

INFLUENCIA DE LA DISFEMIA EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO EGB EN LA ESCUELA LOMAS DE SARGENTILLO, GUAYAS

INFLUENCE OF DYSFLUENCY ON THE SOCIO-EMOTIONAL SKILLS OF FIFTH-GRADE STUDENTS AT LOMAS DE SARGENTILLO SCHOOL, GUAYAS

Autores: ¹Melanie Nicolle Mendoza Navarrete, ²Alexi Daniella Jiménez Láinez, ³Emily Patricia Hidalgo Carranza y ⁴Pedro Darío Rivera Jame.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5716-4709>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8036-0198>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8247-9830>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-7626-4626>

¹E-mail de contacto: mmendozan2@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: ajimenezl5@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: ehidalgoc2@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: priveraj@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹*²*³*⁴*Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 15 de Noviembre del 2025

Artículo revisado: 17 de Noviembre del 2025

Artículo aprobado: 5 de Diciembre del 2025

¹Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Docente y diseñador pedagógico en Ecuador. Combina la enseñanza de Matemáticas e Inglés con materiales autodidactas en papel y estrategias de aprendizaje paso a paso. Dirige el proyecto Piensa Rápido y colabora con instituciones locales como Liceo Navegantes del Guayas. Su trabajo destaca por la organización clara de contenidos, el uso práctico del idioma y la aplicación de metodologías accesibles para estudiantes de diferentes niveles.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de la disfemia en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Quinto Año de Educación General Básica de la Escuela “Lomas de Sargentillo”, Guayas. Se aplicó una metodología de tipo básica, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance descriptivo–transaccional. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario estructurado de 36 ítems cerrados. La población estuvo conformada por 85 estudiantes, y la muestra fue de 31 participantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados evidencian que el 53,86 % de los estudiantes presenta dificultades en la fluidez verbal, la expresión oral y la regulación emocional, reflejando que más de la mitad del grupo experimenta inseguridad comunicativa y limitaciones en la interacción social. En contraste, el 27,95 % alcanzó un nivel alto y el 18,31 % un nivel medio de desempeño en las

dimensiones evaluadas. Se concluye que la disfemia afecta de manera significativa el desarrollo de las habilidades socioemocionales, principalmente la autoeficacia, la autorregulación emocional y la empatía; no obstante, mediante estrategias pedagógicas inclusivas y acompañamiento emocional, es posible fortalecer la comunicación, la confianza y la convivencia escolar.

Palabras clave: Disfemia, Habilidades socioemocionales, Autoeficacia, Empatía, Inclusión educativa.

Abstract

The study aimed to determine the influence of dysfluency on the socio-emotional skills of fifth-grade students at “Lomas de Sargentillo” School, Guayas. A basic research methodology was applied, with a quantitative approach, non-experimental design, and descriptive–transactional scope. The survey technique was used, and the instrument was a structured questionnaire consisting of 36 closed-ended items. The population consisted of 85 students, and the sample included 31 participants

selected through non-probabilistic convenience sampling. The results show that 53.86% of the students present difficulties in verbal fluency, oral expression, and emotional regulation, indicating that more than half of the group experiences communicative insecurity and limited social interaction. In contrast, 27.95% reached a high level and 18.31% a medium level of performance in the evaluated dimensions. It is concluded that dysfluency significantly affects the development of socio-emotional skills, mainly self-efficacy, emotional self-regulation, and empathy; however, through inclusive pedagogical strategies and emotional support, it is possible to strengthen communication, confidence, and school coexistence.

Keywords: Dysfluency, Socio-emotional skills, Self-efficacy, Empathy, Educational inclusion.

Sumário

O estudo teve como objetivo determinar a influência da disfemia nas habilidades socioemocionais dos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola “Lomas de Sargentillo”, em Guayas. Aplicou-se uma metodologia de tipo básica, com abordagem quantitativa, desenho não experimental e alcance descritivo–transversal. A técnica utilizada foi a pesquisa por questionário, composto por 36 itens fechados. A população foi formada por 85 estudantes, e a amostra incluiu 31 participantes selecionados por amostragem não probabilística por conveniência. Os resultados mostram que 53,86% dos estudantes apresentam dificuldades na fluência verbal, expressão oral e regulação emocional, indicando que mais da metade do grupo experimenta insegurança comunicativa e limitações na interação social. Em contraste, 27,95% alcançaram nível alto e 18,31% nível médio de desempenho nas dimensões avaliadas. Conclui-se que a disfemia afeta significativamente o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, principalmente a autoeficácia, a autorregulação emocional e a empatia; contudo, por meio de estratégias

pedagógicas inclusivas e acompanhamento emocional, é possível fortalecer a comunicação, a confiança e a convivência escolar.

Palavras-chave: Disfemia, Habilidades Socioemocionais, Autoeficácia, Empatia, Inclusão educativa.

Introducción

A nivel macro, Kerr et al. (2024), en Canadá, desarrolló la Survey on Early Learning and Child Care Arrangements con niños canadienses de 0 a 5 años con condiciones de largo plazo o discapacidades, con el objetivo de conocer sus experiencias en programas de cuidado y educación temprana, así como el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Los resultados mostraron que un 60 % de los niños con estas necesidades participaba en algún tipo de programa de cuidado infantil, y de ellos, un 45 % lo hacía en modalidades grupales que favorecerían la interacción social. Sin embargo, se identificaron barreras importantes: un 38 % de los padres señaló dificultades para encontrar servicios adecuados y un 41 % reportó que los programas no contaban con personal capacitado para atender a la diversidad de necesidades. Esta situación impacta directamente en la formación socioemocional de los niños, ya que la falta de apoyos y entornos inclusivos limita el desarrollo de competencias como la autorregulación, la empatía y la seguridad en la interacción con pares. Asimismo, en Estados Unidos, Stein et al. (2024), analizaron el desarrollo socioemocional de niños con dificultades específicas de aprendizaje (SLD), enfocándose en los niveles de estrés, resiliencia y bienestar emocional durante la etapa escolar primaria. Los resultados evidenciaron que más del 55 % de los niños con SLD reportaron altos niveles de estrés asociado a las exigencias académicas y al estigma social, lo que repercutía en su autoestima y en la confianza para interactuar con sus compañeros.

Asimismo, un 62 % manifestó sentirse poco seguro al participar en actividades grupales, mientras que un 48 % mostró dificultades para expresar adecuadamente sus emociones en el aula. Sin embargo, se observó que aquellos niños que contaban con relaciones positivas con docentes y pares mostraban mayores índices de resiliencia y un mejor manejo de sus emociones, con un 47 % alcanzando niveles adecuados de autorregulación y empatía. De igual forma, un 51 % de quienes recibieron apoyo escolar diferenciado lograron mejorar su capacidad de cooperación en dinámicas colectivas. Los apoyos socioemocionales en el aula mitigan las dificultades de aprendizaje y fortalecen la adaptación, cooperación y vínculos sociales de los niños. Finalmente, en Honduras, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), a través del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), evaluó a estudiantes de sexto grado con el propósito de identificar el nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar. Los resultados evidenciaron que, aunque una parte importante de los niños mostró disposición a comprender y respetar a sus compañeros, solo un 46 % alcanzó niveles adecuados de empatía y un 39 % logró desempeños óptimos en autorregulación. De igual manera, la apertura a la diversidad apenas se manifestó con solidez en un 41 % de los estudiantes, lo que refleja la existencia de limitaciones en la convivencia escolar. El informe destacó que estas habilidades se potenciaban especialmente en aulas con un clima positivo y en contextos donde los docentes incentivaban dinámicas inclusivas y de respeto, lo que demuestra el rol determinante del profesorado en la construcción de entornos que favorezcan el crecimiento socioemocional de los niños.

En El Salvador, Mulato y Hernández (2024), analizaron la formación en habilidades socioemocionales en docentes de Educación Básica y Media, como parte de las estrategias implementadas por el Ministerio de Educación tras la pandemia. Los hallazgos revelaron que un 62 % de los maestros afirmó haber recibido capacitación específica en metodologías socioemocionales, mientras que un 47 % manifestó aplicarlas de forma constante en sus aulas. Sin embargo, un 35 % señaló limitaciones relacionadas con la sobrecarga curricular y un 29 % mencionó la falta de recursos pedagógicos para sostener dichas prácticas. Estas condiciones influyen directamente en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, quienes encuentran en sus maestros un soporte emocional que favorece la empatía, la autorregulación y la resiliencia. En este sentido, la investigación evidencia la importancia de fortalecer la preparación docente para consolidar entornos escolares más inclusivos y emocionalmente saludables. Asimismo, en Honduras et al. (2024), desarrollaron un estudio centrado en la medición del aprendizaje socioemocional de los niños y el bienestar docente, utilizando herramientas contextualizadas al entorno escolar. Los resultados señalaron que un 58 % de los estudiantes mostró avances en habilidades como la empatía y la resolución de conflictos, mientras que apenas un 36 % evidenció un desarrollo sostenido en la toma de decisiones responsables. Desde la percepción de los docentes, un 64 % reconoció que estas competencias son esenciales para fortalecer la convivencia escolar, aunque un 42 % manifestó carecer de estrategias pedagógicas suficientes para incentivarlas de forma sistemática en el aula. Estas limitaciones ponen de relieve la importancia de proveer formación y recursos adecuados al profesorado, ya que su rol resulta decisivo para que los niños fortalezcan su

autorregulación emocional y aprendan a enfrentar los retos de su contexto educativo.

Finalmente, en Ecuador, Ríos (2024), realizó un estudio en estudiantes de 4. ° y 5. ° año de Educación Básica con diagnóstico de disfemia, analizando no solo la fluidez verbal, sino también las implicaciones sociales y emocionales que esta condición genera en el entorno escolar. Los resultados evidenciaron que un 57 % de los niños manifestó inseguridad al comunicarse en público y un 42 % tendía al retraimiento durante actividades grupales, lo que limitaba su participación y la construcción de lazos de amistad. Asimismo, un 38 % presentó episodios de ansiedad frente a actividades orales, afectando habilidades sociales como la cooperación y la empatía. Ante esta situación, se implementó un plan psicopedagógico con dinámicas de comunicación guiada y juegos colaborativos, gracias al cual un 61 % de los participantes logró mayor autoconfianza y disposición para interactuar con sus pares. En general, el estudio demuestra que la disfemia no solo condiciona el habla, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales para la convivencia escolar.

Finalmente, en la Escuela Lomas de Sargentillo, ubicada en la provincia del Guayas, se observa que dentro del grupo de estudiantes de Quinto Año de Educación General Básica existen niños con dificultades en la fluidez verbal asociadas a la disfemia. Esta condición no solo se manifiesta en interrupciones o repeticiones al hablar, sino que también impacta en la seguridad personal, el desenvolvimiento en actividades orales y la interacción con sus compañeros. Aunque el centro educativo promueve la participación en dinámicas grupales, los niños con disfemia suelen mostrar retraimiento, timidez y baja disposición a

comunicarse, lo que limita su integración plena en el aula. Esta situación repercute directamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la capacidad de establecer vínculos sociales positivos. A pesar de que los docentes reconocen la importancia de atender estas necesidades, no siempre cuentan con estrategias específicas para apoyar a los estudiantes con disfemia, lo que genera un vacío en la práctica pedagógica. De ahí surge la necesidad de investigar cómo esta condición incide en la formación socioemocional de los alumnos, con el fin de proponer acciones que fortalezcan la inclusión, el bienestar emocional y la participación activa en el proceso educativo.

Como punto substancial, en concordancia con la literatura científica, es fundamental conceptualizar a la variable independiente, la disfemia se define como un trastorno de la fluidez verbal que dificulta la expresión oral y genera interrupciones en el habla, lo que repercute en la comunicación cotidiana de los estudiantes. Según Rojas et al. (2022), constituye un desafío en el ámbito escolar, pues limita la participación activa en clase y la seguridad para expresar ideas, afectando tanto el rendimiento académico como la integración social. Asimismo, la disfemia se describe como una condición que influye en el desarrollo socioemocional de la infancia, ya que los episodios de bloqueo o repetición en el habla pueden generar ansiedad, frustración o retraimiento. García y Ruiz (2025), señalan que, estas dificultades comunicativas impactan la autoestima y la capacidad de establecer relaciones interpersonales, lo que refuerza la necesidad de apoyos oportunos desde la escuela y la familia. Finalmente, la disfemia, entendida desde un enfoque inclusivo y pedagógico, puede convertirse en un eje de intervención educativa

que promueva tanto la conciencia lingüística como la empatía entre los estudiantes. Contreras, et al. (2024), destacan que el acompañamiento docente especializado y el trabajo socioemocional favorecen la reducción del estigma, fortalecen las habilidades comunicativas y contribuyen al bienestar integral de los niños en el contexto escolar.

Asimismo, para el modelo teórico de la variable independiente se consideró que la disfemia constituye un trastorno de la fluidez verbal que repercute en el desarrollo integral de los estudiantes, al incidir tanto en los procesos de aprendizaje como en la interacción social. Sandoval et al. (2022), señalan la necesidad de abordar esta dificultad desde una perspectiva multidimensional, que contemple aspectos cognitivos, motores y lingüísticos. De esta manera, se plantean las siguientes dimensiones: cognitivo, motor y lingüístico. La dimensión cognitiva en el habla se relaciona con procesos que permiten comprender y expresarse de manera efectiva. Villacís (2022), señala que incluye la atención, la memoria y la percepción, los cuales posibilitan identificar, almacenar y procesar los sonidos para luego recuperar la información lingüística. Además, influye en la organización del pensamiento y en la capacidad de planificar lo que se desea comunicar, pues sin estos procesos la comprensión y producción del lenguaje resultarían limitadas y poco coherentes. Por otra parte, lo motor se refiere a la capacidad de transformar la intención comunicativa en expresiones orales mediante la coordinación de los órganos articulatorios. De acuerdo con Duicela (2024), este proceso permite generar y organizar los sonidos del habla de manera clara y precisa, implicando la sincronización de movimientos musculares finos y gruesos que garantizan una correcta pronunciación. En consecuencia, sin esta

coordinación, el mensaje oral carecería de fluidez y claridad.

Finalmente, lo lingüístico se relaciona con la articulación de los sonidos que, organizados mediante reglas lingüísticas, permiten estructurar el lenguaje oral. García et al. (2023) explican que este componente regula la gramática, el vocabulario y la sintaxis en la comunicación, posibilitando transmitir ideas complejas y adaptarlas a distintos contextos. De esta manera, el discurso se convierte en un mensaje hablado comprensible y coherente. La teoría sustantiva para la variable independiente se ha elegido a la Teoría de la Dominancia Cerebral de Orton y Travis (1937), citada por Pérez (2025), la cual sostiene que la disfemia se origina por la ausencia de una dominancia hemisférica definida en el cerebro. Esta condición provoca dificultades en la coordinación neuromotora del habla, lo que se refleja en bloqueos, repeticiones e interrupciones que afectan la fluidez verbal de los estudiantes en contextos escolares y sociales. Asimismo, la Teoría del Monitoreo Defectuoso del Habla de Van Riper (1971), citada por Crisosto (2023), plantea que las personas con disfemia presentan fallas en la retroalimentación auditiva y propioceptiva, lo que interfiere en la autorregulación del discurso. Desde esta perspectiva, las interrupciones en la fluidez verbal se comprenden como fallos en el control motor del habla, que repercuten en la seguridad comunicativa y en las interacciones sociales de los niños en edad escolar.

Finalmente, la Teoría de la Demanda y Capacidad, propuesta por Andrews y Harris (1964) y ampliada por Starkweather (1987), citados por Bakker et al. (2023), explica que la disfemia aparece cuando las exigencias comunicativas superan las capacidades lingüísticas, cognitivas o motoras del hablante.

Este enfoque es especialmente relevante en el contexto educativo, pues permite entender cómo situaciones de presión académica o social intensifican la tartamudez, generando un impacto tanto en el aprendizaje como en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Las habilidades socioemocionales se definen como un conjunto de competencias que permiten a los individuos reconocer, comprender y gestionar sus emociones, así como interactuar de forma positiva con los demás. Según Moreno y Jurado (2022), asertiva, favoreciendo la relación consigo mismo y con otros, lo cual es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, las habilidades socioemocionales se describen como capacidades que regulan los pensamientos, sentimientos y conductas, facilitando la adaptación frente a situaciones desafiantes. En este sentido, Hernández Benalcázar et al. (2024), señalan que favorecen no solo el bienestar psicológico, sino también la mejora en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Finalmente, entendida desde un enfoque inclusivo y pedagógico, la disfemia puede convertirse en un eje de intervención educativa que fomente tanto la conciencia lingüística como la empatía entre los estudiantes. Cabrera y Polania (2023), plantea que el fomento de dichas competencias en el aula, mediante estrategias como la reflexión emocional y el aprendizaje cooperativo, contribuye al bienestar emocional de los alumnos y a un clima escolar positivo y sustentable. Asimismo, para el modelo teórico de la variable dependiente se consideró que las habilidades socioemocionales deben entenderse como un conjunto de competencias que integran aspectos emocionales, sociales y personales necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes.

Benítez et al. (2024), señalan que estas habilidades no se reducen únicamente al manejo de emociones, sino que abarcan la interacción positiva con los demás y la confianza en las propias capacidades. En este marco, plantean que las dimensiones de las habilidades socioemocionales son las siguientes: habilidades sociales, habilidades emocionales y autoeficacia. La dimensión habilidades sociales son un conjunto de acciones y actitudes que favorecen la convivencia, ya que permiten mantener una interacción respetuosa en distintos contextos. Bandrés et al. (2025), sostienen que estas fortalecen los lazos y promueven confianza en la vida diaria, contribuyendo así al desarrollo de un auténtico sentido de pertenencia dentro de la comunidad.

Por otro lado, las habilidades emocionales permiten comprender reacciones, comunicar sentimientos con respeto y regular emociones para mantener equilibrio en la convivencia. Castillo y Sánchez (2021), destacan que estas favorecen la empatía y la autorregulación, aspectos esenciales para desenvolverse adecuadamente en el entorno escolar y social. Finalmente, la autoeficacia se entiende como la confianza en la capacidad de aprender y aplicar lo aprendido en diferentes situaciones. Pérez y Rodríguez (2024), explican que, gracias a esta percepción de competencia, los niños se sienten motivados y seguros en su proceso escolar, logrando superar retos académicos con mayor perseverancia y entusiasmo. La teoría sustantiva para la variable dependiente se ha elegido a la Teoría del Aprendizaje Social, la cual plantea que las conductas y habilidades se adquieren principalmente a través de la observación y la imitación de modelos. Bandura (1977), citado por Pedraza et al. (2025), explica que los estudiantes aprenden nuevas formas de interacción y regulación emocional al observar cómo otros resuelven situaciones sociales,

especialmente cuando esas conductas reciben aprobación o reconocimiento. Un aporte central de esta teoría es el concepto de autoeficacia, entendido como la confianza en la propia capacidad para ejecutar determinadas acciones, lo que influye de manera decisiva en la motivación, la adaptación social y el desempeño académico. Por otra parte, el aprendizaje se entiende también como un proceso de construcción social mediado por la cultura y el lenguaje. En este sentido, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), citada por Condor (2025), sostiene que las habilidades socioemocionales se desarrollan en la interacción con otros y se fortalecen en la zona de desarrollo próximo, cuando el estudiante recibe apoyo de adultos o compañeros más competentes. Así, el acompañamiento escolar contribuye a que los niños aprendan a autorregular sus emociones, a cooperar en grupo y a establecer vínculos de confianza que favorecen su integración en la comunidad educativa.

Finalmente, la Teoría de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990), citada por Sánchez y Grane (2022), propone que las personas con mayores competencias para percibir, comprender y regular sus emociones, así como para interpretar las emociones ajenas, logran mejores relaciones interpersonales y mayor bienestar personal. En el ámbito educativo, esta teoría resulta fundamental para explicar cómo las habilidades sociales, emocionales y la autoeficacia permiten a los estudiantes enfrentar retos escolares, reducir el impacto de la ansiedad y fortalecer tanto la autoestima como la convivencia en el aula. Con dicha premisa, el estudio se justifica desde el ámbito social, ya que la disfemia influye directamente en la interacción de los estudiantes, pues las dificultades en la fluidez verbal pueden generar barreras de

comunicación, limitando la expresión de ideas y emociones en entornos escolares y comunitarios. Estas limitaciones afectan la integración social, la participación en actividades grupales y la construcción de vínculos de confianza, lo que repercute en la autoestima y en la percepción de aceptación por parte de sus compañeros. La atención a la disfemia desde una perspectiva socioemocional resulta clave para reducir el estigma social y fomentar actitudes de respeto, tolerancia y empatía en la comunidad educativa. Según García y Ruiz (2025), este enfoque no solo permite que los estudiantes aprendan a superar obstáculos comunicativos, sino que también los impulsa a convertirse en agentes de cambio capaces de promover una cultura de inclusión y solidaridad en su entorno escolar y social.

Desde una perspectiva pedagógica, atender la disfemia implica el diseño de estrategias educativas que integren la comunicación oral con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los docentes cumplen un rol fundamental al propiciar espacios seguros donde los estudiantes se expresen sin temor al juicio, favoreciendo aprendizajes activos y participativos que mejoran la seguridad personal y el rendimiento académico. Asimismo, las prácticas pedagógicas inclusivas centradas en estudiantes con disfemia permiten el fortalecimiento de competencias comunicativas y socioemocionales, promoviendo metodologías activas que se ajustan a las necesidades individuales. Según Zapata y Palacio (2024), este ámbito no solo facilita la construcción de aprendizajes significativos, sino que también garantiza que el aula sea un espacio de equidad, motivación y desarrollo integral. En el ámbito práctico, la atención de la disfemia en estudiantes permite aplicar técnicas y recursos que mejoran la comunicación oral y la interacción social,

vinculando la teoría con experiencias reales en el aula. A través de dinámicas grupales, ejercicios de expresión y actividades de trabajo colaborativo, los alumnos desarrollan habilidades de escucha activa, tolerancia y cooperación, fortaleciendo su participación en contextos académicos y cotidianos. Por otro lado, el trabajo práctico con estudiantes que presentan disfemia incrementa su motivación y compromiso, pues les permite percibir avances tangibles en su forma de expresarse y en la interacción con sus pares. Según Borque (2023), de este modo se consolidan competencias transversales como la perseverancia, el trabajo en equipo y la autogestión, las cuales favorecen el desarrollo integral y la inclusión efectiva dentro del ámbito escolar.

La pertinencia de abordar la disfemia en el ámbito educativo radica en que no se limita a una condición de comunicación, sino que involucra dimensiones sociales, pedagógicas y prácticas que impactan directamente en el desarrollo integral del estudiante. Desde lo social, se promueve la empatía, la inclusión y la participación activa en la vida escolar, mientras que en lo pedagógico y práctico se fomenta un aprendizaje equitativo que reconoce y atiende la diversidad en el aula. En este sentido, la intervención en disfemia resulta relevante porque potencia las habilidades socioemocionales de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar con mayor seguridad los retos comunicativos y personales. A través de la implementación de metodologías inclusivas y estrategias de acompañamiento, la escuela se convierte en un espacio de formación integral que favorece no solo el rendimiento académico, sino también la construcción de ciudadanos resilientes, empáticos y socialmente responsables. En inherencia a ello, la pregunta de estudio se sitúa en: ¿Cuál es el efecto de la

disfemia en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Quinto EGB en la Escuela “Lomas de Sargentillo”, Guayas, 2025? En referencia a los objetivos, se han encaminado a: General, determinar la influencia de la disfemia en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Quinto EGB en la Escuela “Lomas de Sargentillo”, Guayas, 2025. Específicos, analizar cómo la dimensión cognitiva incide en la autoeficacia de los individuos de estudio; examinar la influencia de la dimensión motora en el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes inherentes a la investigación; y determinar el efecto de la dimensión lingüística sobre las habilidades sociales de los estudiantes investigados.

Materiales y Métodos

La investigación fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo, sustentada en un diseño no experimental y con alcance descriptivo–transaccional, orientada a generar conocimientos teóricos sin enfocarse en la resolución inmediata de problemas prácticos. Se desarrolló en la Unidad Educativa “Lomas de Sargentillo”, ubicada en el cantón Lomas de Sargentillo, durante el año lectivo 2025. El estudio abordó el problema de la influencia de la disfemia en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Quinto EGB, con el propósito de determinar cómo este trastorno del habla puede afectar la interacción social, la regulación emocional y la autoeficacia de los estudiantes. En este contexto, se aplicó el método científico, un proceso sistemático que permite investigar y analizar fenómenos educativos para generar conocimientos confiables que respalden la práctica pedagógica. Por otro lado, la población estuvo conformada por 85 estudiantes de Quinto EGB de la institución, mientras que la muestra estuvo integrada por 31 estudiantes, seleccionados

mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que permitió un acceso adecuado considerando la disponibilidad de los participantes y las condiciones de tiempo y recursos del estudio. Para garantizar la pertinencia de la muestra, se establecieron criterios de inclusión: estudiantes matriculados en Quinto EGB, pertenecientes a la institución y residentes en el cantón Lomas de Sargentillo. Por su parte, los criterios de exclusión consideraron a estudiantes de otros grados, de otras instituciones educativas o que no residieran en la ciudad, asegurando así la coherencia y homogeneidad del grupo participante.

La técnica de recolección de datos correspondió a la encuesta, seleccionada por su pertinencia en estudios de carácter cuantitativo, dado que permite obtener información de manera rápida, directa y representativa. Para este fin, se utilizó un cuestionario estructurado de 36 ítems cerrados. La variable independiente, disfemia, sustentada en el modelo teórico de Sandoval et al. (2022), se evaluó en tres dimensiones: cognitivo, motor y lingüístico, con los indicadores atención, memoria, percepción; intención comunicativa, órganos articulatorios, sonidos del habla; articulación de los sonidos, reglas lingüísticas y hablado comprensible y coherente. Asimismo, la variable dependiente, habilidades socioemocionales, sustentada en el modelo teórico de Benítez et al. (2024), se abordó a través de tres dimensiones: habilidades sociales, habilidades emocionales y autoeficacia, con los indicadores conjunto de acciones y actitudes, interacción respetuosa, sentido de pertenencia; comprender reacciones, comunicar sentimientos, regular emociones; capacidad de aprender, competencia y superar retos escolares. La valoración de los ítems se realizó mediante escala ordinal de 3 puntos, donde 1 corresponde a “siempre”, 2 a “a veces”

y 3 a “nunca”, con conversión de logro: 70-100 puntos corresponde a nivel alto, 50-69 a nivel medio y 0-49 a nivel bajo.

En cuanto al procedimiento de la investigación, se desarrolló de manera sistemática: en primera instancia, se identificó la problemática en el contexto educativo de la institución; seguidamente, se formuló el tema bajo los epígrafes investigativos y, con esa premisa, se identificaron las variables y se elaboró el planteamiento del problema en los niveles macro, meso y micro. De manera paralela, se construyó el marco teórico incorporando las teorías sustantivas relacionadas con ambas variables. Finalmente, se describió la metodología, haciendo énfasis en el instrumento, cuyos datos serán procesados mediante el software Excel, utilizando estadística descriptiva, lo que permite analizar directamente los resultados y elaborar conclusiones basadas en los porcentajes obtenidos. Finalmente, los aspectos éticos, según Martínez y Torres (2023), toda investigación educativa debe regirse por principios de respeto, equidad, confidencialidad y protección de los derechos de los participantes. En este estudio, se aseguró el consentimiento informado de los estudiantes y sus representantes legales, garantizando que la participación fuera voluntaria y consciente. Además, se protegió la privacidad de los datos obtenidos y se promovió un trato justo y seguro para todos los participantes, evitando cualquier tipo de riesgo, discriminación o manipulación de la información recopilada.

Resultados y Discusión

De acuerdo con la Tabla 1, se observa que las dimensiones Cognitiva, Motora y Lingüística presentan resultados poco favorables en varios indicadores. En promedio, el 22,63% del estudiantado siempre ejecuta las acciones

relacionadas con los procesos del habla, el 21,25% lo hace a veces y el 58,37% nunca. Estos valores evidencian que más de la mitad de los estudiantes no aplica con regularidad las habilidades cognitivas, motoras y lingüísticas necesarias para una comunicación efectiva, lo que refleja limitaciones en la atención, la articulación y la coherencia del discurso oral. A partir de estos resultados se infiere que la dimensión cognitiva presenta una incidencia limitada en la autoeficacia de los individuos de estudio, ya que la baja frecuencia de atención, memoria y percepción afecta la confianza del estudiante al expresarse y participar en las interacciones comunicativas. En relación con ello, Villacís (2022), sostiene que el componente cognitivo del habla implica procesos mentales esenciales para planificar y organizar el mensaje; cuando estos no se activan adecuadamente, la fluidez y coherencia del lenguaje se ven afectadas.

Tabla 1. La dimensión cognitiva incide en la autoeficacia.

Ítem	n.	Siempre (alto)	n.	A veces (medio)	n.	Nunca (bajo)
1	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
2	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
3	15	58,1%	9	29,0%	7	22,6%
4	15	58,1%	9	29,0%	9	22,6%
5	15	58,1%	9	29,0%	9	23,0%
6	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
31	19	58,1%	5	16,1%	7	22,6%
32	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
33	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
34	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
35	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
36	19	61,3%	5	16,1%	7	22,6%
T.		58,37%	T.	21,25%	T.	22,63%

Nota: Rangos valorativos; 75-100% (alto); 50-74% (medio); y 0-49% (bajo)

Fuente: elaboración propia.

En el contexto investigativo, la Teoría de la Dominancia Cerebral de Orton y Travis (1937), citada por Pérez (2025), explica que la falta de coordinación entre los hemisferios cerebrales puede ocasionar bloqueos o interrupciones en la expresión oral, afectando la precisión y la fluidez del habla. En coherencia con lo anterior,

Banegas et al. (2024), afirman que el desarrollo del lenguaje depende de la interacción entre la práctica, el entorno social y los procesos cognitivos; por tanto, una menor participación o ejercicio de estas habilidades limita el fortalecimiento del aprendizaje comunicativo y la seguridad personal en el aula.

Tabla 2. Influencia de la dimensión motora en el desarrollo de las habilidades emocionales.

Ítem	n.	Siempre (alto)	n.	A veces (medio)	n.	Nunca (bajo)
7	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
8	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
9	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
10	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
11	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
12	16	51,6%	8	25,8%	7	22,6%
25	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
26	19	61,3%	5	16,1%	7	22,6%
27	16	51,6%	8	25,8%	7	22,6%
28	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
29	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
30	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
T		55,91%	T.	21,53%	T.	22,60%

Nota: Rangos valorativos; 75-100% (alto); 50-74% (medio); y 0-49% (bajo)

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados obtenidos en la Tabla 2, se observa que las dimensiones motoras y habilidades emocionales presentan resultados poco favorables en la mayoría de los indicadores. Entre los aspectos analizados destacan la coordinación articularia, la autorregulación emocional y la empatía; el 22,60% del estudiantado siempre demuestra un desempeño adecuado, el 21,53% lo hace a veces y el 55,91% nunca. Estos datos evidencian que más de la mitad de los estudiantes no logra mantener un control constante de los movimientos del habla ni una gestión equilibrada de sus emociones, lo que refleja debilidades tanto en la expresión oral como en la estabilidad emocional dentro del contexto educativo. A partir de estos resultados se comprende que la dimensión motora influye de

manera limitada en el desarrollo de las habilidades emocionales, ya que la falta de dominio en la articulación, el ritmo y la pronunciación afecta la seguridad y la autoconfianza de los estudiantes al comunicarse. En esta línea, Duicela (2024), explica que la motricidad del habla permite transformar la intención comunicativa en una articulación clara y precisa, gracias a la sincronización de los movimientos musculares finos y gruesos. Cuando esta coordinación no se consolida, el mensaje oral carece de fluidez y claridad, lo que repercute en la forma en que los estudiantes expresan y gestionan sus emociones.

Estos hallazgos se respaldan en la Teoría de la Dominancia Cerebral de Orton y Travis (1937), citada por Pérez (2025), quienes sostienen que la coordinación entre los hemisferios cerebrales determina la fluidez del habla y la eficacia en los procesos neuromotores. La ausencia de una dominancia definida puede generar bloqueos e interrupciones que dificultan la expresión verbal, afectando a su vez el control emocional y la confianza personal. Por otro lado, el fortalecimiento de las habilidades emocionales es fundamental para reconocer y regular las emociones, fomentar la empatía y mantener un clima de respeto en el aula. Castillo y Sánchez (2021), destacan que dichas habilidades son esenciales para una convivencia armónica, ya que promueven la autorregulación y el manejo constructivo de los sentimientos. En coherencia con esto, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), citada por Pedraza et al. (2025), plantea que los estudiantes aprenden a expresar y controlar sus emociones mediante la observación e imitación de modelos, reforzando actitudes positivas y comportamientos empáticos frente a sus compañeros.

Tabla 3. *Efecto de la dimensión lingüística sobre las habilidades sociales.*

Ítem	n.	Siempre (alto)	n.	A veces (medio)	n.	Nunca (bajo)
13	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
14	16	51,6%	8	25,8%	7	22,6%
15	16	51,6%	8	25,8%	7	22,6%
16	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
17	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
18	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
19	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
20	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
21	17	54,8%	7	22,6%	7	22,6%
22	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
23	18	58,1%	6	19,4%	7	22,6%
24	19	61,3%	5	16,1%	7	22,6%
T.		56,18%	T.	21,26%	T.	22,60%
Nota: Rangos valorativos; 75-100% (alto); 50-74% (medio); y 0-49% (bajo)						

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados obtenidos en la Tabla 3, se evidencia que las dimensiones lingüísticas y habilidades sociales presentan valores poco favorables en la mayoría de los indicadores como la articulación de los sonidos, la aplicación de reglas lingüísticas y el hablado comprensible y coherente; el 22,60% del estudiantado siempre demuestra un desempeño adecuado, el 21,26% lo hace a veces y el 56,18% nunca. Estos resultados indican que más de la mitad de los estudiantes no logra mantener una expresión oral fluida ni coherente, lo que limita su interacción social y la construcción de relaciones comunicativas efectivas dentro del entorno escolar. Mediante estos resultados se determina que la dimensión lingüística ejerce una influencia parcial sobre las habilidades sociales de los estudiantes, ya que, aunque una parte significativa demuestra avances en la articulación, la estructura gramatical y el uso del vocabulario, aún persisten limitaciones que dificultan la comunicación segura y empática. En este sentido, García et al. (2023), explican que el componente lingüístico regula la gramática, la

sintaxis y el vocabulario en la comunicación, permitiendo organizar el pensamiento y expresar ideas complejas de forma coherente. Cuando estas competencias no se consolidan plenamente, la interacción social se ve afectada, reduciendo la claridad y la confianza en los intercambios comunicativos. Estos hallazgos se apoyan en la Teoría de la Dominancia Cerebral de Orton y Travis (1937), citada por Pérez (2025), quienes sostienen que la coordinación entre los hemisferios cerebrales favorece la fluidez verbal y la sincronización neuromotora del habla. Una coordinación deficiente genera bloqueos o repeticiones que obstaculizan la expresión oral y, por ende, las relaciones sociales. En consecuencia, el desarrollo lingüístico no solo depende de la competencia verbal, sino también de la integración neurocognitiva que permite un habla espontánea y fluida. Por otro lado, las habilidades sociales comprenden un conjunto de comportamientos y actitudes que posibilitan la convivencia, el respeto y la cooperación en distintos contextos. Bandrés et al. (2025), sostienen que estas competencias fortalecen los lazos interpersonales, promueven la confianza y consolidan el sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar. En coherencia con ello, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), citada por Pedraza et al. (2025), explica que los estudiantes desarrollan sus habilidades sociales mediante la observación e imitación de modelos, interiorizando conductas comunicativas positivas que son reforzadas por la aceptación y aprobación del grupo. Las dimensiones analizadas en la Tabla 4 corresponden a la variable independiente Disfemia y a la variable dependiente Habilidades socioemocionales. En la primera se integran los procesos cognitivos, motores y lingüísticos, representados por la atención, la coordinación articulatoria y la articulación de los sonidos, mientras que en la segunda

destacan la interacción respetuosa, la autorregulación emocional y la capacidad para superar retos escolares. Según los resultados, el 27,95% del estudiantado siempre demuestra un desempeño adecuado, el 18,31% lo hace a veces y el 53,86% nunca. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes presenta dificultades en la fluidez verbal, la expresión oral y la regulación emocional, lo que limita su confianza y afecta la convivencia escolar.

Tabla 4: *Influencia de la disfemia en las habilidades socioemocionales de los estudiantes.*

Ítems	n.	Siempre (alto)	n.	A veces (medio)	n.	Nunca
1	10	33,30%	5,06	16,88%	14,94	49,82%
2	7	22,60%	6,11	19,73%	17,89	58,00%
T		27,95%	T.	18,31%	T.	53,86%
Nota: Rangos valorativos; 75-100% (alto); 50-74% (medio); y 0-49% (bajo).						

Fuente elaboración propia.

Asimismo, Rojas et al. (2022), señalan que la disfemia interfiere en la comunicación y genera inseguridad en el estudiante; si no logra controlar los bloqueos del habla, evita participar y reduce su interacción social. La Teoría del Monitoreo Defectuoso del Habla de Van Riper (1971), citada por Crisosto (2023), plantea que la autorregulación del discurso depende de una adecuada retroalimentación auditiva; si esta falla, la fluidez se interrumpe y el mensaje pierde coherencia. Por otro lado, Moreno y Jurado (2022), sostienen que las habilidades socioemocionales fortalecen la autoconfianza y la convivencia; si no se desarrollan, surgen dificultades para relacionarse y baja autoestima. Desde la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), citada por Condor (2025), el aprendizaje emocional se potencia con la interacción y el acompañamiento; si el entorno no brinda apoyo, el estudiante no logra regular sus emociones ni fortalecer su comunicación. En conjunto, los resultados evidencian que la

disfemia incide negativamente en las habilidades socioemocionales, al reducir la fluidez verbal y la autoconfianza del estudiante. Sin embargo, con estrategias pedagógicas inclusivas, acompañamiento emocional y un entorno comunicativo favorable, es posible fortalecer la expresión oral, la empatía y la participación activa dentro del aula.

Conclusiones

En síntesis, los resultados obtenidos demuestran que la dimensión cognitiva incide de manera limitada en la autoeficacia de los estudiantes, pues el 58,37% refleja un nivel bajo en la aplicación de procesos mentales como la atención, la memoria y la percepción. Esta situación evidencia que gran parte del estudiantado no logra activar con regularidad las habilidades necesarias para organizar su discurso y expresarse con seguridad, lo cual afecta su confianza y desempeño comunicativo. De igual forma, se concluye que la dimensión motora influye parcialmente en el desarrollo de las habilidades emocionales, ya que el 55,91% de los estudiantes presenta dificultades en la coordinación articuladora y en la regulación de sus emociones. Esto refleja que la falta de dominio en los movimientos del habla afecta la claridad, la fluidez y la estabilidad emocional, generando inseguridad al momento de comunicarse y limitando la expresión de sentimientos y actitudes positivas en el entorno escolar. Asimismo, se determina que la dimensión lingüística ejerce una influencia moderada sobre las habilidades sociales, dado que el 56,18% evidencia limitaciones en la articulación de los sonidos, la aplicación de reglas gramaticales y la coherencia del discurso. Esta condición repercute en la interacción y la convivencia, reduciendo la confianza comunicativa y la capacidad para establecer relaciones respetuosas y empáticas con los demás. En consecuencia, se concluye que la

disfemia afecta de manera significativa el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Quinto EGB de la Escuela “Lomas de Sargentillo”. Más de la mitad del grupo presenta dificultades en la fluidez verbal, la expresión oral y la regulación emocional, lo que limita su participación y su integración en las dinámicas escolares. No obstante, se afirma que, mediante estrategias pedagógicas inclusivas, acompañamiento emocional constante y un ambiente comunicativo favorable, es posible potenciar la autoconfianza, la empatía y la interacción social, fortaleciendo así la formación integral del estudiantado.

Referencias Bibliográficas

- Bakker, A., Demerouti, E., Sanz, A., & Rodríguez, A. (2023). La teoría de las demandas y recursos laborales: Nuevos desarrollos en la última década. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 39(3), 1-17. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1576-59622023000300004&script=sci_arttext
- Bandrés, R., Lorca, S., Cook, M., Macedo, K., y Sacaca, J. (2025). Habilidades sociales en el aprendizaje de los estudiantes de formación básica: Una revisión sistemática. *Revista Científica Digital*, 1(1), pp. 72-95. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872025000100072&script=sci_arttext
- Benalcazar, I., Shiguango, H., Cando, K., Calero, G, y Calero, J. (2024). El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica. *Mentor revista de investigación educativa y deportiva*, 3(7), 1-12. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6723>
- Benítez, A., Roa, O., Roa, B., y Martínez, L. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1-26. <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/697>

- Borque, A. (2023). El uso del dibujo para la detección de alteraciones psicológicas en la infancia. Una revisión sistemática. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/67361>
- Cabrera, D. & Polania, R. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1-18. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5133>
- Castillo, L., y Sánchez, A. (2021). Habilidades socioemocionales como competencia para la regulación emocional y las relaciones interpersonales. *UVaDOC*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54249/TFG-B.%201815.pdf>
- Condor, C. (2025). Principales teorías sobre el aprendizaje de las matemáticas. *Quintaesencia*, 16(1), pp. 1-8. <https://revistas.unh.edu.pe/index.php/quintaesencia/article/view/674>
- Contreras, D., Rojas, P., & Gallardo, S. (2024). Stuttering intervention in children: an integrative literature review. *Revista CEFAC*, 24(2), 1-15. <https://www.revistacefac.org.br/article/doi/10.1590/1982-0216/20222427521?languageSelector=es>
- Crisosto, J. (2023). How to build measurable treatment goals? A taxonomy of outcome criteria for vocal intervention monitoring. *Revista de investigación e innovación en ciencias de la salud*, 5(2), 1-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S20562023000200205&script=sci_arttext
- Díaz, M., & Aguilar V. (2024). Desarrollo socioemocional de las y los estudiantes y su relación con el logro del aprendizaje significativo en los niños de 11 años de la escuela básica primaria. <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/187>
- Duicela, C. (2024). Lenguaje y desarrollo cognitivo en los estudiantes de educación. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), pp. 45-53. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14389>
- García, M., Pérez, L., y Sánchez, R. (2023). Estimulación cognitiva, lingüística y motora en personas con Alzheimer y alteraciones del habla. *Revista Salud y Desarrollo*, 12(3), pp. 88-97. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/48544/38111/497643>
- García, I., & Ruiz, J. (2025). Revisión teórica de la asignatura MP1861–Trastornos del desarrollo en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/009dd885-506f-4d85-b266-52f4305ae1f7/content>
- García, I., y Ruiz, J. (2025). Revisión teórica de la asignatura MP1861–Trastornos del desarrollo en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/009dd885-506f-4d85-b266-52f4305ae1f7/content>
- Kerr, S., Findlay, L., & Arim, R. (2024). Child care for young children with disabilities. *Health Reports*, 35(10), pp. 1-7. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39423121/>
- Moreno, A., & Jurado, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista iberoamericana de psicología*, 15(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438513>
- Mulato, G., & Hernández, R. (2024). La formación en habilidades socioemocionales en el sistema educativo de El Salvador. *Revista de Museología "Kóot"*, 1(16), pp. 1-18. <https://www.camjol.info/index.php/KOOT/article/view/17791>
- Pérez, J. (2025). Autoconcepto, personalidad y su relación con la tartamudez en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/9521>
- Pérez, M., y Rodríguez, F. (2024). Inteligencia emocional y autoeficacia en adolescentes: Un estudio correlacional. *Revista Científica*

- Arbitrada Multidisciplinaria
PENTACIENCIAS, 6(5), pp. 166–177.
<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i5.1199>
- Ríos, B. (2024). Juego de rol como estrategia para disminuir la dislexia. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 1-22.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862024000300125&script=sci_arttext
- Rojas, D., Saavedra, P., & Aravena, S. L. (2022). Intervención de la tartamudez en niños: una revisión integrativa de la literatura. *Revista Cefac*, 1(2), pp. 1-15.
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Nzg3fZVrXSyrZfhws7wnSGN/?lang=es>
- Sánchez, R., & Grane, M. (2022). Instrumentos de Evaluación de Inteligencia Emocional en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 17(1), pp. 1-16.
<https://www.rpye.es/pdf/214.pdf>
- Sandoval, Y., García, V., y Sanhueza, M. (2022). Percepción de personas con tartamudez en cuanto a sus experiencias de tratamiento basado en el modelo multidimensional CALMS. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(1), pp. 1-9.
<https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/63727>
- Stein, B., Hoeft, F., y Richter, C. G. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 1(58), pp. 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101410>
- UNESCO. (2022). Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los educandos hondureños de 6° grado. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/estudio-sobre-habilidades-socioemocionales-del-erce-empatia-apertura-a-la-diversidad-y-3>
- Villacís, J. (2022). Lenguaje y control cognitivo, un análisis reflexivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), pp. 12-24.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/4209/6442/>
- Zapata, J., & Palacio, E. (2024). Abordaje de las capacidades perceptivo-motrices como contenido praxeológico en escolares de básica primaria. Una revisión bibliométrica (2015-2023). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (73), pp. 1-32.
<https://www.redalyc.org/journal/1942/194278796012/194278796012.pdf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Melanie Nicolle Mendoza Navarrete, Alexi Daniella Jiménez Láinez, Emily Patricia Hidalgo Carranza y Pedro Darío Rivera Jame

