



Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento
ISSN: 1852-4206
paulaabate@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Canet-Juric, Lorena; García-Coni, Ana; Andrés, María Laura; Vernucci, Santiago; Aydmune, Yésica; Stelzer, Florencia; Richard's, María M.
Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina
Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, vol. 12, núm. 1, 2020, Enero-, pp. 1-25
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24999>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333468037006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina

Abril 2020, Vol. 12,
Nº1, 1-25

revistas.unc.edu.ar/index.php/racc

Canet-Juric, Lorena *^a; García-Coni, Ana ^a; Andrés, María Laura ^a; Vernucci, Santiago ^a, Aydmune, Yésica ^a; Stelzer, Florencia ^a y Richard's, María M. ^a

Revisión

Resumen

La autorregulación resulta fundamental para el comportamiento adaptativo, vinculándose en la infancia con el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. En el mundo, se registran estudios de intervención en autorregulación en población infantil, generalmente, asumiendo uno de dos enfoques: basado en procesos o en el currículo escolar. En Argentina existen grupos de investigación sobre la temática, pero no un registro que reúna y compare sistemáticamente sus iniciativas. Consecuentemente, este trabajo se propuso mediante una revisión sistemática, relevar, sintetizar y evaluar el impacto de los programas de intervención (considerando ambos enfoques) implementados en Argentina, en niños de educación inicial y primaria. Como resultados se destacan: prevalencia del análisis de los efectos sobre la transferencia cercana a corto plazo; resultados positivos en población con y sin necesidades insatisfechas; y dificultades en el contexto de intervención. Se discute sobre la importancia de generar nuevas condiciones y políticas para la intervención en autorregulación.

Abstract

Intervention on cognitive, behavioral and emotional self-regulation in children: A review of process-based and school curriculum approaches in Argentina. Self-regulation -a core aspect of adaptive human behavior- is linked to developing healthy social and emotional skills, during childhood. Thus, different intervention studies on self-regulation in child population were developed worldwide. In general, these studies employ one of two basic approaches: Processes-based or school curriculum-based. In Argentina, there are research groups about the topic, but there is not a registry with information about all of them. For these reasons, this systematic review is aimed to relieve, to synthesize and to evaluate the impact of intervention programs (taking into account both approaches) which have been implemented in Argentina, in preschoolers and elementary school student. Among main results the prevalence of analysis of near short-term transfer effects, positive results in populations with and without unsatisfied needs, and difficulties in the intervention context are highlighted. We discuss about the importance of new conditions and politics for self-regulation interventions.

Tabla de Contenido

Introducción	1
Método	4
Resultados	6
Discusión	16
Agradecimiento	19
Referencias	19

Palabras clave:

autorregulación, niñez, intervenciones, Argentina

Keywords:

self-regulation, childhood, interventions, Argentina

Recibido el 23 de julio de 2019; Aceptado el 08 de noviembre de 2019

Editaron este artículo: Hernán López Morales, Paula Abate, Nadia Justel y María Victoria Ortiz

Introducción

Se define a la autorregulación (AR) como el intento deliberado de alterar, modular o inhibir una forma de pensar, sentir o comportarse para alcanzar un objetivo (Barkley, 2004). Constituye uno de los principales mecanismos a través del cual se logran comportamientos adaptativos

(Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994; Carnevale & Fujita, 2016; Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Nigg, 2017). Este constructo comprende un conjunto de procesos y habilidades destinados a ajustar el estado mental y fisiológico al contexto. Entre estos procesos pueden mencionarse: el

^a Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSBAT) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

*Enviar correspondencia a: Canet Juric, L. E-mail: lcanetjuric@gmail.com

Citar este artículo como: Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y.; Stelzer, F. & Richard's, M. M. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25

monitoreo del comportamiento, la motivación, la elección entre alternativas y las funciones ejecutivas (Diamond, 2013; Friedman & Miyake, 2017; Nigg, 2017).

La AR está implicada en el comportamiento adaptativo tanto de niños (Nigg, 2000) como de adolescentes (Eisenberg et al., 2010) y adultos (Carver, Johnson, & Joormann, 2008). Por ejemplo, se ha demostrado que la AR posee un gran impacto en el desarrollo de habilidades sociales (Hongwanishkul, Happaney, Lee, & Zelazo, 2005; Moses, Carlson, & Sabbagh, 2005; Zorza, Marino, & Acosta Mesas, 2016), emocionales (Hongwanishkul et al., 2005), cognitivas (Diamond, 2013; Garon, Bryson, & Smith, 2008) y académicas (Tangney, Baumeister, & Boone, 2008). En el campo de las habilidades sociales, la AR participa activamente en la comunicación asertiva y en el establecimiento y mantenimiento de vínculos interpersonales seguros (Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte, & Sanz de Acedo Baquedano, 2003). En el ámbito emocional, posibilita regular la intensidad de determinadas emociones, permitiendo orientar la acción hacia cuestiones prioritarias (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012). En cuanto a lo cognitivo interviene, por ejemplo, en el control de la atención (Schmeichel & Baumeister, 2010) y en el uso de estrategias de memoria (Introzzi, Urquijo, Richard's, Canet-Juric, & Richaud de Minzi, 2012). En el dominio académico, se ha encontrado que los alumnos con mayor capacidad de AR tienen más confianza en sus capacidades académicas y se esfuerzan y persisten más cuando enfrentan dificultades (Aronson, 2002), lo que permite un buen desempeño académico (Duckworth & Seligman, 2005; Elliot & Dweck, 2005).

Numerosos estudios muestran que en la infancia se producen cambios significativos a nivel neural, cognitivo y comportamental vinculados con la AR, lo que permite suponer que resulta una etapa importante para la realización de intervenciones (Garon, et al., 2008; Gogtay et al., 2004; Luciana & Nelson, 2002). Distintos estudios muestran que desde los niveles de escolaridad inicial y durante toda la educación básica, la implementación de programas de intervención sobre AR produce mejoras en diferentes dominios: por ejemplo, incrementa habilidades sociales y emocionales, favorece el desarrollo de conductas pro-sociales, disminuye la prevalencia de

problemas conductuales, favorece el desarrollo normal de procesos cognitivos y mejora el rendimiento académico (e.g., Battistich, Solomon, Watson, Solomon, & Schaps, 1989; Björklund et al., 2014; Bodrova & Leong, 1996, 2007; Klingberg et al., 2005; Riggs, Greenberg, Kusché, & Pentz, 2006).

Ahora bien, ¿sobre qué procesos y habilidades específicos de la AR se interviene? Para responder a esta pregunta debe considerarse que la AR es un término “paraguas”, dado que engloba diversos procesos y habilidades que se caracterizan por permitir la dirección y cambio de los pensamientos, sentimientos y comportamientos en pos del alcance de metas (Wilkowski & Robinson, 2016). Por ende, en este trabajo se define intervención en AR como toda acción tendiente a que la persona logre actuar de manera regulada sobre sí y sobre su entorno, de cara al logro de objetivos valorados para sí misma (Nigg, 2017).

Existen diferentes enfoques posibles para intervenir sobre AR (Diamond & Ling, 2016). Una de las principales cuestiones es la amplitud del campo en el que se administran estas intervenciones. Así, podemos encontrar *enfoques basados en el currículo*, denominados muchas veces intervenciones “universales”, y *enfoques basados en procesos* (Titze & Karbach, 2014) o *intervenciones individuales* (Korzeniowski & Ison, 2015). Los enfoques basados en el currículo se caracterizan por estar dirigidos a grandes poblaciones, como escuelas o comunidades. Estas intervenciones se utilizan en grupos que no tienen identificada una problemática cognitiva, comportamental o emocional específica (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), y usualmente apuntan a favorecer el desarrollo educativo de manera general, sin centrarse en habilidades específicas. Por ejemplo, el currículo *Tools of the Mind* (Bodrova & Leong, 1996) está diseñado para mejorar el desarrollo cognitivo, social y motivacional, mostrando efectos positivos en diferentes dominios (Traverso, Viterbori, & Usai, 2015). La mayor parte de los denominados programas de Aprendizaje Socio-Emocional se agrupan dentro de este tipo de intervenciones. Existe evidencia que indica que estos programas impactan de manera positiva ampliamente en áreas cognitivas, sociales y emocionales (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Por tanto, el impacto potencial de esta clase de intervenciones

resulta muy alto. Una posible desventaja de las intervenciones de tipo universal radica en que al abordar globalmente la AR, resulta muy difícil determinar qué características de la intervención conducen a los efectos positivos observados.

En el contexto de Argentina, una intervención en AR basada en el currículum se caracterizaría por el empleo de actividades que están dirigidas al cumplimiento de dos objetivos de manera simultánea: por un lado, al desarrollo conceptual y/o actitudinal que prevén los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), y por el otro, al desarrollo cognitivo, emocional y comportamental de los estudiantes (Oros, Manucci, & Richaud de Minzi, 2011). Cabe aclarar que los NAP establecen una base común para la enseñanza en todo el país. “Un NAP en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Este NAP será un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2004, p. 6).

Por su parte, los enfoques basados en procesos son a menudo informatizados y apuntan al desarrollo de habilidades o procesos de AR específicos, tales como las funciones ejecutivas (Korzeniowski & Ison, 2015; Titz & Karbach, 2014). Las actividades de estas intervenciones son realizadas individualmente por el participante, y se caracterizan por presentar demandas elevadas sobre los procesos que se pretende entrenar, usualmente adaptando la dificultad de las tareas al nivel de desempeño de quien las lleva a cabo. A través de esta demanda se pretende aumentar la eficiencia de dicho proceso, y potencialmente la de aquellos con los que se relaciona, sumado a la posibilidad de lograr que los efectos se mantengan a través del tiempo (Karbach, 2015; Karbach & Unger, 2014; Kray & Ferdinand, 2013). Los enfoques basados en

procesos se han implementado en muestras de desarrollo típico, así como con diversas problemáticas, como por ejemplo con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Karbach & Unger, 2014; Rapport, Orban, Kofler, & Friedman, 2013). Esta clase de intervención, por su especificidad, tiene el potencial de permitir desentrañar los mecanismos subyacentes a los efectos observados, al permitir identificar con mayor claridad que los enfoques globales cuáles son los procesos involucrados en las mejoras en el desempeño. Este conocimiento se puede utilizar, entre otras cosas, para adaptar futuras intervenciones a las fortalezas y debilidades individuales. Sin embargo, una posible limitación radica en que al enfocarse específicamente sobre procesos bien delimitados la transferencia puede resultar más limitada que en intervenciones globales (Diamond & Ling, 2016).

Intervención sobre AR en Argentina

Si bien existen numerosas revisiones que dan cuenta del impacto de estos programas en diferentes países, no existe tal sistematización de las intervenciones realizadas en Argentina. Los programas que se desarrollan para poblaciones específicas y contextos particulares poseen estructuras y formas de abordaje pedagógicas que no necesariamente son significativas y adaptables a cualquier contexto. Por lo que es importante generar programas locales que tengan en cuenta las particularidades del medio en el que se insertan (Berger, Milicic, Alcalay, & Torretti, 2014). Analizar estas iniciativas y valorar su impacto en conjunto, permitirá comprenderlas contextualmente y sentar las bases para la creación de programas adaptados al contexto local.

En los diseños curriculares de los niveles educativos inicial y primario de Argentina se enuncian diferentes iniciativas destinadas a favorecer el desarrollo de los procesos de AR. En el año 2006 se sanciona la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), a raíz de esto se han establecido algunos lineamientos curriculares para trabajar estos contenidos en las aulas, algunos de los cuales mencionan el trabajo directo e indirecto con la AR. Por ejemplo, para el nivel inicial se indica el reconocimiento y expresión de las emociones; el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones; el aprendizaje de la

tolerancia a la frustración; etc. (Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, 2008, 2018; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004). A su vez, en el diseño curricular de primaria se observan contenidos abocados a la AR de manera indirecta; por ejemplo, mediante los aprendizajes de formación ciudadana (Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, 2018).

Por otro lado, el Ministerio de Educación de la Nación ha promovido diversas iniciativas que buscan desarrollar en los docentes capacidades para trabajar estos contenidos. Al respecto, puede mencionarse el programa Red de Escuelas (Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires, 2018). En este programa se plantea el trabajo en educación emocional y clima escolar -entre otros- donde se abordan contenidos de AR (mentalidad de crecimiento, regulación de la atención y la emoción, aprendizaje de rutinas) en alrededor de 2000 escuelas. En el último informe sobre el programa, se alude a que "la regulación en el aula puede ayudar a controlar las respuestas impulsivas, sostener la atención y los procesos de aprendizaje, lograr altos niveles de participación y persistencia y postergar la gratificación inmediata" (Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento Provincia de Buenos Aires, 2018, p. 33). Más allá de estas iniciativas y de que los diferentes diseños curriculares reconocen la importancia de favorecer estos procesos, no se encontraron sistematizaciones que den cuenta de la integración en programas de intervención a nivel nacional, ni tampoco revisiones que den cuenta del impacto del aprendizaje de estas habilidades o procesos en el nivel escolar.

En la ciudad de Mar del Plata, se realizó un relevamiento de datos sobre las iniciativas destinadas a propiciar estrategias para la AR de los niños, en las escuelas primarias privadas y municipales, de la localidad. De las 55 instituciones participantes, 50 (90.9%) manifestaron contar con algún tipo de espacio para desarrollar y promover en los niños habilidades vinculadas a la identificación y control de conductas y emociones; mientras que las 5 restantes (9.1%) declararon no contar con este tipo de espacios (Aydmune, Canet Juric, Fernández Puentes, García Coni, & Andrés, 2018).

Por otra parte, varios equipos de científicos argentinos estudian desde hace años temas vinculados con la AR, desarrollando programas de intervención para fortalecer habilidades socio-emocionales y funciones cognitivas comprometidas en ella, lo que podría constituir un insumo valioso para el contenido de los diseños curriculares. Sin embargo, no existe un registro que integre y detalle las principales características de los programas de intervención desarrollados por los equipos de investigación nacionales. Un registro de esta naturaleza permitiría conocer sus alcances y limitaciones, población y ámbito de aplicación posible, beneficios obtenidos en su puesta a prueba, entre otros.

Por tanto, teniendo en cuenta la importancia de la AR en el desarrollo infantil, así como su incidencia en el logro académico y en diversos ámbitos de desempeño a lo largo de toda la vida, el primer objetivo de este estudio es relevar, sistematizar y sintetizar el impacto de los principales programas de intervención basados en el currículo y basados en procesos que se han implementado en Argentina, en niños de educación inicial y primaria. El segundo objetivo es generar una revisión de utilidad tanto para profesionales del campo de la salud y de la educación, como para investigadores dedicados a analizar la eficacia de programas de intervención. Esto permitirá, por un lado, contar con un marco de organización que aúne y ordene la información sobre los diversos programas de intervención implementados en Argentina y, por otro lado, contar con una base sólida para fundamentar planes de acción, toma de decisiones y políticas públicas en este contexto.

Método

Diseño

La revisión se basó en el método PRISMA-P para la presentación de revisiones sistemáticas y meta-análisis (Moher et al., 2015; Shamseer et al., 2015).

Criterios de elegibilidad

Los trabajos publicados debían cumplir con los siguientes criterios: (a) reportar intervenciones en AR basadas en el currículo o en procesos, con más de una sesión de actividades y medidas pre y post-test; (b) estar publicados en el período 2000-2018 inclusive (tiempo); (c) reflejar intervenciones cuyos participantes (agentes a los que se aplica la

intervención) sean niños de nivel de escolaridad inicial (de 3 a 5 años de edad) o primaria (de 6 a 12 años de edad); (d) informar estudios realizados durante la jornada escolar y dentro de dicho ámbito (escenario: escuela); (e) estar redactados en español o en inglés; y (f) ser realizados en Argentina.

Comparaciones

Las intervenciones fueron divididas en intervenciones curriculares e intervenciones centradas en procesos. Luego se las comparó en las siguientes categorías: objetivos de la intervención, tipo y diseño, modalidad y formato, edad y cantidad de participantes, criterios de inclusión, nivel socio-económico, localización geográfica, duración, frecuencia y cantidad de sesiones, agente que intervino, capacitación, procesos intervenidos, si se trata de intervenciones secuenciales, activas, focalizadas y explícitas (SAFE), contexto, resultados obtenidos y alcance/transferencia.

Resultados

Se usó como criterio para establecer efecto significativo p menor a .05 y se analizaron los resultados sobre mejoras en el rendimiento escolar, procesos cognitivos, comportamiento social, reducción de problemas comportamentales y estrés emocional.

Fuentes de información y estrategias de búsqueda

Se efectuaron dos tipos de búsqueda: (a) *Motores de búsqueda*. A través de los motores Google Scholar, PubMed, Scopus y PsycInfo, utilizando diferentes combinaciones de los siguientes términos (primero en español y luego en inglés): “entrenamiento”, “intervención”, “programa de intervención” junto con el operador booleano AND “autorregulación”, “regulación emocional”, “regulación comportamental”, “aprendizaje socio-emocional”, “inhibición”, “control inhibitorio”, “flexibilidad”, “transferencia”, “desarrollo típico”, “niñez” (y sinónimos). La condición fue que las palabras estuvieran en el título, resumen y/o palabras clave, y se restringió la búsqueda a publicaciones en las que alguno de sus autores tuviera como lugar de trabajo institutos de dependencia estatal o universidades argentinas. Para asegurar la saturación de la literatura, se analizaron las listas de referencias de los estudios encontrados. (b) *Contacto con los*

autores de las publicaciones seleccionadas en primer término. Se contactó vía correo electrónico a los investigadores que abordan la temática en el país y se les envió una carta explicándoles los objetivos de la compilación y solicitándoles una lista de las intervenciones realizadas y todo aquel material escrito que tuvieran de la misma, incluso cuando aún no estuviera publicado (manuscrito sin publicar). También se les pidió que, de ser posible, nombraran a otras personas que trabajaran en el tema dentro de la Argentina.

Registro de los estudios y sistema de codificación

Jueces. El material recibido se dividió entre todos los autores, luego el autor principal y dos autores más volvieron a revisar el fichaje realizado por el resto del equipo antes de ser enviado a los autores de las intervenciones. Al confeccionar la tabla final se revisaron nuevamente todas las clasificaciones, discutiendo criterios de clasificación entre todos los autores.

Manejo de la información. Se llevó a cabo un análisis del título y del resumen de cada publicación seleccionada, considerando como primer criterio de elegibilidad que la publicación refiriera a un estudio de intervención en procesos o habilidades de AR. Posteriormente se procedió a la lectura de los artículos completos para determinar si cumplían o no con el resto de los criterios de inclusión. El trabajo con los materiales compilados a través de pedidos concretos a los investigadores referentes se dividió entre los autores del presente artículo, quienes verificaron el cumplimiento de los criterios de elegibilidad y, si efectivamente se cumplía con estos, se procedía a la lectura y clasificación según los criterios establecidos.

Sistema de codificación. Al igual que Durlak et al. (2011), se utilizó un sistema de codificación de los materiales mediante fichas de registro que rastreaban datos específicos de las intervenciones (las fichas con el detalle del análisis de cada publicación o manuscrito se encuentran disponibles bajo pedido).

Proceso de recopilación de datos. Luego de que un investigador completaba las fichas de registro, las mismas se enviaban a los autores originales de los programas para que revisaran si su intervención se veía correctamente reflejada en las mismas, respondieran algunas preguntas puntuales, e hicieran los cambios o rectificaciones

que consideraran pertinentes. Además, se creó un formulario electrónico para ser completado por los autores de los estudios acerca de las principales limitaciones encontradas durante sus intervenciones. El mismo consistió en preguntas de tipo cerrado, con un listado de opciones como respuestas (e.g., “En el desarrollo de la intervención, ¿se encontró usted con alguna/s de las siguientes situaciones?: (a) insuficiencia de recursos humanos, (b) falta de apoyo de organismos gubernamentales, (c) docentes que no permiten retirar a los niños del aula para realizar el entrenamiento”).

Datos. Una vez completadas las fichas de registro, se definieron y ordenaron los estudios analizados. Dado que algunas publicaciones (y manuscritos) presentaban resultados de diferentes momentos de la intervención o consideraban los efectos de una intervención sobre un conjunto de variables y no otras, los 33 materiales elegidos (publicaciones o manuscritos) se agruparon en 18 estudios distintos.

A continuación ([Figura 1](#)) se presenta una descripción del proceso realizado con los materiales recolectados y seleccionados para su análisis



Figura 1. Detalle del proceso de trabajo con el material recolectado y seleccionado para análisis.

Análisis de los resultados

Criterios bajo los cuales los estudios fueron sintetizados. Para clasificar y sintetizar los estudios, se tomó como base parte del formato propuesto por la organización *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* ([CASEL, 2003, 2013](#)), que propone una forma de comparación de los programas basada en, por un lado, el diseño del programa y el soporte de implementación y, por otro, la evidencia de su efectividad. La [Tabla 1](#) reúne los criterios de comparación de los estudios.

Clasificación de efectos de transferencia. En el presente trabajo se clasifican los efectos de

las intervenciones en términos de *transferencia* según el dominio evaluado (cercana, lejana), y según el intervalo de tiempo entre la finalización de la intervención y la evaluación (corto, largo plazo). Se entiende por *transferencia cercana* a los efectos observados en tareas distintas de las utilizadas en el programa, las cuales implican a los mismos procesos sobre los que se interviene. Al utilizarse tareas diferentes es posible demostrar que existen mejoras en tales procesos, que exceden efectos de práctica. Se entiende por *transferencia lejana* a los efectos observados en tareas que evalúan procesos distintos de aquellos sobre los que la intervención está focalizada. Estos efectos suponen mejoras en el desempeño en tareas disímiles de las utilizadas durante la intervención, pero que dependen en cierta medida de los procesos sobre los que se intervino. Asimismo, más allá del dominio específico, *transferencia a corto plazo* es entendida como los resultados obtenidos en un período de tiempo que va desde el día posterior y hasta un mes desde la última sesión, permitiendo observar *efectos inmediatos* de la intervención. Mientras que *transferencia a largo plazo* es entendida como los resultados obtenidos en evaluaciones a partir de un mes de la finalización de la intervención, permitiendo observar *efectos de mantenimiento* ([Rapport et al., 2013](#); [Sheese & Lipina, 2011](#)).

Resultados

Estudios seleccionados

Un total de 18 estudios fueron seleccionados en función de los criterios de elegibilidad mencionados. El detalle de los estudios excluidos e incluidos figura en el diagrama de flujo ([Figura 2](#)).

Características de los estudios

En la [Tabla 2a](#) y [2b](#) se presentan los estudios incluidos con sus referencias y las características por las cuales fueron seleccionados.

Análisis de datos global de los estudios revisados. El inicio de la aplicación de programas de intervención es relativamente reciente; la intervención más antigua se remonta al año 2002 ([Colombo & Lipina, 2005](#); [Lipina & Segretin, 2006](#)). Un total de 2100 niños argentinos participaron de los programas de intervención seleccionados. En todos los casos las intervenciones fueron llevadas a cabo en contextos urbanos con una distribución no

uniforme en el territorio argentino, que se condice con la distribución geográfica de los investigadores a cargo de las intervenciones. Asimismo, todas las intervenciones fueron

directas, es decir, realizadas sobre los propios niños; sin registrarse intervenciones indirectas, es decir, que se enfoquen exclusivamente sobre sus cuidadores o maestros.

Tabla 1.
Criterios de comparación de los estudios sobre las intervenciones.

Criterios de comparación

1. Nombre del programa
2. Principales publicaciones del estudio
3. Objetivo del estudio
4. Tipo de intervención: focalizada en procesos o en el currículo.
5. Modalidad de la intervención: individual (un operador con un niño), grupal reducida (pequeños grupos de 3 a 5 participantes) o grupal total (todo el curso).
6. Año de la intervención
7. Participantes: edad, criterio de inclusión, cantidad (discriminada por grupo experimental y control)
8. Localización geográfica (zona en la que se aplica el programa): urbana o rural.
9. Nivel socio-económico (se utilizó la clasificación usada por los autores de los estudios).
10. Duración
11. Frecuencia de los encuentros
12. Cantidad de sesiones
13. Quién interviene
14. Capacitación de operadores
15. Procesos intervenidos¹
16. Procesos evaluados
17. Diseño del estudio: pre-experimento (si solo tienen pre y post-test, pero no grupo control), cuasi-experimental (si tienen grupo control y experimental pero no asignación aleatoria a ambos grupos) y experimental (si cumplen con la asignación aleatoria a las condiciones del experimento).
18. Acrónimo SAFE (recomendaciones para el logro de la efectividad)²: intervenciones secuenciales, activas, focalizadas y explícitas (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Durlak et al., 2011).
19. Formato del entrenamiento: tradicional (e.g., tareas de lápiz y papel) o informatizado.
20. Contexto ampliado: escuela, familia, o comunidad.
21. Resultados obtenidos por el programa: Mejoras en el rendimiento académico; mejoras en el comportamiento social (relaciones positivas con pares, resolución de conflictos interpersonales); reducción de problemas de conducta. Mejoras en otros procesos cognitivos (distintos al entrenado).
22. Transferencia: cercana, lejana, a corto plazo y a largo plazo

Notas: ¹Se partió de una nomenclatura común de los procesos entrenados. ²SAFE: secuenciales (conjunto ordenado de actividades planificadas y detalladas generalmente en un manual de actividades); activas (trabajo comprometido y participativo del niño; exposición a nuevas situaciones para favorecer la práctica de los procesos intervenidos; incluye técnicas como *role playing*, juegos de computadora, actividades colaborativas, etc.); focalizadas (sólo se avanza a otra habilidad cuando se ha adquirido un nivel de destreza o manejo suficiente de la anterior); explícitas (objetivos de aprendizajes preestablecidos y claros en relación con cada proceso intervenido; se explica psicoeducativamente qué habilidad o proceso se está trabajando).

La edad de los destinatarios al inicio de las intervenciones es variada, registrándose los siguientes casos: (a) primer año de nivel inicial (alrededor de 3 años de edad); (b) último año de nivel inicial (alrededor de 5 años de edad); (c) primeros años de la escolaridad primaria (alrededor de 6 años de edad); y (d) últimos años

de escolaridad primaria (10 a 12 años de edad). El 66.7% ($n = 12$) de las intervenciones son centradas en procesos, mientras que el resto (33.3%, $n = 6$) refieren a intervenciones que podrían describirse como enfocadas en el currículo.

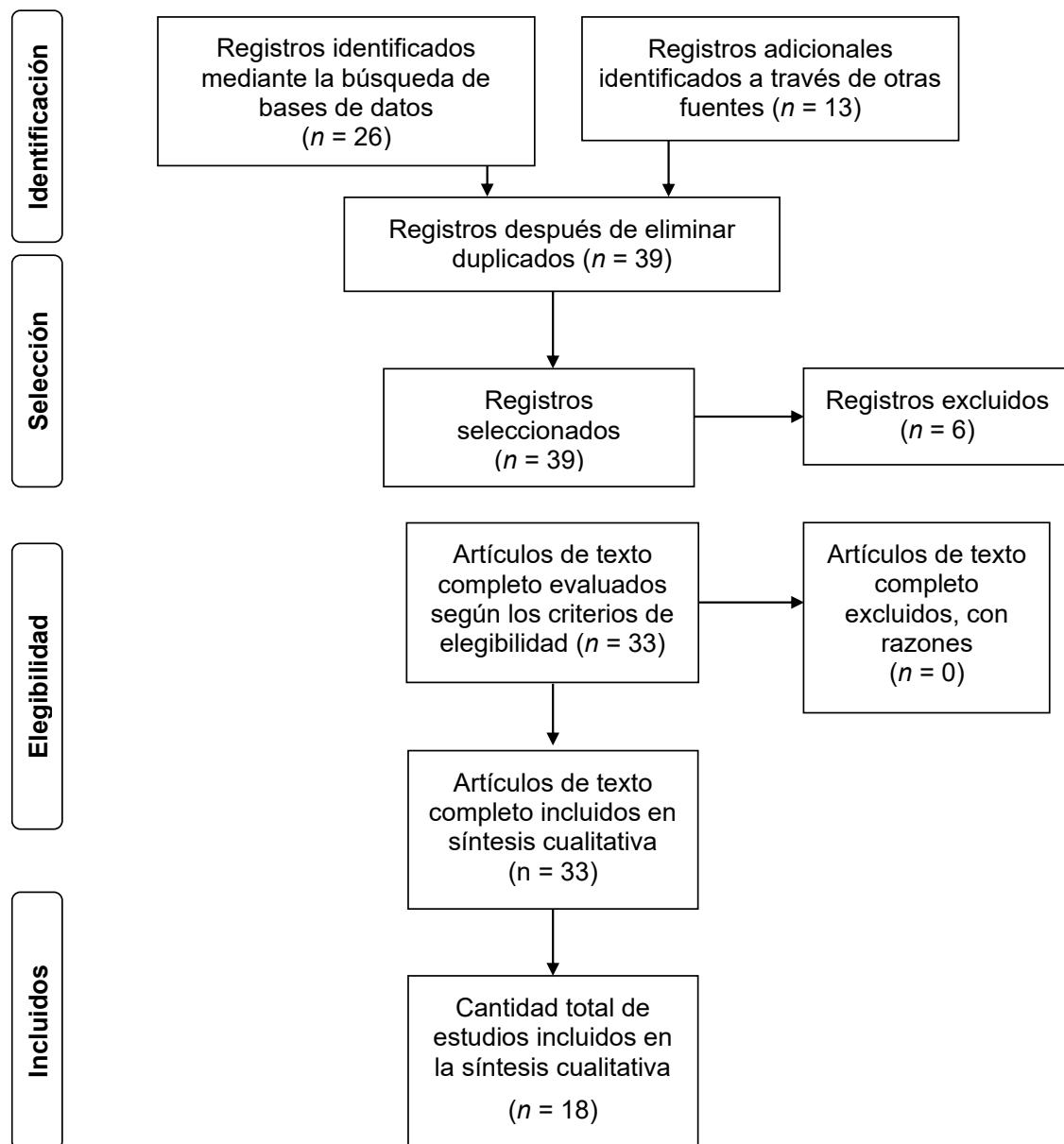


Figura 2. Diagrama de flujo sobre la selección de estudios. El diagrama representa el proceso de selección de los estudios y el detalle de los artículos incluidos y excluidos (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009).

Tabla 2a.

Características principales de los estudios revisados.

Estudio	Modalidad	Edad	N	CI	NSE	Duración	Sesiones semanales	Cantidad total de sesiones	Diseño	Formato
1. Colombo & Lipina (2005); Lipina & Segretin (2006); Segretin et al. (2014); Segretin, Lipina & Colombo (2007)	I	3-5	314 (GC=154; GE= 160)	✓	Bajo	2 años escolares	1-3	16, 25, 32	E con GC activo	T
2. Hermida et al. (2015)	G	5	49 (GC= 23; GE= 26)	✓	Bajo	16 semanas	2	32	CE	T
3. Martelli et al. (2007); Segretin et al. (2006); Segretin, Martelli et al. (2007); Segretin et al. (2014); Segretin et al. (2016)	I, G	3-5	593 (I=111; G=482)		Bajo y medio	16 semanas	2	32	PE	T
4. Goldin et al. (2014)	I	6-7	111 (GC=38; GE=73)		Bajo	10 semanas	2-3	27	E GC activo	C
5. Goldin et al. (2013)	I	8	23 (GC=8; GE=15)		Bajo	7 días no consecutivos	2	7	E con GC activo	C
6. Ison (2009); Ison (2015); Ison, Soria, & Ana (2003)	I	7-11	62 (GC=28; GE=34)	✓	Medio	14 semanas	1	14	E	C
7. Ison (2009); Ison (2015); Ison, Morelato, Greco, & Maddio (2020)	I, G	7-12	125 (GC=58; GE=67)	✓	Medio	9 semanas	1	9	E	T, C
8. Ison (2011); Ison (2015)	I	7-12	138 (GC=66; GE=72)	✓	Medio	16 semanas	1	16	E	C
9. Moreno & Ison (2013)	G	9-11	117		Medio-bajo	3 meses	3	24	PE	T
10. Korzeniowski (2015); Korzeniowski & Ison (2015)	G	6-9	178 (GC= 84; GE= 94)		Bajo	2 años escolares	2	30	CE	T
11. Espósito (2017)	G	7-10	61 (GC= 30; GE= 31)		Bajo	3 meses	2	15	CE	T
12. Espósito (2017)	G	7-10	54 (GC= 29; GE= 25)		Bajo	3 meses	2	15	CE	T
13. Borzone & de Mier (2017, 2019);	G	4-5	65 (GC= 20; GE= 45)		Bajo	7 meses	3	Aprox. 28	CE	T

Continuación...

Canet-Juric, L. et al. / RACC, 2020, Vol. 12, N°1, 1-25

Marder (2017)

14. Aydmune, Introzzi, Zamora, & Lipina (2018)	I	6-8	39 (GC= 20; GE=19)	✓	Medio-bajo y alto	1 mes y medio	2	12	E con GC activo	C
15. Aydmune, Introzzi, & Lipina (2019)	I	6-8	110 (GC= 31; GE inhibición perceptual= 25; GE inhibición cognitiva= 24; GE inhibición comportamental= 30)	✓	Bajo, medio y alto	2 meses	1-2	12	E con GC activo	C
16. Vernucci et al. (2019)	I	9-10	90 (GC= 46; GE= 44)	✓	Bajo, medio y alto	7 semanas	2	12	E con GC activo	C
17. Richaud de Minzi & Arán Filippetti (2015)	G	6-12	aprox. 260		Medio-bajo	9 meses				
17a.1. Ghiglione, Arán Filippetti, Manucci, & Apaz, (2011)	G	6	98 (GC= 43; GE= 55)		Medio-bajo	3 meses	3-4		CE	T
17a.2. Arán Filippetti & Richaud de Minzi (2011)	G	6	110 (GC sin riesgo= 41; GC en riesgo= 22; GE en riesgo= 47)		Medio-bajo	3 meses	3-4		CE	T
17b. Oros (2008); Oros (2009)	G	6 y 8	42		Medio-bajo	2 meses	1		PE	T
17c. Lemos (2009); Lemos (2011)	G		56		Medio-bajo	6 meses	1	24	PE	T
17d. Iglesia & López (2009)	G	8-13	92 (GC en riesgo= 18; GC sin riesgo = 25; GE = 49)		Medio-bajo	6 meses	1	24	CE	T
18. Canet-Juric, Andrés, García-Coni, Zamora, & Stelzer (2016); Canet-Juric, Andrés, García Coni, & Zamora (2019)	G	8-12	300		Medio	9 meses	1	32	PE	T

Nota. Programa de Intervención: 1 = P.I.E (Programa de Intervención Escolar); 3 = CTP Programa piloto de Estimulación Cognitiva (*Cognitive Stimulation Pilot Program*); 4 y 5 = Mate Marote y Mate Marote-piloto; 6 = *Computer-based attention test for children 1.0*; 7 = *Computer-based attention test for children and Interpersonal Problem Solving Program*; 8 = *Computer-based attention test for children 2.0*; 9 = *Program of teaching social skills and education in values (ESCePI)*; 10 = programa de estimulación cognitiva para niños (*cognitive stimulation program for children*); 11 = programa de estimulación cognitiva, estudio 1 (*cognitive stimulation program- study one*); 12 = programa de estimulación cognitiva, estudio 2 (*cognitive stimulation program-study 2*); 13 = Queremos aprender; 17 = Sin afecto no se aprende ni se crece. Este programa incluye los módulos: 17a.1. y 17a.2.= módulo cognitivo; 17b. = serenidad piloto,

emociones positivas; 17c. = conducta pro-social; 18 = P.A.S. (Programa de Aprendizaje Socio-Emocional, piloto). Modalidad: I = individual; G = Grupal. N = Tamaño de la muestra total; CG = grupo control; GE = grupo experimental/de intervención; CI = Criterios de inclusión; NSE = Nivel Socio Económico, tal como se reporta en cada estudio; Diseños: E = Experimental, CE = Cuasi-Experimental, PE = Pre-experimental; Formato: T = Tradicional; C = Computarizado.

Tabla 2b.

Características principales de los estudios revisados

Estudio	Enfoque	Año	Distrito	Administrador	Procesos target	Evaluación pre y post-test	Prácticas recomendadas				Contexto	Resultados				Transferencia			
							S	A	F	E		Desempeño académico	Cond social	Probl cond	Procesos cognitivos	CC	CL	LC	LL
1.	procesos	2002-2004	CABA	Operador ciego	A, FC, MT, P, I	I, FC, A, MT, P	●	●	●	●	Docentes, familia, comunidad				A, MT, P	✓	✓		
2.	currículo	2009-2010	Buenos Aires	Docente	A, MT, I, P	T, A, I, MT,P, IF, NE, cond social	●	●	●	○		✓	✓		A	✓		✓	
3.	procesos	2005	Salta, Buenos Aires	Operador	A, MT, I, P, FC	A, FC, MT, P	●	●	●	●					A, MT, P	✓			
4.	procesos	2011	CABA	Operador ciego	I, MT, P	NE, A, P, I, FC	●	○	●	●		✓			A	✓	✓		
5.	procesos	2008	CABA	Operador	MT, P	MT, A, IF, P	●	○	○	○					A, MT, P	✓	✓		
6.	procesos	2004	Mendoza	Investigador	A	A, HV, MV, cond social	●	○	○	●	Docentes, familia	✓			A, HV, MV	✓	✓		
7.	procesos	2006	Mendoza	Investigador	A, RPI	A, MT, HV, cond social	●	●	○	●	Docentes, familia	✓			A, MT, HV	✓			
8.	procesos	2010	Mendoza	Investigador	A	A	●	○	●	●					A	✓			
9.	currículo	2011	Mendoza	Investigador, junto con docentes	HS	RSA, cond social	●	●	●	●	Docentes, familia	✓	✓				✓		
10.	currículo	2010-2011	Mendoza	Investigador, junto con docentes	I, A, P, O, FC, HM	A, I, P, FC, HM, NE	●	●	●	●	Docentes, familia	✓			A, CF, P, HM	✓			

Continuación...

Canet-Juric, L. et al. / RACC, 2020, Vol. 12, N°1, 1-25

11.	procesos	2010-2011	Mendoza	Investigador	A, MT, P, FC, O, I	A, MT, HV	● ○ ● ○		MTV	✓
12.	procesos	2010-2011	Mendoza	Investigador	A, MT, P, FC, O, I	A, MT, HV	● ○ ● ○		MT	✓
13.	currículo		Buenos Aires	Docente	MT, I, FC, P, A, CF	A, MCP, MT, I, FC, P, V	● ◉ ● ○		I, FC, P	✓
14.	procesos		Buenos Aires	Investigador	IC	IC, MT, IF	○ ○ ○ ●		IC, MT	✓ ✓
15.	procesos	2016-2017	Buenos Aires	Investigador	IP, IC, Icomp	IP, IC, Icomp, MTverbal, MTV, FC, IF	○ ○ ○ ●		MTV, IF	✓ ✓
16.	procesos	2017-2018	Buenos Aires	Investigador	MT	MT, IF	○ ○ ○ ●		MT, IF	✓ ✓
17.	currículo		Entre Ríos	Profesionales, docentes	Apego, FE, L, EP, HS			Docentes, familia, sistema de salud, defensoría de niños		
17a.1.	currículo	NR	Entre Ríos	Profesionales, docentes	FE y programa completo		● ● ● ●		✓ A, P, I	✓ ✓
17a.2.	currículo	NR	Entre Ríos	Profesionales, docentes	A, MT, FC, I, P y el programa completo	A, P, I, inteligencia, escritura de palabras	● ● ● ●	Docentes, familia, sistema de salud, defensoría de niños	✓ A, P, I	✓ ✓

17b.	currículo	NR	Entre Ríos	Profesionales, docentes	S	RE, S, SIM, G	● ● ● ●		✓	✓
17c.	currículo	2008	Entre Ríos	Profesionales, docentes	Cond pro-social	Cond prosocial, agresión, AP	● ● ● ●	Docentes, familia	✓	✓
17d.	currículo	2007-2008	Entre Ríos	Profesionales, docentes	PI	Asertividad	● ● ● ●	Docentes, familia	✓	✓ ✓
18.	currículo	2016-presente	Buenos Aires	Docentes	MC, AC, RegE, EP HI	MC, RegE, AC	● ● ● ●	Familia	✓	

Nota. Distrito: Provincia argentina en la cual se administró la intervención; CABA = Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Procesos *target*, evaluación pre y post-test, procesos cognitivos: FC = flexibilidad cognitiva, MT = memoria de trabajo, FE = funciones ejecutivas, A = atención, P = planificación, HV = habilidades visoconstructivas, MV = memoria visual, MCP= memoria a corto plazo, P = planificación, I = inhibición, IC = inhibición cognitiva, IP=inhibición perceptual, Icomp= inhibición comportamental, HM = habilidades metacognitivas, MTV = memoria de trabajo visoespacial, O=organización, V= vocabulario, T= temperamento, NE= notas escolares, Cond= conducta, RPI= resolución de problemas interpersonales, PI=problemas interpersonales, HS= habilidades sociales, HI=habilidades interpersonales, RSA= relaciones socio-afectivas, CF= conciencia fonológica, L=lenguaje, EP= emociones positivas, S= serenidad, RE= reconocimiento de emociones, RegE= regulación de emociones, SIM= simpatía, G=gratitud, AP= aceptación por pares, MC= mentalidad de cambio, AC= autocontrol; Prácticas recomendadas: S = secuenciadas; A = activas; F = focalizadas; E = explícitas. Cumplimiento de las prácticas recomendadas: ● = completamente cumplida, □ = parcialmente cumplida, ○ = no cumplida o no aplicada. Resultados: ✓ = resultado positivo. Transferencia: CC = cercana, a corto-plazo; CL = cercana, a largo plazo; LC = lejana, a corto plazo; LL = lejana, a largo plazo.

Intervenciones basadas en procesos. En relación con el diseño, las intervenciones basadas en procesos son en su gran mayoría de tipo experimental (75%, $n = 9$), con medidas pre y post-test y grupo control. Siete trabajos cuentan con grupo control activo y sólo se registra una intervención con diseño pre-experimental. Si bien la modalidad de la mayoría de estos programas es individual (83.3%, $n = 10$), se han registrado dos estudios que comparan de manera empírica la modalidad grupal (en pequeños grupos) versus la modalidad individual. Asimismo, se registran formatos de intervención tradicional ($n = 4$) y/o informatizados ($n = 8$).

Estos programas presentan una gran variabilidad en relación a la cantidad total y duración de las sesiones. Así, la cantidad de sesiones

presenta un rango amplio que varía entre 7 y 32 sesiones; en el mismo sentido, la duración de la intervención, con un rango que va de 1 a 32 semanas de duración. La frecuencia de las intervenciones varía entre una a tres veces por semana.

Las personas a cargo de administrar la intervención son operadores (en general, estudiantes de grado que buscan realizar sus tesis o inician su recorrido en el área de investigación) o investigadores formados o en formación que desarrollan su propio proyecto de investigación. Los operadores atraviesan un proceso de capacitación de diferentes modalidades (e.g., con manuales o instructivos).

Los participantes son en su mayoría pertenecientes a contextos donde se registra un nivel socio-económico bajo o medio, con edades comprendidas entre 3 y 12 años. Si bien algunas intervenciones se aplican a niños con problemas atencionales, el resto de los estudios suele excluir a niños con problemas de aprendizaje diagnosticados, por tanto, la mayoría de las intervenciones de esta clase se efectúan en niños con desarrollo típico. No se observaron justificaciones para estas decisiones.

En cuanto a los procesos blanco de la intervención (*target*), todos los programas intervienen sobre alguna o todas las funciones ejecutivas básicas (atención, memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva), y algunos también en funciones de orden superior, como organización y planificación. Se destaca que ninguno de los programas basados en procesos interviene sobre comportamientos o emociones.

En cuanto a las características de la intervención, todas se plantean de manera *secuencial* debido a que poseen un conjunto ordenado de actividades para la internalización progresiva de las habilidades. Todas son intervenciones *activas*, dado que plantean el trabajo involucrado y con exposición a nuevas situaciones (e.g., en los programas informatizados aumenta la complejidad de cada nivel de desempeño, y en muchos casos cambia también el entorno de aprendizaje). Ningún programa plantea situaciones de práctica de la habilidad por fuera de las sesiones de entrenamiento. Todos los programas son *focalizados*, ya que dedican un tiempo suficiente a cada habilidad para luego pasar a la siguiente (las experiencias piloto no pueden ser clasificadas según esta modalidad, porque es condición necesaria que el programa se desarrolle en el tiempo). Por último, con respecto a explicitar a los niños las habilidades que sobre las que se trabaja la mayoría no explicita sobre qué habilidad están trabajando.

En relación con el contexto, tres programas se realizan en contexto ampliado (escuela y/o familia), proporcionando capacitaciones donde se brinda información sanitaria, pautas de crianza y de aprendizaje en el contexto áulico.

Respecto de los resultados obtenidos, sólo uno de los estudios aporta evidencia positiva del impacto del programa sobre el aprendizaje y dos reportan el impacto favorable sobre el comportamiento social positivo; el resto evalúa y

encuentra impacto del entrenamiento sobre los mismos procesos entrenados o sobre otros procesos cognitivos relacionados, pero no sobre procesos y/o habilidades de orden superior.

En términos de transferencia, dos estudios registran transferencia cercana a largo plazo. Todos los estudios reportan transferencia cercana a corto plazo, y uno, transferencia lejana a largo plazo. Esto quiere decir que se encuentran mejoras sobre el proceso *target* de la intervención, y en algunos casos se presenta evidencia de la persistencia en el tiempo de estos efectos. Debe destacarse que la evidencia de sostenimiento de mejoras en procesos y/o habilidades distintas de las entrenadas es escasa.

Intervenciones basadas en el currículo escolar. Este tipo de intervenciones se caracteriza por utilizar en su mayoría diseños de tipo cuasi-experimental o pre-experimental con evaluación pre y post-intervención. Con respecto a la modalidad de implementación, a diferencia de las intervenciones basadas en procesos, todas las basadas en el currículo se aplican de manera grupal en el contexto áulico (es decir, en gran grupo). El formato de la intervención es en todos los casos tradicional, a través de autogestión guiada, entrenamiento de destrezas, juego de roles, etc.

La frecuencia de las sesiones suele ser de una a tres veces por semana, como en el otro tipo de intervenciones, sólo que en estos casos la cantidad mínima es mayor al abarcar un rango de 24 a 32 sesiones. La duración total de la intervención es mayor en estos casos, comprendiendo entre 3 y 20 meses; es decir que son más prolongadas en el tiempo que las basadas en procesos. Los agentes que intervienen son docentes, en algunos casos acompañados por investigadores o profesionales. La capacitación que reciben incluye talleres u otras actividades presenciales. Los participantes de estas intervenciones también son de nivel socio-económico bajo o medio, su edad varía entre los 4 y los 12 años, y no se emplean criterios de exclusión ya que las intervenciones se administran a todos los alumnos de los grados seleccionados.

A diferencia de los programas basados en procesos, que se centran con especificidad sobre procesos particulares bien delimitados, todos los programas curriculares intervienen sobre la AR comportamental y emocional, y algunos también

sobre procesos ejecutivos básicos y superiores, de manera global. La mayoría de las intervenciones son secuenciales, activas, focalizadas y explícitas, con la excepción de dos programas que no trabajan todas las habilidades de manera explícita ni brindan situaciones de práctica por fuera del programa. En el mismo sentido, sólo dos intervenciones no se realizan en contexto ampliado. Entre las que sí, se puede destacar la realización de talleres para padres para desarrollar habilidades de solución de problemas interpersonales, programas para promover la parentalidad positiva, capacitación a los docentes para favorecer la generalización a la vida cotidiana de lo trabajado en el aula, talleres psicoeducativos con padres para conversar sobre las habilidades objeto de la intervención y cómo pueden favorecerse en el hogar.

Todos los programas reportan un aumento de conductas sociales positivas (e.g., incremento de conductas asertivas); uno de ellos reporta también reducción de problemas de conducta (e.g., menor impulsividad y disminución de conductas agresivas). Los programas que intervienen sobre procesos cognitivos encuentran mejoría en esos mismos procesos y, en algunos casos, en procesos relacionados. Sólo dos estudios aportan evidencia positiva del impacto del programa de intervención sobre el aprendizaje. En cuanto a la transferencia de estas intervenciones, la mayor

parte de los estudios reportan efectos de transferencia cercana a corto plazo, mientras que uno reporta efectos de transferencia lejana a corto plazo y uno cercana a largo plazo. Es decir que los efectos de estas intervenciones se observan mayormente en los mismos procesos abordados, inmediatamente concluida la administración del programa.

En la [Tabla 3](#) se presenta una síntesis de las principales características de ambos tipos de intervenciones.

Limitaciones de los estudios reportadas por los propios investigadores. El formulario enviado para indagar las limitaciones de las intervenciones fue contestado por los investigadores a cargo de las mismas. Dado que los investigadores que poseen más de un estudio respondieron haciendo referencia a las intervenciones, no a los estudios particulares, no se seguirá el criterio de comparación entre intervenciones sobre procesos o sobre el currículo, en este caso. La mayoría de los estudios reportan las siguientes limitaciones: Dificultad para evaluar los efectos de la intervención; obstáculos para administrar la intervención según lo estipulado, preconceptos de los padres acerca de la participación en la investigación, objeción de los maestros, espacio físico y tiempo insuficiente de capacitación.

Tabla 3.

Principales características de las intervenciones basadas en procesos y en el currículo escolar.

	Basadas en procesos	Basadas en currículo
Diseño	Cuasi-experimental o Experimental	Pre- o Cuasi-experimental
Target	FE	AR comportamental, cognitiva y emocional
Formato	Informatizadas y tradicional	Tradicional
Duración	Acotada	Prolongada
Contexto	Descontextualizadas	Contextualizadas
SAFE	Menos	Más
Efectos	Sobre el target y otros procesos cognitivos. Sin evidencia de efectos de mantenimiento.	Sobre habilidades de AR generales. Sin evidencia de efectos de mantenimiento.

Nota: FE= funciones ejecutivas; AR=autorregulación; SAFE= intervenciones secuenciales, activas, focalizadas y explícitas

Discusión

El desarrollo de la AR posee un fuerte impacto sobre habilidades sociales, cognitivas y emocionales, que son primordiales para la adaptación del niño a los requerimientos de su entorno, e incluso predicen el éxito académico y la calidad de vida futura (e.g., Diamond, 2013; Hongwanishkul et al., 2005; Tangney et al., 2008). Asimismo, se ha demostrado que estas habilidades pueden ser entrenadas desde muy temprana edad y a lo largo del ciclo escolar. A nivel mundial, existe una gran cantidad de evidencia empírica que señala la efectividad de programas destinados a fortalecer y mejorar el curso y la trayectoria de las habilidades de AR en los niños en el contexto escolar (Björklund et al., 2014; Diamond & Lee, 2011; Durlak et al., 2011; Frydenberg, Martin, & Collie, 2017). Teniendo esto en cuenta, la presente revisión sistemática se ha propuesto relevar, sistematizar y sintetizar el impacto de los principales programas de intervención en AR implementados en Argentina en niños de educación inicial y primaria dentro del ámbito escolar. En líneas generales, en Argentina esta implementación es relativamente reciente lo que contrasta con lo que sucede en otras partes del mundo, en donde se registran diseños y estudios de larga data; por ejemplo, desde hace 50 años en Estados Unidos, y 25 años en Australia, China y Hong Kong (Comer, 1988; Wu & Mok, 2017; Yu & Jiang, 2017). Incluso, estos países han avanzado ampliamente en estudios comparativos transculturales (ver Frydenberg et al., 2017).

En líneas generales, los estudios revisados reportan efectos positivos sobre los procesos de AR cognitiva en los que se interviene, sobre otros procesos cognitivos relacionados, así como sobre habilidades de AR socio-emocionales (asociadas con un aumento del comportamiento social positivo y con una reducción de problemas de conducta). Sin embargo, en general no suelen buscarse efectos sobre dominios cruzados; por ejemplo, una intervención en funciones ejecutivas (AR cognitiva) con el objetivo de generar efectos positivos en la reducción de problemas de conducta (AR conductual), o intervenciones en la regulación emocional (AR emocional) procurando generar mejoras en procesos ejecutivos (AR cognitiva). Esto es de particular importancia

debido a que las intervenciones que se enfocan en procesos cognitivos podrían potenciar habilidades que protejan al niño contra el desarrollo de trastornos psicopatológicos. Por ejemplo, dado que la memoria de trabajo y la inhibición se vinculan con la capacidad de la reevaluación cognitiva (Hendricks & Buchanan, 2016), el entrenamiento de estas funciones ejecutivas podría ayudar al niño a desvincularse de los patrones de pensamiento negativo y a enfocarse en un tema que resulte más adaptativo. Además, la mejora de las competencias de AR emocional puede asociarse con un mejor rendimiento académico y más comportamientos sociales positivos (Bear & Watkins, 2006). En este sentido, es deseable que las intervenciones evalúen no sólo efectos directos, sino también efectos sobre otros procesos que permitan el mejor ajuste del niño a su entorno.

Un punto a destacar es que todos los estudios registrados abordan edades de suma importancia en el desarrollo del niño. Distintos autores (Lipina et al., 2015; Ramey, C. & Ramey, S. 1998) han señalado que las intervenciones que comienzan en fases tempranas han demostrado un mayor impacto. Esto cobra aún mayor importancia en contextos de bajo nivel socioeconómico, por su asociación negativa con el control inhibitorio, la memoria de trabajo, y la AR en general (ver Hermida et al., 2015). Adicionalmente, la intervención sobre las funciones ejecutivas, justo antes del inicio de la escolaridad primaria, puede dar lugar a una secuencia de eventos beneficiosos para los niños; por ejemplo, disminuyendo los problemas de conducta, lo cual a su vez genera mejores vínculos con los pares y mejor rendimiento académico. Debido al prolongado desarrollo de las funciones sustentadas por el lóbulo frontal, la intervención puede optimizarse mediante la práctica más allá de los años preescolares (Zelazo & Carlson, 2012) incluso puede extenderse los primeros 7000 días de vida (Lipina & Segretin, 2015).

En Argentina, el fin del nivel inicial y el inicio del primario se producen a los 5 y 6 años respectivamente. Según Entwistle y Alexander (1998), las diferencias encontradas en esta franja de edad suelen sostenerse durante el transcurso de la escolaridad, produciendo repitencia, bajo nivel de desempeño, y deserción. Estos datos son de particular relevancia teniendo en cuenta que en la Argentina la proporción de repitencia es mayor

al promedio regional ([Secretaría de Evaluación Educativa, 2017](#)). Por ejemplo, los datos 2004-2015 muestran que la tasa de abandono para cada cohorte ronda aproximadamente el 50% ([Narodowski, 2018](#)).

En cuanto a cómo se lleva a cabo la intervención, una ventaja de los estudios argentinos es que las intervenciones se desarrollan siempre en contacto directo con el niño, mientras que la intervención indirecta, si aparece, se da como forma de potenciar la intervención directa; por ejemplo, los cuidadores aprenden nuevas formas de favorecer el desarrollo del niño. Según [Ramey, C. y Ramey, S. \(1998\)](#), las técnicas indirectas son menos poderosas que las aproximaciones directas (pudiendo las primeras llegar a ser incluso totalmente inefectivas).

Como puede desprenderse de esta revisión, existen en la Argentina intervenciones en poblaciones vulnerables y en poblaciones con necesidades básicas insatisfechas, y para ambas las intervenciones han mostrado efectos positivos. Como señalan [Colombo y Lipina \(2005\)](#), el enfoque de necesidades básicas insatisfechas sólo cubre un aspecto del fenómeno del desarrollo infantil y “las nociones de carencia o privación podrían adoptar características no menos críticas que las que devienen de condiciones de pauperización económica, cuyo estudio también deberá formar parte de las políticas integradas de la infancia” ([Colombo & Lipina, 2005, p. 158](#)).

A continuación, se discuten de manera específica los resultados sobre intervenciones basadas en procesos e intervenciones basadas en el currículo escolar. Luego, se plantean algunas ideas respecto a las limitaciones de los estudios.

Programas basados en procesos

En líneas generales, podemos decir que los programas argentinos que se basan en procesos abordan de forma exhaustiva una función ejecutiva en particular, o varias al mismo tiempo ([Ison, 2015](#)). Algunos de estos programas tienen carácter integral, dado que buscan brindar oportunidades de práctica para estas habilidades, y además proporcionar un entorno de contención socio-sanitario que trascienda al entrenamiento (ver [Colombo & Lipina, 2005](#)).

Los programas agrupados en esta categoría poseen la característica de ser más acotados en el tiempo, lo cual permite un mayor control de

variables espurias a la intervención, resultando más fácil delimitar el alcance e impacto del programa, así como identificar con mayor claridad los procesos responsables de las mejoras observadas, pero por estas mismas razones su validez ecológica resulta más acotada. Según [Ramey, C. y Ramey, S. \(1998\)](#), los programas que son más intensivos (en términos de horas por día, días a la semana y semanas por año) producen efectos positivos mayores que los de menor intensidad. En la mayoría de los estudios revisados, los dominios sobre los cuales se mide el impacto son otros procesos cognitivos, y no se considera en general el impacto sobre el desempeño académico o sobre habilidades socio-emocionales. Particularmente debe destacarse la escasa cantidad de estudios que evalúan el impacto de los programas sobre el rendimiento académico. En el contexto de programas que entrenan en procesos, esto constituye una falencia que no es exclusiva de los estudios desarrollados en Argentina; por ejemplo, [Titz y Karbach \(2014\)](#) señalan que, aunque diversos de estudios han investigado los efectos de transferencia del entrenamiento ejecutivo, pocos han incluido el análisis de la transferencia al desempeño académico. Si se tiene en cuenta el valor predictivo de las funciones ejecutivas sobre este último, resulta llamativo que esta variable sea poco considerada al momento de evaluar los efectos de las intervenciones.

Como ya se mencionó, la mayoría de los programas analizados en esta síntesis abordan más de una función ejecutiva. En este sentido, y en términos de transferencia, el hecho de que los programas entrenen de manera global el funcionamiento ejecutivo podría generar efectos más amplios ([Diamond, 2012](#)). Sin embargo, si bien se observan efectos de transferencia hacia otras funciones distintas -aunque relacionadas con la entrenada- el impacto del entrenamiento asociado con la transferencia lejana, tanto a corto como a largo plazo, no ha sido evaluado o reportado en la mayoría de los estudios. Esto se relaciona, como puede verse en las limitaciones enunciadas por los investigadores, con dificultades exógenas a la intervención planteada.

Programas basados en el currículo

Este tipo de programas, como ya fue establecido, puede caracterizarse como más global y de mayor duración, pero al mismo tiempo

puede presentar mayores dificultades metodológicas. Al estar inmersos en los ritmos y contenidos escolares, resultan de duración más prolongada y, a la vez, sujetos a la intervención de variables externas. Los investigadores que desarrollan estos programas están interesados en promover la integración de la emoción, la cognición y el comportamiento, por lo que buscan abarcar un mayor espectro en cuanto a las habilidades que abordan. Las intervenciones de este tipo suelen desarrollarse en espacios específicos y permanentes, o de manera transversal en las diferentes asignaturas escolares, cuando no de ambas maneras. En general, por su propio diseño suelen cumplir con todas las características "SAFE", es decir que sus actividades son secuenciales, demandan una participación activa, son focalizadas y muchas veces abordan de manera psicoeducativa los procesos a ser entrenados.

Tanto los programas focalizados como los integrados curricularmente parecen tener éxito en todos los niveles educativos en que se han aplicado (nivel inicial y primaria), y tanto en niños de poblaciones vulnerables como en niños de contextos más favorecidos.

Análisis de las limitaciones reportadas por los investigadores

Al ser interrogados acerca de las limitaciones que se presentaron al momento de desarrollar las intervenciones, todos los investigadores reportaron diferentes tipos de dificultades. Entre ellas se destacan la existencia de factores que impiden la implementación adecuada de un diseño experimental como, por ejemplo, baja cantidad de niños autorizados para participar del programa, preconceptos en relación con la investigación-intervención, muerte experimental, etc. Asimismo, se registran prejuicios y dificultades vinculadas con la aceptación de padres y docentes para que el niño participe en el programa de intervención. También se reporta la falta de espacios adecuados para llevar a cabo las evaluaciones pre y post-test, y la imposibilidad de controlar factores exógenos, como, por ejemplo, las actividades que el niño haya realizado antes de la administración y/o entrenamiento, las permanentes interferencias producto de la dinámica escolar cotidiana -acceso de docentes/directivos/representantes legales al espacio de evaluación, sonidos del ambiente- que pueden afectar el desempeño de los niños en las

pruebas. También se identifican factores que dificultan la sistematicidad del entrenamiento: suspensión de clases, desarrollo de actividades especiales propuestas por la institución escolar o el docente, inasistencias reiteradas por parte de los niños debido a viajes o enfermedades, entre otras. Por último, factores contextuales coyunturales: falta de subsidios, falta de recursos humanos y falta de apoyo gubernamental. Con respecto a estas condiciones coyunturales, si bien la revisión realizada muestra que en Argentina el desarrollo de programas de intervención en AR va en aumento, la falta de articulación con políticas públicas genera obstáculos y/o barreras para la expansión de este tipo de programas. Teniendo en cuenta los resultados de estos programas a nivel mundial y regional, así como la vinculación de las habilidades autorregulatorias con el desempeño escolar (Zins, & Elias, 2006; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), resulta imprescindible que quienes tienen como función promover el bienestar general de los individuos, tomen en cuenta los hallazgos mencionados. No obstante, esto implica que las políticas que buscan solucionar problemas vinculados con posibles fallos autorregulatorios, deberían maximizar el impacto de los programas garantizando intervenciones cuyas condiciones de efectividad hayan sido demostradas (e.g., aplicación universal, integración curricular, inclusión de la comunidad educativa entera, capacitación docente, dispositivos secuenciales, trabajo planificado sobre determinados contenidos, extensión en el tiempo y comienzo temprano).

Limitaciones y direcciones futuras

A la luz de la revisión realizada, puede señalarse que es imprescindible el desarrollo de nuevos estudios sobre distintos aspectos dentro del tema de investigación. Son escasos los estudios que recolectan información sobre el rendimiento académico, por lo que se requieren más investigaciones que evalúen este aspecto, así como el impacto en el aprendizaje a largo plazo. Si bien todos los estudios revisados apuntaron al desarrollo de habilidades sociales y emocionales vinculadas con la AR, solo el 32% evaluó la transferencia sobre tales habilidades. Esto es esencial para confirmar que el programa tuvo éxito al lograr uno de sus principales objetivos.

En cuanto a los lineamientos futuros, existe la necesidad de generar más trabajos de intervención y medir el impacto de la forma más eficaz posible. Para ello, es fundamental trabajar en articulación gubernamental para poder remover las trabas culturales que impiden el desarrollo de diseños experimentales. También debería evaluarse en el marco de la intervención en niños, si efectivamente existen cambios en el medio que los rodea. Adicionalmente, cuando es el docente quien lleva a cabo la intervención se deben evaluar las habilidades de AR cognitivas, sociales y emocionales del propio docente, así como el clima escolar y las estrategias de implementación, entre otros factores intervinientes.

En conclusión, consideramos que esta revisión constituye un importante paso al reunir datos provenientes de distintos estudios de intervención sobre AR en población infantil en Argentina. Sobre la base de los análisis aquí reportados, destacamos la necesidad de continuar la labor en este campo, y la importancia de contar con resultados específicos de las intervenciones en nuestro medio, con el fin de lograr una base sólida para el diseño de estudios de intervención regionales, adaptados a las necesidades particulares y a los contextos gubernamentales y de planificación educativa. Esperamos que este trabajo permita contar con un panorama más claro del estado del arte de los programas de intervención sobre AR en Argentina, considerando los alcances y limitaciones de las distintas modalidades de intervención. Creemos que esto puede estimular el desarrollo de más y mejores programas que cuenten con evidencia adecuada acerca de su potencial de implementación en el ámbito educativo. Esto, en última instancia, redundará en la estimulación de procesos clave para el desarrollo, tanto durante la infancia como a lo largo de la vida.

Si bien el camino de articulación entre la comunidad científica, los profesionales de la salud mental y los actores del sistema educativo de nuestro país ya ha comenzado, aún queda un largo camino por recorrer. Consideramos que la divulgación de las prácticas, procedimientos y resultados de programas eficaces en el sector educativo es un aspecto importante de la transferencia. En este sentido, los diversos actores del sistema educativo (docentes, directivos, políticos, etc.) deberían poder acceder de forma directa a materiales en los que se

explique, con detalle y profundidad, pero también con claridad y sencillez, los argumentos teóricos y el porqué de las técnicas elegidas. Si se considera que la articulación entre la actividad científica y el sistema educativo muchas veces está ausente, entonces quienes investigan estos temas de gran relevancia por su potencial concreto de aplicación, deberían redoblar sus esfuerzos para que las escuelas puedan nutrir sus actividades con prácticas que cuenten con suficiente evidencia empírica.

Agradecimientos

Los autores agradecemos a los Dres. Sebastián Lipina, Mirta Ison, Soledad Segretin, Vanesa Aran Filippetti, Cristina Richaud, Viviana Lemos, Laura Oros y Sandra Marder, por su colaboración para el acceso a los datos y a la información requerida para el análisis presentado en este trabajo, y por responder nuestras preguntas e inquietudes en el completamiento del fichaje de los estudios. Su colaboración enriquece nuestro manuscrito, posibilitando esta revisión de los enfoques de intervención en nuestro país.

Este estudio fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional de Mar del Plata (proyecto Factores cognitivos y emocionales vinculados al desempeño académico en niños de 9 a 12 años de edad. Código 15/H251, código subsidio PSI272/18).

Referencias

- Las publicaciones que forman parte de la revisión están indicadas con (*) delante de la referencia correspondiente.
- *Arán Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10, 341-354.
- Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 209-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Aydmune, Y., Cante Juric, L., Fernández Puentes, C., García Coni, A., & Andrés, M. L. (2018). *Relevamiento de Iniciativas sobre Autorregulación cognitiva, comportamental y emocional en las escuelas del Partido de General Pueyrredón* (Informe técnico dirigido a jefe de inspectores e inspectores). Repositorio Institucional CONICET EDITORIAL

- *Aydmune, Y. S., Introzzi, I. M., Zamora, E. V., & Lipina, S. J. (2018). Diseño, implementación y análisis de transferencia de una tarea de entrenamiento de inhibición cognitiva para niños escolares. Un estudio piloto. *Psicología Educativa*, 24(2), 63-74. doi: 10.5093/psed2018a11
- *Aydmune, Y. S., Introzzi, I. M., & Lipina, S. J. (2019). Inhibitory Processes Training for School-age Children: Transfer Effects. *Developmental neuropsychology*, 44(7), 513-542. doi: 10.1080/87565641.2019.1677667
- Barkley, R. A. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. En R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 301-323). New York: Guilford.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169. doi: 10.1016/0193-3973(89)90002-6
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bear, G. G., & Watkins, J. M. (2006). Developing self-discipline. En G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29-44). Bethesda, MD: NASP publications.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70020-2
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., ... Sund, R. (2014). "Together at school" - a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 14, 1042. doi: 10.1186/1471-2458-14-1042
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *The Vygotskian approach to early childhood*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd Ed.). New York, NY: Merrill/Prentice Hall.
- *Borzone, A. M., & De Mier, V. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1^a infancia. Cuadernillo del alumno 1*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AKADIA.
- *Borzone, A. M., & De Mier, M. V. (2019). We Want to Learn: A Programme for the Linguistic, Cognitive, and Socio-Emotional Development of Young Children in Argentina. En N. Spaull & J. Comings (Eds.), *Improving Early Literacy Outcomes* (pp. 171-189). Boston: Brill Sense.
- *Canet-Juric, L., Andrés, M. L., García-Coni, A., Zamora, E. V., & Stelzer, F. (2016). Programa de aprendizaje de la autorregulación socio-emocional en entornos educativos. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(número especial CLACIP 2016). doi: 10.5872/psiencia/9.105
- *Canet Juric, L., Andrés, M. L., García Coni, A., & Zamora, E. (2019) *Programa de Aprendizaje Socio- Emocional (PAS). A partir de cuarto año de la escuela Primaria. Cuaderno Nº 1 para el operador y Cuaderno Nº 1 para el niño*. Mar del Plata: EUDEM
- Carnevale, J. J., & Fujita, K. (2016). What does ego-depletion research reveal about self-control? A conceptual analysis. En E. R. Hirt, J. Clakson, & L. Jia (Eds.), *Self-regulation and ego control* (pp. 87-108). San Diego, CA: Academic Press.
- Carver, C. S., Johnson, S. L., & Joormann, J. (2008). Serotonergic function, two-mode models of self-regulation, and vulnerability to depression: what depression has in common with impulsive aggression. *Psychological Bulletin*, 134(6), 912-943. doi: 10.1037/a0013740
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- *Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (2005). *Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia de intervención prescolar controlada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Comer, J. P. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American*, 259(5), 42-49.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341. doi: 10.1177/0963721412453722
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to

- 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. doi: 10.1126/science.1204529
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48. doi: 10.1016/j.dcn.2015.11.005
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: Primer y Segundo ciclo*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento Provincia de Buenos Aires (2018). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Primer informe de evaluación de procesos*. (Informe No. 1). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.abc.gov.ar/planeamiento/sites/default/files/informe_red_de_escuelas.pdf
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12) New York, NY: Guilford Press.
- Entwistle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364. doi: 10.1086/461901
- *Espósito, A. (2017). *Estimulación cognitiva en escolares mendocinos: modalidades de intervención* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado de: http://fapsi.unsl.edu.ar/archivos/sec_posgrado/resumeses-tesis-aprobadas/Estimulacion-Cognitiva-Escolares-Mendocinos-Modalidades-Intervencion-Tesis-Doctoral-Espósito-2017.pdf
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. doi: 10.1016/j.cortex.2016.04.023
- Frydenberg, E., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific. Perspectives, programas and approaches*. New York: Springer.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31
- *Ghiglione, M. E., Arán Filippetti, V., Manucci, V., & Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28(1), 17-36.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C. ... & Tompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174-8179. doi: 10.1073/pnas.0402680101
- *Goldin, A. P., Hermida, M. J., Shalom, D. E., Elias Costa, M., Lopez-Rosenfeld, M., Segretin, M. S., ... Sigman, M. (2014). Far transfer to language and math of a short software-based gaming intervention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(17), 6443-6448. doi: 10.1073/pnas.1320217111
- *Goldin, A. P., Segretin, M. S., Hermida, M. J., Paz, L., Lipina, S. J., & Sigman, M. (2013). Training planning and working memory in third graders. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 136-146. doi: 10.1111/mbe.12019
- Hendricks, M. A., & Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 30(5), 912-924. doi: 10.1080/02699931.2015.1032893
- *Hermida, M. J., Segretin, M. S., Prats, L. M., Fracchia, J. A., Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (2015). Cognitive neuroscience, developmental psychology, and education: Interdisciplinary

- development of an intervention for low socioeconomic status kindergarten children. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1-2), 15-25. doi: 10.1016/j.tine.2015.03.003
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. doi: 10.1016/j.tics.2012.01.006
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W., & Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617-644. doi: 10.1207/s15326942dn2802_4
- *Iglesia, M. F., & López, M. (2009). Resolución de conflictos interpersonales en la escuela: intervención en una población de niños en riesgo por pobreza. En M. C. Richaud de Minzi, & J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 1-24). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Introzzi, I. M., Urquijo, S., Richard's, M. M., Canet-Juric, L., & Richaud de Minzi, M. C. (2012). Función ejecutiva y uso de estrategias semánticas en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 31-40.
- *Ison, M. S. (2009). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona*, 12, 29-51.
- *Ison, M. S. (2015). Attentional capacity in children: Intervention programs for its development. En P. A. Gargiulo & H. L. Mesones-Arroyo (Eds.), *Psychiatry and Neuroscience update: Bridging the divide* (pp. 243-253). New York - London: Springer.
- *Ison, M. S., Morelato, G., Greco, C., & Maddio, S. (2020). Programa de entrenamiento para desarrollar habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. Manuscrito en preparación.
- *Ison, M. S., Soria, E. R., & Ana, D. (2003). *Test de Atención Infantil*. Manuscrito inédito. INCIHUSA-CONICET, Mendoza.
- *Ison, M. S. (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 72-79.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
- Karbach, J. (2015). Plasticity of executive functions in childhood and adolescence: Effects of cognitive interventions. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 64-70. doi: 10.32348/1852.4206.v7.n1.10103
- Karbach, J., & Unger, J. (2014). Executive control training from middle childhood to adolescence. *Frontiers in Psychology*, 5, 390. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00390
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177-186. doi: 10.1097/00004583-200502000-00010
- *Korzeniowski, C., & Ison, M. S. (2015). Child cognitive stimulation programs: various modalities of intervention in socially vulnerable contexts. En P. A. Gargiulo & H. L. Mesones-Arroyo (Eds.), *Psychiatry and Neurosciences update: A translational approach – Vol. II* (pp. 309-321). Cham, Switzerland: Springer.
- *Korzeniowski, C. (2015). *Programa de estimulación de las funciones ejecutivas y su incidencia en el rendimiento escolar en alumnos mendocinos de escuelas primarias de zonas urbano-marginadas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Kray, J., & Ferdinand, N. K. (2013). How to improve cognitive control in development during childhood: potentials and limits of cognitive interventions. *Child Development Perspectives*, 7(2), 121-125. doi: 10.1111/cdep.12027
- *Lemos, V. (2009). Evaluación de la eficacia de un programa para promover la conducta prosocial en niños en riesgo social por pobreza. En M. C. Richaud de Minzi, & J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 137-152). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- *Lemos, V. (Julio, 2011). Promoción de los comportamientos prosociales en el aula: Resultados de un proyecto de intervención en contextos de pobreza. En V. Lemos (Presidente), *Evaluación y fortalecimiento de recursos socioafectivos y cognitivos en niños en vulnerabilidad social*. Simposio llevado a cabo en XXXIII Interamerican Congress of Psychology, Medellín, Colombia.
- *Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2006). Pobreza y salud mental infantil: Aportes de la Neurociencia Cognitiva. En M. Osorio & L. A. Oblitas Guadalupe (Eds.), *Psicología de la salud infantil* (pp. 1-24). Bogotá, Colombia: Psicom Editores.
- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107-

116. doi: 10.1016/j.pse.2015.08.003
- *Lipina, S., Segretin, M. S., Hermida, J., Prats, L., Fracchia, C., & Colombo, J. (2015). Pobreza y desarrollo cognitivo. Consideraciones para el diseño de estrategias de intervención orientadas a su optimización. En I. Tuñón (coord.) *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (pp. 185-215). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Luciana, M., & Nelson, C. A. (2002). Assessment of neuropsychological function in children using the Cambridge Neuropsychological Testing Automated Battery (CANTAB): Performance in 4- to 12-year-olds. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 595-623. doi: 10.1207/S15326942DN2203_3
- *Marder, S. (2017). Los chicos nos dicen "Queremos Aprender": Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula. En L. Canet-Juric, M. L. Andrés, & S. Vernucci (Comp.), *Nuevos desafíos en la escuela: aportes de la Psicología Cognitiva y la Neurociencia* (pp. 91-105). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- *Martelli, M. I., Vuelta, B. L., Cristiani, V., Segretin, S., Lipina, S., & Colombo, J. A. (2007). Programas de intervención temprana en nuestro país. Experiencia de una aplicación individual de estimulación cognitiva. En J. Colombo (Ed.), *Pobreza y desarrollo infantil: una contribución multidisciplinaria* (pp. 229-250). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Documento sobre aprendizajes prioritarios para nivel inicial y primer ciclo de EGB/nivel primario. Versión final.* Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res04/22-5-04-ane1.pdf>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M. ... & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4, 1. doi: 10.1186/2046-4053-4-1
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7), e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed1000097
- *Moreno, C., & Ison, M. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(1), 66-81.
- Moses, L. J., Carlson, S. M., & Sabbagh, M. A. (2005). On the specificity of the relation between executive function and children's theories of mind. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young Children's Cognitive Development*: 116. doi: 10.1016/j.pse.2015.08.003
- Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind (pp. 131-146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126(2), 220-246. doi: 10.1037/0033-2909.126.2.220
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. doi: 10.1111/jcpp.12675
- *Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25(2), 181-195.
- *Oros, L. B. (2009). Impacto de una intervención piloto para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En M. C. Richaud de Minzi, & J. E. Moreno (Eds.), *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 243-255). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Oros, L., Manucci, V., & Richaud de Minzi, C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.109
- Rapport, M. D., Orban, S. A., Kofler, M. J., & Friedman, L. M. (2013). Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioral outcomes. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 1237-1252. doi: 10.1016/j.cpr.2013.08.005
- *Richaud de Minzi, M. C., & Arán-Filippetti, V. (2015). Children's cognitive development in social vulnerability: An interventional experience. *Psychology Research*, 5(12), 684-692. doi: 10.17265/2159-5542/2015.12.003
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102. doi: 10.1007/s11121-005-0022-1
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D.,

- Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423–439. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00026-9
- Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2010). Effortful attention control. En B. Bruya (Ed.), *Effortless attention: a new perspective in the cognitive science of attention and action* (pp. 29-50). Cambridge, MA: MIT Press.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Argentina en PISA 2012. Informe de resultados*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_pisa_2012.pdf
- *Segretin, M. S., Cristiani, V. A., Blanco, M., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., Lipina, S. J., & Colombo, J. A. (2006). *Estimulación cognitiva en niños de 3 a 5 años en riesgo social: Comparación de dos modalidades de intervención*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología. Rosario, Argentina.
- *Segretin, M. S., Hermida, M. J., Prats, L., Fracchia, C. S., Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (2016). Estimulación de procesos cognitivos de control en niños de cuatro años: comparaciones entre formatos individual y grupal de intervención. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 48-60.
- *Segretin, M. S., Lipina, S. J., & Colombo, J. A. (2007). Intervenciones para niños en riesgo social: Análisis de predicción de mejora cognitiva. En M. C. Richaud de Minzi, & M. S. Ison (Eds.), *Avances en Investigación en ciencias del comportamiento en Argentina* (pp. 331-364). Mendoza: Editorial de la Universidad Aconcagua.
- *Segretin, M. S., Lipina, S. J., Hermida, M. J., Sheffield, T. D., Nelson, J. M., Espy, K. A., & Colombo, J. A. (2014). Predictors of cognitive enhancement after training in preschoolers from diverse socioeconomic backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5, 205. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00205
- Segretin, M. S., Martelli, M. I., Cristiani, V. A., Blanco, M., Vuelta, B., Lipina, S. J., & Colombo, J. A. (2007). Programas de intervención temprana en nuestro país. Experiencia de aplicaciones grupales de estimulación cognitiva. En J. A. Colombo (Ed.), *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria* (pp. 251-269). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M. ... & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. *BMJ*, 349, g7647. doi: 10.1136/bmj.g7647
- Sheese, B., & Lipina, S. (2011). Funciones ejecutivas: consideraciones sobre su evaluación y el diseño de intervenciones orientadas a optimizarlas. En S. Lipina & M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (pp. 229-242). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2008). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- Titz, C., & Karbach, J. (2014). Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement. *Psychological Research*, 78(6), 852-868. doi: 10.1007/s00426-013-0537-1
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 6, 525. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00525
- *Vernucci, S., Canet Juric, L., Zamora, E., Aydmune, Y., Introzzi, I., & Richard's, M. M. (2019). Efectos de transferencia de un programa de entrenamiento de memoria de trabajo para niños de edad escolar. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 35(Edición especial), 123-124.
- Wilkowski, B. M., & Robinson, M. D. (2016). Cognitive control processes underlying individual differences in self-control. En E. Hirt, J. J. Clarkson, & L. Jia (Eds.), *Self-regulation and ego control* (pp. 301–324). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Wu, G. K. Y., & Mok, M. M. C. (2017). Social and emotional learning and personal best goals in Hong Kong. En E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 219-231). Singapore: Springer.
- Yu, K., & Jiang, Z. (2017) Social and emotional learning in China: theory, research, and practice. En E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 205-218). Singapore: Springer.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x
- Zins, J. E., & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. En G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp.1-13). Bethesda, MD: NASP publications.
- Zins, J., Weissberg, R. W., Wang, M. C., & Walberg, H. (2004). *Building school success on social emotional learning: What does the research say?*

New York, NY: Teachers College Press.

- Zorza, J. P., Marino, J., & Acosta Mesas, A. (2016). Executive functions as predictors of school performance and social relationships: Primary and secondary school students. *Spanish Journal of Psychology*, 19, E23. doi: 10.1017/sjp.2