

Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos

Psychology intervention model aimed at developing emotional, cognitive and conative drives

Luz Angela Ramírez Nieto, Gloria Cecilia Henao López
Universidad CES

ABSTRACT

The present paper gives an account regarding the findings from the design and implementation of an intervention model for psychology, conducted with children between 5 and 7 years old. The results were obtained by establishing measures of central tendency and variability for each of the groups; scores were compared pretest - posttest trials, using a univariate analysis of variance (ANCOVA) and nonparametric tests with U Mann-Whitney for variables without normal distribution. Within each group a comparison of intergroup differences of mean pretest, posttest with Wilcoxon rank sum. Subsequently, an analysis of covariance to compare mean Post-Test between the two groups adjusted for baseline levels, using this procedure, it was concluded that the intervention program designed improved the performance of participating children.

Key words: Cognitive performance, psychopedagogy interventions, emotional performance, conative performance , childhood.

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de los hallazgos obtenidos a partir del diseño e implementación de un modelo de intervención psicopedagógica, ejecutado con niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. Los resultados se obtuvieron mediante el establecimiento de medidas de tendencia central y su variabilidad para cada uno de los grupos, se compararon las puntuaciones pretest – posttest de las pruebas, utilizando un análisis univariado de varianza (ANCOVA) y pruebas no paramétricas con U Mann-Whitney para variables sin distribución normal. Al interior de cada grupo se hace una comparación intergrupo de las diferencias de medias pretest, posttest con suma de rangos de Wilcoxon. Posteriormente se realizó un análisis de covarianza para comparar las medias Posttest entre los dos grupos ajustados por niveles basales; mediante este procedimiento, se pudo concluir que el programa de intervención diseñado permitió mejorar el desempeño de los niños participantes. Conclusiones. Nuestros hallazgos permiten corroborar que la escuela, sin necesidad de alterar sus procesos de trabajo, tiene la posibilidad de convertirse en un contexto protector para el niño. Se evidencia una vez más como la intervención psicopedagógica tiene la posibilidad de convertirse en una herramienta de apoyo para el trabajo al interior del aula y para realizar acciones integradoras que posibiliten un mejor desempeño de los menores que participan de ellas, no sólo en lo que tiene que ver con aspectos cognitivos sino también conativos y emocionales como parte esencial en el futuro del menor en los diferentes contextos y habilidades de desempeño cotidiano.

Palabras clave: Rendimiento cognitivo, intervención psicopedagógica, desempeño emocional, desempeño conativo, infancia.

Artículo recibido/Article received: Abril 28 2011/April 28 2011, Artículo aceptado/Article accepted: Junio 3 2011/June 3 2011

Dirección correspondencia/Mail Address:

Luz Angela Ramírez Nieto, Gloria Cecilia Henao López. Email: gloriach2@hotmail.com

INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH esta incluida en PSERINFO, CENTRO DE INFORMACION PSICOLOGICA DE COLOMBIA, OPEN JOURNAL SYSTEM, BIBLIOTECA VIRTUAL DE PSICOLOGIA (ULAPSY-BIREME), DIALNET y GOOGLE SCHOLARS. Algunos de sus articulos aparecen en SOCIAL SCIENCE RESEARCH NETWORK y está en proceso de inclusion en diversas fuentes y bases de datos internacionales.

INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH is included in PSERINFO, CENTRO DE INFORMACIÓN PSICOLÓGICA DE COLOMBIA, OPEN JOURNAL SYSTEM, BIBLIOTECA VIRTUAL DE PSICOLOGIA (ULAPSY-BIREME), DIALNET and GOOGLE SCHOLARS. Some of its articles are in SOCIAL SCIENCE RESEARCH NETWORK, and it is in the process of inclusion in a variety of sources and international databases.

Introducción. La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones: intervención psicoeducativa, educativa, pedagógica, psicológica, intervención en contextos educativos, y actualmente, sin que haya un total consenso hay una referencia más común a lo psicopedagógico para referirse a un conjunto de actividades que contribuyen a dar soluciones a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Bautista, 1992; Martínez, G.; Krichesky & García, B. 2010).

Algunos autores (Martínez et al. 2010; Navarro, González & Tortosa, 2010; Colombo & Lipina, 2005; Clares, 2002; Coll, 1996; Sánchez-Vidal, 1996; Correa, Axpe, Jiménez, Ruera, & Feliciano, 1995) sostienen que la intervención psicopedagógica trasciende el ámbito escolar, haciéndose aplicable a lo sanitario, social, familiar, laboral, profesional y empresarial, así entonces, el concepto puede ampliarse desde un punto de vista holístico y ecológico hacia una definición en la que no sólo se concibe la ayuda, sino también la mediación, interrelación y facilitación de procesos de transformación y/o cambio social a través de un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo” (Clares, 2002).

La presente propuesta se fundamenta en la definición dada por Vélaz (1998), quien concibe lo psicopedagógico como aquel conjunto de conocimientos, procedimientos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica desde diversas perspectivas: preventiva, comprensiva, sistemática y continuada y que se dirigen a las personas, las instituciones y al contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, y lo que se considera de mayor trascendencia: con la implicación de los diferentes agentes educativos: orientadores, tutores, profesores, familia y comunidad.

El trabajo investigativo aquí presentado pretende convertirse en un aporte para que la intervención psicopedagógica sea parte del trabajo cotidiano en el aula de clase, de tal manera que se convierta en una estrategia de prevención a través del fortalecimiento de habilidades en los niños que participan de ella.

Este trabajo, además toma su fundamento de otras investigaciones similares en las que se ha demostrado que los niños y niñas que participan de intervenciones centradas

en ofrecer estrategias de autoconfianza, autoestima, seguridad, capacidad de compartir y habilidades sociales, son más sanos y seguros en sus relaciones que los otros que no han recibido ningún tipo de intervención y presentan una actitud más positiva y constructiva hacia la vida (Castro, Cufino, Rodríguez & Calvo, 2004; Lecannelier, 2004; Banco Mundial, 2005, 2006; Colombo, & Lipina, 2005; UNICEF, 2004, 2009, 2010).

Reportes de intervención infantil dados por diversos autores, (Downer & Pianta, 2006; Moreno, 2005; Chaux, 2005; Colombo, et al. 2005; Elliott, DiPerna, Mroch, & Lang, 2004; Franco, 2004; Pianta & Stuhlman, 2004; Schweinhart, 2004; National Institute of Child Health and Human Development & Duncan, 2003; Young, 2003; Garaigordobil, 1993, 2005; Hamre, & Pianta, 2001; Birch & Ladd, 1997) dan cuenta de la eficacia de los programas psicoeducativos, cuyos beneficiarios muestran el incremento de conductas favorecedoras de la socialización, disminución de comportamientos perturbadores para la misma, mejores logros y hábitos académicos, tendencia hacia altos niveles de madurez intelectual, disminución de niveles de repetencia, altos niveles de adaptación social y conductas favorecedoras de la socialización en la interacción con sus iguales (liderazgo y jovialidad principalmente). Además, los programas planteados para estimular unas relaciones socioafectivas positivas en el aula han mostrado incidencia positiva no sólo en el desarrollo social, sino también en dimensiones cognitivas, afectivas, de aprendizaje autorregulado y autoeficacia.

Igualmente, estudios de corte longitudinal (Downer et al., 2006; Chaux, 2005; Elliott et al., 2004; Franco, 2004; Schweinhart, 2004; National Institute of Child Health and Human Development & Duncan, 2003; Young, 2003; Garaigordobil, 1993, 2005; Garaigordobil & Pérez, 2001) muestran cómo un porcentaje importante de estos niños y niñas han presentado niveles más bajos de embarazo adolescente, mayores niveles de comportamiento prosocial y en su adultez han hecho menor uso de programas de asistencia social, menos encuentros con el sistema judicial penal, en general menor frecuencia de comportamientos riesgosos y tuvieron mayores ingresos económicos.

Navarro et al. (2010), llevaron a cabo una investigación encaminada al desarrollo de un modelo de intervención psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para la reducción del fracaso escolar, estimulando áreas de motricidad fina y gruesa, lenguaje y razonamiento verbal, modificación de conducta, maduración de aptitudes, entrenamiento de habilidades sociales, educación emocional, prevención de conflictos en el aula, entre otros, concluyendo que este tipo de estrategias integradoras de intervención, promueven la formación integral de los menores que participan en las situaciones de aprendizaje y

que estas han de constituirse en actividades cotidianas en el trabajo psicopedagógico.

Moreno & Rabazo (2006) a partir de su investigación concluyen acerca de la pertinencia de establecer propuestas de intervención encaminadas al desarrollo de competencias sociales, personales y lingüísticas en los niños, sobre todo si éstos han vivido situaciones de maltrato. Este tipo de intervenciones promueve funcionamientos sociales adaptativos, habilidades de interacción social y de solución de problemas interpersonales.

De esta manera, se ha mostrado cómo los programas de intervención enfocados en el desarrollo infantil pueden convertirse en una estrategia pertinente y eficaz para la prevención de situaciones de difícil afrontamiento en la vida del niño, sobre todo si éste ha vivido en contextos de baja estimulación en las áreas de desempeño básico.

Método. La propuesta corresponde a un diseño cuasiexperimental de tipo pretest – postest con grupo control no equivalente. Para su ejecución se incluyó un grupo control con el objetivo de establecer un mejor manejo sobre las amenazas contra la validez interna, sin embargo no se hizo un control total de variables, los grupos no fueron aleatorios ni homogéneos. Igualmente se llevó a cabo un proceso de evaluación, e intervención en diversos momentos, a partir de los cuales, se pretendía identificar patrones de cambio a lo largo del tiempo, buscar puntos de variación no explicados por un proceso natural de desarrollo.

La selección de la muestra se hizo mediante muestreo no probabilístico, en tanto no hay un criterio de homogenización. Se seleccionó una muestra a propósito, teniendo en cuenta que para los objetivos de la investigación debían corresponder a niños y niñas entre 5 y 7 años de edad, del grado preescolar de una Institución Educativas de carácter oficial del Municipio de Medellín Colombia.

En la ubicación de la muestra constituida por conveniencia, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera: grupo control 15 niños, que corresponden al 62.5% de la muestra y 9 niñas, que corresponden al 37.5%. El grupo experimental se conformó por 10 niños y 13 niñas siendo más alto el porcentaje de niñas que de niños para este grupo (Ver Tabla 1).

Para establecer la línea de base se realizó evaluación de los participantes tanto del grupo experimental como control, a través de la utilización de los siguientes instrumentos: Nivel de desarrollo actual y nivel de desarrollo potencial (procesamiento simultáneo,

procesamiento sucesivo, planificación); subpruebas de la Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de las estrategias cognitivas (B.E.D.P.A.E.C) (Molina, Arraiz & Garrido, 1995); memoria lógica, memoria verbal, memoria visual, atención visual, fluidez semántica, fluidez fonológica, análisis perceptual (Dibujos desde ángulos diferentes); subpruebas de la batería: evaluación Neuropsicológica infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2004); Evaluación del desempeño emocional infantil (EDEI) de Henao & García (2009) tomando sus cinco factores: reconocimiento de emociones, reconocimiento de situaciones y expresión emocional, autorregulación, comprensión emocional y empatía.

Se evidencia una vez más como la intervención psicopedagógica tiene la posibilidad de convertirse en una herramienta de apoyo para el trabajo al interior del aula y para realizar acciones integradoras que posibiliten un mejor desempeño de los menores que participan de ellas, no sólo en lo que tiene que ver con aspectos cognitivos sino también conativos y emocionales como parte esencial en el futuro del menor en los diferentes contextos y habilidades de desempeño cotidiano.

Tabla I. *Características del grupo experimental y control de acuerdo al género*

Variable / Grupo	Control n=24	Experimental n=23
Género / Frecuencia (%)		
Masculino	15 (62.5%)	10 (43.5%)
Femenino	9 (37.5%)	13 (56.5%)

Posterior a esta fase (pretest) y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en ese primer momento de evaluación con ambos grupos, se diseñaron 15 sesiones que conformaron el modelo de intervención a ejecutar con el grupo experimental; cada una de las sesiones se estructuró direccionando las actividades hacia el objetivo de potencializar aspectos cognitivos, conativos y emocionales en los niños y niñas participantes en la intervención (grupo experimental); se inició el proceso de ejecución de las actividades con una periodicidad de una vez por semana. Luego de 15 sesiones, se aplicó de nuevo el protocolo de evaluación con los dos grupos: experimental y grupo control; finalmente se construye la base de datos en el programa SPSS 17, para realizar la comparación de resultados entre grupo experimental y control e identificar la eficacia o no de la intervención realizada. Adicionalmente durante la ejecución de la evaluación y las actividades se realizaron procesos observacionales que permitieran identificar factores ambientales que pudieran incidir en los resultados finales del proceso investigativo y que además posibilitaran una mejor interpretación de los resultados obtenidos.

Los resultados se obtuvieron mediante el establecimiento de medidas de tendencia central y su

variabilidad para cada uno de los grupos, se compararon las puntuaciones pretest – postest de las pruebas, utilizando un análisis univariado de varianza (ANCOVA) y pruebas no paramétricas con U Mann-Whitney para variables sin distribución normal. Al interior de cada grupo se hizo una comparación intergrupo de las diferencias de medias pretest, postest con suma de rangos de Wilcoxon. Posteriormente se realizó un análisis de covarianza para comparar las medias Postest entre los dos grupos ajustados por niveles basales.

Resultados. A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de datos, a partir del cual se llevó a cabo la descripción de las características del desempeño de los niños y niñas del grupo experimental y control, a nivel cognitivo, conativo y emocional, en los

diferentes momentos de evaluación (pre-test, pos-test). Igualmente se presenta: 1). La descripción de las características de la muestra a nivel conductual y socioemocional, complementadas por procesos de observación durante la evaluación e intervención; 2). La comparación inter-grupo e intra-grupo (experimental – control) del rendimiento en aspectos cognitivos, conativos, emocionales en los diferentes momentos evaluados. La primera comparación (inter-grupo) se realizó para comprobar la existencia de diferencias entre los grupos en la fase de pretest y los efectos del tratamiento en el postest, en tanto que en la comparación intragrupo se identificaron las características de los niños y niñas que obtuvieron mejor rendimiento después de la fase de intervención.

Tabla 2. Descripción y comparación del rendimiento intergrupo a nivel del desarrollo actual y desarrollo potencial del grupo experimental y control en la medición pretest y postest a través de la utilización de una U de Mann Whitney

Variable		Pretest						Postest						Medias ajustadas ^a	
		Control n=24		Experimental n=23		Z	Valor p	Control n=24		Experimental n=23		Z	Valor p	ANCOVA f	Valor p
		media	De	media	De			Media	de	media	De				
Nivel de desarrollo actual	Procesamiento simultáneo	21.67	3.94	9.00	7.38	-0.51	0.000**	19.58	7.05	20.82	7.05	-0.26	0.798	1.045	0.312
	Procesamiento sucesivo	6.66	2.10	1.83	2.21	-5.09	0.000**	6.12	2.61	5.73	2.49	-0.44	0.657	0.617	0.436
	Planificación	17.54	5.82	8.13	7.33	-4.02	0.000**	13.50	7.71	13.86	5.65	-0.075	0.941	0.363	0.550
Nivel de desarrollo potencial	Procesamiento simultáneo	19.33	5.70	9.87	7.26	-3.95	0.000**	25.79	5.76	27.91	4.97	-1.11	0.267	1.642	0.207
	Procesamiento sucesivo	4.92	3.74	2.60	2.90	-2.13	0.333	7.87	2.27	8.73	1.54	-0.56	0.577	3.312	0.076
	Planificación	11.87	8.20	8.08	5.61	-1.71	0.088	20.04	6.60	20.26	5.30	-0.82	0.415	0.069	0.794

^a comparaciones de efectos intersujetos

de: desviación estándar

** p <0.001

* p<0.05

En la fase de pretest, se identifican diferencias significativas de 0.000 (p<0.001) entre los grupos, en tareas que tienen que ver con niveles de procesamiento simultáneo, sucesivo y planificación, con un mejor rendimiento del grupo control con respecto al experimental. En la fase de postest la heterogeneidad inicial en el rendimiento de los grupos desaparece, indicando que no ha diferencias estadísticamente significativas en la manera como los integrantes de cada grupo se enfrentan a tareas de procesamiento simultáneo, sucesivo y planificación (Tabla 2).

La medición del desempeño de los grupos en tareas de memoria lógica, atención visual y auditiva, fluidez semántica y fonológica y análisis perceptual, permitió identificar diferencias significativas en el rendimiento de ambos grupos, conservándose la característica observada en otras pruebas, donde el grupo control muestra mejor desempeño en comparación con el experimental en la fase de pretest. En la fase de postest por el contrario, sólo se mantiene la diferencia significativa en tareas de atención auditiva de 0.020 (p<0.05) y memoria verbal de 0.010 (p<0.05) (Tabla 3).

En tareas de desempeño emocional se puede identificar al igual que en las demás mediciones una clara diferencia entre el rendimiento del grupo experimental y el control en la fase de pretest, siendo continua la característica del mejor rendimiento en el grupo control.

A partir de la segunda medición, se identifica que sólo se conservan las diferencias en tareas de reconocimiento de una situación y expresión emocional de 0.019 ($p < 0.05$) observándose en este caso un mejor rendimiento por parte del grupo experimental (Tabla 4).

Tabla 3. Descripción y comparación del rendimiento intergrupo a nivel de memoria, atención, lenguaje y análisis perceptual del grupo experimental y control en la medición pretest y postest a través de la utilización de una U de Mann Whitney

Variable	Pretest								Postest				Medias ajustadas ^a		
	Control N=24		Experimental n=23		Z	P	Control n=24		Experimental n=23		Z	P	ANCOV A f	P	
	media	de	media	de			media	De	media	de					
Memoria	Lógica	4.20	1.98	2.84	1.85	-2.56	0.010**	4.45	2.75	5.28	2.68	-0.98	0.33	1.744	0.193
	Verbal	17.95	4.76	17.47	5.46	-0.03	0.974	21.08	7.91	16.43	3.88	-2.57	0.010**	6.650	0.013**
	Verbal – intrusiones	2.37	2.74	2.74	3.35	-0.07	0.938	1.37	1.40	2.21	1.67	-0.59	0.564	0.000	0.983
	Verbal perseveraciones	1.42	2.37	1.52	2.33	-0.03	0.970	1.25	1.53	1.47	0.94	-1.17	0.242	0.349	0.558
	Verbal -Tipo de curva	2.83	1.00	2.78	1.04	-0.17	0.865	2.37	1.17	2.69	1.33	-0.72	0.468	0.753	0.390
	Verbal -Efecto primacia	1.29	1.00	1.56	0.51	-1.87	0.061	1.37	0.49	1.35	0.48	-0.19	0.848	0.140	0.710
	Verbal -Efecto resencia	1.50	0.51	1.65	0.49	-1.043	0.297	1.62	0.49	1.47	0.51	-1.00	0.317	1.015	0.319
	Visual	8.92	3.97	7.17	6.51	-1.04	0.300	12.21	3.93	10.56	4.36	-1.57	0.115	1.616	0.210
Visual - intrusiones	0.21	0.72	0.09	0.42	-0.58	0.564	0.08	0.41	1.25	1.54	-0.57	0.564	19.516	0.000**	
Atención	Visual – aciertos	20.25	10.10	10.86	6.53	-3.47	0.001**	12.91	4.70	13.56	5.38	-0.06	0.949	0.531	0.470
	Visual – errores	9.63	17.02	3.35	3.99	-1.208	0.227	4.62	10.14	0.82	0.98	-1.81	0.070	2.931	0.094
	Auditiva	3.20	1.47	1.83	1.11	-3.23	0.001**	5.20	2.39	3.60	2.36	-2.33	0.020**	1.314	0.258
Lenguaje	Fluidez semántica	9.25	2.88	5.69	2.38	-3.92	0.000**	12.54	4.88	11.17	3.51	-0.79	0.428	0.000	0.990
	Fluidez fonológica	15.12	3.01	11.34	3.83	-3.44	0.001**	16.20	4.05	15.87	5.10	-0.79	0.428	0.295	0.590
Análisis perceptual	Dibujos desde ángulos diferentes	5.91	2.18	1.78	2.21	-4.58	0.000**	5.58	1.97	6.21	1.88	-1.34	0.18	0.079	0.779

a comparaciones de efectos intersujetos

de: desviación estándar

** $p < 0.001$

* $p < 0.05$

Tabla 4. Descripción y comparación del rendimiento a nivel de desempeño emocional en el grupo experimental y control en la medición pretest y postest a través de la utilización de una U de Mann Whitney

Variable	Pretest								Postest				Medias ajustadas*		
	Control n=24		Experimental n=23		Z	P	Control n=24		Experimental n=23		Z	P	ANCOV A f	P	
	media	de	media	de			media	De	media	de					
Desempeño	Reconocimiento de expresiones faciales	3.04	0.80	2.43	1.037	-1.77	0.076	3.58	0.77	3.60	0.99	-0.66	0.505	0.125	0.726
	Reconocimiento de una situación y expresión emocional	4.45	1.10	3.26	1.25	-3.14	0.002*	4.20	1.47	5.08	0.79	-1.95	0.051	5.893	0.019*
	Comprensión emocional	26.33	1.78	24.00	3.98	-2.15	0.031*	25.50	2.26	25.56	2.67	-0.51	0.611	0.124	0.727

Regulación emocional	4.83	1.34	3.95	1.74	-1.86	0.063	4.08	1.50	4.95	5.17	-0.39	0.693	0.381	0.540
Reconocimiento de la emoción en los otros	3.75	0.44	3.04	1.26	-2.04	0.042*	3.37	0.71	3.61	0.49	-1.05	0.293	0.972	0.329
Empatía	22.83	1.17	20.21	3.59	-2.53	0.011*	21.87	1.94	21.30	4.36	-0.43	0.666	0.201	0.656
Total desempeño emocional	61.5	3.82	53.87	8.95	-3.14	0.002*	59.25	6.47	57.68	13.88	-0.29	0.766	0.132	0.718

^a comparaciones de efectos intersujetos
 de: desviación estándar
 ** p < 0.001
 * p < 0.05

Tabla 5. Comparación intragrupo del rendimiento en pruebas de desempeño cognitivo, y emocional, del grupo experimental en la medición pretest y postest a través de la utilización de una Prueba de Wilcoxon

Nivel de desarrollo actual	Variable	Pretest n=23		Postest n=23		Z	Valor p	
		media	de	Media	de			
Nivel de desarrollo actual	Procesamiento simultáneo	9.00	7.38	20.82	7.05	-4.13	0.000**	
	Procesamiento sucesivo	1.83	2.21	5.73	2.49	-3.74	0.000**	
	Planificación	8.13	7.33	13.86	5.65	-2.39	0.017*	
Nivel de desarrollo potencial	Procesamiento simultáneo	9.87	7.26	27.91	4.97	-4.20	0.000**	
	Procesamiento sucesivo	2.60	2.90	8.73	1.54	-4.06	0.000**	
	Planificación	8.08	5.61	20.26	5.30	-3.83	0.000**	
Memoria	Verbal	Total	17.47	5.46	16.43	3.88	-0.87	0.384
		Intrusiones	2.74	3.35	2.21	1.67	-3.19	0.001**
		Perseveraciones	1.52	2.33	1.47	0.94	-0.12	0.002*
		Tipo de curva	2.78	1.04	2.69	1.33	-0.16	0.870
		Efecto primacia	1.56	0.51	1.35	0.48	-1.21	0.225
	Efecto resencia	1.65	0.49	1.47	0.51	-1.07	0.285	
	Lógica	2.84	1.85	5.28	2.68	-0.31	0.002*	
Visual	Total	7.17	6.51	10.56	4.36	-0.31	0.061	
	Intrusiones	0.09	0.42	1.25	1.54	-1.87	0.005*	
Atención	Visual-aciertos	10.86	6.53	13.56	5.38	0.00	0.166	
	Visual-errores	3.35	3.99	0.82	0.98	-1.38	0.025*	
	Auditiva	1.83	1.11	3.60	2.36	-2.25	0.002*	
Lenguaje	Fluidez semántica	5.69	2.38	11.17	3.51	-3.09	0.000**	
	Fluidez fonológica	11.34	3.83	15.87	5.10	-4.03	0.003*	
Análisis perceptual		Dibujos desde ángulos diferentes	1.78	2.21	6.21	1.88	-2.98	0.000**
Desempeño emocional	Reconocimiento de expresiones faciales		2.43	1.037	3.60	0.99	-2.91	0.004*
	Reconocimiento de una situación y expresión emocional		3.26	2.25	5.08	0.79	-3.51	0.000**
	Comprensión emocional		24.00	3.98	25.56	2.67	-1.21	0.223
	Regulación emocional		3.95	1.74	4.95	5.17	-0.23	0.819
	Reconocimiento de la emoción en los otros		3.04	1.26	3.61	0.49	-1.77	0.076
	Empatía		20.21	3.59	21.30	4.36	-1.13	0.257
	Total desempeño emocional		53.87	8.95	57.68	13.88	-1.58	0.114

de: desviación estándar
 ** p < 0.001
 * p < 0.05

Con la comparación del rendimiento durante la fase de pretest y la de postest de los niños/as participantes en el proceso de intervención, se pueden identificar diferencias estadísticamente significativas entre ambos

procesos, en aspectos como: niveles de procesamiento simultáneo 0.000 (p<0.001), sucesivo 0.000 (p<0.001) y planificación 0.017 (p<0.005), intrusiones en memoria verbal 0.001 (<0.001), perseveraciones en memoria verbal

0.002 ($p < 0.005$), memoria lógica 0.002 ($p < 0.005$), intrusiones en memoria visual 0.005 ($p < 0.005$), atención auditiva 0.002 ($p < 0.005$), errores en memoria visual 0.025 ($p < 0.005$), fluidez semántica 0.000 ($p < 0.001$) y fluidez fonológica 0.003 ($p < 0.005$), análisis perceptual 0.00 ($p < 0.001$), reconocimiento de expresiones faciales 0.004 ($p < 0.005$) y reconocimiento de una situación y expresión

emocional 0.000 ($p < 0.001$). Lo cual permite pensar, que si bien al realizar el ajuste de medias, no se observan diferencias estadísticamente significativas, debido al tamaño de los grupos, la aplicación del modelo fue un elemento de mediación importante para incrementar el rendimiento en los niños/as que participaron del proceso de intervención (Tabla 5).

Tabla 6. *Correlación de Spearman entre desempeño emocional y cognitivo en el grupo experimental en la fase de pretest*

Variable		Reconocimiento de expresiones faciales	Reconocimiento de una situación y expresión emocional	Comprensión situacional	Asociación situación / emoción	Comprensión emocional	Regulación emocional	Reconocimiento de la emoción en los otros	Empatía	Total EDEI		
Memoria	Verbal	Total	0.280	0.016	0.258	0.138	0.162	0.417*	0.075	0.106	0.254	
		Intrusiones	-0.026	-0.235	0.051	0.012	0.048	-0.024	0.247	0.060	-0.012	
		Perseveraciones	-0.426*	-0.419*	-0.286	-0.257	-0.326	-0.342	-0.185	-0.307	-0.389	
	Lógica	Total	0.216	-0.047	-0.132	0.140	0.067	0.409	0.473*	0.209	0.204	
		Visual	Total	0.480*	0.501*	0.363	0.248	0.308	0.321	-0.115	0.208	0.353
			Intrusiones	-0.713**	-0.576	-0.384	-0.349	-0.404	-0.510	-0.168	-0.378	-0.510
			Aciertos	0.639**	0.366	0.190	0.157	0.185	0.464	0.095	0.180	0.292
			Errores	-0.581**	-0.415*	-0.417*	-0.335	-0.407	-0.207	-0.272	-0.363	-4.64*
Atención	Auditiva	0.212	-0.047	0.050	-0.044	0.009	0.256	0.00	-0.007	-0.022		
Lenguaje	Fluidez semántica	0.117	0.350	0.018	0.332	0.257	0.130	0.441*	-0.391	0.356		
	Fluidez fonológica	0.043	0.108	0.164	0.353	0.289	0.117	0.435*	0.429*	0.293		
Análisis perceptual	Dibujos desde ángulos diferentes	0.341	0.154	0.136	0.438*	0.369	0.275	0.448*	0.468*	0.473*		
Nivel de desarrollo actual	Procesamiento simultáneo	0.587**	0.137	-0.208	0.073	0.005	0.208	0.182	0.125	0.112		
	Procesamiento sucesivo	0.399	0.150	0.053	0.108	0.133	-0.113	0.116	0.141	0.167		
	Planificación	0.376	0.542**	0.148	0.344	0.326	0.113	0.135	0.358	0.404		
Nivel de desarrollo potencial	Procesamiento simultáneo	0.285	0.166	0.008	0.319	0.290	0.311	0.125	0.294	0.272		
	Procesamiento sucesivo	0.135	-0.014	0.102	0.059	0.095	0.075	-0.007	0.076	0.103		
	Planificación	0.002	0.629**	0.200	0.504*	0.461*	0.095	0.010	0.504**	0.492*		

de: desviación estándar

** $p < 0.001$

* $p < 0.05$

Al realizar el análisis de correlación entre el rendimiento en aspectos cognitivos y emocionales del grupo experimental en la fase de posttest, se identifican correlaciones como las que se describen a continuación:

El rendimiento en memoria visual total 0.480 ($p < 0.05$), memoria visual aciertos 0.639 ($p < 0.001$) y procesamiento simultáneo 0.587 ($p < 0.001$), se relaciona de manera positiva con el reconocimiento de expresiones faciales, y de manera negativa, con el número de perseveraciones en tareas de memoria verbal -0.426 ($p < 0.05$), errores en memoria visual -0.581 ($p < 0.001$) e intrusiones en memoria visual -0.713 ($p < 0.001$).

Así entonces a mayor rendimiento en memoria visual y en tareas de procesamiento simultáneo, se espera un mejor desempeño en el reconocimiento de expresiones

faciales; y a mayor nivel de perseveraciones en tareas de memoria verbal, errores en memoria visual e intrusiones en memoria visual, se identificará un pobre desempeño en el reconocimiento de expresiones faciales.

Por otra parte, se observa que el reconocimiento de situaciones y la expresión emocional asociada a esa situación, se relaciona con elementos de tipo cognitivo, como memoria visual 0.501 ($p < 0.05$), planificación en tareas de ejecución inmediata 0.542 ($p < 0.001$) y planificación para la ejecución de tareas después de recibir un mediador verbal o manipulativo 0.629 ($p < 0.001$). En cuanto al número de perseveraciones en tareas de memoria verbal -0.419 ($p < 0.05$) y errores en memoria visual -0.415 ($p < 0.05$), se observa una correlación negativa, por lo tanto a mayor puntuación en estos componentes, menor desempeño

en el reconocimiento de una situación y expresión emocional.

Los resultados igualmente evidencian que los procesos de planificación para la ejecución de tareas después de recibir un mediador verbal o manipulativo 0.504 ($p < 0.05$) y el rendimiento en análisis perceptual 0.438 ($p < 0.05$), se relacionan medianamente con la capacidad de realizar asociaciones entre una situación y la emoción que ésta suscita.

Al realizar la lectura de las posibles relaciones entre los procesos regulación emocional, y los resultados obtenidos en tareas de memoria verbal 0.417 ($p < 0.05$), se identifica una correlación de categoría media, lo cual ocurre de manera similar en la capacidad de reconocer emociones en los otros, relacionada con memoria lógica 0.473 ($p < 0.05$), fluidez semántica 0.441 ($p < 0.05$), fluidez fonológica 0.435 ($p < 0.05$) y análisis perceptual.

Finalmente, los resultados de la comparación muestran que, a mejor desempeño en tareas de función fonológica 0.429 ($p < 0.05$), análisis perceptual 0.468 ($p < 0.05$) y planificación para la ejecución de tareas después de recibir un mediador verbal o manipulativo 0.504 ($p < 0.001$), mejor desempeño en tareas que implican empatía; y que quienes tienen un buen desempeño en análisis perceptual 0.473 ($p < 0.05$) y planificación para la ejecución de tareas después de recibir un mediador verbal o manipulativo 0.492 ($p < 0.05$), presentan un mejor rendimiento emocional total (Tabla VI).

A partir del análisis de resultados y el registro de observaciones en los grupos experimental y control, se identifican puntos relevantes como:

1. En la fase de pretest se lograron percibir diferencias significativas, tanto a nivel estadístico como mediante la observación del comportamiento de los niños y niñas, evidenciándose un mejor rendimiento en quienes hacían parte del grupo control con respecto al experimental. En la búsqueda de indicadores que pudieran guiar las razones de esta heterogeneidad, se pueden observar diferencias claras en las características de los docentes en el manejo comportamental dentro del aula, las estrategias de enseñanza, el manejo de rutinas y procesos de autocontrol en los alumnos, el control de situaciones difíciles en el aula, la comunicación con los padres y el estilo de relación docente – alumno; haciéndose más evidente un déficit en el manejo de estos elementos en el grupo experimental. Partiendo de lo anterior surgen otros elementos que resultan de interés para el planteamiento de futuras investigaciones.

El comportamiento particular del grupo experimental dentro de la institución educativa generó la necesidad de incluir en las actividades diseñadas para el

modelo de intervención, algunos elementos encaminados al control de las normas dentro del aula y al refuerzo de conductas positivas en los niños/as con respecto a las figuras de autoridad, a sus pares y la autorregulación necesaria para hacerse partícipes de las actividades propuestas.

2. Las diferencias encontradas en el análisis del pretest para ambos grupos, desaparecen en el momento del postest, lo cual hace pensar que a partir de la intervención se logró una aceleración en los procesos de rendimiento cognitivo y emocional en grupo experimental, que posibilitó el ajuste al nivel del grupo control, aún a pesar que los procesos de maduración y de enseñanza continuaban para ambos grupos.

3. La indicación de si las diferencias de rendimiento podían atribuirse a la aplicación del modelo de intervención, hizo necesario un ajuste de medias a través de un análisis de covarianza (ANCOVA). A partir de este procedimiento estadístico no se encontraron diferencias entre los grupos, lo cual se explica por el tamaño reducido de la muestra, el cual no resulta suficiente para dar resultados concluyentes sobre la presente investigación.

Lo anterior llevó entonces a la realización de una comparación de medias del rendimiento del grupo experimental durante ambas fases de la investigación: pre test y postest, cuyo resultado se presenta en la tabla V.

4. Las correlaciones encontradas entre puntuaciones de tareas que implicaban el desempeño cognitivo del niño/a y las mediciones en el rendimiento emocional, permiten corroborar que el desempeño emocional y cognitivo no pueden desligarse y que su trabajo conjunto puede ofrecer mayores beneficios para los niños/as que se hacen partícipes de los programas de intervención psicopedagógica.

Discusión. La escuela constituye un espacio crucial en la madurez del niño/a para enfrentarse a tareas académicas y a la adquisición de habilidades necesarias para desempeñarse en aspectos no sólo cognitivos sino también de relación con el contexto en el cual se desenvolverá. En el contexto escolar, el infante alcanza habilidades en la relación con pares, solución de problemas, habilidades sociales, motivación, entre otras. Para dar cuenta de los elementos conceptuales trabajados en la presente investigación, se presentan diferentes apartados en torno a las temáticas que guiaron el análisis: intervención psicopedagógica, desempeño cognitivo, desempeño conativo y desempeño emocional.

Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica se refiere a un conjunto de actividades que se encaminan a identificar las necesidades de los alumnos, prevenir la aparición de problemas, solucionar otros ya existentes, pero más allá de eso, se convierte en un facilitador de transformaciones en los procesos que se pretende lograr con los estudiantes (Martínez, et al. 2005; Clares, 2002; Sánchez-Vidal, 1996, Correa, et al. 1995; Bautista, 1992). Los resultados de nuestra investigación corroboran estos planteamientos, dado que a pesar del bajo rendimiento obtenido por los niños/as en la primera medición y las dificultades observadas en el proceso inicial de intervención, se pudo identificar un cambio tanto cualitativo como cuantitativo en las habilidades trabajadas con los sujetos participantes, las cuales implicaban un mejoramiento en el desempeño en tareas de procesamiento simultáneo, procesamiento sucesivo, planificación, tareas de memoria lógica, verbal, visual, atención visual y auditiva, lenguaje, análisis perceptual y desempeño emocional.

Clares (2002) postula que las concepciones actuales de intervención psicopedagógica han de tener en cuenta, no sólo los cambios que experimenta el sujeto a nivel evolutivo, sino las habilidades que requiere para el ajuste a esos nuevos contextos que aparecen en el momento de la escolarización que demandan nuevas habilidades a nivel cognitivo, social, comportamental y para las cuales el sistema familiar aún no los ha preparado.

En éste sentido, el grupo que formó parte de nuestro proceso de intervención evidenció bajo rendimiento en las habilidades a las cuales hace referencia Clares (2002), identificado en la manera como los niños se relacionan con sus compañeros, en las pobres estrategias para enfrentarse a tareas de aprendizaje y de autorregulación de sus procesos comportamentales, lo que permitió diseñar actividades enfocadas hacia la potencialización del desempeño estas áreas, como elemento fundamental para tener mejores logros en las tareas referidas específicamente al desempeño cognitivo.

Desempeño cognitivo, conativo y emocional: componentes del programa diseñado

En la presente investigación se diseñó e implementó un programa de intervención psicopedagógica encaminado a potenciar habilidades relacionadas con lo cognitivo, lo emocional y lo conativo, elementos que según investigaciones previas se desligan para efectos de explicación teórica pero, que al parecer en términos de desarrollo se encuentran ligados; así entonces, se observan programas como High/Scope (Schweinhart, 2004) que se diseñaron originalmente para lograr efectos en el desempeño escolar y al mismo tiempo redundaron en lo emocional, y otros como los realizados por Garaigordobil (1993, 2005) en los cuales se busca la estimulación de

relaciones socioafectivas positivas en el aula, que igualmente muestran incidencia en dimensiones de tipo cognitivo, emocional y social. En nuestra investigación se observa esta relación de la misma forma como los investigadores la presentan, de tal manera que cuando se identificaron diferencias en el rendimiento cognitivo y conativo, igualmente se mostraron en las tareas que implicaban desempeño emocional. Los resultados descritos en la tabla VI muestran como el rendimiento en diversos procesos cognitivos, se relaciona con los resultados de las evaluaciones emocionales y viceversa; esta relación, resulta un buen pretexto para invitar a la ampliación de estrategias asociadas al rendimiento en ambas áreas, lo cual redundará en el desempeño académico del estudiante, pero al mismo tiempo la adquisición de estrategias para el mejoramiento de sus procesos de socialización.

Los hallazgos de Garaigordobil (1993, 2005), se relacionan con los datos obtenidos en nuestra investigación, en tanto, ambas experiencias investigativas evidencian cómo los niños y niñas que hacen uso estrategias cognitivas asociadas a componentes ejecutivos como anticipación, planeación, seguimiento de instrucciones, monitoreo y resolución de problemas, tienen un mejor desempeño en tareas de desempeño emocional infantil como: reconocimiento de situaciones y su expresión emocional asociada, la asociación entre situaciones y la emoción que éstas pueden suscitar, comprensión emocional, empatía y desempeño emocional en general.

Investigadores (Downer et al., 2006; Moreno et al., 2006; Navarro et al., 2010) postulan que la habilidad cognitiva en los niños y niñas de primer grado puede ser mayor cuando se controlan aspectos como el cuidado infantil, una temprana enseñanza, un manejo de alfabetización adecuado, buenas bases para el aprendizaje y uso del lenguaje y las matemáticas; los niños y niñas partícipes de nuestra investigación contaban con un mínimo control de los aspectos que menciona este autor, lo cual se relaciona con el bajo rendimiento observado en la fase de evaluación inicial.

Los resultados obtenidos en la evaluación posttest igualmente son coherentes con las propuestas de estos autores, quienes postulan la pertinencia de la intervención como elemento subsanador de esos déficit iniciales y posibilitador para desarrollar en el infante que se adhiere a un proceso de escolarización, habilidades para el desempeño personal, familiar y por ende académico. Si bien el alcance de esta investigación no permite evidenciar logros tan precisos en todas estas áreas, si es claro que el proceso de intervención permitió la adquisición de herramientas útiles para el desempeño del niño y la niña en el aula de clase y por ende en el nuevo círculo de relaciones al que se adhiere.

El grupo objeto de intervención, durante los procesos iniciales de la investigación, se mostró particularmente diferente con respecto al grupo control, en el desempeño no sólo de las áreas medidas a través de pruebas psicométricas (Tablas II, III y IV; obsérvese fase de pretest), sino en desempeño comportamental en el aula de clase, la disposición para involucrarse en tareas lúdicas o de aprendizaje, la manera de relacionarse con sus compañeros y con la docente; aspecto que lleva a sugerir algún proceso investigativo que permita indagar sobre estas diferencias, en relación con el estilo del docente y el rendimiento de los estudiantes. Este elemento resulta pertinente si se tiene en cuenta además el postulado de algunos autores (Birch et al., 1997; Hamre et al., 2001; Pianta & Stuhlman, 2004; Downer et al., 2006; Bautista, 2010) que afirman que las relaciones profesor – estudiante tienen un impacto en el desarrollo y la competencia futura de los niños y niñas y además pueden convertirse en recursos compensatorios para aquellos infantes que tienen relaciones afectivas de baja calidad o se enfrentan a contextos familiares y sociales desfavorables.

Conclusiones. Las investigaciones realizadas por otros autores y los hallazgos de la nuestra, permiten corroborar que la escuela, sin necesidad de alterar sus procesos de trabajo, tiene la posibilidad de convertirse en un contexto protector para el niño, en palabras de Henderson & Milstein (2003), en constructora de resiliencia, transmisora de esperanza y optimismo a pesar de las condiciones de riesgo en las que se desenvuelva el niño y la niña. En un espacio donde se identifiquen sus puntos débiles y fuertes, haciendo énfasis en la retroalimentación de los segundos y la oferta de estrategias para superar los primeros; donde se rompan los ciclos de marginación e “invisibilización” y se inicie la creación de espacios significativos tanto para el aprendizaje académico, como para la vida.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2006). Informe sobre el desarrollo mundial 2006: equidad y desarrollo, Banco Mundial, Washington. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364146.pdf>
- Banco Mundial. (2005). Informe sobre el desarrollo mundial 2005: reseña del ejercicio, Banco Mundial, Washington. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2/K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Spanish.pdf
- Bautista, R. (Ed.). (1992). Orientación e intervención educativa en secundaria. Málaga: Aljibe.
- Bautista, T. (2010). Intervención educativa en niños con trastorno por déficit de atención presentes en el aula. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C., 6(2), 357-364. Recuperado de http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/129_intervencion_deficit_atencion_aula.pdf
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 55 (1), 61-79.
- Castro, M., Cufino, E., Rodríguez, M. P., & Calvo, S. (2004). Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/desarrollopsico.html>
- Chaux, E. (2005). El programa de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Clares, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. España: Editorial EOS.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Correa, A., Axpe, M. A., Jiménez, A., Ruera, C., & Feliciano, L. (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 33-92.
- Downer, J. T., & Pianta, R.C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35, 11-30.
- Elliott, S. N., DiPerna, J. C., Mroch, A. A., & Lang, S. C. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: and analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students. *School psychology review*, 33(2), 302-309.
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 10(2), 245-266.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2001). Evaluación de los efectos de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical. *Memorias I Congreso de Creatividad & Sociedad*. Barcelona.
- Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 49-71.

- Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col160/col160pc.pdf>.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Henao, L. G. & García, V. M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 785-802.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Colombo, J.A. & Lipina, S. (2005). Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia de intervención preescolar controlada. Buenos Aires: Paidós.
- Lecannelier, F. (2004). Buenas, Malas y no tan Malas Intervenciones Tempranas: Explorando el camino hacia la eficacia terapéutica. Ponencia presentada en el IV Encuentro Chileno sobre Investigación Empírica, SPR, agosto del 2004.
- Martínez, G.; Krichesky & García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie54a05.pdf>.
- Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad; estudio normativo Colombiano. *Rev Neurol*, 38(8), 720-731.
- Molina, S., Arraiz, A., & Garrido, M. A. (1995). Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de las estrategias cognitivas (B.E.D.P.A.E.C). España: Impresos y Revistas.
- Moreno, J.M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Revista anales de Psicología*, 21 (2), 224-230.
- Moreno, Rabazo. (2006). Intervención psicopedagógica en niños maltratados. Estimulación del lenguaje. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, No. 8 4(1), 155-176.
- National Institute of Child Health and Human Development, & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.
- Navarro, González, Tortosa. Modelo de intervención psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para reducir el fracaso escolar. *Comunicación presentada en el XVII Congreso de Psicología INFAD "Dificultades sociales y Psicología Positiva de la vida"*, Zamora, 21-24 abril 2010.. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14879/1/Modelo%20de%20Intervenci%c3%b3n%20INFAD%202010%20Igansi%2c%20Carla%2cMaite.pdf>.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Sánchez Vidal, A. (1996). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
- Schweinhart, L. J. (2004). The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions, and frequently asked questions: High Scope, Educational Research Foundation.
- UNICEF. (2004). Manual para el Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/desarrolloopsico.htm>
- UNICEF. (2010). Progreso para la infancia: Lograr los ODM con equidad (No. 9). Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Progress_for_Children-No.9_SP_081710.pdf
- Vélaz, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe.
- Young, M. E. (2003). Aprendizaje temprano, ganancias futuras. Asegurando un comienzo justo para los niños en riesgo. Documento presentado en Primera infancia y Desarrollo. El desafío de la década, Bogotá.