dc3edba9d

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=jp9dt4_0_clC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Carroll,+J.+B.+\(1993\).+Human+cognitive+abilities:+A+survey+of+factor-analytic+studies.+Cambridge+University+Press&ots=dEzVSdMkW1&sig=N7xkv6eyXZH3t-LrUC8pjzQMvhc](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=jp9dt4_0_clC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Carroll,+J.+B.+(1993).+Human+cognitive+abilities:+A+survey+of+factor-analytic+studies.+Cambridge+University+Press&ots=dEzVSdMkW1&sig=N7xkv6eyXZH3t-LrUC8pjzQMvhc)

Casas, M. (2021). *Relación entre memoria de trabajo y conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9008/Relacion_CasasPolo_Maricarmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castañeda, D. (2021). *Diferencias en factores neuropsicológicos de la memoria operativa en niños bilingües y monolingües en Carhuaz* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16894/Castaneda_rd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo Rivera, M. (2021). *Los juegos de construcción y su relación con el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas en niños de 5 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC.

<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/5746/Marcia%2C%20CASTILLO%20RIVERA.pdf>

Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Houghton Mifflin. <https://psycnet.apa.org/record/1973-02450-000>

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11. <https://www.academia.edu/download/36805674/l-variables.pdf>

Cause, M. y Mias, C. (2021). Pruebas neuropsicológicas infantiles de atención y funciones ejecutivas: normas regionales del alto Valle (Río Negro y Neuquén) de Argentina. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 39, 15-26. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Mias/publication/353632486)

[Mias/publication/353632486](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Mias/publication/353632486) Pruebas neuropsicologicas infantiles de atencion y funciones ejecutivas normas regionales del alto valle Rio Negro y Neuquen de Argentina/links/610729b9169a1a0103cf7247/Pruebas-neuropsicologicas-infantiles-de-atencion-y-funciones-ejecutivas-normas-regionales-del-alto-valle-Rio-Negro-y-Neuquen-de-Argentina.pdf

Cerra Rúa, D., Pallares Nieto, Y. F., Obando Rodríguez, A., & Montañez Romero, M. A. (2024). Efecto del programa de estimulación cognitiva Lumosity en

niños con problemas de aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5728–5743.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9924

Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). *Código de ética y deontología del Colegio de Psicólogos del Perú* (Resolución de Decanato N.º 801-2024-CDN-C.Ps.P).

https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Crivelli, L., Palmer, K., Calandri, I., Guekht, A., Beghi, E., Carroll, W., Frontera, J., García, D., Westenberg, E., Winkler, A., Mangialasche, R., & Kivipelto, M. (2022). Changes in cognitive functioning after COVID-19: A systematic review and meta-analysis. *Alzheimer's & Dementia*, 18(5), 1047-1066.
<https://alz-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/alz.12644>

Crocker, S. J., & McDonald, K. (2011). Visual processing speeds in children: A rapid serial visual presentation study. *Advances in Cognitive Psychology*, 7(1), 1–8. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0086-1>

Cuadrado-Moreno, E. R., Bravo-Mancero, P. C., & Alarcón-Parra, P. I. (2023). Videojuego educativo y su incidencia en la velocidad de procesamiento y memoria. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 6(11), 71–84. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i11.0075>

Dansilio, S., López, I., & Galiano, M. (2016). Diferentes tareas de solución de problemas y funciones ejecutivas en niños. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 8(2), 35–42.
<https://www.redalyc.org/pdf/4395/439546900004.pdf>

Defensoría del Pueblo. (2019). *Condiciones de las niñas, niños y adolescentes*

privados de libertad: Serie Informes Especiales N.º 03-2019-DP-DMNPT.
Dirección del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura y otros
tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Lima, Perú.

Deng, Z. (2023). *Development of Cognitive enhancement methods*. Highlights in
Science, Engineering and Technology.
<https://doi.org/10.54097/hset.v44i.7160>

Diario El Comercio (2022, 29 de junio). *Impacto del aislamiento en los niños,
niñas y adolescentes después de la pandemia*. Corresponsales Escolares.
[https://elcomercio.pe/corresponsales-escolares/historias/impacto-del-
aislamiento-en-los-ninos-ninas-y-adolescentes-despues-de-la-pandemia-
salud-mental-carabaylo-noticia/](https://elcomercio.pe/corresponsales-escolares/historias/impacto-del-aislamiento-en-los-ninos-ninas-y-adolescentes-despues-de-la-pandemia-salud-mental-carabaylo-noticia/)

Díaz, L. (2020). Repercusiones infantiles de la violencia familiar/doméstica.
Familia. Revista de Ciencia y Orientación familiar, 1(58), 99-115.
<https://revistas.upsa.es/index.php/familia/article/view/126>

Ebitz, R. y Hayden, B. (2021). The population doctrine in cognitive
neuroscience. *Neuron*, 109(19), 3055-3068.
[https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273\(21\)00521-3.pdf](https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273(21)00521-3.pdf)

Escobar-Magariño, D., & Amor-Díaz, V. (2022). Intervención neuropsicológica
sobre entrenamiento de memoria de trabajo con videojuego “Recuérdalo
Todo”. *Revista Información Científica*, 101(3), e3804.
<https://www.redalyc.org/journal/5517/551771993006/html/>

Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Inteligencia emocional y
educación*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 45,
95-113.

- Flores Lázaro, J. C., & Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Editorial El Manual Moderno
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2000). *The state of the world's children 2000*. New York: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *La primera infancia importa para cada niño*.
<https://www.unicef.org/peru/media/1971/file/La%20primera%20infancia%20importa%20para%20cada%20ni%C3%B1o.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Las 12 habilidades transferibles del marco conceptual y pragmático de UNICEF*.
<https://www.unicef.org/lac/media/30756/file>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). *La pandemia a través de los ojos de niños, niñas y adolescentes en Chile*.
<https://www.unicef.org/chile/media/8571/file/la%20pandemia%20en%20ojos%20de%20ni%C3%B1os.pdf>
- Galletta, D., Califano, A., & Santoro, A. (2021). Executive functions and theory of mind across age: The role of cognitive flexibility in perspective-taking skill. *European Psychiatry*, 64, S413 - S413.
<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.1103>
- Gamino, J., Frost, C., Riddle, R., Koslovsky, J., & Chapman, S. (2022). Higher-order executive function in middle school: Training teachers to enhance cognition in young adolescents. *Frontiers in Psychology*, (1)13, 867264.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.867264/full>
- Ganesan, K., Smid, C., Thompson, A., Buchberger, E., Spowage, J., Iqbal, S., Phillips, H., & Steinbeis, N. (2023). Examining mechanisms of childhood

cognitive control. *Journal of Cognition*, 6 (1), 50.
<https://doi.org/10.5334/joc.314>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (2.^a ed.). Barcelona: Paidós

González, M. (2020). Procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 45–60.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7428375.pdf>

Gonzato, M., Fernández Blanco, T., & Díaz Godino, J. (2011). Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (77), 99–117.
https://www.researchgate.net/publication/282325840_Tareas_para_el_desarrollo_de_habilidades_de_visualizacion_y_orientacion_espacial

Greiff, S., Wüstenberg, S., & Funke, J. (2012). Dynamic problem solving: A new assessment perspective. *Applied Psychological Measurement*, 36(3), 189–213. <https://doi.org/10.1177/0146621612439620>

Guerin, J. M., Wade, S. L., & Mano, Q. (2021). Does reasoning training improve fluid reasoning and academic achievement for children and adolescents? A systematic review. *Trends in Neuroscience and Education*, 23, 100153.
<https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100153>

Hernández, K. (2022). *Caracterización neuropsicológica de los trastornos específicos del aprendizaje en niños entre los 5 y 8 años* [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio institucional de la

Caracterización_Neuropsicológica_Trastornos_Específicos_Aprendizaje
_Resumen.pdf (unisimon.edu.co)

Hetlinger, L., Simpkins, D., & Combs, J. (2000). The effects of institutional care on children's social development. *Child Welfare*, 79(2), 189-209.

Horn, J., & Cattell, R. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of educational psychology*, 57(5), 253. <https://psycnet.apa.org/record/1966-13188-001>

Hsieh, Y., Shen, A., Hwa, H., Wei, H., Feng, J., & Huang, S. (2020). Associations Between Child Maltreatment, Dysfunctional Family Environment, Post-Traumatic Stress Disorder and Children's Bullying Perpetration in a National Representative Sample in Taiwan. *Journal of Family Violence*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00144-6>

Jensen, A. (1982). The chronometry of intelligence. *Advances in the psychology of human intelligence*, 1, 255-310.

Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7th ed.). Waveland Press.

Kievit, R. A. (2020). Sensitive periods in cognitive development: A mutualistic perspective. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 144-149. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352154620301522>

Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317-324. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.05.002>

Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2003). *Fundamentals of human neuropsychology* (5th ed.). Worth Publishers.

- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(4), 861–883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M., Lindenberger, U. & Tucker, E. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1), 6-41. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1529100620920576>
- Maggio, M., Cuzzola, M., Calatozzo, P., Marchese, D., Andaloro, A. & Calabro, R. (2021). Improving cognitive functions in adolescents with learning difficulties: A feasibility study on the potential use of telerehabilitation during Covid-19 pandemic in Italy. *Journal of Adolescence*, 89, 194-202. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019712100066X>
- Martin-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M.-J. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251–258. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.419111>
- Martínez, L., & Martínez, R. (2017). Estimulación cognitiva: principios y estrategias. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 17(3), 45–58.
- Medina, W. y Sarmiento, N. (2020). *Funcionamiento neuropsicológico en niños y niñas de 6-11 años expuestos a violencia de pareja: Una revisión sistemática* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional de la Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7851/Funcionamiento%20neuropsicol%C3%B3gico%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3>

[%b1as%20de%206-](#)

[11%20a%c3%b1os%20expuestos%20a%20violencia%20de%20pareja.p](#)

[df?sequence=1&isAllowed=y](#)

Mesa Torres, A. P., Niño Méndez, C. A., Pastrana Gualdrón, D. P., & Pinto Guzmán, L. J. (2022). *Relación entre habilidades matemáticas y funciones ejecutivas en adolescentes de 15 a 17 años del Departamento de Casanare* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Extensión UNISANGIL, Yopal-Casanare]. Repositorio Institucional UNAB. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/18560>

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2), 81. <https://psycnet.apa.org/record/1957-02914-001>

Ministerio de Educación. (2021). *Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU: Modificación del Reglamento de la Ley General de Educación para promover la educación inclusiva*. <https://lpderecho.pe/modifican-reglamento-ley-general-educacion-promover-educacion-inclusiva-decreto-supremo-007-2021-minedu/>

Ministerio de Educación. (2024). *Resolución Viceministerial N° 003-2024-MINEDU: Disposiciones que regulan la organización y funcionamiento de los servicios educativos escolarizados de Ciclo I de Educación Inicial*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/5041235-003-2024-minedu>

Ministerio de Educación. (2024). *Resolución Viceministerial N° 004-2024-MINEDU: Disposiciones para implementar y brindar el servicio de educación y cuidado diurno con atención integral, para niñas y niños de*

12 a 36 meses. <https://noticia.educacionenred.pe/2024/01/rvm-004-2024-minedu-aprueban-norma-tecnica-denominada-disposiciones-para-implementar-291012.html>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). *Decreto Supremo N° 008-2021-MIMP: Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030*. <https://lpderecho.pe/politica-nacional-ninas-ninos-adolescentes-al-2030-decreto-supremo-008-2021-mimp/>

Moore, D., & Conway, A. (2023). The structure of cognitive abilities and associations with problem behaviors in early adolescence: An analysis of baseline data from the adolescent brain cognitive development study. *Journal of Intelligence*, 11(5), 90. <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/5/90>

Moreno, J. y García, M. (2020). Emotional, Behavioural and Executive Functioning Problems in Children in Residential Care. *Environmental Research and Public Health*, 17(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103596>

Moscardi, R. (2020). Los efectos positivos de jugar videojuegos y su aplicación en entornos no lúdicos. *Cuaderno 110 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 110, 111–127. <https://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n110/1853-3523-ccedce-110-124.pdf>

Neumann, D., Peterson, E., Underwood, L., Morton, S., & Waldie, K. (2021). *The development of cognitive functioning indices in early childhood*. *Cognitive Development*, (1)60, 101-198. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2021.101098>

Noa, J. (2023). *Políticas Públicas que Implementa el Estado Peruano a Fin de Garantizar el Derecho a Vivir en Familia de las Niñas, Niños y Adolescentes en Desprotección Familiar* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio de la Universidad Tecnológica del Perú.

https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/7989/J.Noa_Tesis_Titulo_Profesional_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext&tlng=pt

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano* (11^a ed.). McGraw-Hill.

Parales Bojacá, L. S., Franco Buitrago, J. D., Alzate Bonilla, C. F., & Gaitán Ramírez, T. J. (2024). Influencia del reforzamiento vicario positivo en el desarrollo de rompecabezas como estrategia de estimulación cognitiva para el razonamiento y la planificación. *Tesis Psicológica*, 19(2). <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/1404/1253>

Pereyra, A. (1997). Adolescentes institucionalizados: una mirada a sus necesidades. *Revista Argentina de Psicología Social*, 17(1), 51-60.

Pérez, A., & Colombé, M. (2024). Conjunto de ejercicios para potenciar el

- desarrollo motor en escolares. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(1), 38-51. <http://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/117>
- Peyrin, C., Lallier, M., & Valdois, S. (2020). Visual search strategies in children: A reflection of working memory processes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104835. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104835>
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. http://www.bxscience.edu/ourpages/auto/2014/11/16/50007779/Piaget%20When%20Thinking%20Begins10272012_0000.pdf
- Piaget, J. (1967). *La psicología del niño*. Ediciones Morata
- Platt, J., McLaughlin, K., Luedtke, A., Ahern, J., Kaufman, A., & Keyes, K. (2018). Targeted Estimation of the Relationship Between Childhood Adversity and Fluid Intelligence in a US Population Sample of Adolescents. *American Journal of Epidemiology*, 187, 1456–1466. <https://doi.org/10.1093/aje/kwy006>
- Pomohaibo, V., Karapuzova, N., & Pavlenko, Y. (2021). *Encontrar factores genéticos asociados a las capacidades cognitivas*. ScienceRise: Educación Pedagógica. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.247416>
- Puertas Céspedes, S. A., Esteban Pérez, E. L., Joshi, R. M., Bonilla Carreño, M., & Izquierdo Bello, Á. H. (2023). Velocidad de procesamiento visual / auditivo y ortográfico / fonológico en niños con dislexia y lectores promedio colombianos: Un estudio de potenciales relacionados con eventos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 15(1), 1–41. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e340888>

- Pulido, D. (2021). El dibujo como método para estudiar procesos mentales superiores en niños. *Neuropsychology Learning*, 4(2), 151–160. <https://neuropsychologylearning.com/wp-content/uploads/pdf/pdf-revista-vol4/vol4-n2-1-2021.pdf>
- Rivero, M. (2012). *Análisis biopsicosocial de los menores en programa residencial básico en la provincia de Granada*. [tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/22229>
- Robres, A., & Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38 (1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Rodríguez, M. (2022). *Estudio comparado del perfil neuropsicológico en niños institucionalizados y no institucionalizados en Ambato* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/3d75608b-824a-43a4-af28-ef90783482c1>
- Rojas, M. (2022). *Estudio comparativo de la memoria auditiva inmediata en estudiantes del V ciclo de tres Instituciones Educativas de Surquillo, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94588/Rojas_BMB-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ruiz Alva, C. A. (2004). *Escala MINDS de inteligencias múltiples*. Universidad César Vallejo.
- Rutter, M. (2000). *Child psychopathology*. Blackwell Publishers.
- Salvatierra, J. (2023). *Características neuropsicológicas asociadas al tipo de*

infracción cometida por internos del centro de rehabilitación juvenil peruano ex "Maranguita" [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/b486789f-652c-4d15-b978-89f21fa81992/content>

Sánchez, H. (2018). *Manual de términos de investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
<https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/1480/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Scasso, M. G. (2020). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en el inicio de la escolaridad secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115744>

Seblova, D., Berggren, R., & Lövdén, M. (2020). Education and age-related decline in cognitive performance: Systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *Ageing Research Reviews*, 58, 101-105.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1568163719302260>

Simpson, I., Fried, E., Akarca, D., Mareva, S., Bullmore, E., & Kievit, R. (2021). Bridging brain and cognition: A multilayer network analysis of brain structural covariance and general intelligence in a developmental sample of struggling learners. *Journal of Intelligence*, 9(2), 32.
<https://www.mdpi.com/2079-3200/9/2/32>

- Simsek, N., Erol, M., Öztop, D., & Münir, S. (2007). The effects of institutional care on children's emotional and behavioral problems. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 59-72.
- Solís Gamboa, M. E. (2019). *El debate como estrategia pedagógica para mejorar la expresión oral en la Escuela Rural Unitaria* [Tesis de licenciatura, Universidad de los Andes]. Séneca: Repositorio Uniandes. <http://hdl.handle.net/1992/44162>
- Solis, S. (2023). *El razonamiento verbal en la comprensión lectora en niños de la Unidad Educativa Leopoldo Freire* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10968>
- Su, Y., D'Arcy, C., Yuan, S., & Meng, X. (2019). How does childhood maltreatment influence ensuing cognitive functioning among people with the exposure of childhood maltreatment? A systematic review of prospective cohort studies. *Journal of affective disorders*, 252, 278-293. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.026>
- Swanson, H. L., Orosco, M. J., & Reed, D. K. (2024). The mathematical word problem-solving performance gap between children with and without math difficulties: Does working memory mediate and/or moderate treatment effects? *Child Neuropsychology*, 31(3), 391–407. <https://doi.org/10.1080/09297049.2024.2382202>
- Tavara, D. (2019). *Nivel de inteligencias múltiples en estudiantes del quinto año de secundaria de la I.E. Estatal Albert Einstein - San Juan de Lurigancho* [Tesis pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio

institucional de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/4022/008594_Trab._Suf._Prof._Tavara%20Yajahuanca%20Flor%20Dalila.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Tsigichko, E., & Kagan, E. (2023). *Funciones cognitivas en la adolescencia temprana: características, interconexiones y diferencias de género*. Boletín de la Universidad Estatal de Kemerovo. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-3-259-266>

Universidad Femenina del Sagrado Corazón. (2019). *Código de ética de investigación* (2.^a ed.). Vicerrectorado de Investigación – Comité de Ética de Investigación

https://www.unife.edu.pe/vicerrectorado_investigacion/codigo_etica_vri.pdf

Valderrama, R. (2021). *Función ejecutiva y problemas de conducta en adolescentes pertenecientes a colegios católicos en Arequipa* [Tesis de pregrado, Universidad Católica San Pablo]. Repositorio institucional de la Universidad Católica San Pablo. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSP_cdfdcde7b95c94b0a9761d5391f5ad04

Vargas, M. y Montoro, J. (2017). Estudio de prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños en régimen de acogimiento residencial. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 3, 332-350.

Verona, D. (2020). *Experiencia emocional en cuidadoras de niños(as) preescolares institucionalizados(as)* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18368/Verona_Ochoa_Experiencia_emocional_cuidadoras1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villanueva Couoh, F. (2022). *Metodología de la investigación*. México: Klik soluciones educativas S.A de CV.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, C., Zhang, F., Wang, J., Doyle, J., Hancock, P., Mak, C., & Liu, S. (2021). *How indoor environmental quality affects occupants' cognitive functions: A systematic review*. *Building and environment*, 193, 107-647. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132321000597>

Wechsler, D. (1949). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños; manual*. <https://psycnet.apa.org/record/1950-00877-000>

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. *Academic Medicine*, 33(9), 706. https://journals.lww.com/academicmedicine/citation/1958/09000/the_measurement_and_appraisal_of_adult.38.aspx

Wechsler, D. (2014). *WISC-V: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Quinta Edición. Manual técnico y de interpretación*. Pearson Clinical & Talent Assessment.

Wechsler, D. (2015). *WISC-V: Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Manual técnico*. Pearson Clinical & Talent Assessment.

Weiss, L., Saklofske, D., Holdnack, J. & Prifitera, A. (2016). *WISC-V: Advances in the assessment of intelligence*. San Diego, CA, 9. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=59aEDwAAQBAJ&oi=>

fnd&pg=PA1&dq=wISC+v+wechsler+2012&ots=TrspYeV3Lm&sig=hx41
ALrc6FjBslEcTpMgkH521vl

- Wiest, G. M., Rosales, K. P., Looney, L., Wong, E. H., & Wiest, D. J. (2022). Utilizing cognitive training to improve working memory, attention, and impulsivity in school-aged children with ADHD and SLD. *Brain Sciences*, 12(2), 141. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020141>
- Yüksel, M., Özgen, G., & Başer, N. (2019). The effect of intelligence and academic success on self perceptions of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4). 906-921. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/569>
- Zhou, L. (2022). *Which Matters More, Cognitive or Non-cognitive Ability?*. Science Insights Education Frontiers. <https://doi.org/10.15354/sief.22.co017>
- Zioga, T., Ferentinos, A., Konsolaki, E., Nega, C., & Kourtesis, P. (2024). Video game skills across diverse genres and cognitive functioning in early adulthood: Verbal and visuospatial short-term and working memory, hand–eye coordination, and empathy. *Behavioral Sciences*, 14(10), 874. <https://doi.org/10.3390/bs14100874>

**APÉNDICE A: DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIZACIÓN PARA
REALIZAR INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO DE ASISTENCIA
RESIDENCIAL**

Nosotras, Fiorella Emma Ballón Cárdenas y Norma Paulina Pardo Pajuelo, estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, declaramos bajo juramento que, mediante carta emitida por la Gerencia de Desarrollo y Protección Social del Centro de Asistencia Residencial se nos concedió la autorización para llevar a cabo la presente investigación; asimismo se nos facultó el acceso a los files correspondientes de cada participante con el fin de recabar la información pertinente. Cabe precisar, que no aplicamos directamente el instrumento, limitándonos al análisis de datos históricos. Asimismo, hemos de señalar que se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Lima, 29 de mayo de 2025.

.....
Fiorella Emma Ballón Cárdenas

.....
Norma Paulina Pardo Pajuelo

APÉNDICE B: DECLARACIÓN DE USO DE RESULTADOS Y DE NO REPRODUCCIÓN DE MATERIALES PROTEGIDOS

Quienes suscriben, Fiorella Emma Ballón Cárdenas y Norma Paulina Pardo Pajuelo, estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, declaramos bajo juramento lo siguiente:

- **Autorización institucional:** El acceso a los resultados se realizó con autorización formal del Centro de Asistencial Residencial (CAR), en tanto institución custodiante de las evaluaciones psicológicas
- **No aplicación del instrumento:** Las investigadoras no aplicaron la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – V (WISC-V) y ningún test; el estudio se limitó al análisis retrospectivo de datos preexistentes.
- **No reproducción de materiales protegidos:**
 - a) No se reprodujeron materiales de la prueba (ítems, contenidos de reactivos, cuadernillos, manuales, protocolos u hojas de respuesta).
 - b) El análisis se limitó exclusivamente a datos derivados (puntajes, índices y resúmenes de resultados) previamente registrados en la institución.
 - c) No se difundieron materiales de prueba por ningún medio (impreso, digital, fotográfico o audiovisual).
- **Confidencialidad:** Los datos fueron anonimizados y tratados con confidencialidad y con acceso restringido únicamente al equipo investigador autorizado.

Lima, 29 de mayo de 2025

.....
Fiorella Emma Ballón Cárdenas

.....
Norma Paulina Pardo Pajuelo