



BUSQUEDA



ENCICLOPEDIA ARGENTINA DE SALUD MENTAL

ISSN 2618-5628



BUSQUEDA

[Flexibilidad cognitiva](#)

[Niños](#), [Reflexion](#)

FLEXIBILIDAD COGNITIVA: SU PROMOCIÓN EN LA INFANCIA

Ison,

INCIHUSA-CONICET

CCT

Mendoza

Universidad del Aconcagua

Mirta

CONICET

¿Qué entendemos por flexibilidad cognitiva? ¿Qué importancia tiene esta función cognitiva?

Existen múltiples definiciones sobre flexibilidad cognitiva, dependiendo de la perspectiva teórica que fundamente esa definición.

Desde el constructo teórico denominado funciones ejecutivas (FE), la flexibilidad cognitiva es uno de los tres componentes básicos, junto al control inhibitorio y a la memoria de trabajo, responsable del control ejecutivo (Diamond, 2013). Esta tríada es la base de otras funciones más complejas como la planificación, la resolución de problemas, la organización, la fluidez y la metacognición (Collins & Koechlin 2012; Lipina, & Evers, 2017). Si bien, no existe un claro consenso teórico sobre el constructo “funciones ejecutivas”, lo cierto es que la mayoría de los investigadores sostienen que se trata de un conjunto de procesos de control cognitivo, interrelacionados e interdependientes, que trabajan articuladamente para regular la dinámica de los pensamientos, comportamientos y emociones necesarios para alcanzar objetivos, lograr

metas y resolver problemas. Son esenciales para la resolución de problemas orientados a metas y para el aprendizaje en el aula, especialmente importantes para el ingreso a la educación inicial (Diamond, 2013; Hughes, 2011; Introzzi, Canet-Juric, Montes, López & Mascarello, 2015; Korzeniowski, 2015, 2018; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000; Miyake & Friedman, 2012; Zelazo, Forston, Masten & Carlson, 2018). Si bien las funciones ejecutivas emergen conjuntamente, su curso evolutivo progresa desde un estado de mayor indiferenciación hacia uno de mayor diferenciación y cada función sigue un curso gradual y progresivo, marcando una trayectoria individual (Diamond, 2013; Flores-Lázaro, Castillo-Preciado & Jiménez-Miramonte, 2014).

Específicamente, la flexibilidad cognitiva, es una habilidad compleja que implica cambiar la atención de un paradigma perceptual a otro con el fin de adaptar la actividad mental y el comportamiento de acuerdo con las demandas del ambiente. Esta función permite a la persona considerar una situación desde una perspectiva nueva o diferente, o alternar con facilidad y rapidez entre diferentes perspectivas y ajustarse rápidamente al cambio en función de las demandas o prioridades. Esto posibilitaría razonar de modo no convencional (Diamond, 2012, 2013; Korzeniowski, 2018). Por esta razón se sostiene que la flexibilidad cognitiva posibilitaría afrontar diferentes situaciones o demandas del contexto con cierto nivel de creatividad. Claramente, la flexibilidad de pensamiento involucra necesariamente a otros procesos de control cognitivo, tales como el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la atención selectiva, el cambio atencional, los cuales intervienen en forma conjunta cuando el individuo debe pensar diferentes hipótesis ante una determinada situación o bien formar nuevos conceptos o establecer relaciones entre situaciones pasadas y presentes y proyectarlas hacia el futuro. Así, hace un poco más de tres décadas, Norman y Shallice (1986) presentaron un modelo teórico de la atención, denominado Sistema Atencional Supervisor (SAS), el cual propone que todo comportamiento humano es mediatizado por esquemas mentales, los cuales permiten especificar los inputs sensoriales y regular las respuestas. El SAS, provee el control flexible a corto plazo para hacer frente a tareas novedosas o complejas, donde no existe una solución conocida y por tanto es necesario inhibir respuestas habituales, planificar y tomar decisiones.

Las fallas en el SAS se manifiestan a través de conductas que, son la antítesis del control flexible, y se caracterizan por comportamientos perseverativos, rigidez de pensamiento, impulsividad y distracción (Verdejo-García &, Tirapu-Ustárroz, 2012). Por esta razón, se sostiene que la persona con una adecuada flexibilidad de pensamiento, será capaz de cambiar el centro de su atención rápidamente de acuerdo con los cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades,

ajustándose a las exigencias o prioridades que demanda la situación (Diamond, 2013, Korzeniowski, 2011).

En un estudio realizado por nuestro equipo, se describieron y analizaron variables socioafectivas y cognitivas en niños y en sus cuidadores en contextos de riesgo social, con el objetivo de detectar y fortalecer recursos psicológicos y familiares dirigidos a prevenir factores de riesgo por vulnerabilidad familiar. Se trabajó con una muestra no probabilística de carácter intencional, compuesta por 158 niños y niñas y 91 padres-madres o cuidadores. El grupo evaluado perteneció a una escuela que recibe población de zonas periféricas y socialmente vulnerables. Específicamente, se quiso indagar sobre las variables vinculadas a las funciones parentales, la resiliencia y la flexibilidad cognitiva. La hipótesis de trabajo sostuvo una asociación entre la flexibilidad cognitiva, la resiliencia y las modalidades de ejercer el rol de padre y madre, aspectos que podrían funcionar como un recurso para aumentar o disminuir la vulnerabilidad familiar, generando riesgo para la generación de diversas problemáticas, entre ellas la violencia. En la evaluación de los niños, los resultados señalaron que hubo una correlación positiva entre la flexibilidad cognitiva y los puntajes de resiliencia ($R=0.245$ $p=0.005$), lo cual reafirma que la resiliencia es un proceso que no sólo está íntimamente vinculado a variables de naturaleza afectiva, sino también a factores cognitivos considerados fundamentales para el funcionamiento competente. En este punto, se destaca que hubo mayor relación entre la flexibilidad cognitiva y las habilidades de solución de problemas, es decir factores protectores internos ($R=0.260$ $p=0.002$). Este hallazgo coincide con estudios previos que indican que aquellos niños que poseen capacidad para poder cambiar de perspectiva y ver las situaciones de varias maneras tienen mayor probabilidad para poder transformar positivamente ciertas adversidades y convertirlas en recursos, ya que la generación de alternativas es un importante aspecto de la resiliencia (Morelato, 2014). Asimismo, se observó que la flexibilidad cognitiva se relacionó con el tipo de apoyo que tienen los niños, es decir con factores protectores externos ($R=0.236$ $p=0.005$) (Morelato & Ison, 2017). Por lo tanto, podemos afirmar como lo han señalado otros autores, que las intervenciones en contextos de vulnerabilidad social deben enfocarse prioritariamente en diversos aspectos entre los que se encuentra el reducir la violencia en la comunidad, pero también se debe alentar las relaciones con adultos que se tornen significativos, lo cual contribuiría a amortiguar el alto riesgo de los menores (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

En síntesis, podemos acordar que la flexibilidad cognitiva hace referencia a la capacidad de los individuos para elaborar una representación mental de las relaciones entre los elementos que componen una situación, introducir variaciones y correcciones si fuese necesario, atendiendo a las características y demandas del contexto. Por ello, es una habilidad

importante de promover en los adultos, pero más aún en la infancia, ya que es la base para el desarrollo de un comportamiento autorregulado, creativo y adaptable a las situaciones cambiantes del ambiente.

¿Por qué es importante su desarrollo en la infancia?

La flexibilidad cognitiva se desarrolla de forma gradual durante la infancia. Durante la adolescencia este proceso sigue un curso gradualmente progresivo y su desarrollo dependerá de múltiples factores neuropsicológicos y socio-contextuales.

Claramente emerge durante la temprana infancia, alrededor de los 3-4 años de edad. A esta edad, niños y niñas muestran un cambio muy importante en los procesos básicos de funcionamiento ejecutivo, lo que trae aparejado un paulatino incremento en sus capacidades para flexibilizar su pensamiento. Varios modelos teóricos han proporcionado una base conceptual para explicar los procesos cognitivos de flexibilidad en niños de 3 a 5 años (Zelazo, Müller, Frye, & Marcovitch, 2003). En este rango de edad, la flexibilidad de pensamiento suele evaluarse con tareas de clasificación de tarjetas, en la cual los niños y las niñas tienen que ordenar tarjetas bidimensionales (por ejemplo, color y forma) primero de acuerdo con una dimensión, por ejemplo, color y luego de acuerdo con la otra dimensión, es decir forma. Después de ordenar las tarjetas según la primera dimensión se les pide a los niños que clasifiquen la tarjeta según la segunda dimensión (fase posterior al cambio) (Chevalier & Blaye, 2006; Zelazo, 2006). Antes de los 4 años de edad, la tarea estándar de clasificación de tarjetas se caracteriza por una falla constante en la fase posterior al cambio, es decir los niños más pequeños perseveran en la clasificación de las tarjetas según el primer criterio (por ejemplo, color). Los niños de tres años pueden no tener suficientes habilidades de reflexión para manipular las reglas y cambiar de una a otra (Zelazo, 2015). A partir de los 4 años de edad en adelante, los niños y niñas logran cambiar a una nueva regla, ya que ya no dan respuestas perseverantes basadas en el criterio anterior.

En el estudio muy interesante realizado por Mennetrey y Angeard (2018), intentan comprender si la transición clave que se produce entre los 3 y los 4 años hacia un comportamiento más flexible está relacionada con un cambio conceptual (re-descripción de una tarea) o con una mejora en la función ejecutiva. Concluyeron que la forma en que se muestran las dimensiones en las tarjetas de prueba (re-descripción de una tarea)

parece contribuir a mejorar la flexibilidad cognitiva en los niños de esta edad.

Un estudio realizado en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, indagó las relaciones entre el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y de la memoria de trabajo en un grupo de niños de 6 a 9 años de edad. Los resultados mostraron una correlación significativa entre la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. Los niños de 9 años mostraron mejorías significativas respecto de los niños de 6 años, lo cual aporta evidencia a favor de que el período clave para el desarrollo de estas capacidades es entre los 6 y los 9 años de edad. Por otra parte, en un estudio reciente realizado por Coni, Ison & Vivas (en prensa), se utilizó dos tareas de categorización para evaluar la flexibilidad conceptual en niños de escuelas primarias de 6 a 11 años de Mar del Plata, Argentina. Los hallazgos indican que la flexibilidad conceptual aumenta a los 8-9 años en la tarea de categorización con la menor demanda ejecutiva y a los 10-11 años en la tarea de categorización con la mayor demanda ejecutiva gracias a la aparición de respuestas taxonómicas.

Alrededor de los 12 años de edad, se observa que la flexibilidad cognitiva presenta un importante desarrollo, junto con otras funciones cognitivas como la resolución de problemas y la memoria de trabajo, produciéndose un intenso desarrollo entre los 15 y 19 años de edad (Tirapu-Ustárroz, Bausela-Herreras, Cordero-Andrés, 2018; Florez Lázaro, Castillo-Preciado & Jiménez-Miramonte, 2014; Korzeniowski, 2011, 2018).

En suma, la flexibilidad cognitiva, al igual que las demás funciones de control cognitivo, siguen un desarrollo progresivo a lo largo de la infancia y adolescencia y el curso de esta trayectoria puede verse afectado por experiencias tanto positivas como negativas. Así, las condiciones de desventajas a nivel socio-afectivo y la falta de oportunidades socio-económico-culturales en la infancia se asocian con un desempeño débil de las funciones cognitivas. En tanto, el cuidado y apoyo socio-afectivo, la calidad y calidez de los vínculos tempranos y redes de apoyo, la educación temprana de alta calidad y la práctica continua pueden ayudar a un despliegue saludable de estas funciones, importantes en el desempeño escolar (Diamond & Ling, 2016; Hermida, Segretin, Prats, Fracchia, Colombo, & Lipina, 2015; Korzeniowski, Cupani, Ison & Difabio, 2016; Zelazo, Blair & Willoughby, 2017).

¿Cómo podemos estimular el desarrollo de la flexibilidad cognitiva en niños y niñas?

Se sabe que las funciones ejecutivas, entre ellas la flexibilidad cognitiva, son factibles de ser entrenadas y mejoradas en cualquier etapa del desarrollo, por medio de procedimientos y prácticas adecuadas. Por consiguiente, promover el desarrollo de estas funciones debería ser una prioridad educativa (Diamond, 2013). Los niños y niñas con un desempeño adecuado para la edad de desarrollo, podrán, con mayor probabilidad, sostener su atención, recordar y seguir las reglas, controlar sus impulsos, esperar su turno y considerar con flexibilidad ideas nuevas y perspectivas diferentes (Zelazo, Forston, Masten & Carlson, 2018). Obviamente, que estas funciones operan con mayor nivel de eficiencia si las actividades escolares propuestas resultan motivantes e interesantes para el niño o niña.

Un creciente cuerpo de evidencia científica realizada a nivel nacional e internacional, dan cuenta de la importancia de favorecer el desarrollo de la flexibilidad cognitiva junto al resto de las funciones de control cognitivo, mediante actividades específicamente diseñadas para tal fin. Estas actividades brindan a los niños oportunidades para practicar, a niveles de desafío creciente, sus habilidades cognitivas en desarrollo (Cervigni, Bruno & Alfonso, 2016; Diamond & Lee, 2011; Ison & Espósito, 2019; Korzeniowski, 2015, Korzeniowski, Ison, Cupani & Difabio, 2016; Ramos & Segundo, 2018; Neville et al., 2013; Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015; Zelazo, et al., 2018).

A corta edad, los niños y niñas pueden ejercitar la flexibilidad cognitiva mediante actividades motivantes que implican jugar mentalmente con ideas, tomarse un tiempo para pensar antes de actuar, pensar y narrar finales diferentes a cuentos conocidos, proponer situaciones imprevistas y analizar cómo se resolverían, aprender a tocar un instrumento musical, recordar las secuencias que tienen que tocar, etc. Estas y otras actividades promoverán la flexibilidad de pensamiento, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la planificación y la organización, funciones que influyen favorablemente sobre el desempeño escolar (Diamond, 2013; Korzeniowski, 2018).

Algunas preguntas guían futuras investigaciones, una de ellas es hasta qué punto los beneficios de la capacitación de estas funciones cognitivas se transfieren a nuevas situaciones (Diamond & Lee, 2011). Otro aspecto que merecería mayores investigaciones es qué características deberían tener las actividades empleadas para la estimulación de las funciones, a fin de analizar las ganancias específicas sobre cada proceso socio-cognitivo.

Los estudios realizados por Philip Zelazo y su equipo, proponen complementar la capacitación directa de las funciones cognitivas con actividades para estimular la reflexión, esto facilitaría la transferencia hacia nuevas situaciones, al inducir el conocimiento metacognitivo (Zelazo, 2015; Zelazo, et al., 2018). Estas intervenciones, a menudo requieren que los niños hagan una pausa momentánea y reflexionen antes de responder: en otras palabras, monitorear su cognición y su comportamiento. La práctica de la reflexión y de la flexibilidad cognitiva ante la resolución de problemas, contribuiría a favorecer el desarrollo de las competencias sociales en la infancia. Así, la flexibilidad cognitiva es fundamental para la solución creativa de problemas.

Los niños/as en edad escolar afrontan un sinnúmero de situaciones, muchas de las cuales pueden representar un problema. Un problema se presenta cuando la persona no sabe qué serie de acciones llevar a cabo para arribar a la solución (Cunningham & Zelazo, 2007). Con el ingreso al sistema escolar los niños comparten, en mayor medida, actividades sociales y académicas con pares y adultos y se ven cotidianamente expuestos a problemas interpersonales y a situaciones que demandan una eficaz autorregulación emocional (Ison, 2010; Maddio, 2012). Un problema interpersonal implica una interacción social en la que participan dos o más personas en la cual los deseos, necesidades, objetivos o metas de alguna/s de las personas participantes no concuerdan con los deseos y/o objetivos de las otras personas involucradas en la interacción (Maddio, 2012). Diversas investigaciones sostienen que los escolares con mejor flexibilidad cognitiva tienden a resolver los problemas interpersonales de manera menos hostil, inhibiendo comportamientos disruptivos, en la medida en que pueden pensar varios “camino” o alternativas para llegar a la solución menos conflictiva (Carlson, Moses & Claxton, 2004, Rueda & Paz-Alonso, 2013).

Desde el ámbito familiar y escolar se puede estimular el pensamiento alternativo, el pensamiento consecuencial y la toma de decisiones, mediante preguntas que promuevan en el niño o niña pensar otras maneras de reaccionar frente a determinadas situaciones, otras formas de conceptualizar un problema o bien, otras maneras para tratar de superar un problema (Diamond, 2012; Ison & Espósito, 2019; Korzeniowski, 2018). Todas estas habilidades cognitivas, favorecerán la reflexión y la metacognición.

Evidentemente, en la infancia todas estas habilidades necesitan de una “asistencia andamiada” (Muñoz & Jimenez, 2005), es decir el adulto debe acompañar al niño en la comprensión de un acontecimiento y no en el mero hecho de su reproducción de un modo determinado.

Por otra parte, ser flexible no es cambiar por cambiar la forma de resolver una situación conflictiva, sino, hacerlo cuando resulta necesario, empleando una serie de habilidades socio-afectivas y metacognitivas.

El trabajo conjunto con padres y docentes, más allá de brindar a estos adultos herramientas específicas para interactuar efectivamente con el niño, promueve en ellos un cambio de actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando mayor compromiso y cooperación. Adultos responsables y comprometidos podrán ayudar al niño a compensar sus dificultades y a ejercitar sus talentos (Korzeniowski e Ison, 2008).

Por su parte, este modelo de abordaje psicoeducativo se enriquece si el trabajo se realiza en forma conjunta entre los profesionales, padres y docentes, con el fin de fortalecer los recursos cognitivos, afectivos y sociales en el escolar. Sin embargo, la eficacia de estos programas dependerá de la modalidad de implementación, es decir, existen mayores probabilidades de éxito si los mismos son aplicados de manera sistemática y sostenida en el tiempo y si resultan significativos para las actividades cotidianas del niño y la niña.

Como afirmaba Vigotsky (1981), el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Referencias

Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 299-319.

Cervigni, M., Bruno, F., & Alfonso, G. (2016). Hacia la elaboración de criterios para la estimulación de la flexibilidad cognitiva mediante juegos digitales: aportes fundados en un estudio empírico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 72-81.

Chevalier, N., & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire: enjeux théoriques. *L'Année Psychologique*, 106, 569-608.

Collins, A., & Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *PLoS Biol.*, *10* (3) (2012), p. e1001293 <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>

Coni, A., Ison, M. &, Vivas, V. (en prensa). Conceptual Flexibility in Schoolchildren: switching between taxonomic and thematic relations. *Cognitive Development*.

Cunningham, W., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluation: a social cognitive neuroscience perspective. *Trends Cogn. Sci.* *11*, 97–104. doi: 10.1016/j.tics.2006.12.005

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(5), 335-341. doi: 10.1177/0963721412453722

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1). doi: 10.1146/annurev-psych -113011-143750

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959–964.

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *18*, 34-48. doi: 10.1016/j.dcn.2015.11.005

Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, *30*(2), 463-473. doi: 10.6018/analesps.30.2.155471

Hermida, M. J., Segretin, M. S., Prats, L. M., Fracchia, C. S., Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (2015). Cognitive neuroscience, developmental psychology, and education: interdisciplinary development of an intervention for low socioeconomic status kindergarten children. *Trends Neurosci. Educ.* *4*, 15–25. doi: 10.1016/j.tine.2015.03.003

Hughes, C. (2011). Changes and Challenges in 20 Years of Research Into the Development of Executive Functions. *Infant and Child Development*, *(20)*, 251–271. doi:10.1002/icd.736

Introzzi, M. I., Canet Juric, L., Montes, S., López, S., & Mascarello, G. (2015). Procesos Inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de

la Teoría de la Inercia Atencional. *International Journal of Psychological Research*, 8(2), 60-74.

Ison, M. (2010). Propuesta de intervención para estimular funciones socio-cognitivas en escolares argentinos en condiciones de vulnerabilidad social. En: Saforcada, E., Mañas, M. y Aldarondo, E. (Ed.). *Neurociencias, salud y bienestar comunitario* (pp. 11-127). San Luis: Nueva Editorial Universitario.

Ison, M. S., & Espósito, A. (2019). *Promoción de capacidades cognitivas y socio-emocionales en la educación inicial*. Mendoza, Universidad del Aconcagua.

Korzeniowski, C. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7 (13), 7-26.

Korzeniowski, C. (2015). *Programa de estimulación de las funciones ejecutivas y su incidencia en el rendimiento escolar en alumnos mendocinos de escuelas primarias de zonas urbano-marginadas* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Korzeniowski, C. (2018). *Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases*. Informe de investigación RES ° 56 CGES-18. Recuperado del sitio de Internet de la Dirección General de Escuelas de Mendoza: http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Las-funciones-ejecutivas-del-estudiante_-Dra.-Celina-Korzeniowski-2018_FINAL.pdf

Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M. & Difabio, H. (2016). School performance and poverty: the mediating role of executive functions. *Electronic Journal of Psychological Research*, 14(3), 474-494. doi:10.14204/ejrep.40.15152

Korzeniowski, C., & Ison, M. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII(1), 65-72.

Lipina, S. J., & Evers, K. (2017). Neuroscience of childhood poverty: Evidence of impacts and mechanisms as vehicles of dialog with ethics. *Frontiers in Psychology*, 26, 8-61. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00061. eCollection 2017.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.

Maddio, S. L. (2012). Relación entre habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales, autoeficacia, autoconcepto y pautas de crianza en escolares de la mediana infancia de Mendoza, Argentina. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Mennetrey, C., & Angeard, N. (2018). Cognitive flexibility training in three-year-old children. *Cognitive Development, 48*, 125–134.

Miyake, A., & Friedman, N. (2012). The Nature and Organization of individual differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(1), 8-14.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M., Witzki, A., & Howerter, A. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and their contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49-100.

Morelato, G. (2014). Resiliencia y maltrato infantil desde un enfoque ecológico: importancia del contexto para el desarrollo. En: M.B. Marsonet, J.M.Vitaliti y M. Quintero (Comp.), *Miradas y Experiencias Interdisciplinarias. Produciendo nuevas vinculaciones y conocimientos sobre el Maltrato a la Niñez y Adolescencia desde un ámbito público de la Provincia de Mendoza* (pp. 48-67). Bs. As: Cauquén. ISBN 978-987-1624-07-2

Morelato, G. S., & Ison, M. S. (2017). *Resiliencia y vulnerabilidad socio-familiar. Un abordaje de la parentalidad y de los recursos socioafectivos y cognitivos en el ámbito escolar*. Informe Final PS06-Facultad de Psicología – Universidad del Aconcagua. Mendoza, Editorial Universidad del Aconcagua.

Muñoz, A., & Jiménez, J. M. (2005) Educational interactions within the family. Stimulating children's cognitive and linguistic development, *Estudios de Psicología, 26*,1, 51-65, DOI: 10.1174/0210939053421434

Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J., & Klein, S., (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 110*, 12138–12143. doi: 10.1073/pnas.1304437110

Norman, D.A., & Shallice T. (1986). *Attention to action: willed and automatic control of behavior*. In Davidson RJ, Schwartz GE, Shapiro D, eds. *Consciousness and self-regulation*. New York: Plenum Press, p. 1-18.

Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: evaluation of a self-regulation intervention. *Early Child. Res. Q.* 30, 20–31. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.08.001

Ramos, D. K., & Segundo, F. R. (2018). Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. *Educação & Realidade*, 43(2), p. 531-550. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665738>

Rueda, M. R., & Paz-Alonso, P. M. (2013). Las funciones ejecutivas y el desarrollo afectivo. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/funciones-ejecutivas/segun-los-expertos>

Tirapu-Ustárróz J, Bausela-Herreras E, & Cordero-Andrés P. (2018). Modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales en población infantil y escolar: metaanálisis. *Revista de Neurología*, 67, 215-25.

Verdejo-García A, & Tirapu-Ustárróz J. (2012). Neuropsicología clínica en perspectiva: retos futuros basados en desarrollos presentes. *Revista de Neurología*, 54(3), 180-186.

Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Zelazo, P. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301.

Zelazo, P. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55–68.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2017). *Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000)*. Washington, DC: National Center for Education Research; Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available online at: <http://ies.ed.gov/>

Zelazo, P. D, Forston, J. L, Masten, A. S., & Carlson, S. M. (2018). Mindfulness Plus Reflection Training: Effects on Executive Function in

Early Childhood. *Frontiers in Psychology*, 9, 208. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00208

Zelazo, P., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 274.

2da Edición - Agosto 2019