

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ
CENTROS DE INVESTIGACIONES**

A continuación encontrarán los criterios para la presentación de Trabajos de Grado asociados a la práctica (TGAP) o Trabajos Práctica Investigativa (TPI). El estilo de presentación debe cumplir con los lineamientos del *Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association* 6ª Ed. (2010).

1. IDENTIFICACIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE GRADO ASOCIADO A LA PRÁCTICA / PRACTICA INVESTIGATIVA	
TITULO DEL TRABAJO	SINTOMATOLOGÍA EMOCIONAL Y SEGUIMIENTO DE REGLAS EN PERFILES DE COCIENTE INTELECTUAL EN NIÑOS COLOMBIANOS
DIRECTOR TRABAJO DE GRADO/ SUPERVISOR PRACTICA INVESTIGATIVA	Claudia Isabel Parra Ocampo
AUTOR (ES)	Mayra Alejandra Hernández Merchán
PALABRAS CLAVE	Sintomatología emocional, seguimiento de reglas, función ejecutiva, cociente intelectual.
AÑO / PERIODO	2020-II

MODALIDAD	Tesis de Maestría
------------------	-------------------

1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO (RESUMEN O ABSTRACT)

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar la posible correlación entre los subcomponentes de la Prueba de Inteligencia WISC – IV, la sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés, el seguimiento de reglas problemático como el Pensamiento Negativo Repetitivo (PNR), Pliance generalizado, Fusión y el nivel de evitación, en 22 niños de 8 y 14 años de Bogotá. Estas variables fueron medidas con el DASS-C, PTQ-C, GPQ-C y AFQ-Y, respectivamente. El diseño fue no experimental – transversal, de tipo correlacional descriptivo. Los resultados muestran una correlación negativa estadísticamente significativa entre el índice de Memoria de trabajo del WISC-IV, con la puntuación total del DASS-C ($r=-.471$; $p=.027$) y su subescala de estrés ($r=-.526$; $p=.012$). Adicionalmente se encuentra una correlación positiva estadísticamente significativa entre las variables que miden la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas y una alta magnitud del tamaño del efecto ($r \geq 0.50$).

2. INTRODUCCIÓN (JUSTIFICACIÓN Y ENMARCAMIENTO CONCEPTUAL Y TEÓRICO DEL PROBLEMA SU EXTENSIÓN DEBE ESTAR ENTRE 1 Y 2 PAGINAS)

El presente estudio pretende abarcar la relación entre las subescalas de la prueba de inteligencia WISC-IV, la sintomatología emocional y el seguimiento instruccional con el fin de identificar si existe o no relación entre estas variables. De esta manera, se realizará una descripción general sobre las teorías que explican la inteligencia, las funciones ejecutivas, la teoría de inteligencia emocional, la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas, hasta llegar a la relación entre la emoción, el seguimiento de reglas y las funciones ejecutivas.

Actualmente, las funciones ejecutivas se definen como un conjunto de procesos cognitivos complejos que favorecen la adaptación a nuevos contextos, sean nuevos o complejos, y a su vez, dicha adaptación no involucra conductas, respuestas automáticas o, aprendidas

con anterioridad. Así pues, las funciones ejecutivas participan de forma activa en diversos procesos cognitivos como el procesamiento de estímulos visuales, auditivos y respuestas afectivas, necesarias para el afrontamiento de situaciones nuevas o complejas para los que no existe un repertorio conductual previo (Shmeichel y Tang, 2013).

Atendiendo a esto, son tres los procesos que son frecuentemente mencionados por los autores y que derivan en tres funciones ejecutivas centrales: 1) la memoria de trabajo; 2) la inhibición o el control inhibitorio, del cual hace parte el autocontrol y la habilidad para controlar las interferencias externas y; 3) la flexibilidad cognitiva (Miyake *et al*, 2000).

Luego de describir la inteligencia emocional y las funciones ejecutivas, el texto aborda otro tipo de inteligencia descrita en la literatura, la inteligencia emocional. Goleman, hacia 1998, realizó la distinción de estos dos tipos de inteligencia, la cognitiva y la emocional, esta última hace referencia a la destreza de la persona para gobernar y expresar las emociones propias y la comprensión e interpretación de las emociones de los demás. Para la inteligencia emocional propone cinco competencias 1) Conocerse a sí mismo; 2) autorregulación; 3) motivación de sí mismo; 4) conciencia social y 5) control social. Adicionalmente Goleman menciona que las habilidades interpersonales permiten un afrontamiento satisfactorio frente a situaciones problema, toma de decisiones, entre otros (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Moreno, 2016).

Posteriormente, se aborda la sintomatología emocional más prevalente en los niños, niñas y adolescentes; es por esto que merece la pena comenzar por mencionar que las emociones, así como los pensamientos, están presentes todo el tiempo a lo largo del curso de la vida de una persona. No obstante, la forma en la que un individuo aprende a relacionarse con sus emociones y pensamientos, forman un repertorio que es la forma en que un individuo (para este caso, un niño) se relaciona con sus pensamientos o emociones, se comprende a través del aprendizaje de reglas sobre numerosos aspectos del ambiente y la formulación propia de reglas sobre lo que se piensa o lo que se siente, por lo que se construye un repertorio conductual que está en función de estas reglas (Luciano, 2016).

Teorías como la Teoría de Marco Relacionales, dan sustento a terapias como la de Aceptación y compromiso, la cual explica como el desarrollo del lenguaje y la cognición forman relaciones arbitrarias que, a su vez, adquieren o transforman funciones a través de la historia de aprendizaje; no obstante, cabe resaltar que este proceso se comienza a construir alrededor de los dos años. Dado lo anterior, el seguimiento problemático de reglas se refiere, por ejemplo, a la persistencia en minimizar o manejar el dolor o, en otras palabras, evitar estar en contacto con las experiencias privadas molestas, ya sean sensaciones, pensamientos o recuerdos (Luciano, 2016; Coyne,

McHugh & Martínez, 2011).

Relación entre la emoción, el seguimiento de reglas y las funciones ejecutivas

Desde la perspectiva de las Neurociencias, la emoción y la cognición están estrechamente relacionadas en orden de trabajar juntas para procesar la información y ejecutar acciones. De este modo, la autorregulación hace parte de estos procesos e involucra la regulación de la emoción, la motivación y la cognición (Hoffman, 2012).

Para explicar la relación entre la emoción y la cognición, se plantea una posible influencia bidireccional en donde las emociones pueden ayudar a organizar el pensamiento, el aprendizaje y la acción, de tal modo que las emociones ejercerán como ente regulador y a su vez, los procesos cognitivos juegan un papel en la regulación de las emociones. Así pues, el desarrollo social está directamente relacionado con las funciones ejecutivas y la regulación emocional (García-Andrés *et al*, 2010).

En cuanto a la relación específica de la inteligencia emocional con la memoria de trabajo, ésta sería necesaria para reemplazar la evaluación inicial de un evento emocional, por evaluaciones secundarias que tengan una menor carga emocional. (Andrés *et al*, 2016). Adicionalmente, la memoria de trabajo serviría para mantener una representación mental activa de los objetivos de autorregulación de una persona y los medios por los cuales puede alcanzar este objetivo. Así pues, la memoria estimula la autorregulación ya que permite centrarse en la representación mental activa y evita la captura atencional de otros estímulos tentadores (centrar la atención), favoreciendo también la capacidad del sujeto para regular sus propios pensamientos y por ende, la disminución de intrusiones de pensamiento y perseveraciones como la rumia, resaltando así que el papel de la memoria de trabajo es tal, que está relacionada con la disminución en la divagación mental durante el desarrollo de actividades que el sujeto puede evaluar como desafiantes (Hoffman, 2012).

Respecto a la flexibilidad cognitiva, ésta supone la habilidad del individuo para poder dirigir el foco de atención a diferentes aspectos de una situación problemática, de este modo, podría identificar y seleccionar la interpretación más adecuada para dicha situación (Andrés *et al*, 2016). Por otro lado, la capacidad del sujeto para realizar un cambio de tarea podría permitirle desconectarse de un objeto autorregulador y buscar otras alternativas que puedan resultar más favorecedoras (Hoffman, 2012).

Finalmente, el control inhibitorio se refiere a la inhibición de respuestas inapropiadas. En cuanto a la regulación emocional, favorece la disminución de respuestas emocionales impulsivas y de evaluaciones cognitivas iniciales con el fin de poder generar una

reinterpretación de la situación problemática (Andrés *et al*, 2016; Hoffman, 2012).

3. METODOLOGÍA

Participantes

Se seleccionó una muestra de 23 niños por muestreo no probabilístico, 18 niños y 5 niñas entre 8 y 14 años, escolarizados en colegios de Bogotá D.C. Durante el desarrollo de la investigación, uno de los participantes desistió, por lo que el número de participantes total fue de 22, 17 niños y 5 niñas. La media de edad fue de 11 años (desviación típica=1,64), en un rango de 8 a 14 años.

Diseño

Este es un diseño no experimental teniendo en cuenta que no se realiza manipulación deliberada de las variables; de corte transversal atendiendo a que la recolección de datos se realiza en único momento y es de tipo correlacional descriptivo pues su propósito es describir las variables y su posible interrelación (Sousa, Driessnack & Costa, 2007); por lo tanto, el diseño de esta investigación corresponde a un diseño, No experimental – transversal, de tipo correlacional descriptivo.

Instrumentos

- WISC IV, Escala de Inteligencia de David Wechsler, (2005): Instrumento clínico de aplicación individual que tiene como propósito la evaluación de la inteligencia en niños de 6 años 0 meses, hasta los 16 años y 11 meses, en donde el resultado totalizado da el Cociente Intelectual. Evalúa el desempeño del sujeto en torno a cuatro dominios cognoscitivos: Índice de Comprensión Verbal, Índice de Razonamiento Perceptual, Índice de Memoria de Trabajo e Índice de Velocidad de Procesamiento. Consta de 10 sub-test de aplicación obligatoria y 5 sub-test de aplicación optativa. En Colombia, se realizó un estudio preliminar sobre las propiedades psicométricas del instrumento, arrojando un coeficiente de confiabilidad de $\alpha=0.93$ y, de validez de constructo del 70,26% de la varianza total. En la versión mexicana, que ya se encuentra estandarizada, el coeficiente de consistencia interna para la escala completa de 0.97.

Sub-test principales: Semejanzas, Vocabulario, Comprensión, Cubos, Conceptos, Matrices, Dígitos, Letras y Números, Claves y Búsqueda de Símbolos. Sub-test optativos: Información, Adivinanzas, Figuras Incompletas y Animales (Catálogo Manual Moderno, 2019).

- Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-C: Esta corresponde a una escala no validada en Colombia, pero a la cual se ha realizado traducción al español, que contiene 24 ítems y se compone de una escala tipo Likert de 4 puntos 0: no es cierto para mí; 1: un poco cierto para mí; 2: bastante cierto para mí; 3: muy cierto para mí). Esta escala evalúa la falta de sentido, disforia, falta de interés y

anhedonia; ansiedad que evalúa la activación autonómica, ansiedad situacional y la experiencia subjetiva de afecto ansioso, síntomas somáticos y subjetivos de miedo; estrés, que evalúa la dificultad para relajarse, activación persistente no específica, irritabilidad e impaciencia. La adaptación al español de este cuestionario tuvo un índice de consistencia aceptable, la subescala de depresión $\alpha=0.78$; ansiedad de $\alpha=0.79$ y estrés de $\alpha=0.69$.

- Cuestionario de Pliance Generalizado – Niños GPQ-C (Salazar, Ruiz, Flórez & Suárez, 2018): cuestionario de escala tipo Likert de 5 puntos (5: Siempre es verdad; 4: Frecuentemente es verdad; 3: A veces es verdad; 2: Pocas veces es verdad; 1: Nunca es verdad), que consta de 8 elementos y está orientado a medir el seguimiento de reglas problemático. En Colombia se realizó un estudio de validación que obtuvo un índice de consistencia interna de $\alpha=0,81$.

- Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo PTQ-C (Ruíz, Salazar, Suárez- Falcón, Peña-Vargas, Ehring, Barreto-Zambrano, & Gómez-Barreto, 2019), es un cuestionario de 15 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0:nunca; 1: raramente; 2: a veces; 3: frecuentemente y; 4: casi siempre), que evalúa los elementos presentes en el proceso del pensamiento negativo repetitivo que son, pensamiento intrusivo, repetitivo, difícil de desconectar, improductivo y la captura la capacidad mental. Este cuestionario fue traducido al español y luego fue aplicado a población colombiana en donde se encontró un índice de consistencia $\alpha=0.93$.

- Cuestionario de Fusión y Evitación AFQ-Y (Salazar, Ruiz, Suárez-Falcón, Barreto-Zambrano, Gómez-Barreto, & Flórez, C., 2018): un cuestionario de 8 ítems, tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (0: nunca; 1: raramente; 2: a veces; 3: frecuentemente y; 4: casi siempre), en los que se le pide al sujeto que califique su nivel de evitación. Para la validación en Colombia, dos psicólogos colombianos modificaron un poco la redacción de cuatro ítems para facilitar la comprensión de los mismos, obteniendo un índice de fiabilidad de $\alpha=0.88$.

Procedimiento

Inicialmente, el presente estudio planteó el objetivo de “analizar las similitudes y diferencias entre los niños con altas capacidades, talento específico o complejo y alto rendimiento académico”, en una población de 60 niños entre 8 y 14 años. Luego de haber establecido los contactos y la aceptación por parte de los involucrados, se procedió a iniciar la aplicación de las pruebas de CI mediante el uso de la batería WISC-IV (se alcanzaron a aplicar 23 pruebas), para luego realizar la aplicación de diferentes instrumentos en los que se podía observar el potencial de aprendizaje entre las variables propuestas. No obstante, debido a la contingencia de salud pública ordenada por el Gobierno Nacional de Colombia en atención a la pandemia por Covid. 19, los objetivos del presente estudio y sus alcances, tuvieron que ser modificados en orden de continuar sin aplicaciones presenciales de los instrumentos. A continuación, se describe el procedimiento:

Fase 1 Consecución de la muestra: se realizó una revisión de entidades a las cuales les fueran remitidos estudiantes con posible talento o

alto cociente intelectual, luego se realizó el contacto con la Fundación Buinaima, que trabaja con niños de 8 a 14 años, quienes toman cursos los fines de semana y son remitidos por sus colegios por considerarlos con posible talento o con altas capacidades.

Fase 2 Aplicación del WISC-IV: en esta institución, se alcanzaron a aplicar 23 pruebas de WISC-IV de las 60 planteadas. Inicialmente, se trazó la probabilidad de establecer las diferencias entre el talento simple, el talento complejo, la sobredotación y el alto rendimiento académico. No obstante, por la contingencia de emergencia de salud pública debido a la pandemia por el COVID 19, se tuvo que replantear el objetivo inicial del estudio ya que requería la aplicación presencial de las baterías fijadas. De esta manera, se procedió a establecer contacto nuevamente con la fundación, los padres de familia y los niños para comentar los cambios de los objetivos y los nuevos alcances, solicitando así la aprobación de ellos para participar.

Fase 3 Ajuste de Instrumentos y de plataforma virtual: se procedió a traspasar los cuestionarios DASS-C, el AFQ-Y, PTQ-C y GPQ-C que responden a los nuevos objetivos e hipótesis planteadas que originalmente se aplican en formato presencial, a formato virtual. Se buscó que al realizar el traspaso de la información, se hiciera de forma tal que fuera claro para los niños y los padres con el fin de que pudiese aplicarse sin la presencia del investigador.

Fase 4 Aplicación de instrumentos: para la aplicación de los instrumentos, se realizó una explicación guiada a los padres de familia y los niños, antes de iniciar la respuesta del cuestionario. Adicionalmente, con el fin de conservar la validez ecológica, se aplicaron los cuatro cuestionarios de sintomatología emocional en un solo momento.

Consideraciones éticas

Esta investigación se rige bajo las consideraciones éticas estipuladas en el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo en Colombia (Colegio Colombiano de Psicología, 2016), en el cual se estipula que teniendo en cuenta el diseño, evaluación e intervención con criterios científicos y éticos, se garantiza el bienestar y la dignidad de los participantes, respetando la confidencialidad de la información, así como los datos brindados por los representantes legales, haciendo trato de la información únicamente con fines académicos.

Razón por la cual, la información o resultados de cada niño será mostrada solamente a los representantes legales, protegiendo así, su identidad (Artículo 2 numeral 9, Artículo 3 y 10). Ley 1098 de 2006, el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia (Congreso de Colombia, 2006), en el cual se describe el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir salud integral.

Ley 1090, en la cual se estipula el desarrollo de investigaciones que favorezcan el conocimiento científico, la protección y bienestar de los participantes. Así, para esta investigación, se cuidará en todo momento de la información de los participantes, garantizando siempre el uso de la información, únicamente con fines investigativos y académicos. De igual forma, aquellas personas que deseen tener los resultados de la investigación pueden comunicarse al correo mayraa.hernandezm@konradlorenz.edu.co

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

SE DEBERÁ MOSTRAR, EN FORMA ORGANIZADA Y PRECISA LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, Y PRESENTAR LAS CONCLUSIONES SOBRE LOS MISMOS. SU EXTENSIÓN DEBE ESTAR ENTRE 2 Y 4 PÁGINAS.

Para el análisis de resultados se realizó inicialmente la prueba de normalidad Shapiro-Wilk en orden de identificar la distribución de los datos cuya muestra es inferior a $n < 50$. Adicionalmente, según los resultados de la prueba de normalidad, se decide aplicar el Coeficiente de correlación de Pearson cuyo uso se encuentra asociado principalmente a estudios no experimentales, descriptivos, instrumentales o en diseños de caso único. Adicionalmente se realiza análisis del tamaño del efecto (TE) mediante el coeficiente r atendiendo a los criterios de Cohen (1988).

Tabla 1

Resultados de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables

Descriptive Statistics

	Valid	Shapiro -Wilk	P-value of Shapiro- Wilk	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviati on
Edad	22	.900	.029	8	14	11.364	1.649
DASS_C_DE P	22	.891	.019	0	18	5.636	4.583
DASS_C_AN S	22	.943	.228	0	19	7.545	5.180
DASS_C_EST	22	.941	.209	0	11	6.500	3.337
DASS_C	22	.965	.592	0	48	19.682	11.870
AFQ-Y	22	.974	.796	0	24	10.591	6.551
PTQ-C	22	.945	.256	3	47	24.000	12.448

GPQ-C	22	.937	.168	9	33	19.182	6.919
WISC_ICV	22	.970	.714	85	131	110.500	11.758
WISC_IRP	22	.961	.500	88	141	113.273	15.031
WISC_IMT	22	.904	.036	88	137	104.318	11.516
WISC_IVP	22	.973	.782	76	121	96.318	10.440
WISC_CIT	22	.983	.960	87	132	108.727	11.740

La Tabla No. 1, muestra los resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, que se realizó con el objetivo de identificar la distribución de los datos, el cual arrojó que solo la edad ($W=.90$; $p=.029$), Depresión (DASS-C) ($W=.89$; $p=.019$) y el IMT ($W=.90$; $p=.036$) del WAIS-IV se distribuyen con normalidad, en consecuencia se analizaron las correlaciones por medio de coeficiente Producto-Momento de Pearson ®. Para todas las pruebas se asume un alfa de significación ≤ 0.05 .

Un valor para resaltar es que la media de DASS_C_ANS para la muestra, arrojó un valor de 7.545, lo que sugiere una Ansiedad leve. La media de los valores para depresión ($mean= 5,6$) y estrés ($mean=6.5$), se encuentra dentro de los valores normales. Así también, para las variables de Pensamiento negativo repetitivo ($mean= 24$), Pliance Generalizado ($mean= 19.18$) y, Fusión y evitación ($mean= 10.59$), la media de los valores no muestra puntuaciones clínicamente significativas.

En relación a la media de las sub-escalas de la prueba de inteligencia WISC-IV, comprensión verbal ($mean=110.5$; $min=85$; $máx.= 131$); razonamiento perceptivo ($mean= 131.2$; $min= 88$; $máx.= 141$); memoria de trabajo ($mean=104.3$; $min=87$; $máx.=137$); velocidad de procesamiento ($mean=96.3$; $min=76$; $máx.=121$) y el valor de Cociente intelectual total ($mean=108.7$; $min= 87$; $máx.= 132$), los valores se encuentran dentro de la normalidad.

Tabla 2

Matriz de Coeficientes de correlación de Pearson y valores p entre las variables del estudio.

		WISC_ICV	WISC_I RP	WISC_IM T	WISC_IV P	WISC_CI T
DASS_C_DEP	<i>r</i>	-.081	-.328	-.395	-.207	-.348
	<i>p-valor</i>	0.719	0.136	.069	.354	.113
DASS_C_ANS	<i>r</i>	-.088	-.279	-.386	-.039	-.218
	<i>p-valor</i>	0.696	.209	.076	.862	.329
DASS_C_EST	<i>r</i>	-.135	-.205	-.526*	-.006	-.245
	<i>p-valor</i>	0.549	.359	.012	.979	.272
DASS_C	<i>r</i>	-.108	-.307	-.471*	-.099	-.299
	<i>p-valor</i>	.631	.165	.027	.661	.176
AFQ-Y	<i>r</i>	-.221	-.270	-.169	-.027	-.224
	<i>p-valor</i>	0.323	.225	.453	.904	.317
PTQ-C	<i>r</i>	-.063	-.213	-.149	-.041	-.176
	<i>p-valor</i>	.781	.341	.508	.855	.433
GPQ-C	<i>r</i>	-.104	-.148	-.319	-.115	-.178
	<i>p-valor</i>	.646	.510	.148	.611	.429

La Tabla No. 2, muestra las correlaciones entre las sub-escalas de la prueba de inteligencia WISC – IV, memoria de trabajo, comprensión verbal, razonamiento perceptivo y velocidad de procesamiento, con el Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo (PTQ-C), el Cuestionario de Fusión y Evitación (AFQ-Y), el Cuestionario de Pliance Generalizado (GPQ-C) y, las subescalas de ansiedad, depresión

y estrés del (DASS-C).

Se identifica que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre el índice de Memoria de trabajo del WISC-IV, con la puntuación total del DASS-C ($r=-.471$; $p=.027$) y su subescala de estrés ($r=-.526$; $p=.012$).

Tabla 3

Matriz de Coeficientes de correlación de Pearson y valores entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas

		Pearson Correlations			
		DASS_C_DEP	DASS_C_ANS	DASS_C_EST	DASS_C_
AFQ-Y	<i>r</i>	.597**	.640**	.625**	.688***
	<i>p-valor</i>	.003	.001	.002	<.001
PTQ-C	<i>r</i>	.562**	.603**	.544**	.635**
	<i>p-valor</i>	.007	.003	.009	.002
GPQ-C	<i>r</i>	.432*	.636**	.457*	.574**
	<i>p-valor</i>	.045	.001	.033	.005

La Tabla No. 3, muestra los coeficientes de relación entre las escalas y subescalas del DASS-C y las escalas de seguimiento de reglas, Pensamiento Negativo Repetitivo (PTQ-C), Fusión y Evitación (AFQ-Y), y el Pliance Generalizado (GPQ-C).

Con respecto a los valores arrojados para la correlación entre las escalas de sintomatología emocional AFQ-Y y DASS_C_DEP

($w=0.597$; $p=0.003$), AFQ-Y y DASS_C_ANS ($w= 0.640$; $p= 0.001$), AFQ-Y y DASS_C_EST ($w= 0.625$; $p= 0.002$), AFQ-Y y la escala global del DASS_C ($w= 0.688$; $p= <.001$), se encontró correlación positiva estadísticamente significativa entre el AFQ-Y y las subescalas del DASS-C. Adicionalmente, atendiendo al criterio de tamaño del efecto según Cohen (1988), se encuentra un TE de alta magnitud ($r \geq 0.50$).

En relación con los valores arrojados para la correlación entre PTQ_C y DASS_C_DEP ($w= 0.562$; $p= 0.007$); PTQ_C y DASS_C_ANS ($w= 0.603$; $p= 0.003$), PTQ_C y DASS_C_EST ($w= 0.544$; $p= 0.009$) y PTQ_C y DASS_C ($w= 0.635$; $p= 0.002$), se encontró correlación positiva estadísticamente significativa para las correlaciones descritas. En este caso, similar a las correlaciones entre AFQ_Y y el DASS-C junto a las subescalas; se encuentra un tamaño de efecto de alta magnitud respecto a las correlaciones PTQ_C, DASS_C y las subescalas de este mismo ($r \geq 0.50$).

Finalmente, la tabla 3 muestra que los valores para GPQ_C y el DASS_C_DEP ($w= 0.432$; $p= 0.045$), el GPQ_C y el DASS_C_ANS ($w= 0.636$; $p= 0.001$), el GPQ_C y el DASS_C_EST ($w= 0.457$; $p= 0.033$) y, el GPQ_C y el DASS_C ($w= 0.574$; $p= 0.005$), también muestran una correlación positiva estadísticamente significativa, así como una alta magnitud con respecto al coeficiente r ($r \geq 0.50$).

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas, respecto a las funciones ejecutivas memoria de trabajo, razonamiento perceptivo, comprensión verbal y velocidad de procesamiento a 22 niños entre los 8 y los 14 años. Para el estudio se aplicó la escala de inteligencia para niños WISC-IV de forma presencial, y las escalas DASS-C para sintomatología emocional, PTQ-C, GPQ-C y AFQ-Y para el seguimiento de reglas, de forma virtual y en un solo momento.

Es necesario destacar que, si bien la bibliografía de consulta no es amplia, para relación entre la sintomatología emocional y las subescalas de la prueba de inteligencia (WISC-IV), existen algunas investigaciones que permitieron realizar un análisis más enriquecedor de los resultados. No obstante, lo que concierne al seguimiento de reglas y el cociente intelectual, parecen ser variables de las cuales no se encuentran bibliografía asociada, con base en la revisión exhaustiva que se hizo para esta investigación.

Atendiendo a los resultados obtenidos en relación con las hipótesis formuladas para la presente investigación, merece la pena destacar que

se acepta la H_0 ($p=.012$), pues se encontró relación negativa estadísticamente significativa ($r=-.526$), entre la memoria de trabajo (IMT del WISC-IV) y la subescala de estrés (DASS-C), lo que apoya las investigaciones realizadas por Park, *et al*, (2014), Augusti & Melinder (2013) y, Hewage, *et al*, (2011), en donde se identificó que niños que habían estado expuestos a diferentes situaciones de estrés, presentaban un bajo rendimiento en las tareas que involucraban la función ejecutiva de memoria de trabajo. Por lo tanto, estos resultados también apoyan el postulado de Eysenk *et al*, (2007), en donde menciona que las tareas que involucran la memoria de trabajo son particularmente propensas a ser afectadas por el estrés.

Adicionalmente, se acepta H_0 ($p=.027$), en tanto que se halló relación negativa estadísticamente significativa ($r=-.471$), entre la memoria de trabajo (IMT del WISC-IV) y la escala global del DASS-C, por lo cual se podría inferir que la relación propuesta por Hoffman (2012), en cuanto al papel de la memoria de trabajo como partícipe en el proceso de autorregulación, tiene una relación directa. Si bien se menciona a la memoria de trabajo como estimuladora de la autorregulación, aportando en la capacidad de regular los propios pensamientos y, por ende, una disminución en las perseveraciones como la rumia (Hoffman, 2012), el resultado del estudio no muestra una correlación estadísticamente significativa entre el IMT y las variables de seguimiento de reglas. No obstante, esto podría atribuirse a que la subescala está construida en orden de medir la retención y almacenamiento de la información verbal y la transformación de ella, pues dentro de las subpruebas del IMT se encuentran Dígitos y Letras y Números, por lo que podría verse corta al momento de establecer una correlación entre el seguimiento de reglas el IMT.

Respecto a la hipótesis entre la relación con el índice de comprensión verbal (ICV del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, así como tampoco se hallaron para la correlación entre el ICV y el seguimiento problemático de reglas. Esto podría deberse a la que la subescala de ICV del WISC-IV, realiza una medida más cercana al desarrollo sintáctico y semántico de las palabras y oraciones (Mejía & Escobar, 2012; Labin *et al*, 2015), por lo que podría no ser suficiente para establecer una relación entre la emoción y el seguimiento de reglas.

En cuanto a la hipótesis entre la relación con el índice de razonamiento perceptivo (IRP del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. Adicionalmente, tampoco se hallaron para la correlación entre el IRP y el seguimiento problemático de reglas.

Referente a la hipótesis entre la relación con el índice de velocidad de procesamiento (IVP del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, así como tampoco se halló correlación entre el IVP y

el seguimiento problemático de reglas. Esto a pesar, de los estudios realizados por Faver, *et al*, (2016), en donde se encontraba relación entre la IVP y la depresión.

Respecto a la hipótesis entre la relación con el índice de cociente intelectual total (ICT del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, así como tampoco se hallaron para la correlación entre el ICT y el seguimiento problemático de reglas. Esto resulta similar a los resultados encontrados por Åström *et al*, (2018), en donde no se encontró correlaciones entre las funciones ejecutivas y el ICT, con el Pensamiento Negativo Repetitivo (PNR).

Es preciso mencionar que posiblemente no hubo una correlación entre las variables de seguimiento de reglas y funciones ejecutivas descritas, pues el seguimiento de reglas se encuentra mayormente relacionado con la flexibilidad psicológica y el control e inhibición (Luciano, 2016; Andrés *et al*, 2016). Constructo que, si bien fue mencionado en el transcurso del texto, no fue evaluado en el estudio, lo que dificulta una mayor comprensión de la relación. Es por esto por lo que se recomienda para futuras investigaciones, tener en cuenta este criterio en orden de obtener más información al respecto.

Uno de los resultados que más llama la atención, es la alta correlación entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas entre sí. Esto confirma que existe una estrecha relación entre cómo el niño interactúa con sus pensamientos y emociones, de tal manera que se establecen funciones del repertorio conductual con el aprendizaje de reglas o la formulación propia de las mismas (Luciano, 2016; Coyne, McHugh & Martínez, 2011). Así pues, estos hallazgos son de gran importancia pues contribuyen a las bases establecidas por terapias como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), en orden de abordar patologías relacionadas directamente con dichos supuestos como la ansiedad o la depresión (Luciano, 2016).

La Flexibilidad psicológica supone la habilidad de un sujeto para redirigir el foco atencional de forma tal que le permita identificar diferentes aspectos de una situación problemática y pueda notar las diferentes formas en que podría tener solución. En sí, se trataría de una función que permite al niño buscar alternativas (Hoffman, 2012; Diamond, 2013; Suárez, *et al*, 2018). Así pues, la flexibilidad psicológica tendría un papel esencial en el seguimiento de reglas problemático, pues favorecería acciones como tomar distancia de los pensamientos para permitir reaccionar de otra forma a la situación o experiencia y; la habilidad de redirigir la atención que, en conjunto con la función ejecutiva de inhibición, favorecería la disminución de estilos de pensamiento como el Pensamiento Negativo repetitivo. Para el presente estudio, no se contó con un instrumento que permitiera establecer la relación entre la sintomatología emocional y el seguimiento problemático de reglas con la función ejecutiva de flexibilidad psicológica o inhibición por lo que se sugiere que, para

próximas investigaciones, esto pueda ser tenido en cuenta.

Desde el aspecto clínico, identificar la relación entre el seguimiento problemático de reglas y la sintomatología emocional, con las funciones ejecutivas, supone una oportunidad para reconocer el papel de las emociones y la conducta privada en dificultades que esté presentando un niño en el desempeño de tareas que involucre las funciones ejecutivas. De esta manera, intervenir en estos procesos, puede favorecer el aprendizaje cognitivo y la adaptación en los diferentes contextos en los que se ve inmerso un niño.

Limitaciones

Las limitaciones asociadas a la presente investigación se encuentran relacionadas en primera instancia con el tamaño de la muestra, dado que no permitió realizar ninguna inferencia estadística con la intención de generalizar los resultados a mayor población. Adicionalmente, el tamaño de la muestra también presenta dificultad para obtener mayor información respecto a las correlaciones establecidas. No obstante, vale la pena resaltar que, en cuanto a la correlación entre el IMT y el estrés, así como la correlación entre IMT y el índice total de la escala DASS-C ($r= 0-.526^*$; $r= 0-.471^*$), tuvieron una alta magnitud, por lo que apoya completamente los estudios anteriormente mencionados.

Otra limitación se encuentra asociada a los instrumentos, pues, aunque el DASS-C se encuentra traducido al español, aún no se ha encontrado disponible la validación del instrumento para población latinoamericana, en este caso específico, para Colombia. Por otra parte, aun cuando la batería para medir la inteligencia (WISC-IV), se aplica generalmente en el país, esta no cuenta con la validación para población colombiana y se hace necesario realizar los cálculos con los baremos de la población española o mexicana, quienes tienen la batería validada en sus países. Así mismo, parece que las subescalas del WISC-IV, que se relacionan con las funciones ejecutivas, no tienen las propiedades necesarias para establecer una correlación entre la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas con las funciones ejecutivas, por lo que se sugiere el uso de instrumentos, cuestionarios o baterías que puedan establecer una correlación más efectiva entre las variables que se desean relacionar.

Futuras investigaciones

La intención del presente trabajo fue responder a la pregunta de investigación mediante las hipótesis que se formularon; no obstante, dado los hallazgos, se abren las puertas para seguir investigando en este campo, ampliando la muestra para poder ver si los resultados obedecen al tamaño de la muestra o no y así ampliar el análisis entre el seguimiento problemático de reglas y las funciones ejecutivas o el cociente

intelectual y de esta manera, favorecer la inferencia estadística o generalización de los resultados a mayor población. Así también, se propone el uso de baterías, instrumentos o cuestionarios, validados para la población en la que se desea realizar el estudio.

Finalmente, podría ser adecuada la implementación de un estudio experimental que permita la manipulación de las variables y haya un control riguroso, en donde se pueda evidenciar una posible relación de causa y efecto que dé una respuesta más amplia respecto a lo que se pretendía encontrar en esta investigación.

5. REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS CONSULTADOS.
TODAS REFERENCIAS CONSULTADAS EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA
(AUNQUE NO APAREZCAN EN EL ARTÍCULO)

Agrawal, B., Purohit, S., (2014). Difference between emotional aspects of gifted girls and boys. *Indian Journal of Health and Welkbeing*. 5(12), 1525-1526.

Alberdi, J., Taboada. O., Castro-Dono, C. & Vásquez-Ventosos, C. (2006). Depresión. *Guías clínicas*. 6(11), 1-6. Recuperado de: <http://www.scamfyc.org/documentos/Depresion%20Fisterra.pdf>

Andrés, M., Castañeiras, C., Stelzer, F., Juric, L. & Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*. 33 (2), 1-21. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n2/2011-7485-psdc-33-02-00169.pdf>

Ardila, R. (2011) Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* 35 (134): 97-103. ISSN 0370-3908. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>

Åström, E., Seif, A., Wiberg, B. & Carelli, M., (2018). Getting “Stuck” in the Future or the Past: Relationships between Dimensions of Time Perspective, Executive Functions, and Repetitive Negative Thinking in Anxiety. *Psychopathology*. 1-9. DOI: 10.1159/000494882

- Augusti, E. & Melinder, A. (2013). Maltreatment is associated with specific impairments in executive functions: a pilot study. *Journal of traumatic stress*. 26. 780-783.
- Becerra, P., (2015). Influencia de la ansiedad en la función ejecutiva en niños: Estudio piloto con alumnos de primaria en un centro de Badajoz. Badajoz, España. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4364>
- Benito, Y., (2012). Características de identificación del alumno con sobredotación intelectual. Recuperado de:
- Boulanger, J. L., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2010). Experiential avoidance as a functional contextual concept. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 107-136). New York, NY: Guilford Press.
- Calderón, V., (2013). Correlación entre función ejecutiva y estados emocionales de ansiedad y depresión en estudiantes de primer año de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bello Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1451/1/Correlacion_Funcion_Ejecutiva_Calderon_2013.pdf
- Cárdenas, E., Feria, M., Palacios, L. & de la Peña, F. (2010). Guía clínica para los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Ed: Sberenzon, J del Bosque, J Alfaro, ME Medina-Mora. México: Instituto nacional de psiquiatría. Recuperado de: http://inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/trastornos_de_ansiedad.pdf
- Catálogo Manual Moderno (2019). Recuperado de: https://www.manualmoderno.com/pub/media/wysiwyg/PDF/catalogos/catalogo_instrumentos_de_evaluacion.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum Associates. Recuperado de: <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Coyne, L., McHugh, L. & Martínez, E. (2011). Acceptance and commitment therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents, and families. *Child Adolesc Psychiatric Clin*. 20, 379-399.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H., (2011). The theory of multiple intelligences. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593

de Camargo, B. (2010). Estrés, Síndrome General de Adaptación o Reacción General de Alarma. *Revista Médico Científica*, 17(2).

Recuperado a partir de <https://revistamedicocientifica.org/index.php/rmc/article/view/103>

De Noreña, D., Ríos-Lago, M., Bombín-González, I., Sánchez-Cubillo, I., García-Molina, A. & Tirapu-Ustárrroz, J. (2010) Efectividad de la rehabilitación neuropsicológica en el daño cerebral adquirido (I): atención, velocidad de procesamiento, memoria y lenguaje. *Revista de Neurología*. 51(11), 687-698. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Igor_Bombin2/publication/49636357_Effectiveness_of_neuropsychological_rehabilitation_in_acquired_brain_injury_I_Attention_processing_speed_memory_and_language/links/0912f5003c8629b018000000.pdf

De Weerd, M. & Rossi, G., (2012). [The Bar-On Emotional Quotient Inventory \(EQ-i\): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium. Psychology-selected papers. Ed. Intech. DOI: 10.5772/38875.](#)

Dimond, A., (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64; 135-168. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Everly, G., (1989). A clinical guide to the treatment of the human stress response. Ed: Plenum Press. New York, EEUU.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336–353. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2007-06782-011>

Favre, T., Hughes, C., Emslie, G., Stavinoha, P., Kennard, B., & Carmody, T. (2009). Executive functioning in children and adolescents with Major Depressive Disorder. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 15(1), 85–98. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2822399/>

Fernández-López, O., Jiménez-Hernández, B., Alfonso-Almirall, R., Sabina, D., & Cruz-Navarro, J. (2012). Manual para diagnóstico y tratamiento de trastornos ansiosos. *MediSur*, 10(5), 466-479. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2012000500019&lng=es&tlng=es.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?

Revista Iberoamericana de Educación Superior. 6 (16), 110 – 125.

Francisco J., & Escobar Espejo, Milagros, & Maldonado Montero, Enrique F., & Muñoz Sánchez, Ángela M^a. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72711895016>

Furegato A. (2012). Reconociendo el estrés. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 20(5). Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n5/es_01.pdf

García-Andrés, E., Huertas-Martínez, J. A., Ardura, A. y Fernández-Alcaraz, C. (2010). Emotional regulation and executive function profiles of functioning related to the social development of children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2077-2081.

Gardner, H., (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-607-16-3457-3. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Gardner+1994,&ots=5V54oHKEtA&sig=w4dbQhV6utIEo_PXe2qZVHw2Qw#v=onepage&q=Gardner%201994%2C&f=false

Garvey, T., & Fischler, M., (s.a.). Perceptual reasoning in a hostile environment. Artificial intelligence center. Menlo Park, CA. Recuperado de: <https://www.aaai.org/Papers/AAAI/1980/AAAI80-071.pdf>

Gómez, Y. & Barrera, M., (2012). Aspectos neuropsicológicos asociados a la presencia de síntomas depresivos en niños escolarizados. *Acta Colombiana de Psicología*. 15 (1), 111-118. Recuperado de: <file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-AspectosNeuropsicologicosAsociadosALaPresenciaDeSi-5801730.pdf>

Hewager, C., Bohlin, G., Wijewardena, K. & Lindmark, G., (2011). Executive functions and child problem behaviors are sensitive to family disruption: a study of mothers working overseas. *Developmental Science*. 14 (1), 18-25.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J. y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 174-180. DOI: 10.1016/j.tics.2012.01.006

- Joormann, J., Yoon, K. & Zetsche, U., (2007). Cognitive inhibition in depression. *Applied and preventive psychology*. 12. 128-139.
- Labin, A., Brenlla, M., & Taborda, A., (2015). Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de las madres y los índices de comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV. *Revista de psicología*. 11(21), 35-45.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- Luciano, C. (2016). Evolución de ACT. *Análisis y modificación de conducta*. 42 (165-166), 3-14.
- Luria, A. R. (1966). Higher cortical functions in man. Nueva York: Basic Books.
- Luria, A, Pribram K. M., & Homskaya, E. D. (1964). An experimental analysis of the behavioral disturbance produced by a left frontal arachnoidal endothelioma. *Neuropsychologia*, 2(4), 257-280.
- Mamani-Benito, O., Brousett-Minaya, M., Ccori-Zúñiga, D., & Villasante-Idme, K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*. 15 (1), 39 – 50.
- Marino, J., Cruz-Arias, J., Abusamra, V., Foa-Torres, G. & Kozina, Z., (2019). Velocidad de procesamiento de la información en pruebas neuropsicológicas clásicas e influencia de la edad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 11(3), 12-22. Recuperado de: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/511/263
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identificación of emotion. *Intelligence*, 22, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) New York: Basic Books.
- Mejía, E. & Escobar, H., (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. 8 (1), 123-138. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). Guía de práctica clínica sobre la depresión mayor en la infancia y

adolescencia. Ed: Unidad de Asesoramiento Científico-técnico, Avalia-t. Agencia Gallega para la Gestión del Conocimiento en Salud (ACIS). España. Recuperado de: https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_575_Depresion_infancia_Avaliat_compl.pdf

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, a H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.

Pacheco, P. & Chaskel, R., (2016). Depresión en niños y adolescentes. *CCAP*. 15(1), 30-38. Recuperado de: <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/3.-Depresi%C3%B3n.pdf>

Park, S., Kim, B., Choi, N., Ryu, J., McDermott, B., Cobham, V., Song, S., Kim, J., Shin, M., Yoo, H. & Cho, S., (2014). The effect of persistent posttraumatic stress disorder symptoms on executive functions in preadolescent children witnessing a single incident of death. *Anxiety, Stress, & Coping*. 27 (3). 241-252.

Pérez, E. & Medrano, L., (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. 5(2), 105-118.

Prieto, M., & Sternberg, R., (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (11), 77-93.

Román, F., Santibáñez, P. & Vinet, E., (2016). Uso de las Escalas de depresión, ansiedad, estrés (DASS-21) como instrumento de tamizaje en jóvenes con problemas clínicos. *Acta de investigación psicológica*. 6 (1), 2325-2336.

Ruiz, F., Salazar, D., Suárez-Falcón, J., Peña-Vargas, T., Barreto-Zambrano, M., & Gómez- Barreto, M. (2019). Psychometric properties and measurement invariance across gender and age-group of the Perseverative Thinking Questionnaire-Children (PTQ-C) in Colombia. *SAGE Journals*.

Ruiz-Sancho, A., Lago, P. (2005). Trastornos de ansiedad en la infancia y en la adolescencia. En: AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Exlibris Ediciones. p. 265-280. Recuperado de: https://www.aepap.org/sites/default/files/ansiedad_0.pdf

- Salazar, D., Ruiz, F., Flórez, C. & Suárez, J. (2018). Psychometric Properties of the Generalized Pliance Questionnaire – Children. *International Journal of Psychological Therapy*. 18 (3), 273 – 287. Recuperado de: <https://www.ijpsy.com/volumen18/num3/495/psychometric-properties-of-the-generalized-EN.pdf>
- Salazar, D., Ruiz, F., Suárez-Falcón, J., Barreto-Zambrano, M., Gómez-Barreto, M., & Flórez, C. (2018). Psychometric properties of Avoidance and Fusion Questionnaire – Youth in Colombia. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 12. 305 – 313
- Schmeichel, B. J. y Tang, D. (2013). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. Forgas y E. Harmon-Jones (Eds.), *The control within: Motivation and its regulation* (pp. 133-52), Nueva York: Psychology Pres. Recuperado de: <http://www.academia.edu/download/50419981/SchmeichelSSSP2013.pdf>
- Schroth, S., & Herlfer, J., (2009). Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness. *Journal of Advanced Academics*. 20(3), 384-403.
- Snyder, H. R. (2013). Major depressive disorder is associated with broad impairments on neuropsychological measures of executive function: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 81–132. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2012-13786-001>
- Sousa, V., Driessnack, M. & Costa-Mendes, I., (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Rev. Latino-am Enfermagem*. 15(3), 1-6. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf
- Sternberg, R., (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The behavioral and brain sciences*. 7, 269-315.
- Terman, L.M., (1925). *Genetic studies of genius. Mental and Physical Characteristics of a Thousand Gifted Children*. Vol. 1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Valcárcel, M. (2014). Control ejecutivo y autorregulación emocional de la ansiedad en las relaciones interpersonales. Jaén, España: Universidad de Jaén. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1102/4/TFG_ValcarcelBarrero,Silvia.pdf

Winner, E., (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*. 55(1), 159-169.

Zettle, R. & Hayes, S. (1982). Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavior therapy. *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*. 1, 73-118.

6. APENDICES

SE DEBE ANEXAR EL ARTÍCULO Y LOS DEMÁS ANEXOS QUE SE CONSIDEREN PERTINENTES

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

SINTOMATOLOGÍA EMOCIONAL Y SEGUIMIENTO DE REGLAS EN PERFILES DE COCIENTE INTELECTUAL EN NIÑOS COLOMBIANOS

Mayra Alejandra Hernández Merchán

Dirigida por: Claudia Isabel Parra Ocampo

Bogotá, D.C.

2020-I

SE INSERTA EN ESTA PÁGINA EL ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS

FR-PD-P-512		Acta Sustentación Tesis de Maestría	
Versión 2.0	Página 1 de 1		

Ciudad: Bogotá, D.C.

Fecha: miércoles 19 de agosto de 2020

Hora: 09:00 a.m.

Lugar: Teams

Por medio de la presente acta de sustentación de tesis de maestría se certifica que el (la) estudiante **MAYRA ALEJANDRA HERNÁNDEZ MERCHÁN**, con código estudiantil **911182021**, sustentó públicamente la tesis de grado titulada “**SINTOMATOLOGÍA EMOCIONAL Y SEGUIMIENTO DE REGLAS EN PERFILES DE COCIENTE INTELECTUAL EN NIÑOS COLOMBIANOS**”.

Los jurados decidieron otorgar la siguiente calificación para la sustentación:

Aprobada

Reprobada

La calificación promedio de las evaluaciones del documento final de tesis fue de 44 en una escala de 0 a 50.

El jurado calificador sugiere que se realicen las siguientes correcciones al documento final:

Ampliar en la discusión la información acerca de la flexibilidad psicológica y seguimiento problemático de instrucciones

Ampliar en la discusión las implicaciones clínicas del estudio.

SE INSERTA EN ESTA PÁGINA EL ACTA DONDE SE OTORGA DISTINCIÓN SI ES EL CASO, YA SEA DEL CONSEJO SUPERIOR O DEL CONSEJO ACADÉMICO DEPENDIENDO SI ES LAUREADA O MERITORIA RESPECTIVAMENTE

Agradezco:

A Dios, por sus bendiciones y aparejar todo en mi vida. A mi compañero de vida, que me ha tomado de la mano y hasta el día de hoy, me sigue acompañando en el camino. A mis padres, por darme todo el apoyo que una hija podría desear. A mis hermanos, por llenar de amor y felicidad mi corazón. A mi familia en general, por ser el soporte que me ha permitido seguir en pie. A mis profesores, que han superado todas mis expectativas y me han guiado en todo momento. Y, por último, pero no menos importante, a mis amigas, por hacer esta travesía mucho más agradable.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 1

Abstract, 2

Marco teórico, 3

Aspectos metodológicos, 16

Problema de investigación, 16

Objetivos, 16

 Objetivo general, 17

 Objetivos específicos, 17

 Variables, 17

 Hipótesis experimentales, 22

Método, 23

 Participantes, 23

 Diseño, 23

 Tipo de estudio, 23

 Instrumentos, 24

Procedimiento, 25

Consideraciones éticas, 27

Resultados, 28

Discusión, 32

Referencias, 36

LISTA DE TABLAS

TABLA 1-Resultados de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables.

28

TABLA 2 -Matriz de Coeficientes de correlación de Pearson y valores p entre las variables del estudio.

29

TABLA 3 -Matriz de Coeficientes de correlación de Pearson y valores entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas. 30

LISTA DE ABREVIATURAS

WISC-IV	Escala de Inteligencia Weschler para Niños – IV
DASS-C	Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés para niños
PTQ-CC	Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo
GPQ-C	Cuestionario de Pliance Generalizado
AFQ-Y	Cuestionario de Fusión y Evitación
PNR	Pensamiento Negativo Repetitivo
TE	Tamaño del Efecto
IMT	Índice de Memoria de Trabajo
IRP	Índice de Razonamiento Perceptivo
ICV	Índice de Comprensión Verbal
IVP	Índice de Velocidad de Procesamiento
CI	Cociente Intelectual

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar la posible correlación entre los subcomponentes de la Prueba de Inteligencia WISC – IV, la sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés, el seguimiento de reglas problemático como el Pensamiento Negativo Repetitivo (PNR), Pliance generalizado, Fusión y el nivel de evitación, en 22 niños de 8 y 14 años de Bogotá. Estas variables fueron medidas con el DASS-C, PTQ-C, GPQ-C y AFQ-Y, respectivamente. El diseño fue no experimental – transversal, de tipo correlacional descriptivo. Los resultados muestran una correlación negativa estadísticamente significativa entre el

índice de Memoria de trabajo del WISC-IV, con la puntuación total del DASS-C ($r=-.471$; $p=.027$) y su subescala de estrés ($r=-.526$; $p=.012$). Adicionalmente se encuentra una correlación positiva estadísticamente significativa entre las variables que miden la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas y una alta magnitud del tamaño del efecto ($r \geq 0.50$).

Palabras Claves: Sintomatología emocional, seguimiento de reglas, función ejecutiva, cociente intelectual.

Abstract

The present study aimed to identify the possible correlation between the subcomponents of the WISC - IV Intelligence Test, the emotional symptoms understood as anxiety, depression, stress, the following of problematic rules such as Repetitive Negative Thinking (RNT), generalized Pliance, Fusion and the level of avoidance, in 22 children aged 8 and 14 from Bogotá. These variables were measured with the DASS-C, PTQ-C, GPQ-C and AFQ-Y, respectively. The design was non-experimental - cross-sectional, descriptive correlational type. The results show a statistically significant negative correlation between the WISC-IV Working Memory index, with the total score of the DASS-C ($r = -.471$; $p = .027$) and its stress subscale ($r = -.526$; $p = .012$). Additionally, there is a statistically significant positive correlation between the variables that measure emotional symptomatology and rule-following and a high magnitude of the effect size ($r \geq 0.50$).

Key Words: Emotional symptoms, rule-following, executive function, intelligence quotient.

SINTOMATOLOGÍA EMOCIONAL Y SEGUIMIENTO DE REGLAS EN PERFILES DE COCIENTE INTELECTUAL EN NIÑOS COLOMBIANOS

El presente estudio pretende abarcar la relación entre las subescalas de la prueba de inteligencia WISC-IV, la sintomatología emocional y el seguimiento instruccional con el fin de identificar si existe o no relación entre estas variables. De esta manera, se realizará una descripción general sobre las teorías que explican la inteligencia, las funciones ejecutivas, la teoría de inteligencia emocional, la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas, hasta llegar a la relación entre la emoción, el seguimiento de reglas y las funciones ejecutivas.

Al hablar de la inteligencia cognitiva, es preciso mencionar que hacia 1905 se genera la primera escala de inteligencia propuesta por Binet y Simon en donde se evalúa el desempeño general a partir de la observación de la ejecución de los niños y su comportamiento en la resolución de problemas. Después de esto, Terman (1916), introduce la definición de tipo psicométrico, basado en un estudio realizado con niños, adaptando la escala de Binet y Simon, así como también incorpora el Cociente Intelectual (CI), como una medida general de inteligencia (Terman, 1925; Winner, 2000; Benito, 2012; Schroth & Helfer, 2009).

Más adelante, aproximadamente hacia 1985, Sternberg define la inteligencia como un conjunto de habilidades de autogobierno mental que le permiten al sujeto desarrollar estrategias de adaptación a su medio y la obtención de recursos para un contexto determinado y propone la Teoría Triárquica de la inteligencia que se compone de tres subteorías, las cuáles se mencionan a continuación.

En primera instancia la subteoría componencial, comprende la relación entre la inteligencia con el mundo interno del individuo, en torno a tres componentes: meta componentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición del conocimiento. Estos componentes hacen referencia a procesos superiores, que guían el desarrollo de una actividad, en relación con la planificación de la tarea, el control y la evaluación de resultados, favoreciendo así el rendimiento y la adquisición del conocimiento (Sternberg, 1984).

La segunda subteoría llamada experiencial intenta describir la relación entre la inteligencia y la forma en la que se resuelve un conflicto o problema, en términos de la experiencia del individuo. Para Sternberg, la capacidad para hacer frente a las situaciones novedosas para el sujeto y la habilidad para hacer automática la información a partir de la experiencia o familiaridad con el problema, influyen en la sobredotación (Prieto & Sternberg, 1991).

Por último, la subteoría contextual, especifica el procesamiento de la información en cuanto a las relaciones que establece el individuo con el contexto. En este sentido, los procesos instrumentales inmersos en la tercera subteoría son: aprender a cómo hacer las cosas, planificar qué hacer y cómo hacer las cosas y efectivamente hacerlo. En esta subteoría, el potencial de los mecanismos que subyacen a la inteligencia es el mismo en todos los individuos y entornos socioculturales (Sternberg, 1984; Prieto & Sternberg, 1991).

Luego, surge la definición propuesta por Gardner, quien menciona que el concepto de Cociente Intelectual (CI), era insuficiente para explicar las diferentes debilidades y fortalezas que podía mostrar un individuo, razón por la cual, propone su Teoría de Inteligencias múltiples (Gardner, 2016), las cuáles son:

- 1) Lingüística, que se refiere a la capacidad para analizar la información y crear artículos derivados del lenguaje escrito
- 2) Lógico-matemática, como la habilidad para resolver problemas abstractos y realizar cálculos matemáticos
- 3) Inteligencia espacial, alude a la capacidad para reconocer y manipular imágenes espaciales a gran escala o finas
- 4) Musical, como la habilidad para producir, recordar y dar sentido a diferentes patrones de sonido
- 5) Corporal kinestésico, cita la capacidad de usar el propio cuerpo para crear obras o resolver problemas
- 6) Inteligencia inter e intrapersonal, vista como la capacidad de reconocer y comprender los estados de ánimo, deseos, motivaciones e intenciones de otras personas
- 7) Intrapersonal, como la capacidad de reconocer y comprender los propios estados de ánimo.
- 8) la Inteligencia Naturalista, referida como una habilidad para identificar y distinguir entre diferentes tipos de plantas, animales y formaciones climáticas que se encuentran en el mundo natural (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011).

Así pues, una vez descritas las teorías de inteligencia, se hace necesario describir las funciones que se encuentran relacionadas con esta, las cuáles han sido ampliamente estudiadas y descritas en la literatura, tales como memoria de trabajo, inhibición o control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Luria hacia 1996, se refirió a un complejo conjunto de procesos neuropsicológicos implicados en las funciones cognitivas haciendo alusión a las funciones ejecutivas, sin mencionar el término explícitamente y, propuso tres unidades funcionales que fueron: 1) Alerta y motivación; 2) recepción, procesamiento de la información; y 3), programación, control y verificación de la actividad. Sin embargo, fue Muriel Lezak quien acuñó el término de Funciones ejecutivas y las definió como un conjunto de capacidades mentales que le permiten al individuo realizar una serie de acciones eficaces, creativas y aceptadas socialmente. Según esto, estas capacidades estaban divididas en cuatro componentes fundamentales: 1) formulación de metas; 2) planificación de procesos; 3) ejecución de planes y; 4) aptitudes (Luria, 1966; Luria, Pribram & Homskaya, 1994; Lezak, 1982).

Actualmente, las funciones ejecutivas se definen como un conjunto de procesos cognitivos complejos que favorecen la adaptación a nuevos contextos, sean nuevos o complejos, y a su vez, dicha adaptación no involucra conductas, respuestas automáticas o, aprendidas con anterioridad. Así pues, las funciones ejecutivas participan de forma activa en diversos procesos cognitivos como el procesamiento de estímulos visuales, auditivos y respuestas afectivas, necesarias para el afrontamiento de situaciones nuevas o complejas para los que no existe un repertorio conductual previo (Shmeichel y Tang, 2013).

Atendiendo a esto, son tres los procesos que son frecuentemente mencionados por los autores y que derivan en tres funciones ejecutivas centrales: 1) la memoria de trabajo; 2) la inhibición o el control inhibitorio, del cual hace parte el autocontrol y la habilidad para controlar las interferencias externas y; 3) la flexibilidad cognitiva (Miyake et al, 2000).

La memoria de trabajo como función ejecutiva, implica tener o retener la información mientras se está realizando una tarea, esto, sin que la información se encuentre disponible perceptualmente. La memoria de trabajo se divide en dos: la memoria de trabajo verbal y la memoria de trabajo no verbal (visual- espacial). Esta función ejecutiva es enfáticamente necesaria pues se requiere tener presente información que pasó para que pueda relacionarse con lo que viene después. Es decir, por ejemplo, la memoria de trabajo es necesaria para darle sentido al lenguaje pues, en una conversación, se requiere retener la información del hablante para poder dar una respuesta adecuada o pertinente. Así también, la memoria de trabajo implica la organización mental de información y la integración de la misma (Dimond, 2013).

La inhibición o control inhibitorio, favorece la capacidad del individuo de controlar su comportamiento, sin el control inhibitorio, un individuo estaría a merced de los impulsos, hábitos y/o estímulos del ambiente que lo atraen. Esta función ejecutiva implica la habilidad del sujeto para poder controlar la atención, el comportamiento, los pensamientos y/o las emociones, anulando un

estímulo llamativo externo o anular la predisposición interna con el fin de hacer lo que sea necesario o lo que sea más apropiado según la situación o contexto (Dimond, 2013).

Finalmente, la flexibilidad cognitiva es la función ejecutiva que se desarrolla de último en el ser humano y, se refiere a la capacidad de cambiar la perspectiva espacial o interpersonal. Para poder realizar la acción de cambiar la perspectiva, es necesaria la inhibición para poder desactivar la perspectiva anterior y, la memoria de trabajo para evocar y mantener la información y poder activar una perspectiva diferente. Por lo tanto, la flexibilidad cognitiva incluye la capacidad del sujeto para adaptarse o ajustarse a las demandas del ambiente, prioridades o situaciones que cambiantes (Dimond, 2013).

Otra definición de Flexibilidad es retomada recientemente por los investigadores de las terapias de tercera generación, en donde se menciona la flexibilidad psicológica como la habilidad de aceptar un pensamiento o una emoción que es aversiva para el sujeto, para lograr distanciarse de ese sufrimiento y dirigirse hacia lo que es valioso para la persona. Así pues, la inflexibilidad implica la tendencia a dominar los pensamientos y las emociones, por sobre los valores elegidos (Suárez, et al, 2018)

Adicional a la descripción de estas funciones ejecutivas, diferentes autores relacionan otros procesos involucrados en la inteligencia cognitiva y que son evaluadas por la prueba de CI, WISC IV. Estas son el razonamiento perceptivo, velocidad de procesamiento, comprensión verbal y memoria de trabajo, que ya se ha descrito anteriormente.

El razonamiento perceptivo se caracteriza por ofrecer una interpretación sobre los datos o estímulos sensoriales, dentro de un contexto específico. Esta interpretación va más allá de la deducción lógica, puesto que se debe seleccionar los estímulos o modelos apropiados y relacionarlos, de tal forma que se logre una comprensión de la situación. Adicionalmente, una representación explícita y apropiada de una situación o un estímulo, es necesaria para el proceso de percepción, pues favorece la comprensión de lo que está pasando. Es por esto por lo que el razonamiento perceptivo involucra conceptos como la causalidad, el ordenamiento temporal y el ordenamiento espacial, en orden de comprender cualquier situación en curso (Garvey & Fischler, s.a.).

Por otro lado, la función ejecutiva de velocidad de procesamiento se refiere a la suma de los tiempos en los que un sujeto percibe una información, procesa, prepara y ejecuta una respuesta efectiva o pertinente para dicha información (De Noreña, et al, 2010; Marino, et al, 2019). Así pues, la velocidad de procesamiento de la información pone en juego la capacidad del sujeto para planificar una acción, memorizar, automatizar una actividad y sostener el ritmo de trabajo productivo (Labin, et al, 2015)

Finalmente, en términos funcionales, la comprensión verbal implica el desarrollo sintáctico que se refiere a la combinación de las palabras, de tal forma que se forman frases o enunciados y, el desarrollo semántico que se refiere al significado de las palabras y las oraciones (Mejía & Escobar, 2012); por lo tanto, el índice de comprensión verbal alude a la habilidad del sujeto para construir conceptos verbales, amplitud en la definición de conceptos, comprender las convenciones sociales, desarrollar juicios de valor prácticos

e instrumentar la inteligencia cristalizada en los procesos de razonamiento (Labin, et al, 2015).

Hasta el momento se han mencionado la inteligencia cognitiva en conjunto con las funciones ejecutivas; ahora, se hace necesario abordar otro tipo de inteligencia descrita en la literatura, la inteligencia emocional. Goleman, hacia 1998, realizó la distinción de estos dos tipos de inteligencia, la cognitiva y la emocional, esta última hace referencia a la destreza de la persona para gobernar y expresar las emociones propias y la comprensión e interpretación de las emociones de los demás. Para la inteligencia emocional propone cinco competencias 1) Conocerse a sí mismo; 2) autorregulación; 3) motivación de sí mismo; 4) conciencia social y 5) control social.

Adicionalmente Goleman menciona que las habilidades interpersonales permiten un afrontamiento satisfactorio frente a situaciones problema, toma de decisiones, entre otros (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Moreno, 2016).

Uno de los precursores más importantes del término Inteligencia Emocional, fue Thorndike, quien hacia 1920, menciona tres tipos de inteligencia: 1) la inteligencia abstracta, 2) la inteligencia mecánica y 3) la inteligencia social que se relaciona con la capacidad de la persona para interactuar y comprender a los otros. Más adelante, el constructo de la inteligencia social de Thorndike favorecería la construcción del término inteligencia emocional.

Bar-On (1997), retoma la definición de Gardner y define la Inteligencia emocional como la unión de capacidades emocionales, intra e interpersonales, que permiten hacer frente a las demandas ante las diversas situaciones emocionales y sociales inmersas en el medio ambiente. Así pues, propone cinco dimensiones básicas para el estudio de la inteligencia emocional que son, 1) interpersonal; 2) intrapersonal; 3) manejo del estrés; 4) adaptabilidad y 5) humor (Bar-On, 1997, citado por De Weerd, & Rossi, 2012; Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Uno de los mayores marcos de referencia lo proporciona Mayer y Salovey (1997), quienes definen a la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades que le permite al sujeto percibir, usar, comprender y manejar las emociones, convirtiéndose en una totalidad que favorece la adaptabilidad en los diferentes contextos. Así pues, postulan cuatro dimensiones: 1) Percepción y expresión de las emociones; 2) facilitación emocional del pensamiento; 3) comprensión emocional y; 4) gestión de las emociones. Tiempo después, definieron la inteligencia emocional como la habilidad de identificar, procesar y gestionar las emociones propias y las de otros (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso 2000).

Finalmente y en orden de ofrecer una definición más actual y global, la inteligencia emocional se refiere a una suma de competencias personales y sociales que le permiten al sujeto ajustarse o adaptarse al contexto en el que se desenvuelve (Mamani-Benito, Brousett-Minaya, Ccori-Zúñiga, & Villasante-Idme, 2018).

Luego de retomar las teorías anteriormente descritas sobre inteligencia cognitiva e inteligencia emocional, se aborda la sintomatología emocional más prevalente en los niños, niñas y adolescentes; es por esto que merece la pena comenzar por mencionar que las

emociones, así como los pensamientos, están presentes todo el tiempo a lo largo del curso de la vida de una persona. No obstante, la forma en la que un individuo aprende a relacionarse con sus emociones y pensamientos, forman un repertorio conductual que puede ser efectivo o no (Luciano, 2016).

En primera instancia, se encuentra la Ansiedad la cual se describe como una emoción básica humana que resulta ser adaptativa a las circunstancias de la vida pues favorece la reacción ante una amenaza o peligro; no obstante, esta emoción se considera anormal o patológica cuando se presenta una respuesta ansiosa sin un estímulo o circunstancia realmente amenazante; así como también, si está presente de forma permanente y abrumadora e interfiere drásticamente en la vida cotidiana y cuando el individuo experimenta un malestar global producto de un apremio físico y psicológico centrado en la expectación ansiosa, es decir, la espera de la ocurrencia futura de algo negativo y no definido (Fernández, Jiménez, et al, 2012).

La ansiedad en los niños suele manifestarse por la presencia de pensamiento catastrófico reverberante, conductas de evitación o rechazo ante situaciones en las que siente malestar, llanto, reporte de aumento en la tasa cardíaca, sudoración, problemas en el sueño y/o sentimientos de intensa vergüenza, preocupación o miedo, que, de presentarse de forma crónica, puede elevar el riesgo de presentar otras patologías (Ruíz & Lago, 2005; Cárdenas, Feria, Palacios & de la Peña, 2010; Román, Santibáñez & Vinet, 2016).

De antemano, vale la pena resaltar que es escasa la información acerca de estudios realizados en donde se correlacionan las variables de función ejecutiva y la sintomatología emocional. No obstante, dentro de la bibliografía recuperada se encontró que en un estudio realizado por Valcácer (2014), en donde relacionaba capacidad de inhibición con la ansiedad, se encontró que, ante mayores índices de ansiedad menor era la capacidad de inhibición, más no resalta relaciones entre la ansiedad y los otros componentes de la función ejecutiva.

A una conclusión similar llegó Becerra (2015) quien, en un estudio piloto realizado con niños para esclarecer la influencia de la ansiedad en la función ejecutiva, no encontró relación significativa entre dichas variables.

En segunda instancia, se encuentra la depresión. En los niños y adolescentes, la depresión puede tener diferentes manifestaciones, por lo que su diagnóstico no siempre es sencillo; sin embargo, se debe tener en cuenta la pérdida de interés por las actividades o cosas de las que antes disfrutaba, mal humor, pérdida del apetito o por el contrario, aumento del mismo, fatiga, insomnio, sentimientos de culpa o tristeza profunda, dificultad para concentrarse, deterioro en las relaciones sociales, dificultades académicas y pensamientos recurrentes de miedo, muerte o suicidio (Pacheco & Chaskel, 2016; Román, Santibáñez & Vinet, 2016).

Referente a los estudios realizados con niños, entre la depresión y las funciones ejecutivas, el panorama resulta similar que al de los encontrados con la ansiedad, pues la bibliografía es escasa y en ella, no se evidencian relaciones significativas. En un estudio realizado por Gómez & Barrera en 2011, en el que se pretendía identificar los aspectos neurológicos asociados a la presencia de síntomas

depresivos en niños, se encontró relación entre la depresión y la capacidad de inhibir respuestas automáticas, no obstante, no se observó mayor implicación con las demás funciones ejecutivas.

En otra investigación realizada por Faver, et al, (2016), a 39 niños con Desorden de Depresión Mayor y 24 niños sanos que conformaban el grupo control, se pretendía observar las funciones ejecutivas y su relación con el diagnóstico depresivo mayor. En este estudio se encontró que los niños con depresión tuvieron un desempeño inferior del 27% en la velocidad de procesamiento, no obstante, también mencionaron que estos resultados podrían atribuirse al retraso psicomotor, el cual es un síntoma de la depresión mayor. En cuanto a las demás funciones ejecutivas, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas.

Por otra parte, en un estudio realizado con adultos en donde se pretendía analizar las diferentes funciones ejecutivas en pacientes diagnosticados con depresión, se encontró que presentaban dificultades en cuanto a la inhibición de respuestas automáticas, así como para la planificación y resolución de problemas; adicionalmente, encontraron dificultades en cuanto a la autorregulación y la flexibilidad psicológica y la toma de decisiones y en cuanto a la memoria de trabajo, se encontró la incapacidad para llevar a cabo tareas habituales que requieren de la habilidad de conservar y manipular diferente información de forma simultánea (Snayder, 2013). Adicional a este estudio, se suma uno realizado con universitarios en donde se encontró correlación entre el control atencional y la capacidad de abstracción con la depresión y la ansiedad, por lo que la autora concluye que los estados emocionales benefician el rendimiento de esta función ejecutiva (Calderón, 2013).

En tercera instancia, se relaciona el estrés; si bien este es esencial en una persona para su crecimiento y supervivencia se ha demostrado que en altas dosis es dañino para el organismo. De esta manera, el estrés es una reacción fisiológica en respuesta a la presencia o percepción de situaciones o estímulos que el sujeto valora como aversivos; las reacciones varían según la persona y puede presentarse pérdida de apetito o problemas metabólicos, disminución de la fuerza muscular, presión arterial elevada, pérdida de la ambición inadaptación social y psicopatologías. Se identifican tres fases ante la presencia del estrés: alarma, resistencia y el agotamiento. Adicionalmente, en los niños, el estrés diario puede impactar bastante en el desarrollo emocional, en relación con el estrés por estresores situacionales (Blasina de Camargo, 2004; Furegato, 2012; Everly, 1989; Román, Santibáñez & Vinet, 2016; Francisco, et al, 2009). Ahora bien, en relación con los estudios realizados entre el estrés y las funciones ejecutivas, predominan las investigaciones que se centran en las funciones ejecutivas frente a estrés situacional. Por consiguiente, en un estudio realizado a 21 niños con estrés pos-trauma por maltrato, no se evidenció una relación entre el maltrato y un déficit global de las funciones ejecutivas; sin embargo, los participantes si mostraron un desempeño bajo en las tareas de memoria de trabajo (Augusti & Melinder, 2013), lo cual tiene coherencia con el postulado de Eysenk et al, (2007), en donde menciona que las tareas que involucran la memoria de trabajo son particularmente propensas a ser afectadas por el estrés.

En otro estudio realizado el cual pretendía evaluar el efecto del estrés postraumático en las funciones ejecutivas a 51 niños que habían presenciado un evento traumático de muerte, dentro de los cuales se identificó 26 niños con desorden de estrés pos-traumático, se evidenció que todos los niños presentaban un bajo rendimiento en las tareas de memoria de trabajo. Adicionalmente, los niños con desorden de estrés pos-traumático, tuvieron un desempeño significativamente bajo en las tareas de control inhibitorio (Park, et al, 2014). Finalmente, en un estudio realizado a 60 niños que cuyas madres se habían ausentado por más de un año por motivos de trabajo en el extranjero versus, 60 niños cuyas madres estaban empleadas en el mismo distrito en donde vivían, se encontró que los niños cuyas madres se habían ausentado por más de un año, mostraron un pobre control inhibitorio y dificultades en la función ejecutiva de memoria de trabajo. Estas diferencias persistieron un año después de la evaluación inicial (Hewage, et al, 2011).

Como se mencionó anteriormente, la forma en que un individuo (para este caso, un niño) se relaciona con sus pensamientos o emociones, se comprende a través del aprendizaje de reglas sobre numerosos aspectos del ambiente y la formulación propia de reglas sobre lo que se piensa o lo que se siente, por lo que se construye un repertorio conductual que está en función de estas reglas (Luciano, 2016).

Teorías como la Teoría de Marco Relacionales, dan sustento a terapias como la de Aceptación y compromiso, la cual explica como el desarrollo del lenguaje y la cognición forman relaciones arbitrarias que, a su vez, adquieren o transforman funciones a través de la historia de aprendizaje; no obstante, cabe resaltar que este proceso se comienza a construir alrededor de los dos años. Dado lo anterior, el seguimiento problemático de reglas se refiere, por ejemplo, a la persistencia en minimizar o manejar el dolor o, en otras palabras, evitar estar en contacto con las experiencias privadas molestas, ya sean sensaciones, pensamientos o recuerdos (Luciano, 2016; Coyne, McHugh & Martínez, 2011).

Por su parte, el Pliance generalizado se define como una clase funcional de seguimiento de reglas, resultado de la historia del sujeto en el que múltiples ejemplos de un hablante le proporciona al oyente el refuerzo contingente entre la regla y un comportamiento relevante. Es decir, es el patrón de comportamiento gobernado por reglas en el que la principal fuente de refuerzo es la aprobación social. Esta suele ser la primera de las conductas gobernadas por reglas y se aprende desde la niñez, debido a la facilidad con la que se relaciona (Zattle & Hayes, 1982; Salazar, Ruíz, Flórez & Suárez, 2018).

Por otro lado, fusión con el pensamiento se refiere a un proceso verbal en donde el sujeto presenta dificultad para discriminar los eventos privados, que se refieren a los pensamientos, recuerdos, sensaciones, entre otras, por lo cual, responden de acuerdo con sus funciones inmediatas. Cuando estos eventos privados tienen una función aversiva, la fusión cognitiva suele llevar al sujeto a reaccionar de tal forma que evita el evento privado, lo cual se denomina evitación experiencial que, a largo plazo, suele ser muy problemática pues el sufrimiento tiende a reaparecer y el individuo puede perder el foco de aquello que es valioso para él (Boulanger, Hayes & Pistorello,

2010; Salazar, et al, 2018)

Adicionalmente, el pensamiento negativo repetitivo (PNR) es un estilo de pensamiento sobre eventos, experiencias ya sean pasadas o actuales, que la persona valora como negativas. Este estilo de pensamiento se caracteriza por ser intrusivo, repetitivo y percibido como improductivo, dificultando la atención y participación en otros tipos de comportamientos. Las dos principales características del PNR, es la preocupación y la rumia (Ruíz, et al, 2019).

Joorman, et al (2007), asume que déficits en la función ejecutiva de inhibición o control inhibitorio puede ser la base de la rumia atendiendo a que las personas presentan dificultad para redirigir la atención y desconectarse del pensamiento negativo repetitivo, lo que provoca un círculo vicioso en el cual, el pensamiento se vuelve intrusivo e incontrolable.

Si bien no se encontró información acerca de la relación del PNR con las funciones ejecutivas en niños, en un estudio realizado a 36 pacientes con desorden de ansiedad y el grupo control compuesto por 44 personas sin esta problemática, en el que se pretendía encontrar la relación entre las dimensiones de perspectiva del tiempo, funciones ejecutivas y PNR, se halló que las funciones ejecutivas en los pacientes con ansiedad no fueron un predictor de preocupación o rumia (Åström, Seif, Wiberg & Carelli, 2018).

Relación entre la emoción, el seguimiento de reglas y las funciones ejecutivas

Desde la perspectiva de las Neurociencias, la emoción y la cognición están estrechamente relacionadas en orden de trabajar juntas para procesar la información y ejecutar acciones. De este modo, la autorregulación hace parte de estos procesos e involucra la regulación de la emoción, la motivación y la cognición (Hoffman, 2012).

Para explicar la relación entre la emoción y la cognición, se plantea una posible influencia bidireccional en donde las emociones pueden ayudar a organizar el pensamiento, el aprendizaje y la acción, de tal modo que las emociones ejercerán como ente regulador y a su vez, los procesos cognitivos juegan un papel en la regulación de las emociones. Así pues, el desarrollo social está directamente relacionado con las funciones ejecutivas y la regulación emocional (García-Andrés et al, 2010).

En cuanto a la relación específica de la inteligencia emocional con la memoria de trabajo, ésta sería necesaria para reemplazar la evaluación inicial de un evento emocional, por evaluaciones secundarias que tengan una menor carga emocional. (Andrés et al, 2016).

Adicionalmente, la memoria de trabajo serviría para mantener una representación mental activa de los objetivos de autorregulación de una persona y los medios por los cuales puede alcanzar este objetivo. Así pues, la memoria estimula la autorregulación ya que permite centrarse en la representación mental activa y evita la captura atencional de otros estímulos tentadores (centrar la atención), favoreciendo también la capacidad del sujeto para regular sus propios pensamientos y por ende, la disminución de intrusiones de pensamiento y perseveraciones como la rumia, resaltando así que el papel de la memoria de trabajo es tal, que está relacionada con la disminución en la divagación mental durante el desarrollo de actividades que el sujeto puede evaluar como desafiantes (Hoffman,

2012).

Respecto a la flexibilidad cognitiva, ésta supone la habilidad del individuo para poder dirigir el foco de atención a diferentes aspectos de una situación problemática, de este modo, podría identificar y seleccionar la interpretación más adecuada para dicha situación (Andrés et al, 2016). Por otro lado, la capacidad del sujeto para realizar un cambio de tarea podría permitirle desconectarse de un objeto autorregulador y buscar otras alternativas que puedan resultar más favorecedoras (Hoffman, 2012).

Finalmente, el control inhibitorio se refiere a la inhibición de respuestas inapropiadas. En cuanto a la regulación emocional, favorece la disminución de respuestas emocionales impulsivas y de evaluaciones cognitivas iniciales con el fin de poder generar una reinterpretación de la situación problemática (Andrés et al, 2016; Hoffman, 2012).

Si bien, hasta este apartado se plantea implícitamente que ante la falla o ausencia de una función ejecutiva se vería afectada la regulación emocional, por otro lado, se encuentra la dificultad de ésta cuando se presenta un alto cociente intelectual. Así, uno de los aspectos que más se destaca en la literatura en cuanto a la relación entre una alta capacidad intelectual y la inteligencia emocional, son las dificultades emocionales atribuidas a una asincronía en el desarrollo del niño; de forma que, si bien su desarrollo intelectual se encuentra por encima del promedio, su desarrollo emocional progresa al mismo nivel que los niños de su edad o por debajo de este promedio, razón por la que muestran una alta sensibilidad, suelen tomar muy en serio palabras o acciones que otros niños ignoran rápidamente y aunque muestran mayor comprensión por conceptos complejos, se muestran incapaces para lidiar con estos de manera emocional (Agrawal & Purohit, 2014).

Si bien, los niños muestran un avanzado repertorio verbal que favorece la comprensión y el uso de las ideas complejas, suelen ser muy creativos y autocríticos con las tareas desarrolladas, de igual manera son niños que pueden ser altamente sensibles a las dificultades por las que puedan estar atravesando los otros y en general, con los problemas del mundo (Calero et al, 2010; Agrawal & Purohit, 2014).

Igualmente, suelen ser niños altruistas, con un alto sentido de justicia y que muestran un mayor interés por relacionarse con personas que son mayores que ellos o con adultos (Álvarez, 1999; Robinson & Clinkenberad, 1998).

Otra de las dificultades en los niños que muestran una alta capacidad intelectual, es su nivel de perfeccionismo en una tarea que puede atraer emociones como la frustración, que como se ha mencionado anteriormente, suelen tener dificultades para lidiar, además de su influencia en la adaptación social del niño (Agrawal & Purohit, 2014); de este modo, junto a la tendencia para organizar aquello y aquellos que los rodean, pueden generar rechazo por sus pares (Web, 1993 citado por Álvarez, 1999).

Aspectos Metodológicos

Problema de Investigación

¿Qué relación existe entre los subcomponentes de la Prueba de Inteligencia WISC – IV y la sintomatología emocional comprendida

como ansiedad, depresión, estrés y el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación, en 22 niños entre los 8 y 14 años de la ciudad de Bogotá?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre los índices de la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas, con los índices de las funciones ejecutivas y el Cociente Intelectual total en 22 niños escolarizados, con edades comprendidas entre los 8 y 14 años de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

1. Identificar si existe relación entre el índice de memoria de trabajo, subcomponente del WISC IV, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.
2. Identificar si existe relación entre el índice de comprensión verbal, subcomponente del WISC IV, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.
3. Identificar si existe relación entre el índice de razonamiento perceptivo, subcomponente del WISC IV, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.
4. Identificar si existe relación entre el índice de velocidad de procesamiento, subcomponente del WISC IV, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.
5. Identificar si existe relación entre el índice total del cociente intelectual, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

VARIABLES

Inteligencia

Este término ha sido ampliamente definido y han sido varias las teorías que explican la inteligencia y que se han descrito a través de este texto. No obstante, para el presente trabajo, la inteligencia será referida como el conjunto de habilidades, capacidades y comportamientos de un individuo, que favorecen la adaptación eficiente a las diversas situaciones o contextos. Así mismo, se incluye la

capacidad de comprender y aprender de la experiencia (Ardila, 2011).

Operacionalmente la inteligencia se refiere al índice de CI (Cociente Intelectual), que se medirá con la escala Wechsler de inteligencia para niños, WISC-IV.

Funciones ejecutivas

Memoria de trabajo

Se define como la habilidad de tener o retener la información mientras se está realizando una tarea, esto, sin que la información se encuentre disponible perceptualmente. La memoria de trabajo se divide en dos: la memoria de trabajo verbal y la memoria de trabajo no verbal (visual- espacial). Así también, la memoria de trabajo implica la organización mental de información y la integración de la misma (Dimond, 2013).

Operacionalmente, la memoria de trabajo será medida con la subescala Wechsler de inteligencia para niños, Índice de memoria de trabajo del WISC-IV.

Razonamiento perceptivo

La percepción se caracteriza por ofrecer una interpretación sobre los datos sensoriales, dentro de un contexto específico. Esta interpretación va más allá de la deducción lógica, puesto que se debe seleccionar los estímulos o modelos apropiados y relacionarlos, de tal forma que se logre una comprensión de la situación. Es por esto por lo que el razonamiento perceptivo involucra conceptos como la causalidad, el ordenamiento temporal y el ordenamiento espacial, en orden de comprender cualquier situación en curso (Garvey & Fischler, s.a.).

La definición operacional de esta variable será el índice de razonamiento perceptivo, medido por la subescala de la batería WISC-IV.

Velocidad de procesamiento

La velocidad de procesamiento se refiere a la suma de los tiempos en los que un sujeto percibe una información, procesa, prepara y ejecuta una respuesta efectiva o pertinente para dicha información (De Noreña, et al, 2010; Marino, et al, 2019). Así pues, la velocidad de procesamiento de la información pone en juego la capacidad del sujeto para planificar una acción, memorizar, automatizar una actividad y sostener el ritmo de trabajo productivo (Labin, et al, 2015).

Operacionalmente, esta medida será el IVP de la subescala Wechsler de inteligencia para niños, Índice de velocidad de procesamiento del WISC-IV.

Comprensión verbal

La comprensión verbal implica el desarrollo sintáctico que se refiere a la combinación de las palabras, de tal forma que se forman frases o enunciados y, el desarrollo semántico que se refiere al significado de las palabras y las oraciones (Mejía & Escobar, 2012). Así pues,

el índice de comprensión verbal alude a la habilidad del sujeto para construir conceptos verbales, amplitud en la definición de conceptos, comprender las convenciones sociales, desarrollar juicios de valor prácticos e instrumentar la inteligencia cristalizada en los procesos de razonamiento (Labin, et al, 2015).

A nivel operacional, el ICV será medida con la subescala Wechsler de inteligencia para niños, Índice de comprensión verbal del WISC-IV.

Sintomatología emocional

Ansiedad

La ansiedad en los niños y adolescentes suele manifestarse por la presencia de pensamiento catastrófico reverberante, conductas de evitación o rechazo ante situaciones en las que siente malestar, llanto, reporte de aumento en la tasa cardíaca, sudoración, problemas en el sueño y/o sentimientos de intensa vergüenza, preocupación o miedo, que, de presentarse de forma crónica, puede elevar el riesgo de presentar otras patologías (Ruíz & Lago, 2005; Cárdenas, Feria, Palacios & de la Peña, 2010). Operacionalmente, la variable se define como el puntaje total de la subescala de ansiedad del DASS-C.

Depresión

En los niños y adolescentes, la depresión puede tener diferentes manifestaciones, por lo que su diagnóstico no siempre es sencillo; sin embargo, se debe tener en cuenta la pérdida o interés por las actividades o cosas de las que antes disfrutaba, mal humor, pérdida del apetito o por el contrario, aumento del mismo, fatiga, insomnio, sentimientos de culpa o tristeza profunda, dificultad para concentrarse, deterioro en las relaciones sociales, dificultades académicas y pensamientos recurrentes de miedo, muerte o suicidio (Pacheco & Chaskel, 2016; Román, Santibáñez & Vinet, 2016). Operacionalmente, la variable se define como el puntaje total de la subescala de depresión del DASS-C.

Estrés

Si bien el estrés es esencial en una persona para su crecimiento y supervivencia se ha demostrado que en altas dosis es dañino para el organismo. De esta manera, el estrés es una reacción fisiológica en respuesta a la presencia o percepción de situaciones o estímulos que el sujeto valora como aversivos; las reacciones varían según la persona y puede presentarse pérdida de apetito o problemas metabólicos, disminución de la fuerza muscular, presión arterial elevada, pérdida de la ambición inadaptación social y psicopatologías. Adicionalmente, en los niños, el estrés diario puede impactar bastante en el desarrollo emocional, en relación con el estrés por estresores situacionales. Finalmente, se identificaron tres fases de la presencia del estrés, la alarma, resistencia y el agotamiento (Blasina de Camargo, 2004; Furegato, 2012; Everly, 1989; Román, Santibáñez & Vinet, 2016; Francisco, et al, 2009). Operacionalmente, la variable se define como el puntaje total de la subescala de estrés del DASS-C.

Seguimiento problemático de reglas

Pliance generalizado

Pliance se define como una clase funcional de seguimiento de reglas, resultado de la historia del sujeto en el que múltiples ejemplos de un hablante le proporciona al oyente el refuerzo contingente entre la regla y un comportamiento relevante. Es decir, es el patrón de comportamiento gobernado por reglas en el que la principal fuente de refuerzo es la aprobación social. Esta suele ser la primera de las conductas gobernadas por reglas, debido a la facilidad con la que se relaciona (Zettle & Hayes, 1982; Salazar, Ruíz, Flórez & Suárez, 2018). Esta variable se medirá con el Cuestionario de Pliance Generalizado, GPQ-C.

Pensamiento negativo repetitivo

El pensamiento negativo repetitivo (PNR) es un estilo de pensamiento sobre eventos, experiencias ya sean pasadas o actuales, que la persona valora como negativas. Este estilo de pensamiento se caracteriza por ser intrusivo, repetitivo y percibido como improductivo, dificultando la atención y participación en otros tipos de comportamientos. Las dos principales características del PNR, es la preocupación y la rumia (Ruíz, et al, 2019). Esta variable se medirá con el Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo, PTQ-C.

Fusión con el pensamiento y Evitación

La fusión con el pensamiento se refiere a un proceso verbal en donde el sujeto presenta dificultad para discriminar los eventos privados, que se refieren a los pensamientos, recuerdos, sensaciones, entre otras, por lo cual, responden de acuerdo con sus funciones inmediatas. Cuando estos eventos privados tienen una función aversiva, la fusión cognitiva suele llevar al sujeto a reaccionar de tal forma que evita el evento privado. Esto se llama evitación experiencial. A largo plazo, la evitación experiencial suele ser muy problemática pues el sufrimiento tiende a reaparecer y el individuo puede perder el foco de aquello que es valioso para él (Boulanger, Hayes & Pistorello, 2010; Salazar, et al, 2018). Esta variable se medirá con el Cuestionario de Fusión y Evitación, AFQ-Y.

Hipótesis

1. H_0 = Se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de memoria de trabajo, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

H_1 = No se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de memoria de trabajo, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación

2. H_0 = Se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de comprensión verbal, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

H_1 = No se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de comprensión verbal, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación

3. H_0 = Se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de razonamiento perceptivo, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

H_1 = No se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de razonamiento perceptivo, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

4. H_0 = Se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de velocidad de procesamiento, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

H_1 = No se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de velocidad de procesamiento, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

5. H_0 = Se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de cociente intelectual, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

H_1 = No se encontrará relación estadísticamente significativa entre el índice de cociente intelectual, sintomatología emocional comprendida como ansiedad, depresión, estrés y, el seguimiento de reglas problemático como el pensamiento negativo repetitivo, pliance generalizado, fusión y el nivel de evitación.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra de 23 niños por muestreo no probabilístico, 18 niños y 5 niñas entre 8 y 14 años, escolarizados en colegios de Bogotá D.C. Durante el desarrollo de la investigación, uno de los participantes desistió, por lo que el número de participantes total

fue de 22, 17 niños y 5 niñas. La media de edad fue de edad fue de 11 años (desviación típica=1,64), en un rango de 8 a 14 años.

Diseño

Este es un diseño no experimental teniendo en cuenta que no se realiza manipulación deliberada de las variables; de corte transversal atendiendo a que la recolección de datos se realiza en único momento y es de tipo correlacional descriptivo pues su propósito es describir las variables y su posible interrelación (Sousa, Driessnack & Costa, 2007); por lo tanto, el diseño de esta investigación corresponde a un diseño, No experimental – transversal, de tipo correlacional descriptivo.

Instrumentos

- WISC IV, Escala de Inteligencia de David Wechsler, (2005): Instrumento clínico de aplicación individual que tiene como propósito la evaluación de la inteligencia en niños de 6 años 0 meses, hasta los 16 años y 11 meses, en donde el resultado totalizado da el Cociente Intelectual. Evalúa el desempeño del sujeto en torno a cuatro dominios cognoscitivos: Índice de Comprensión Verbal, Índice de Razonamiento Perceptual, Índice de Memoria de Trabajo e Índice de Velocidad de Procesamiento. Consta de 10 sub-test de aplicación obligatoria y 5 sub-test de aplicación optativa. En Colombia, se realizó un estudio preliminar sobre las propiedades psicométricas del instrumento, arrojando un coeficiente de confiabilidad de $\alpha=0.93$ y, de validez de constructo del 70,26% de la varianza total. En la versión mexicana, que ya se encuentra estandarizada, el coeficiente de consistencia interna para la escala completa de 0.97.

Sub-test principales: Semejanzas, Vocabulario, Comprensión, Cubos, Conceptos, Matrices, Dígitos, Letras y Números, Claves y Búsqueda de Símbolos. Sub-test optativos: Información, Adivinanzas, Figuras Incompletas y Animales (Catálogo Manual Moderno, 2019).

- Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-C: Esta corresponde a una escala no validada en Colombia, pero a la cual se ha realizado traducción al español, que contiene 24 ítems y se compone de una escala tipo Likert de 4 puntos 0: no es cierto para mí; 1: un poco cierto para mí; 2: bastante cierto para mí; 3: muy cierto para mí). Esta escala evalúa la falta de sentido, disforia, falta de interés y anhedonia; ansiedad que evalúa la activación autonómica, ansiedad situacional y la experiencia subjetiva de afecto ansioso, síntomas somáticos y subjetivos de miedo; estrés, que evalúa la dificultad para relajarse, activación persistente no específica, irritabilidad e impaciencia. La adaptación al español de este cuestionario tuvo un índice de consistencia aceptable, la subescala de depresión $\alpha=0.78$; ansiedad de $\alpha=0.79$ y estrés de $\alpha=0.69$.

- Cuestionario de Pliance Generalizado – Niños GPQ-C (Salazar, Ruiz, Flórez & Suárez, 2018): cuestionario de escala tipo Likert de 5 puntos (5: Siempre es verdad; 4: Frecuentemente es verdad; 3: A veces es verdad; 2: Pocas veces es verdad; 1: Nunca es verdad), que consta de 8 elementos y está orientado a medir el seguimiento de reglas problemático. En Colombia se realizó un estudio de

validación que obtuvo un índice de consistencia interna de $\alpha=0,81$.

- Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo PTQ-C (Ruíz, Salazar, Suárez- Falcón, Peña-Vargas, Ehring, Barreto-Zambrano, & Gómez-Barreto, 2019), es un cuestionario de 15 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0:nunca; 1: raramente; 2: a veces; 3: frecuentemente y; 4: casi siempre), que evalúa los elementos presentes en el proceso del pensamiento negativo repetitivo que son, pensamiento intrusivo, repetitivo, difícil de desconectar, improductivo y la captura la capacidad mental. Este cuestionario fue traducido al español y luego fue aplicado a población colombiana en donde se encontró un índice de consistencia $\alpha=0.93$.

- Cuestionario de Fusión y Evitación AFQ-Y (Salazar, Ruiz, Suárez-Falcón, Barreto-Zambrano, Gómez-Barreto, & Flórez, C., 2018): un cuestionario de 8 ítems, tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (0: nunca; 1: raramente; 2: a veces; 3: frecuentemente y; 4: casi siempre), en los que se le pide al sujeto que califique su nivel de evitación. Para la validación en Colombia, dos psicólogos colombianos modificaron un poco la redacción de cuatro ítems para facilitar la comprensión de los mismos, obteniendo un índice de fiabilidad de $\alpha=0.88$.

Procedimiento

Inicialmente, el presente estudio planteó el objetivo de “analizar las similitudes y diferencias entre los niños con altas capacidades, talento específico o complejo y alto rendimiento académico”, en una población de 60 niños entre 8 y 14 años. Luego de haber establecido los contactos y la aceptación por parte de los involucrados, se procedió a iniciar la aplicación de las pruebas de CI mediante el uso de la batería WISC-IV (se alcanzaron a aplicar 23 pruebas), para luego realizar la aplicación de diferentes instrumentos en los que se podía observar el potencial de aprendizaje entre las variables propuestas. No obstante, debido a la contingencia de salud pública ordenada por el Gobierno Nacional de Colombia en atención a la pandemia por Covid. 19, los objetivos del presente estudio y sus alcances, tuvieron que ser modificados en orden de continuar sin aplicaciones presenciales de los instrumentos. A continuación, se describe el procedimiento:

Fase 1 Consecución de la muestra: se realizó una revisión de entidades a las cuales les fueran remitidos estudiantes con posible talento o alto cociente intelectual, luego se realizó el contacto con la Fundación Buinaima, que trabaja con niños de 8 a 14 años, quienes toman cursos los fines de semana y son remitidos por sus colegios por considerarlos con posible talento o con altas capacidades.

Fase 2 Aplicación del WISC-IV: en esta institución, se alcanzaron a aplicar 23 pruebas de WISC-IV de las 60 planteadas. Inicialmente, se trazó la probabilidad de establecer las diferencias entre el talento simple, el talento complejo, la sobredotación y el alto rendimiento académico. No obstante, por la contingencia de emergencia de salud pública debido a la pandemia por el COVID 19, se tuvo que replantear el objetivo inicial del estudio ya que requería la aplicación presencial de las baterías fijadas. De esta manera, se procedió a

establecer contacto nuevamente con la fundación, los padres de familia y los niños para comentar los cambios de los objetivos y los nuevos alcances, solicitando así la aprobación de ellos para participar.

Fase 3 Ajuste de Instrumentos y de plataforma virtual: se procedió a traspasar los cuestionarios DASS-C, el AFQ-Y, PTQ-C y GPQ-C que responden a los nuevos objetivos e hipótesis planteadas que originalmente se aplican en formato presencial, a formato virtual. Se buscó que al realizar el traspaso de la información, se hiciera de forma tal que fuera claro para los niños y los padres con el fin de que pudiese aplicarse sin la presencia del investigador.

Fase 4 Aplicación de instrumentos: para la aplicación de los instrumentos, se realizó una explicación guiada a los padres de familia y los niños, antes de iniciar la respuesta del cuestionario. Adicionalmente, con el fin de conservar la validez ecológica, se aplicaron los cuatro cuestionarios de sintomatología emocional en un solo momento.

Consideraciones éticas

Esta investigación se rige bajo las consideraciones éticas estipuladas en el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo en Colombia (Colegio Colombiano de Psicología, 2016), en el cual se estipula que teniendo en cuenta el diseño, evaluación e intervención con criterios científicos y éticos, se garantiza el bienestar y la dignidad de los participantes, respetando la confidencialidad de la información, así como los datos brindados por los representantes legales, haciendo trato de la información únicamente con fines académicos.

Razón por la cual, la información o resultados de cada niño será mostrada solamente a los representantes legales, protegiendo así, su identidad (Artículo 2 numeral 9, Artículo 3 y 10). Ley 1098 de 2006, el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia (Congreso de Colombia, 2006), en el cual se describe el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir salud integral.

Ley 1090, en la cual se estipula el desarrollo de investigaciones que favorezcan el conocimiento científico, la protección y bienestar de los participantes. Así, para esta investigación, se cuidará en todo momento de la información de los participantes, garantizando siempre el uso de la información, únicamente con fines investigativos y académicos. De igual forma, aquellas personas que deseen tener los resultados de la investigación pueden comunicarse al correo mayraa.hernandezm@konradlorenz.edu.co

Resultados

Para el análisis de resultados se realizó inicialmente la prueba de normalidad Shapiro-Wilk en orden de identificar la distribución de los datos cuya muestra es inferior a $n < 50$. Adicionalmente, según los resultados de la prueba de normalidad, se decide aplicar el Coeficiente de correlación de Pearson cuyo uso se encuentra asociado principalmente a estudios no experimentales, descriptivos,

instrumentales o en diseños de caso único. Adicionalmente se realiza análisis del tamaño del efecto (TE) mediante el coeficiente r atendiendo a los criterios de Cohen (1988).

Tabla 1

Resultados de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables

Descriptive Statistics

	Valid	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Edad	22	.900	.029	8	14	11.364	1.649
DASS_C_DEP	22	.891	.019	0	18	5.636	4.583
DASS_C_ANS	22	.943	.228	0	19	7.545	5.180
DASS_C_EST	22	.941	.209	0	11	6.500	3.337
DASS_C	22	.965	.592	0	48	19.682	11.870
AFQ-Y	22	.974	.796	0	24	10.591	6.551
PTQ-C	22	.945	.256	3	47	24.000	12.448
GPQ-C	22	.937	.168	9	33	19.182	6.919
WISC_ICV	22	.970	.714	85	131	110.500	11.758
WISC_IRP	22	.961	.500	88	141	113.273	15.031

WISC_IMT	22	.904	.036	88	137	104.318	11.516
WISC_IVP	22	.973	.782	76	121	96.318	10.440
WISC_CIT	22	.983	.960	87	132	108.727	11.740

La Tabla No. 1, muestra los resultados de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, que se realizó con el objetivo de identificar la distribución de los datos, el cual arrojó que solo la edad ($W=.90$; $p=.029$), Depresión (DASS-C) ($W=.89$; $p=.019$) y el IMT ($W=.90$; $p=.036$) del WAIS-IV se distribuyen con normalidad, en consecuencia se analizaron las correlaciones por medio de coeficiente Producto-Momento de Pearson ®. Para todas las pruebas se asume un alfa de significación ≤ 0.05 .

Un valor para resaltar es que la media de DASS_C_ANS para la muestra, arrojó un valor de 7.545, lo que sugiere una Ansiedad leve. La media de los valores para depresión ($mean= 5,6$) y estrés ($mean=6.5$), se encuentra dentro de los valores normales. Así también, para las variables de Pensamiento negativo repetitivo ($mean= 24$), Pliance Generalizado ($mean= 19.18$) y, Fusión y evitación ($mean= 10.59$), la media de los valores no muestra puntuaciones clínicamente significativas.

En relación a la media de las sub-escalas de la prueba de inteligencia WISC-IV, comprensión verbal ($mean=110.5$; $min=85$; $máx.= 131$); razonamiento perceptivo ($mean= 131.2$; $min= 88$; $máx.= 141$); memoria de trabajo ($mean=104.3$; $min=87$; $máx.=137$); velocidad de procesamiento ($mean=96.3$; $min=76$; $máx.=121$) y el valor de Cociente intelectual total ($mean=108.7$; $min= 87$; $máx.= 132$), los valores se encuentran dentro de la normalidad.

Tabla 2

Matriz de Coeficientes de correlación de Pearson y valores p entre las variables del estudio.

		WISC_ICV	WISC_I RP	WISC_IM T	WISC_IV P	WISC_CI T
DASS_C_DEP	<i>r</i>	-.081	-.328	-.395	-.207	-.348

	<i>p-valor</i>	0.719	0.136	.069	.354	.113
DASS_C_ANS	<i>r</i>	-.088	-.279	-.386	-.039	-.218
	<i>p-valor</i>	0.696	.209	.076	.862	.329
DASS_C_EST	<i>r</i>	-.135	-.205	-.526*	-.006	-.245
	<i>p-valor</i>	0.549	.359	.012	.979	.272
DASS_C	<i>r</i>	-.108	-.307	-.471*	-.099	-.299
	<i>p-valor</i>	.631	.165	.027	.661	.176
AFQ-Y	<i>r</i>	-.221	-.270	-.169	-.027	-.224
	<i>p-valor</i>	0.323	.225	.453	.904	.317
PTQ-C	<i>r</i>	-.063	-.213	-.149	-.041	-.176
	<i>p-valor</i>	.781	.341	.508	.855	.433
GPQ-C	<i>r</i>	-.104	-.148	-.319	-.115	-.178
	<i>p-valor</i>	.646	.510	.148	.611	.429

La Tabla No. 2, muestra las correlaciones entre las sub-escalas de la prueba de inteligencia WISC – IV, memoria de trabajo, comprensión verbal, razonamiento perceptivo y velocidad de procesamiento, con el Cuestionario de Pensamiento Negativo Repetitivo (PTQ-C), el Cuestionario de Fusión y Evitación (AFQ-Y), el Cuestionario de Pliance Generalizado (GPQ-C) y, las subescalas de ansiedad, depresión y estrés del (DASS-C).

Se identifica que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre el índice de Memoria de trabajo del WISC-IV, con la puntuación total del DASS-C ($r=-.471$; $p=.027$) y su subescala de estrés ($r=-.526$; $p=.012$).

Tabla 3

Matriz de Coeficientes de correlación de Pearson y valores entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas

Pearson Correlations

		DASS_C_DEP	DASS_C_ANS	DASS_C_EST	DASS_C_
AFQ-Y	<i>r</i>	.597**	.640**	.625**	.688***
	<i>p-valor</i>	.003	.001	.002	<.001
PTQ-C	<i>r</i>	.562**	.603**	.544**	.635**
	<i>p-valor</i>	.007	.003	.009	.002
GPQ-C	<i>r</i>	.432*	.636**	.457*	.574**
	<i>p-valor</i>	.045	.001	.033	.005

La Tabla No. 3, muestra los coeficientes de relación entre las escalas y subescalas del DASS-C y las escalas de seguimiento de reglas, Pensamiento Negativo Repetitivo (PTQ-C), Fusión y Evitación (AFQ-Y), y el Pliance Generalizado (GPQ-C).

Con respecto a los valores arrojados para la correlación entre las escalas de sintomatología emocional AFQ-Y y DASS_C_DEP ($w=0.597$; $p=0.003$), AFQ-Y y DASS_C_ANS ($w= 0.640$; $p= 0.001$), AFQ-Y y DASS_C_EST ($w= 0.625$; $p= 0.002$), AFQ-Y y la escala global del DASS_C ($w= 0.688$; $p= <.001$), se encontró correlación positiva estadísticamente significativa entre el AFQ-Y y las subescalas del DASS-C. Adicionalmente, atendiendo al criterio de tamaño del efecto según Cohen (1988), se encuentra un TE de alta magnitud ($r \geq 0.50$).

En relación con los valores arrojados para la correlación entre PTQ_C y DASS_C_DEP ($w= 0.562$; $p= 0.007$); PTQ_C y DASS_C_ANS ($w= 0.603$; $p= 0.003$), PTQ_C y DASS_C_EST ($w= 0.544$; $p= 0.009$) y PTQ_C y DASS_C ($w= 0.635$; $p= 0.002$), se encontró correlación positiva estadísticamente significativa para las correlaciones descritas. En este caso, similar a las correlaciones entre AFQ_Y y el DASS-C junto a las subescalas; se encuentra un tamaño de efecto de alta magnitud respecto a las correlaciones PTQ_C, DASS_C y las subescalas de este mismo ($r \geq 0.50$).

Finalmente, la tabla 3 muestra que los valores para GPQ_C y el DASS_C_DEP ($w= 0.432$; $p= 0.045$), el GPQ_C y el DASS_C_ANS ($w= 0.636$; $p= 0.001$), el GPQ_C y el DASS_C_EST ($w= 0.457$; $p= 0.033$) y, el GPQ_C y el DASS_C ($w= 0.574$; $p= 0.005$), también muestran una correlación positiva estadísticamente significativa, así como una alta magnitud con respecto al coeficiente r ($r \geq 0.50$).

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas, respecto a las funciones ejecutivas memoria de trabajo, razonamiento perceptivo, comprensión verbal y velocidad de procesamiento a 22 niños entre los 8 y los 14 años. Para el estudio se aplicó la escala de inteligencia para niños WISC-IV de forma presencial, y las escalas DASS-C para sintomatología emocional, PTQ-C, GPQ-C y AFQ-Y para el seguimiento de reglas, de forma virtual y en un solo momento.

Es necesario destacar que, si bien la bibliografía de consulta no es amplia, para relación entre la sintomatología emocional y las subescalas de la prueba de inteligencia (WISC-IV), existen algunas investigaciones que permitieron realizar un análisis más enriquecedor de los resultados. No obstante, lo que concierne al seguimiento de reglas y el cociente intelectual, parecen ser variables de las cuales no se encuentran bibliografía asociada, con base en la revisión exhaustiva que se hizo para esta investigación.

Atendiendo a los resultados obtenidos en relación con las hipótesis formuladas para la presente investigación, merece la pena destacar que se acepta la H_0 ($p=.012$), pues se encontró relación negativa estadísticamente significativa ($r=-.526$), entre la memoria de trabajo (IMT del WISC-IV) y la subescala de estrés (DASS-C), lo que apoya las investigaciones realizadas por Park, *et al*, (2014), Augusti & Melinder (2013) y, Hewage, *et al*, (2011), en donde se identificó que niños que habían estado expuestos a diferentes situaciones de estrés, presentaban un bajo rendimiento en las tareas que involucraban la función ejecutiva de memoria de trabajo. Por lo tanto, estos resultados también apoyan el postulado de Eysenk *et al*, (2007), en donde menciona que las tareas que involucran la memoria de trabajo

son particularmente propensas a ser afectadas por el estrés.

Adicionalmente, se acepta H_0 ($p=.027$), en tanto que se halló relación negativa estadísticamente significativa ($r=-.471$), entre la memoria de trabajo (IMT del WISC-IV) y la escala global del DASS-C, por lo cual se podría inferir que la relación propuesta por Hoffman (2012), en cuanto al papel de la memoria de trabajo como partícipe en el proceso de autorregulación, tiene una relación directa. Si bien se menciona a la memoria de trabajo como estimuladora de la autorregulación, aportando en la capacidad de regular los propios pensamientos y, por ende, una disminución en las perseveraciones como la rumia (Hoffman, 2012), el resultado del estudio no muestra una correlación estadísticamente significativa entre el IMT y las variables de seguimiento de reglas. No obstante, esto podría atribuirse a que la subescala está construida en orden de medir la retención y almacenamiento de la información verbal y la transformación de ella, pues dentro de las subpruebas del IMT se encuentran Dígitos y Letras y Números, por lo que podría verse corta al momento de establecer una correlación entre el seguimiento de reglas el IMT.

Respecto a la hipótesis entre la relación con el índice de comprensión verbal (ICV del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, así como tampoco se hallaron para la correlación entre el ICV y el seguimiento problemático de reglas. Esto podría deberse a la que la subescala de ICV del WISC-IV, realiza una medida más cercana al desarrollo sintáctico y semántico de las palabras y oraciones (Mejía & Escobar, 2012; Labin *et al*, 2015), por lo que podría no ser suficiente para establecer una relación entre la emoción y el seguimiento de reglas.

En cuanto a la hipótesis entre la relación con el índice de razonamiento perceptivo (IRP del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. Adicionalmente, tampoco se hallaron para la correlación entre el IRP y el seguimiento problemático de reglas.

Referente a la hipótesis entre la relación con el índice de velocidad de procesamiento (IVP del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, así como tampoco se halló correlación entre el IVP y el seguimiento problemático de reglas. Esto a pesar, de los estudios realizados por Faver, *et al*, (2016), en donde se encontraba relación entre la IVP y la depresión.

Respecto a la hipótesis entre la relación con el índice de cociente intelectual total (ICT del WISC-IV) y la sintomatología emocional, se rechaza H_0 , pues no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, así como tampoco se hallaron para la correlación entre el ICT y el seguimiento problemático de reglas. Esto resulta similar a los resultados encontrados por Åström *et al*, (2018), en donde no

se encontró correlaciones entre las funciones ejecutivas y el ICT, con el Pensamiento Negativo Repetitivo (PNR).

Es preciso mencionar que posiblemente no hubo una correlación entre las variables de seguimiento de reglas y funciones ejecutivas descritas, pues el seguimiento de reglas se encuentra mayormente relacionado con la flexibilidad psicológica y el control e inhibición (Luciano, 2016; Andrés *et al*, 2016). Constructo que, si bien fue mencionado en el transcurso del texto, no fue evaluado en el estudio, lo que dificulta una mayor comprensión de la relación. Es por esto por lo que se recomienda para futuras investigaciones, tener en cuenta este criterio en orden de obtener más información al respecto.

Uno de los resultados que más llama la atención, es la alta correlación entre las variables de sintomatología emocional y seguimiento de reglas entre sí. Esto confirma que existe una estrecha relación entre cómo el niño interactúa con sus pensamientos y emociones, de tal manera que se establecen funciones del repertorio conductual con el aprendizaje de reglas o la formulación propia de las mismas (Luciano, 2016; Coyne, McHugh & Martínez, 2011). Así pues, estos hallazgos son de gran importancia pues contribuyen a las bases establecidas por terapias como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), en orden de abordar patologías relacionadas directamente con dichos supuestos como la ansiedad o la depresión (Luciano, 2016).

La Flexibilidad psicológica supone la habilidad de un sujeto para redirigir el foco atencional de forma tal que le permita identificar diferentes aspectos de una situación problemática y pueda notar las diferentes formas en que podría tener solución. En sí, se trataría de una función que permite al niño buscar alternativas (Hoffman, 2012; Diamond, 2013; Suárez, *et al*, 2018). Así pues, la flexibilidad psicológica tendría un papel esencial en el seguimiento de reglas problemático, pues favorecería acciones como tomar distancia de los pensamientos para permitir reaccionar de otra forma a la situación o experiencia y; la habilidad de redirigir la atención que, en conjunto con la función ejecutiva de inhibición, favorecería la disminución de estilos de pensamiento como el Pensamiento Negativo repetitivo. Para el presente estudio, no se contó con un instrumento que permitiera establecer la relación entre la sintomatología emocional y el seguimiento problemático de reglas con la función ejecutiva de flexibilidad psicológica o inhibición por lo que se sugiere que, para próximas investigaciones, esto pueda ser tenido en cuenta.

Desde el aspecto clínico, identificar la relación entre el seguimiento problemático de reglas y la sintomatología emocional, con las funciones ejecutivas, supone una oportunidad para reconocer el papel de las emociones y la conducta privada en dificultades que esté presentando un niño en el desempeño de tareas que involucre las funciones ejecutivas. De esta manera, intervenir en estos procesos, puede favorecer el aprendizaje cognitivo y la adaptación en los diferentes contextos en los que se ve inmerso un niño.

Limitaciones

Las limitaciones asociadas a la presente investigación se encuentran relacionadas en primera instancia con el tamaño de la muestra, dado que no permitió realizar ninguna inferencia estadística con la intención de generalizar los resultados a mayor población. Adicionalmente, el tamaño de la muestra también presenta dificultad para obtener mayor información respecto a las correlaciones establecidas. No obstante, vale la pena resaltar que, en cuanto a la correlación entre el IMT y el estrés, así como la correlación entre IMT y el índice total de la escala DASS-C ($r = 0.526^*$; $r = 0.471^*$), tuvieron una alta magnitud, por lo que apoya completamente los estudios anteriormente mencionados.

Otra limitación se encuentra asociada a los instrumentos, pues, aunque el DASS-C se encuentra traducido al español, aún no se ha encontrado disponible la validación del instrumento para población latinoamericana, en este caso específico, para Colombia. Por otra parte, aun cuando la batería para medir la inteligencia (WISC-IV), se aplica generalmente en el país, esta no cuenta con la validación para población colombiana y se hace necesario realizar los cálculos con los baremos de la población española o mexicana, quienes tienen la batería validada en sus países. Así mismo, parece que las subescalas del WISC-IV, que se relacionan con las funciones ejecutivas, no tienen las propiedades necesarias para establecer una correlación entre la sintomatología emocional y el seguimiento de reglas con las funciones ejecutivas, por lo que se sugiere el uso de instrumentos, cuestionarios o baterías que puedan establecer una correlación más efectiva entre las variables que se desean relacionar.

Futuras investigaciones

La intención del presente trabajo fue responder a la pregunta de investigación mediante las hipótesis que se formularon; no obstante, dado los hallazgos, se abre las puertas para seguir investigando en este campo, ampliando la muestra para poder ver si los resultados obedecen al tamaño de la muestra o no y así ampliar el análisis entre el seguimiento problemático de reglas y las funciones ejecutivas o el cociente intelectual y de esta manera, favorecer la inferencia estadística o generalización de los resultados a mayor población. Así también, se propone el uso de baterías, instrumentos o cuestionarios, validados para la población en la que se desea realizar el estudio.

Finalmente, podría ser adecuada la implementación de un estudio experimental que permita la manipulación de las variables y haya un control riguroso, en donde se pueda evidenciar una posible relación de causa y efecto que dé una respuesta más amplia respecto a lo que se pretendía encontrar en esta investigación.

Referencias

- Agrawal, B., Purohit, S., (2014). Difference between emotional aspects of gifted girls and boys. *Indian Journal of Health and Welkbeing*. 5(12), 1525-1526.
- Alberdi, J., Taboada, O., Castro-Dono, C. & Vásquez-Ventosos, C. (2006). Depresión. *Guías clínicas*. 6(11), 1-6. Recuperado de: <http://www.scamfyc.org/documentos/Depresion%20Fisterra.pdf>
- Andrés, M., Castañeiras, C., Stelzer, F., Juric, L. & Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*. 33 (2), 1-21. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n2/2011-7485-psdc-33-02-00169.pdf>
- Ardila, R. (2011) Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* 35 (134): 97-103. ISSN 0370-3908. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Åström, E., Seif, A., Wiberg, B. & Carelli, M., (2018). Getting “Stuck” in the Future or the Past: Relationships between Dimensions of Time Perspective, Executive Functions, and Repetitive Negative Thinking in Anxiety. *Psychopathology*. 1-9. DOI: 10.1159/000494882
- Augusti, E. & Melinder, A. (2013). Maltreatment is associated with specific impairments in executive functions: a pilot study. *Journal of traumatic stress*. 26. 780-783.
- Becerra, P., (2015). Influencia de la ansiedad en la función ejecutiva en niños: Estudio piloto con alumnos de primaria en un centro de Badajoz. Badajoz, España. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4364>
- Benito, Y., (2012). Características de identificación del alumno con sobredotación intelectual. Recuperado de:
- Boulanger, J. L., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2010). Experiential avoidance as a functional contextual concept. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 107-136). New York, NY: Guilford Press.
- Calderón, V., (2013). Correlación entre función ejecutiva y estados emocionales de ansiedad y depresión en estudiantes de primer año de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bello Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1451/1/Correlacion_Funcion_Ejecutiva_Calderon_2013.pdf
- Cárdenas, E., Fera, M., Palacios, L. & de la Peña, F. (2010). Guía clínica para los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Ed: Sberenzon, J del Bosque, J Alfaro, ME Medina-Mora. México: Instituto nacional de psiquiatría. Recuperado de: http://inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/trastornos_de_ansiedad.pdf
- Catálogo Manual Moderno (2019). Recuperado de: https://www.manualmoderno.com/pub/media/wysiwyg/PDF/catalogos/catalogo_instrumentos_de_evaluacion.pdf

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum Associates. Recuperado de: <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Coyne, L., McHugh, L. & Martínez, E. (2011). Acceptance and commitment therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents, and families. *Child Adolesc Psychiatric Clin.* 20, 379-399.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H., (2011). The theory of multiple intelligences. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593
- de Camargo, B. (2010). Estrés, Síndrome General de Adaptación o Reacción General de Alarma. *Revista Médico Científica*, 17(2). Recuperado a partir de <https://revistamedicocientifica.org/index.php/rmc/article/view/103>
- De Noreña, D., Ríos-Lago, M., Bombín-González, I., Sánchez-Cubillo, I., García-Molina, A. & Tirapu-Ustárrroz, J. (2010) Efectividad de la rehabilitación neuropsicológica en el daño cerebral adquirido (I): atención, velocidad de procesamiento, memoria y lenguaje. *Revista de Neurología.* 51(11), 687-698. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Igor_Bombin2/publication/49636357_Effectiveness_of_neuropsychological_rehabilitation_in_acquired_brain_injury_I_Attention_processing_speed_memory_and_language/links/0912f5003c8629b018000000.pdf
- De Weerd, M. & Rossi, G., (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium. *Psychology-selected papers*. Ed. Intech. DOI: 10.5772/38875.
- Dimond, A., (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64; 135-168. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Everly, G., (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Ed: Plenum Press. New York, EEUU.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336–353. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2007-06782-011>
- Favre, T., Hughes, C., Emslie, G., Stavinoha, P., Kennard, B., & Carmody, T. (2009). Executive functioning in children and adolescents with Major Depressive Disorder. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 15(1), 85–98. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2822399/>
- Fernández-López, O., Jiménez-Hernández, B., Alfonso-Almirall, R., Sabina, D., & Cruz-Navarro, J. (2012). Manual para diagnóstico y tratamiento de trastornos ansiosos. *MediSur*, 10(5), 466-479. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2012000500019&lng=es&tlng=es.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?

- Revista Iberoamericana de Educación Superior. 6 (16), 110 – 125.
- Francisco J., & Escobar Espejo, Milagros, & Maldonado Montero, Enrique F., & Muñoz Sánchez, Ángela M^a. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72711895016>
- Furegato A. (2012). Reconociendo el estrés. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 20(5). Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n5/es_01.pdf
- García-Andrés, E., Huertas-Martínez, J. A., Ardura, A. y Fernández-Alcaraz, C. (2010). Emotional regulation and executive function profiles of functioning related to the social development of children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2077-2081.
- Gardner, H., (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-607-16-3457-3. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Gardner+1994,&ots=5V54oHKEtA&sig=w4dbQhV6utIEo_PXe2qZWVHw2Qw#v=onepage&q=Gardner%201994%2C&f=false
- Garvey, T., & Fischler, M., (s.a.). Perceptual reasoning in a hostile environment. Artificial intelligence center. Menlo Park, CA. Recuperado de: <https://www.aaai.org/Papers/AAAI/1980/AAAI80-071.pdf>
- Gómez, Y. & Barrera, M., (2012). Aspectos neuropsicológicos asociados a la presencia de síntomas depresivos en niños escolarizados. *Acta Colombiana de Psicología*. 15 (1), 111-118. Recuperado de: <file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-AspectosNeuropsicologicosAsociadosALaPresenciaDeSi-5801730.pdf>
- Hewager, C., Bohlin, G., Wijewardena, K. & Lindmark, G., (2011). Executive functions and child problem behaviors are sensitive to family disruption: a study of mothers working overseas. *Developmental Science*. 14 (1), 18-25.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 174-180. DOI: 10.1016/j.tics.2012.01.006
- Joormann, J., Yoon, K. & Zetsche, U., (2007). Cognitive inhibition in depression. *Applied and preventive psychology*. 12. 128-139.
- Labin, A., Brenlla, M., & Taborda, A., (2015). Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de las madres y los índices de comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV. *Revista de psicología*. 11(21), 35-45.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assesing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- Luciano, C. (2016). Evolución de ACT. *Análisis y modificación de conducta*. 42 (165-166), 3-14.
- Luria, A. R. (1966). Higher cortical functions in man. Nueva York: Basic Books.
- Luria, A, Pribram K. M., & Homs kaya, E. D. (1964). An experimental analysis of the behavioral disturbance produced by a left frontal

- arachnoidal endothelioma. *Neuropsychologia*, 2(4), 257-280.
- Mamani-Benito, O., Brousett-Minaya, M., Ccori-Zúñiga, D., & Villasante-Idme, K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*. 15 (1), 39 – 50.
- Marino, J., Cruz-Arias, J., Abusamra, V., Foa-Torres, G. & Kozina, Z., (2019). Velocidad de procesamiento de la información en pruebas neuropsicológicas clásicas e influencia de la edad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 11(3), 12-22. Recuperado de: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/511/263
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identificación of emotion. *Intelligence*, 22, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) New York: Basic Books.
- Mejía, E. & Escobar, H., (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. 8 (1), 123-138. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2018). Guía de práctica clínica sobre la depresión mayor en la infancia y adolescencia. Ed: Unidad de Asesoramiento Científico-técnico, Avalia-t. Agencia Gallega para la Gestión del Conocimiento en Salud (ACIS). España. Recuperado de: https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_575_Depresion_infancia_Avaliat_compl.pdf
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, a H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Pacheco, P. & Chaskel, R., (2016). Depresión en niños y adolescentes. *CCAP*. 15(1), 30-38. Recuperado de: <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/3.-Depresi%C3%B3n.pdf>
- Park, S., Kim, B., Choi, N., Ryu, J., McDermott, B., Cobham, V., Song, S., Kim, J., Shin, M., Yoo, H. & Cho, S., (2014). The effect of persistent posttraumatic stress disorder symptoms on executive functions in preadolescent children witnessing a single incident of death. *Anxiety, Stress, & Coping*. 27 (3). 241-252.
- Pérez, E. & Medrano, L., (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. 5(2), 105-118.
- Prieto, M., & Sternberg, R., (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (11), 77-93.
- Román, F., Santibáñez, P. & Vinet, E., (2016). Uso de las Escalas de depresión, ansiedad, estrés (DASS-21) como instrumento de

- tamizaje en jóvenes con problemas clínicos. *Acta de investigación psicológica*. 6 (1), 2325-2336.
- Ruiz, F., Salazar, D., Suárez-Falcón, J., Peña-Vargas, T., Barreto-Zambrano, M., & Gómez-Barreto, M. (2019). Psychometric properties and measurement invariance across gender and age-group of the Perseverative Thinking Questionnaire-Children (PTQ-C) in Colombia. *SAGE Journals*.
- Ruiz-Sancho, A., Lago, P. (2005). Trastornos de ansiedad en la infancia y en la adolescencia. En: AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría*. Madrid: Exlibris Ediciones. p. 265-280. Recuperado de: https://www.aepap.org/sites/default/files/ansiedad_0.pdf
- Salazar, D., Ruiz, F., Flórez, C. & Suárez, J. (2018). Psychometric Properties of the Generalized Pliance Questionnaire – Children. *International Journal of Psychological Therapy*. 18 (3), 273 – 287. Recuperado de: <https://www.ijpsy.com/volumen18/num3/495/psychometric-properties-of-the-generalized-EN.pdf>
- Salazar, D., Ruiz, F., Suárez-Falcón, J., Barreto-Zambrano, M., Gómez-Barreto, M., & Flórez, C. (2018). Psychometric properties of Avoidance and Fusion Questionnaire – Youth in Colombia. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 12. 305 – 313
- Schmeichel, B. J. y Tang, D. (2013). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. Forgas y E. Harmon-Jones (Eds.), *The control within: Motivation and its regulation* (pp. 133-52), Nueva York: Psychology Pres. Recuperado de: <http://www.academia.edu/download/50419981/SchmeichelSSSP2013.pdf>
- Schroth, S., & Herlfer, J., (2009). Practitioners’ conceptions of academic talent and giftedness. *Journal of Advanced Academics*. 20(3), 384-403.
- Snyder, H. R. (2013). Major depressive disorder is associated with broad impairments on neuropsychological measures of executive function: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 81–132. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2012-13786-001>
- Sousa, V., Driessnack, M. & Costa-Mendes, I., (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Rev. Latino-am Enfermagem*. 15(3), 1-6. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf
- Sternberg, R., (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The behavioral and brain sciences*. 7, 269-315.
- Terman, L.M., (1925). *Genetic studies of genius. Mental and Physical Characteristics of a Thousand Gifted Children*. Vol. 1. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Valcárcel, M. (2014). Control ejecutivo y autorregulación emocional de la ansiedad en las relaciones interpersonales. Jaén, España: Universidad de Jaén. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1102/4/TFG_ValcarcelBarrero,Silvia.pdf
- Winner, E., (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*. 55(1), 159-169.

Zettle, R. & Hayes, S. (1982). Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavior therapy. *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*. 1, 73-118.