

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA



ESTILOS PARENTALES Y EL DESARROLLO DE
FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES DE 1º DE
PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA AMERICANO
NESTOR PEÑARANDA

Tesis de grado presentada para la obtención del Grado de Licenciatura

POR: ROSA PAOLA PORCEL CERTAN
TUTOR: M. Sc. MARCOS FERNÁNDEZ MOTIÑO

LA PAZ – BOLIVIA
Marzo, 2023

DEDICATORIA

Esta tesis de grado quiero dedicarla a mis padres, Roberto y Elizabeth. A mi papá por toda la paciencia y comprensión que me brindó todo este tiempo; y a mi mamá por todo el cariño y consejos que me brinda siempre que lo he necesitado. ¡Muchas gracias papitos! por estar siempre conmigo e impulsarme a seguir adelante.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Roberto y Elizabeth, por su cariño, su apoyo, guía, comprensión y esfuerzo, gracias a ustedes puedo lograr esta meta, espero hacerlos sentir mucho más orgullosos y felices.

A mis hermanos, Daniel y Mikaela, por su compañía, apoyo, por ser una alegría y motivación para ser mejor y un ejemplo para ustedes.

A mi tutor de tesis M. Sc. Marcos Fernández Motiño, un especial agradecimiento por su guía, tiempo, dedicación, disposición y apoyo brindado durante la realización de la presente investigación.

A mi tribunal revisor y lector Lic. Luis Eduardo Panozo Camacho y M. Sc. Nadia Iris Durán, por la revisión realizada del presente estudio.

Agradezco a Dios y a la vida, por rodearme de tantas personas buenas, por bendecirme con tantas cosas buenas.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
ESTADO DE ARTE.....	4
CAPÍTULO I:	
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	7
1.1 Área problemática	7
1.2 Formulación del problema.....	13
1.3 Hipótesis.....	13
1.4 Objetivos	14
1.4.1 Objetivo General	14
1.4.2 Objetivos Específicos.....	14
1.5 Justificación.....	14
CAPÍTULO II:	
MARCO TEÓRICO	19
2.1 Estilos parentales	19
2.1.1 Definición.....	19
2.1.2 Tipología de Diana Baumrind.....	21
2.1.3 Modelo bidimensional de MacCoby & Martin	29
2.2 Funciones ejecutivas.....	35
2.2.1 Definición.....	35
2.2.2 Bases neuroanatómicas de las funciones ejecutivas.....	37
2.2.3 Características de las funciones ejecutivas	40
2.2.4 Desarrollo de funciones ejecutivas en la infancia	43
2.3 Características de los niños y niñas de 6 a 7 años	49
CAPÍTULO III:	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	52
3.1 Enfoque, tipo y diseño de investigación.....	52
3.1.1 Enfoque de la investigación	52
3.1.2 Tipo de investigación ,ml.....	52
3.1.3 Diseño de investigación	53

3.2	Variables.....	54
3.2.1	Definición conceptual	54
3.2.2	Operacionalización de variables	55
3.3	Población y muestra	58
3.3.1	Población.....	58
3.3.2	Muestra.....	58
3.3.3	Criterios de selección:	59
3.4	Técnicas e instrumentos de investigación	59
3.4.1	Técnica de la investigación	59
3.4.2	Instrumentos de la investigación.....	60
3.5	Procedimiento de la investigación.....	72
CAPÍTULO IV:		
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS		74
4.1	Resultados de la investigación	74
4.2	Resultados del primer objetivo específico: <i>Datos demográficos</i>	74
4.2.1	Datos demográficos del responsable del niño	74
4.2.2	Datos demográficos del niño o niña.....	82
4.3	Resultados del segundo objetivo específico: <i>Estilos parentales</i>	84
4.4	Resultados del tercer objetivo específico: <i>Funciones ejecutivas</i>	93
4.5	Comprobación de la hipótesis	103
CAPÍTULO V:		
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		110
5.1	Conclusiones	110
5.2	Recomendaciones.....	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		115
ANEXOS.....		119

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS

Figura 1. Parentesco de la persona responsable del niño	76
Figura 2. Edad del responsable del niño	77
Figura 3. Sexo del responsable del niño	78
Figura 4. Número de hijos propios que el responsable del niño tiene	79
Figura 5. Nivel académico del responsable del niño	80
Figura 6. Estado civil del responsable del niño	81
Figura 7. Edad cronológica del niño	83
Figura 8. Sexo del niño	84
Figura 9. Resultado de persona responsable 1	86
Figura 10. Resultado de persona responsable 2	87
Figura 11. Resultado de persona responsable 3	87
Figura 12. Resultado de persona responsable 4	88
Figura 13. Resultado de persona responsable 5	89
Figura 14. Resultado de persona responsable 6	89
Figura 15. Resultado de persona responsable 7	90
Figura 16. Resultado de persona responsable 8	91
Figura 17. Resultado de persona responsable 9	91
Figura 18. Resultado de persona responsable 10	92
Figura 19. Estilos parentales combinados predominantes	93
Figura 20. Resultados comparativos de fluidez fonológica	95
Figura 21. Resultados comparativos de fluidez semántica	96
Figura 22. Resultados comparativos de sendero gris	97
Figura 23. Resultados comparativos de sendero a color	98
Figura 24. Resultados comparativos de anillas	99
Figura 25. Resultados comparativos de interferencia	100
Figura 26. Descripción comparativa general de cada sub prueba ENFEN	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro explicativo de estilos de crianza según Baumrind.....	24
Tabla 2. Cuadro explicativo de estilos de crianza según MacCoby & Martin.....	30
Tabla 3. Interpretación neuropsicológica de las pruebas de la ENFEN.....	69
Tabla 4. Datos demográficos del responsable del niño.....	74
Tabla 5. Datos demográficos del niño.....	82
Tabla 6. Resultados generales de estilos parentales.....	85
Tabla 7. Resultados generales de las sub pruebas de la ENFEN.....	94
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en cada sub prueba.....	102
Tabla 9. Prueba de normalidad.....	103
Tabla 10. Correlación fluidez fonológica y estilos parentales.....	104
Tabla 11. Correlación fluidez semántica y estilos parentales.....	105
Tabla 12. Correlación sendero gris y estilos parentales.....	106
Tabla 13. Correlación sendero a color y estilos parentales.....	106
Tabla 14. Correlación anillas y estilos parentales.....	107
Tabla 15. Correlación interferencia y estilos parentales.....	108
Tabla 16. Correlación desarrollo funciones ejecutivas y estilos parentales.....	108

RESUMEN

Los primeros años de vida son muy importantes para un niño, ya que muchos estudios señalan que, durante este tiempo, se desarrollan muchos aspectos físicos, cognitivos, afectivos y sociales, concluyendo que los primeros años son esenciales para la formación de la personalidad, el comportamiento social y la inteligencia; el entorno más cercano para el niño durante esta etapa es su familia, especialmente sus progenitores, quienes le brindarán herramientas o competencias sociales, un ambiente de afectividad y calidez, a través de la convivencia día a día, depende a esta interacción es que el niño podrá desarrollar positiva o negativamente distintas habilidades.

La presente investigación tiene como objeto de estudio a los estudiantes de 1° de primaria y su respectivo progenitor o tutor legal de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda, con el propósito de poder determinar la relación entre los estilos parentales, que el progenitor o tutor usualmente utiliza, y el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños pertenecientes a la muestra. Se utilizó un tipo de investigación correlacional con enfoque mixto, diseño no experimental transversal y la muestra es no probabilística.

De acuerdo a los criterios de inclusión para la toma de la muestra, el estudio se basó en 10 estudiantes del nivel 1° de primaria, de los cuáles se encuentran distribuidos equitativamente en cuanto al sexo o género, siendo 5 niñas y 5 niños, con su respectivo progenitor o tutor, que, de igual forma son 10 (9 mujeres y 1 hombre). Los instrumentos utilizados para medir las variables fueron: el Cuestionario Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) y la Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN).

De acuerdo a los resultados y conclusiones más importantes, se determinó que no existe una correlación significativa entre los estilos parentales y los componentes del desarrollo de las funciones ejecutivas, de forma que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis alterna de investigación. Para finalizar, se realizó las respectivas recomendaciones con el fin de poder aportar significativamente a la población estudiada y a futuras investigaciones relacionadas.

Palabras clave

Estilos parentales, desarrollo funciones ejecutivas, infancia.

SUMMARY

The first years of life are very important for a child, since many studies indicate that, during this time, many physical, cognitive, affective, and social aspects are developed, concluding that the first years are essential for the formation of the personality, the social behavior and intelligence; The closest environment for the child during this stage is his family, especially his parents, who will provide him with tools or social skills, an atmosphere of affection and warmth, through daily coexistence, depending on this interaction is that the child You can positively or negatively develop different skills.

The present investigation has as its object of study the students in 1st year of primary school and their respective parent or legal guardian of the Nestor Peñaranda American Educational Unit, to be able to determine the relationship between parental styles, which the parent or guardian usually uses, and the development of executive functions in children belonging to the sample. A type of correlational research with a mixed approach and a non-experimental cross-sectional design was used, and the sample is non-probabilistic.

According to the inclusion criteria for taking the sample, the study was based on 10 students from the 1st level of primary school, of whom they are equally distributed in terms of sex or gender, being 5 girls and 5 boys, with their respective parent or guardian, who are likewise 10 (9 women and 1 man). The instruments used to measure the variables were: The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) and the Neuropsychological Assessment of Executive Functions in Children (ENFEN).

According to the most important results and conclusions, it was determined that there is no significant correlation between parenting styles and the components of the development of executive functions, so the null hypothesis was accepted and the alternative research hypothesis was rejected. Finally, the respective recommendations were made to contribute significantly to the population studied and future related research.

Keywords

Parenting styles, executive functions development, childhood.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “Estilos parentales y el desarrollo de funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda” se encuentra dirigida a identificar la relación que los estilos parentales tienen en el desarrollo de las funciones ejecutivas de los niños.

Para la realización del presente trabajo, se utilizó un tipo de investigación descriptivo correlacional con enfoque mixto, diseño no experimental transversal y la muestra es no probabilística. Por lo tanto, se describirá los estilos parentales que los progenitores o tutores manejan de forma predominante al momento de relacionarse o interactuar con su hijo día a día, a través de los resultados que cada progenitor o tutor obtuvo en el cuestionario PSDQ (Cuestionario Parenting Styles and Dimension Questionnaire), y, relacionando éstos con los resultados obtenidos por parte de sus hijos en la prueba ENFEN (Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños), destinada a evaluar el desarrollo de las funciones ejecutivas; los niños, al estar cursando el grado de 1° de primaria, se encuentran en los 6 años de edad cronológica, etapa primordial para el desarrollo de las habilidades cognitivas que participan en las conductas de adaptación en el medio familiar, social y escolar. Así se podrá describir el grado de relación del estilo parental predominante (autoritativo, autoritario o permisivo), y, si éste incide de manera significativa, o no, en el desarrollo de las funciones ejecutivas (capacidad de controlar sus impulsos, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, entre

otros) de los estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda.

Las funciones ejecutivas son actividades mentales complejas, que se desarrollan gradualmente desde la niñez hasta el final de la adolescencia; existen diversas funciones ejecutivas que se efectúan a lo largo de la infancia, entre ellas se encuentran; la autorregulación, el control de impulsos, la memoria de trabajo, la flexibilidad, la planificación, la búsqueda organizada y toma de decisiones (Welsh, Pennington, & Groisser, 1991).

Los padres tienen un rol muy importante a lo largo de la vida de un ser humano, especialmente durante la infancia; ya que en esta etapa los progenitores o tutores legales (figura paterna o materna) constituyen la guía primordial y esencial para que el niño alcance su autonomía en el futuro. El estilo educativo parental que practiquen los padres tiene efectos en sus hijos a corto y a largo plazo, ya que la infancia comprende un cúmulo de saberes ligados a valores, normas, costumbres y más, la manera en cómo la familia brinde estos conocimientos influirá en la adquisición de habilidades tales como la resolución de problemas, conductas pro sociales, regulación emocional, entre otros (Cuervo, 2010).

La estructura de la presente investigación, desde un punto de vista procedimental y metodológico, se divide en cinco capítulos:

El primer capítulo, consiste en el área problemática de la investigación, se compone de los objetivos de la investigación y la justificación de la misma, con el fin de dar una direccionalidad, delimitación y resaltar la relevancia social de dicha investigación.

En el segundo capítulo expone el marco teórico, en cuya estructura se describe básicamente conceptos importantes como: estilos parentales, funciones ejecutivas, desarrollo de las características propias de los infantes.

En el tercer capítulo detalla la metodología de investigación: enfoque, tipo y diseño de investigación; así como la descripción de los sujetos de investigación y la respectiva operacionalización de variables, los mismos que orientan, desde un punto de vista científico, la elaboración y ejecución del presente estudio. Posteriormente se describe los instrumentos que se utilizaron en la investigación, y, finalmente se describe el procedimiento que se llevó a cabo para la realización y consecución del presente trabajo.

El cuarto capítulo expone la presentación e interpretación de los resultados obtenidos, que nos demuestra: el tipo de estilo parental predominante en los progenitores o tutores legales de la muestra estudiada, el nivel de desarrollo en el que se encuentra las funciones ejecutivas de los niños evaluados, y, si existe una relación significativa entre las variables de estudio mencionadas.

Finalmente, se muestran las conclusiones y recomendaciones, las cuales se realizaron en base a los resultados obtenidos, destacando los que son más sustanciales para la investigación, para poder así realizar una serie de sugerencias que se consideran importantes a tomar en cuenta.

ESTADO DE ARTE

El estado de arte nos permite contextualizar la investigación en relación a otras investigaciones que se realizaron en el exterior del país, por ello se toma en cuenta los siguientes elementos:

Wilcox & DeRose (2017), tras un estudio que incluía países de distintos continentes, identificaron que la relación entre hijos y padres, en especial el tiempo compartido acompañado de una adecuada comunicación, se presentaba como un factor protector y favorecedor para el desarrollo de los hijos.

Un estudio realizado en Estados Unidos con 100 padres de hijos entre 5 y 12 años, evaluando las funciones ejecutivas, el ambiente familiar y la relación padre-hijo, se halló que la organización familiar, apoyo parental y límites establecidos ayudan a mejorar significativamente las dimensiones de las funciones ejecutivas de los niños como la planificación, memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad, monitoreo y organización dentro de las funciones ejecutivas de los niños (Schroeder, 2010); Específicamente, la Organización se asoció significativamente con las siguientes funciones ejecutivas: Planificar-Organizar, Organización de Materiales, Memoria de Trabajo, Inhibir, Turno y Monitorear; El apoyo de los padres se asoció con planificar-organizar, memoria de trabajo e inhibir; y el establecimiento de límites se asoció con el control emocional, la inhibición, el cambio y el control. Una investigación longitudinal a niños canadienses encuentra que cuando la familia provee de autonomía y existe apoyo materno los niños logran el

desarrollo de la función ejecutiva de control de impulsos (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010).

En España se hizo un estudio con 15 niños y sus respectivas madres, para la medición del constructo de las funciones ejecutivas, se utilizaron el HTKS y para la medición del constructo de los estilos educativos parentales se utilizó el cuestionario PEF, Prácticas Educativas Familiares. Los resultados mostraron una correlación negativa entre las madres equilibradas con una tendencia autoritaria, y las funciones ejecutivas infantiles. De manera que este estilo educativo influye negativamente en el desarrollo de estas funciones. Se evidencia la influencia negativa de las prácticas educativas bajo el estilo autoritario. Así, las madres con estilo principal equilibrado pero con tendencia autoritaria, contribuyen de forma negativa (Martín, 2019).

Otra investigación realizada en Brasil a 30 niños entre los 3 y 6 años, y sus padres, en donde, a los padres, se aplicó el Inventario de Estilos Parentales y a los niños, Test de Stroop Semántico, Test de Atención por Cancelación y Test de Trazados para preescolares, las correlaciones mostraron un resultado de baja a moderada magnitud en general. Se observó que cuanto más adecuado el estilo parental de los padres mejor es el control de la interferencia de los niños; cuanto mayor es la falta de coherencia en el castigo, mayor es el tiempo de reacción del niño en la parte incongruente del Test de Stroop, sin embargo, en la parte B del Test de Trazados, mayor es su flexibilidad. Por lo tanto, se observaron relación entre estilo parental y funciones ejecutivas en la muestra investigada (Luxo, Riccardi, & Gotuzo, 2016).

Un estudio realizado en Ecuador por Cabascango, Pillajo, Bedón, & Yépez (2019), encontró que existe una relación entre las funciones ejecutivas y los estilos parentales que los progenitores aplican en el día a día, concluyendo que, la flexibilidad cognitiva tiene estrecha relación con el área formativa y su decadencia se relaciona con el estilo de crianza permisivo, el monitoreo con el área reflexiva y estilo de crianza autoritario, la inhibición con competencias vinculares y estilo autoritario.

En Chile, Bernal-Ruis, Rodríguez-Vera, González-Campos, & Torres-Álvarez (2018) realizaron un estudio tomando en cuenta las variables de Competencias Parentales (CP) y su relación con las funciones ejecutivas (FE) y rendimiento académico (RA), con 31 padres y madres de escolares de 2º básico. Los resultados, respecto a las CP y FE, evidenciaron que los padres y madres que tienen más desarrolladas las CP protectoras, reflexivas y formativas, tienen hijos o hijas con mayor desarrollo de las FE, pero, no encontramos asociación entre las FE y las competencias parentales vinculares. Esto, posiblemente porque estas CP están más relacionadas con prácticas orientadas a promover el desarrollo socioemocional de los hijos e hijas, las que incluyen contacto físico y visual frecuente e intercambios verbales más positivos y afectivos con sus descendientes (Bornstein, 2012) que con las habilidades cognitivas asociadas al funcionamiento ejecutivo como tal.

Las investigaciones que responden a la relación entre las funciones ejecutivas y los estilos de crianza son escasas a nivel latinoamericano; En cuanto a Bolivia, no se encuentran estudios relacionados a estilos de crianza y funciones ejecutivas.

CAPÍTULO I:

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.1 Área problemática

El presente trabajo de investigación pretende describir si existe una relación significativa entre los estilos parentales, que indica la forma de crianza que los progenitores o tutores tienen con sus hijos, y, el desarrollo de las funciones ejecutivas, que son habilidades cognitivas complejas que nos ayudan a la adaptación al entorno y nuevas experiencias, en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Nestor Peñaranda de la ciudad de La Paz.

Entonces, la problemática de este estudio parte de los estilos parentales, que, según los estudios realizados, expuestos en el estado de arte, pueden llegar a incidir en ciertas conductas pertenecientes al funcionamiento ejecutivo, como el control de impulsos (inhibición), adaptarse (flexibilidad cognitiva) y la monitorización (memoria de trabajo).

Los primeros años de vida de un niño son muy importantes para su desarrollo integral (físico, psicológico, cognitivo, afectivo y social). Muchos estudios, en distintos ámbitos científicos como la fisiología, nutrición, salud, neuropsicología y biología, señalan que los primeros años son esenciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social (Rivero, Villalobos, & Valdeiglesias, 2008).

La familia y el centro educativo son los principales lugares de socialización para el niño; pero la familia, durante la primera infancia, es, en particular, el lugar fundamental para la formación y consolidación de su personalidad. Dentro del ambiente familiar se

presentan distintos tipos de interacciones o subsistemas (parental, fraternal y conyugal), de las cuáles, la relación entre padres e hijos es la que más ha sido estudiada, y, según Cuervo (2010), es la que influye con mayor intensidad en el desarrollo y presencia de consecuencias importantes en la salud mental del ser humano.

La familia es quien brinda un ambiente de afectividad y calidez que favorece la adquisición de herramientas y conocimientos necesarios para responder a la sociedad moderna de manera efectiva y afectiva (Ramírez-Lucas, Ferrando, & Sáinz Gómez, 2015), este ambiente, es la forma de crianza que el progenitor o tutor manejará.

La crianza es un factor crucial para el bienestar de los niños; una “buena” crianza es la que brinda a los niños los beneficios de la resiliencia, el bienestar, la autoestima, la competencia social y los valores propios de la ciudadanía y conduce a un desarrollo positivo en lo emocional, lo cognitivo, lo social y el comportamiento (Woodhead & Oates, 2010). Una crianza de “poca” calidad, en cambio, puede incrementar las probabilidades de que surjan conductas agresivas y sensaciones de baja autoestima.

Muchos estudios señalan que la función más importante de los estilos parentales o prácticas de crianza es conseguir el desarrollo de la competencia social de los hijos, una habilidad básica para el desarrollo de la persona en la sociedad; este concepto está relacionado con términos como adaptación, habilidades sociales, autoestima, eficacia y comportamiento inteligente todos ellos están relacionados con las distintas habilidades o funciones ejecutivas, ya que sin éstas una persona no podría auto regularse

emocionalmente y conductualmente, realizar distintas tareas en su día a día, mantener la atención, entre otros.

Las pautas educativas que los padres apliquen determinarán en gran medida cómo es que el niño irá construyendo su sistema de valores, de emociones, la manera de relacionarse consigo mismo e interrelacionarse con los demás. Entonces los padres pretenden modelar las conductas de los hijos en dirección de los valores que ellos desean y consideran esenciales para su niño, a través de la crianza que brindan es donde los niños podrán aprender y adquirir nuevas habilidades; este aprendizaje se encuentra marcado por los estilos de crianza, que, por lo tanto, influyen en el desarrollo evolutivo del niño.

Los estilos parentales, también llamados estilos de crianza, representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008). Los estilos de crianza son un constructo, que describe las características predominantes de la relación entre padres e hijos en la vida cotidiana de la familia expresada en pautas de crianza, de disciplina y de interacción, que en un período de corto y largo plazo influirá en la formación de la personalidad del niño y su desarrollo integral.

El estilo educativo que utilicen los padres está relacionado directamente con el desarrollo de cualidades y grupos de características que suelen aparecer en el niño (Baumrind, 1966). Es muy sabido que el desenvolvimiento de un niño no es casualidad, es la consecuencia de cómo sus padres se han interrelacionado con él. Los estudios efectuados por la Dra. Diana Baumrind a lo largo de varios años son muy conocidos

porque trataron de ofrecernos un mejor panorama de cómo es que la manera de educar de los padres tiene repercusión e importancia en el desarrollo del niño.

Diana Baumrind realiza su investigación con 134 niños y niñas, menores de tres años, en donde demostró que los niños cuyos padres practican el estilo autoritativo o democrático, son más maduros y competentes en comparación a los niños cuyos padres practican el estilo autoritario y el permisivo. Si en un hogar se prestan atenciones y cuidados a los niños en edad preescolar y se demandan ciertos niveles de control entonces se fomenta en los niños madurez y competencia, lo que no se logra si los padres utilizan la disciplina autoritaria, con demasiada severidad, aplicación de castigos, abundantes restricciones o excesiva protección; estudiando a la misma muestra en 1977, cuando los niños tenían 8 a 9 años de edad, Baumrind observó que los niños educados por familias democráticas contaban con elevadas competencias sociales y cognitivas, mientras que los niños cuyos padres eran autoritarios, se ubicaban en un nivel medio; y los niños de padres permisivos tenían niveles más bajos.

Por otro lado, los niños, a edades iniciales, incrementan sus habilidades de forma innata, mismas que posteriormente serán de gran utilidad para la vida adulta. Las funciones ejecutivas forman parte de dichas habilidades, mismas que se evidencian en la capacidad de controlar pensamientos, acciones y regular conductas (Bausela, 2014). Entonces, dichas funciones ejecutivas son actividades mentales complejas, necesarias para el desenvolvimiento integral del ser humano, ya que ayudan a desarrollar competencias cognitivo-sociales; se encontró que las competencias parentales que los padres de familia

o figuras de apego aplican desde la primera infancia favorecen el funcionamiento ejecutivo, sin embargo no tienen una asociación (Bernal-Ruis, Rodríguez-Vera, González-Campos, & Torres-Álvarez, 2018).

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas de alto nivel que permiten la resolución de problemas complejos, facilitando una adaptación más eficiente (Portellano Pérez, Entrevista a José Antonio Portellano Pérez sobre las Funciones Ejecutivas, 2018). Existen distintas funciones ejecutivas que se ejecutan a lo largo de la infancia, entre ellas podemos mencionar a la autorregulación, el control de impulsos, la flexibilidad, la memoria de trabajo y la planificación. En nuestra vida diaria necesitamos las funciones ejecutivas para desenvolvernó en nuestro entorno y conseguir nuestros objetivos. Son fundamentales, por ejemplo, para planificar un día, pensando en las actividades que se deben realizar y en el orden en que se debe hacerlas, el tiempo que tomará cada una de ellas, o si se debe modificar lo ya planificado por distintos imprevistos o nuevas tareas que se deben realizar.

Las funciones ejecutivas evolucionan a través de la infancia, especialmente a partir del tercer año de vida. Hay que tener en cuenta que la evolución de las funciones ejecutivas no es idéntica en todos los niños, siendo posible que con un mismo cociente intelectual dos niños tengan un funcionamiento ejecutivo con distinto nivel de desarrollo. Por este motivo la estimulación cognitiva de las funciones ejecutivas siempre beneficiará a los niños con mayores dificultades en este dominio (Portellano Pérez, Entrevista a José Antonio Portellano Pérez sobre las Funciones Ejecutivas, 2018). El estilo educativo que

utilicen los padres está relacionado directamente con el desarrollo de cualidades y grupos de características que suelen aparecer en el niño (Baumrind, 1966). Con esto, se puede decir que los estilos parentales que los progenitores o tutores apliquen, pueden desempeñar un papel muy importante para el desarrollo de distintas habilidades de su hijo.

Distintas funciones ejecutivas y su desarrollo en niños, en distintas investigaciones fueron relacionadas con la conducta parental que los padres suelen ejercer: la monitorización, que es la capacidad de supervisar las propias acciones para cumplir con una actividad o tarea, fue relacionada con el soporte de los padres a través del establecimiento de rutinas, de roles y comportamientos buenos dentro de casa y el establecimiento de límites, contribuyen a que esta función se desarrolle adecuadamente; el control de impulsos, inhibición o autocontrol, fue relacionada con el establecimiento de límites y organización, esto ayuda al niño a internalizar reglas de conducta, reparar daños y a ser sensible si se rompe reglas; el que los padres sepan atender las necesidades de sus hijos brinda herramientas emocionales que ayudan a que el niño desarrolle su autorregulación emocional, ya que así pueden entender sus emociones y pueden expresarlas a través del uso de la palabra; y estas funciones ayudan a desarrollar la flexibilidad cognitiva, ya que una vez que la monitorización se establece, reconoce y detiene una conducta a través de la inhibición, crea una nueva conducta mejorada y adaptativa a su entorno.

Ahora bien, el desconocimiento de los estilos de crianza parentales puede ser una causa de que los padres, madres y tutores apliquen estrategias de crianza no asertivas a la

hora de educar a sus hijos, afectando de tal manera el manejo de las emociones para un adecuado crecimiento emocional y cognitivo de sus niños, impidiendo un buen desarrollo de distintas habilidades que son de gran importancia para facilitar la adaptación de los mismos a las nuevas situaciones.

Es por eso que el objetivo de la presente investigación es poder identificar qué estilo parental utiliza el progenitor o tutor de forma predominante con su hijo, al tiempo de poder evaluar el desarrollo de las funciones ejecutivas de los niños, y así poder determinar si existe una correlación significativa entre estas variables de estudio.

1.2 Formulación del problema

La formulación del problema o pregunta de investigación tiene el propósito de delimitar con mayor objetividad y delimitación el objeto a investigar, la misma tiene la finalidad de orientar el fin último del proceso de la investigación (Fernandez, 2021).

Entonces la formulación que se orientó el presente trabajo de investigación es:

¿Existe relación entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda de la ciudad de La Paz?

1.3 Hipótesis

Hi: Existe una relación significativa entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda.

Ho: No existe una relación significativa entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Identificar la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda de la ciudad de La Paz.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Realizar un análisis de los datos demográficos de la muestra.
- Determinar el tipo de estilo parental predominante que utilizan los progenitores o tutores.
- Precisar el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en los estudiantes.

1.5 Justificación

La finalidad de la presente investigación es describir el grado de relación que existe entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda de la ciudad de La Paz.

Los estilos parentales son la forma en que los padres interactúan con sus hijos día a día, en donde se establecen límites, afecto, atención, comunicación, se resuelven problemas, en mayor o menor grado, estos estilos desempeñan un papel muy importante

en el desarrollo de distintas habilidades cognitivas, afectivas y sociales; una crianza puede brindar a los niños los beneficios de bienestar, resiliencia, autoestima, así como en cambio, puede incrementar las probabilidades de que surjan conductas agresivas y sensaciones de baja autoestima.

Baumrind (1966) definió tres estilos de crianza que los progenitores utilizan para controlar las conductas de sus hijos, que son los que se tomarán en cuenta en la presente investigación: autoritario, permisivo y autoritativo o democrático. Los padres con el estilo autoritario, son inflexibles, exigentes y severos cuando se trata de controlar el comportamiento de sus hijos, tienen muchas reglas y exigen obediencia y autoridad. Los padres con el estilo permisivo son cariñosos, pero más relajados y no establecen límites firmes, no controlan de cerca las actividades de sus hijos ni les exigen un comportamiento adecuado a las situaciones. Los padres con el estilo autoritativo o democrático, son afectuosos, pero al mismo tiempo establecen límites firmes para sus hijos, intentan controlar el comportamiento de sus hijos a través de reglas, diálogo y razonamientos con ellos. Con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, escogen dentro de un marco más amplio y flexible los posibles estilos educativos (Rodrigo & Ceballos, 1998). Entonces, no se identifican modelos puros, ya que los estilos de crianza suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño, no siendo estables a lo largo del tiempo. Estos cambios se deben a distintas variables, como: el sexo, edad, lugar que ocupa un hijo entre los hermanos, entre otros.

Por otro lado, las funciones ejecutivas son indispensables en el día a día de todos los individuos, pues permiten la toma de decisiones, la elaboración de planes, la adaptación a los cambios en el entorno, la solución de problemas, el autocontrol y la regulación: las funciones ejecutivas se desarrollan de forma notable durante la infancia, especialmente a partir del tercer año de vida, hay que tener en cuenta que la evolución de las funciones ejecutivas no es idéntica en todos los niños, por lo cual es importante la detección precoz de las posibles dificultades en estas capacidades ya que la temprana estimulación y promoción de las distintas funciones ejecutivas puede ser un modo de favorecer el aprendizaje escolar, reducir su fracaso en este, potenciar las competencias sociales y sobre todo desarrollar la capacidad de autorregularse. Las dificultades que se pueden presentar en el desarrollo de las funciones ejecutivas, son determinantes a cualquier edad y en cualquier ámbito de la vida, ya que son necesarias para las conductas adaptativas.

Entonces, durante la infancia los niños y niñas van desarrollando su capacidad de autorregular su comportamiento y adquieren las habilidades de planificación y organización que van evolucionando de manera rápida, mostrando conductas estratégicas y habilidades de razonamiento más organizadas y eficientes, este desarrollo dependerá del entorno en el que se encuentre a diario, que, durante la infancia el más cercano es la familia, en especial los progenitores o tutores, quienes son los que más pueden llegar a influir y brindar herramientas para el pleno desarrollo de muchas habilidades.

Muchos estudios mencionan que la familia es el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida, adquiriendo en él, niños y niñas, las primeras habilidades (reír, hablar, jugar) y los primeros hábitos que le permitirán conquistar su autonomía y las conductas cruciales para la vida (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008). La familia es una fuente en donde se desarrolla una diversidad de nuevos aprendizajes que influyen en el desarrollo de las competencias de los niños y niñas.

Como se pudo observar a través de distintas investigaciones el estilo educativo parental que desarrollen los padres es muy importante por la gran influencia en el desenvolvimiento y adaptación posterior de sus hijos, por lo que es importante identificar el estilo predominante que los progenitores o tutores utilizan generalmente y que estos mismos tengan conocimiento de lo que es un estilo parental y de las consecuencias que cada estilo trae consigo.

La presente investigación presenta una relevancia socioeducativa dada la particularidad de la temática, por cuanto los estilos parentales, las funciones ejecutivas, el conocimiento y la descripción del estudio interesa a la sociedad o comunidad, especialmente a los progenitores o tutores, ya que los estilos parentales señalan una forma de crianza a sus niños y su influencia al desarrollo de distintas habilidades útiles para el desenvolvimiento social y educativo. Además, cabe hacer notar que las investigaciones que responden a la temática acerca de la relación entre los estilos de crianza y las funciones ejecutivas son escasas a nivel nacional y a nivel latinoamericano, ya que se encontraron

pocas publicaciones respondiendo a dicha temática, por lo que el presente estudio puede ser importante para aportar a futuras investigaciones referentes a esta temática.

Por lo tanto, la presente investigación determina si existe una relación entre el estilo parental y el desarrollo las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda, y así, analiza si el estilo parental autoritario, democrático o permisivo influyen en el desarrollo de las funciones ejecutivas de los niños participantes de la presente investigación.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1 Estilos parentales

2.1.1 Definición

Dentro de la educación familiar y las prácticas educativas los padres intentan ir moldeando las conductas que entienden deseables y adecuadas en sus hijos. Esas acciones que llevan adelante los padres y que intentan perfijar a través del moldeado reciben el nombre de estilos educativos parentales (Llopis & Llopis, 2003).

Existen múltiples términos para referirse a los estilos parentales, tales como estilos de interacción familiar, prácticas de crianza o estilos de crianza. Así como también son diversas las definiciones referentes a los estilos parentales.

Los estilos parentales representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Por lo tanto, en este proceso se ponen en juego las expectativas y modelos de los progenitores, quienes pretenden regular las conductas de los menores y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como para actitudes de sus hijos (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008).

Según Díaz, 2020, los estilos parentales son la forma en la que los padres actúan con respecto a sus hijos en la vida cotidiana, en la resolución de problemas y la toma de decisiones, es decir, son el conjunto de técnicas que utilizan los padres en la educación de

los hijos. Esta forma de actuar da referencia, expectativas y marca límites, siendo un referente para los menores.

Los estilos educativos son las diferentes formas de actuar de los padres expresadas en las pautas de crianza, de disciplina y de interacción ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones.

Ahora bien, existen distintos tipos de estilos parentales en el cuál los progenitores o tutores se desenvuelven generalmente, y, que, según distintas perspectivas de investigación, estos etilos de crianza o parentales se componen de distintas dimensiones, las cuáles se procede a explicar en el siguiente apartado. Con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, escogen dentro de un marco más amplio y flexible los posibles estilos educativos (Rodrigo & Ceballos, 1998)

No se identifican modelos puros, ya que los estilos de crianza suelen ser mixtos y varían con el desarrollo del niño, no siendo estables a lo largo del tiempo. Además, pueden cambiar de acuerdo a múltiples variables, como: el sexo, edad, lugar que ocupa un hijo entre los hermanos, entre otros. Por ello, es preciso analizar los estilos de crianza en el contexto de los cambios sociales, valores predominantes, realidad de cada familia o en el contexto del momento evolutivo en que se encuentre el niño o niña. Rich Harris (2002) señala que los padres no tienen un estilo educativo fijo o puro, el modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud.

Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño. Por tanto, cuando se habla de estilos parentales o de crianza, se alude a “tendencias globales de comportamiento” (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008).

En general, los estilos educativos vienen a ser tendencias globales del comportamiento de los padres, por lo general existe la predisposición a utilizar un estilo más que los otros porque los padres en su día a día, no siempre recurren o utilizan las mismas estrategias con todos sus hijos y en todas las situaciones (Rodrigo & Ceballos, 1998).

2.1.2 Tipología de Diana Baumrind

Muchos estudios intentaron establecer la relación entre los estilos parentales o de crianza y la adaptación del niño. El trabajo de Diana Baumrind es uno de los intentos pioneros y más elaborados de estudio acerca de los Estilos de Crianza, el cual ha servido de base para posteriores investigaciones referentes a la socialización, específicamente en la relación padres-hijos (Darling, 1999). Y en base a esta teoría fue que se elaboró el Cuestionario Parenting Styles and Dimension Questionnaire (PSDQ), uno de los instrumentos que se utilizó en la presente investigación.

Diana Baumrind realiza su investigación con 134 niños y niñas, menores de tres años, que estaban escolarizados, con el fin de conocer el impacto de las pautas de conducta familiares y su repercusión en la personalidad del niño. Las madres y los padres eran entrevistados y a la vez, se observaba la conducta que empleaban éstos con los hijos, mientras se realizaba la entrevista; en el primer estudio realizado (1967) según los datos

obtenidos de dichas entrevistas, dividió a los niños en tres tipos de estructura personal según su conducta:

a) Los niños de la estructura I eran los más competentes, contentos e independientes, confiados en sí mismos y mostraban conductas exploratorias.

b) Los niños de la estructura II eran medianamente confiados y capaces de controlarse a sí mismos y, en cierto modo, inseguros y temerosos.

c) Los niños de la estructura III se manifestaban inmaduros y dependientes, con menos capacidad de control y confianza en sí mismos.

Seguidamente, se correlacionó la estructura de la personalidad con los métodos de crianza en la familia y se encontró que:

a) Los padres del grupo I, especialmente las madres, ejercían un control firme, exigencias de ciertos niveles de madurez y comunicación efectiva con los hijos (se ha llamado comportamiento autoritativo parental).

b) Los del grupo II eran menos cuidadosos y atentos con sus hijos en comparación con otros grupos (son denominados padres autoritarios).

c) Los padres del grupo III eran afectuosos y atentos, pero ejercían poco control y escasas demandas de madurez sobre sus hijos (denominados padres permisivos).

En el segundo estudio de 1971, también, los padres autoritativos, al compararlos con los otros modelos estudiados, mostraban mayor facilidad en el desarrollo de

competencias instrumentales en los niños, obteniendo puntuaciones más altas en responsabilidad social e independencia. En base a estos resultados es que determina los tres tipos de estilos parentales.

La autora, en sus trabajos de 1966 y 1971, tiene en cuenta la interrelación entre tres dimensiones paternas básicas.

- **Implicación afectiva:** Los padres variaban desde muy afectuosos hasta muy fríos y críticos.
- **Control parental:** Se encontró la presencia de estrategias como: explicación, la crítica, la persuasión, la aceptación y el castigo físico.
- **Comunicación:** Se detectaron padres que escuchaban pacientemente mientras otros exigían silencio.

Sobre la base de combinación de estas dimensiones, Baumrind propone tres tipos de estilos educativos parentales, o de crianza: «authoritarian discipline» o estilo autoritario, «permissive discipline» o estilo permisivo (no restrictivo), y, «authoritative discipline» el estilo autoritativo, también llamado democrático.

Tabla 1. Cuadro explicativo de estilos de crianza según Baumrind

Estilos Parentales	Dimensiones		
	Implicación afectiva	Control parental	Comunicación
Autoritativo	Mucho	Moderado	Mucho
Permisivo	Mucho	Poco	Mucha (de hijos a padres y no así de padre a hijo)
Autoritario	Poco	Mucho	Mucha (de padre a hijo y no así de hijos a padres)

Fuente: Elaboración propia a partir de los estilos de Diana Baumrind (1966).

- **Padres autoritarios (authoritarian discipline):**

Este estilo se caracteriza por una “baja” manifestación de respuesta afectiva pero una “alta” demanda. Busca moldear y controlar el comportamiento de los hijos de acuerdo a criterios absolutos, rígidos y sostenidos en la autoridad de los padres. La obediencia es priorizada y reforzada a través del castigo que limita la autonomía del niño cuando esta no va en coherencia con las ideas de los padres, esperando que los hijos las acepten como verdaderas (García & Peraltila, 2019).

Entonces, los padres que conforman este estilo, se caracterizan por valorar la obediencia como una virtud, utilizan medidas de castigo o de fuerza, y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Se esfuerzan en influir, controlar y evaluar el comportamiento de sus hijos en función de unos patrones rígidos. No facilitan el diálogo, e incluso llegan a utilizar el rechazo como medida disciplinaria. Este estilo es el que tiene más repercusiones negativas en el desarrollo de

los hijos, puesto que muestran falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social, baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces, poco comunicativos y afectuosos y con tendencia a tener una pobre interiorización de valores (Jiménez, 2009).

Los padres que tienen un estilo autoritario son rígidos, demasiado controladores y exigentes, no ofrecen la suficiente calidez y no responden a las necesidades del niño, ya que tienen la creencia que el niño debe hacer lo que se le dice. Los padres autoritarios se basan en la disciplina firme, confundida muchas veces con autoritarismo y es por ello que el niño tiene poco control sobre su vida, el efecto que este tipo de disciplina produce es la dificultad e inseguridad de poder completar las tareas. Los hijos adolescentes de padres autoritarios son propensos a presentar problemas de adaptación en la escuela, carecen de iniciativa y podría mostrar hostilidad a sus compañeros.

- **Padres permisivos (permissive discipline):**

Caracterizado por una mayor respuesta afectiva, pero escaso control y demanda. En este se prioriza la aceptación y el cumplimiento de los deseos e impulsos de los hijos. Las normas son consultadas, carecen de consistencia y las sanciones son poco utilizadas. Los padres no buscan la obediencia ni el moldeamiento de la conducta de los hijos, sino que se orientan a cumplir sus deseos y evitar el sufrimiento. Usan, a veces, la razón, pero con más frecuencia la manipulación (García & Peraltilla, 2019).

Son padres que se caracterizan por dotar a los niños de gran autonomía, siempre que no esté en peligro la integridad física de los menores. Se comportan de una forma

afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño. Los liberan de todo control y evitan utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo. No son exigentes en cuanto a la madurez y responsabilidad en las tareas. El problema viene dado porque los padres no son siempre capaces de marcar límites en la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en cuanto a conductas agresivas y logros de independencia. Los niños (de padres o madres permisivas) se muestran aparentemente alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y bajos niveles de madurez y éxito personal (Jiménez, 2009)

Los padres permisivos pueden ser muy afectuosos, pero no fijan límites a sus hijos, dejan que éstos hagan todo lo que quieran y esto irremediamente va a hacer que estos niños crezcan sin la comprensión de la sociedad que sí les va a imponer límites a su conducta, lo que ocasiona frustración al no poder actuar dentro de las expectativas de la sociedad. Por lo general, los hijos de padres permisivos son impulsivos, pueden carecer de autocontrol, aparentemente podrían ser niños vitales y alegres pero dependientes de aprobación, con alto grado de conducta antisocial y bajos niveles de buen juicio y éxito personal.

- **Padres autoritativos o democráticos (authoritative discipline):**

Se caracteriza por “altos” niveles de respuesta afectiva y también de control. Dirige la conducta de los hijos de manera racional, buscando la autonomía, la disciplina y el autocontrol. Los padres explican a los hijos el razonamiento detrás de las normas y disposiciones del hogar, al mismo tiempo animan al niño a brindar su punto de vista a

favor o en contra. Se mantiene un control firme y razonable, sin caer en la inflexibilidad, reconociendo los intereses y aptitudes particulares de los hijos (García & Peraltilla, 2019).

Estos padres intentan dirigir la actividad del niño, pero utilizan el razonamiento y la negociación. Tienden a dirigir la actividad del niño de una manera racional, partiendo de la aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños, denominado por Baumrind como “Reciprocidad Jerárquica”, es decir, la certeza de que cada miembro de la familia tiene derechos y responsabilidades con respecto a los demás. Este estilo se caracteriza por la comunicación bidireccional y por el énfasis entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el niño. Produce, por regla general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, autoestima y bienestar psicológico, así como un nivel inferior de conflictos entre padres/madres e hijos. Los hijos de padres autoritativos son niños interactivos, hábiles en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos (Jiménez, 2009).

Los padres establecen expectativas razonables, son sensibles a los requerimientos de sus hijos, son padres flexibles, escuchan y dan consejos; según los estudios de Baumrind los hijos de los padres que manejan este estilo como principal, son los que probablemente tendrán un mejor resultado, ya que son autosuficientes, tienen autoestima, son los más populares entre sus compañeros. Estos padres alientan a sus hijos a ser firmes e independientes, también a ser respetuosos con los demás, se basan en la razón y no la fuerza, explican las reglas y escuchan a sus hijos.

Baumrind (2012), indica que los estilos autoritativo y autoritario se manifiestan como demandantes y enérgicos, lo que puede llevar a confundirlos. Lo que tiene en común los padres autoritarios y los autoritativos es que ambos establecen límites claros y expectativas de comportamiento maduro, pero, se diferencian en las características del tipo de poder que sostienen frente a los hijos para lograr el cumplimiento de las demandas de los padres (en su estilo de comunicación, disciplina y calidez). El estilo autoritario utiliza un poder coercitivo, dominante, arbitrario y orientado a obtener una diferenciación de estatus; por otro lado, el estilo autoritativo utiliza un tipo de poder negociable, razonable y dirigido a lograr que el niño regule su comportamiento.

La conceptualización de estilo parental o de crianza de Baumrind la distingue de otras investigaciones relacionadas a la temática debido a:

- En primer lugar, además de determinar múltiples dimensiones de comportamientos parentales y determinar el estilo como una combinación lineal de estas dimensiones, Baumrind también especificó una función parental global, el Control.
- En segundo lugar, además de identificar una dimensión en la que el control parental se organizaba linealmente de mayor a menor como se había hecho en anteriores investigaciones, distinguió entre tres tipos de control parental cualitativamente diferentes: Permisivo, Autoritario y Autoritativo.
- En tercer lugar, definió el estilo parental como un constructo global, de manera que la influencia de algún aspecto del estilo de crianza (ej. ideología, demandas de

madurez, o uso de técnicas específicas de disciplina) es dependiente de la combinación de todos los otros aspectos (Trenas & Félix, 2009).

2.1.3 Modelo bidimensional de MacCoby & Martin

MacCoby & Martin (1983), reinterpretaron las investigaciones de Baumrind, reformularon las dimensiones básicas propuestas por la autora, en base a estas proponen cuatro estilos parentales en función de dos aspectos:

- **El control o exigencia:** entendido como la presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas; hace referencia a la disciplina y límites que los padres realizan para controlar, supervisar y adecuar el comportamiento de los hijos a partir de las normas establecidas por ellos y por la sociedad.
- **El afecto o sensibilidad y calidez:** entendido como el grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos e hijas, sobre todo de naturaleza emocional; se refiere al amor, aprobación, aceptación y ayuda que se brinda a los hijos, de esta forma los hijos se sienten amados, aceptados, entendidos y pertenecientes a un lugar.

Tabla 2. Cuadro explicativo de estilos de crianza según MacCoby & Martin

		AFECTO O SENSIBILIDAD Y CALIDEZ	
		ALTO (No reciprocidad. No implicación afectiva): Afecto controlado y no explícito, distanciamiento frialdad en las relaciones, hostilidad o rechazo.	BAJO (Reciprocidad. Implicación afectiva): Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño y sensibilidad ante sus necesidades
CONTROL O EXIGENCIA	ALTO (Control fuerte): Existencia de normas y disciplina, control y restricciones de conducta y exigencias elevadas.	Autoritario-Recíproco	Autoritario-Represivo
	BAJO (Control laxo, poco control): Ausencia de control y disciplina, ausencia de retos y escasas exigencias.	Permisivo-Indulgente	Permisivo-Negligente

- Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de MacCoby & Martin (1983)

A partir de estas dos dimensiones y su combinación, los autores desarrollan cuatro estilos parentales: estilo autoritario-recíproco, estilo autoritario-represivo, estilo permisivo-indulgente y estilo permisivo-negligente.

Aclarando, que el estilo permisivo que Baumrind había descrito fue dividido por MacCoby y Martin en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad ejercida por los padres o madres, en función de sus hijos, presentaba dos formas muy diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último no considerado en el modelo de Diana Baumrind (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008).

- **Estilo autoritario-recíproco:** también denominado estilo democrático o autoritativo (en la teoría de Baumrind). Este estilo es calificado como “centrado en el hijo”, ya que el padre o madre que se caracteriza por este estilo es exigente y receptivo, se centra en el niño, entiende sus sentimientos y le enseña a manejarlos, no son demasiado controladores, permiten que el niño explore, apoyan y ayudan en la solución de problemas y dejan que tomen sus propias decisiones. Demandan madurez y ponen límites, sus castigos son delimitados y consistentes, no arbitrarios ni severos. Los niños que crecen bajo este estilo tienden a tener autoestima, pueden ser más independientes, por lo que este estilo es mayormente recomendado, ya que los niños mayormente serán más tolerantes y cooperativos, desarrollarán competencias cognitivas y sociales.

- **Estilo autoritario-represivo:** también denominado estilo autoritario (en la teoría de Baumrind). Este estilo es calificado como “centrado en los padres”, ya que el padre o madre que utiliza este estilo tiene altas expectativas de conformidad y cumplimiento de las pautas y normas por parte de sus hijos, son muy estrictos y existe poco diálogo abierto que permite el padre o madre, esperan mucho de los hijos, no explican las reglas ni los límites, es un estilo restrictivo y punitivo, por ello los hijos crecen con menos competencias sociales y baja autoestima, suelen ser sumisos y conformistas, pasivos, tímidos, inseguros y ansiosos, con una menor capacidad de toma de decisiones por sí mismos, ya que necesitan la aprobación de otros.

- **Estilo permisivo-indulgente:** Está definido por tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño: indiferencia ante sus actitudes y conductas sean positivas o negativas, permisividad y pasividad. Los padres que utilizan este estilo, evitan, en lo posible, la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones, hacen escaso uso de castigos, tolerando los impulsos de los hijos. Este estilo de disciplina parental se describe, principalmente, por una interacción carente de sistematización y no suele ofrecer un modelo con el que el hijo pueda identificarse o imitar. Los padres no son directivos, ni asertivos y tampoco establecen normas en la distribución de tareas o en los horarios dentro del hogar. Acceden fácilmente a los deseos de los hijos. Son tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, incluidos los de ira y agresividad, pero les preocupa la formación de sus hijos, responden y atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes, cuya implicación y compromiso de los padres es nulo (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008).

Los padres están muy involucrados con los hijos afectivamente, se preocupan por su formación y atención a sus necesidades, pero no imponen una figura de autoridad, por ello los hijos crecen siendo consentidos y mimados, con conductas impulsivas y erráticas, esperan siempre tener la razón, anteponen sus gustos y necesidades a las de los demás y por ello pueden llegar a tener dificultades para mantener relaciones saludables con sus pares.

- **Estilo permisivo-negligente:** Los padres que ejercen este estilo de crianza se caracterizan por la escasa implicación afectiva en los asuntos de sus

hijos y por el abandono de su rol en la tarea educativa de los mismos. La permisividad no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés, como por la negligencia o la comodidad. Los padres permisivo-negligentes invierten en los hijos el mínimo tiempo posible y tienden a resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible. Les resulta más conveniente no poner normas, pues éstas implicarían diálogo y vigilancia. No pueden evitar, en algunas ocasiones, estallidos irracionales de ira contra los hijos, cuando éstos traspasan los límites de lo tolerable, debido a su permisividad. Si sus recursos se lo permiten, complacen a los hijos en sus demandas, rodeándolos de halagos materiales (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008).

Siendo así que, en este estilo, los padres no están implicados con los hijos, se desatienden de las necesidades de su hijo, no se les exigen nada y ni se les da responsabilidades, no toman en cuenta las emociones u opiniones del niño, pero si proveen de las necesidades básicas, no los respaldan. Los niños bajo este estilo parental adoptan conductas de retraimiento, inmadurez emocional y rebeldía porque sienten que existen otras cosas mucho más importantes para sus padres que ellos mismos, muchos en la adolescencia se muestran hostiles, egoístas y carentes de metas a largo plazo.

Entonces, a modo de resumen, acerca de las consecuencias de cada estilo parental aplicado podemos decir que:

- En el estilo autoritativo o democrático, se provee de un afecto constante y manifiesto hacia el hijo, los padres se muestran sensibles ante sus necesidades, se le proporcionan las explicaciones necesarias y se promueve una conducta deseable. Las técnicas para corregir las conductas son razonadas y se promueve la comunicación sin barreras. Los psicólogos observan que este estilo favorece que los hijos sean competentes socialmente, motivados, con iniciativa y con autocontrol. Facilita una autoestima y un autoconcepto realista y disminuye la probabilidad de tensiones entre padres e hijos.

- En el estilo autoritario, las normas son minuciosas y rígidas, castigando las fallas, pero sin alabar las conductas adecuadas. La comunicación suele ser de arriba-abajo, cerrada y con poco diálogo, promoviendo la afirmación de poder de los padres sobre el hijo. Desde la psicología se observa que el estilo parental favorece una baja autonomía del niño, reduce la creatividad y redundante en poca competencia social del menor, siendo frecuente que redunde en impulsividad en el niño o en una concepción moral poco sólida en la que sólo se intenta evitar el castigo.

- En el estilo permisivo o indulgente, se muestran indiferentes tanto ante las conductas positivas como las negativas de sus hijos, mostrándose pasivos y dedicándose sólo a atender las necesidades de los niños. En estos hogares los padres evitan la afirmación de la autoridad y apenas hacen uso de restricciones o castigos, tolerando cualquier impulso de los niños. Los psicólogos observan que este estilo redundante en baja competencia social o poco autocontrol de los hijos, que no muestran respeto a las normas o personas, presentan baja autoestima e inestabilidad emocional. Suele favorecer a un bajo rendimiento escolar.

- En el estilo negligente, no se sienten implicados ni afectivamente ni en la tarea de educar, de hecho, invierten en ellos el menor tiempo posible. Como consecuencia existe poca motivación, poca capacidad de esfuerzo e inmadurez, favoreciendo un pobre control de impulsos y agresividad.

2.2 Funciones ejecutivas

2.2.1 Definición

Las funciones ejecutivas se definen como una serie de procesos que operan por medio de habilidades cognitivas básicas. No existe una función ejecutiva unitaria, existen diferentes procesos que convergen en un concepto general de función ejecutiva (Flores & Ostrosky, 2008). Tradicionalmente, ha sido considerado un término paraguas, que aglutina una serie de procesos de orden superior (tales como control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad atencional...) que gobiernan la acción hacia un objetivo; y que permite emitir respuestas adaptativas a situaciones novedosas o complejas (Bausela, 2014).

Lezak (1982) definió a las funciones ejecutivas como las capacidades para formular metas, planear y solucionar problemas. Para esta autora las funciones ejecutivas consisten en aquellas capacidades que permiten a una persona funcionar con independencia, con propósito determinado, con conductas autosuficientes y de una manera satisfactoria.

Las funciones ejecutivas abarcan un conjunto de capacidades cognitivas responsables de procesos como la planificación, la inhibición, la secuenciación y la supervisión de comportamientos complejos (Niendam et al, 2012).

Las Funciones Ejecutivas (FE) son actividades mentales de carácter complejo, que permiten planificar, organizar, regular, revisar, guiar y evaluar la acción/es para conseguir una adaptación eficaz al medio, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos (Bauermeister, 2008).

Algunas funciones ejecutivas se clasifican como básicas, mientras que otras se derivan de las primeras. Entre las funciones ejecutivas básicas se encuentran la flexibilidad cognitiva, la inhibición de la respuesta y la memoria de trabajo, y ellas a su vez controlan otras funciones ejecutivas como la planificación y la organización. (Qué son las funciones ejecutivas y qué trastornos se relacionan con ellas, 2019)

En la actualidad no existe una definición consensuada de las funciones ejecutivas, es un constructo, en el que distintos autores incluyen diversos componentes de procesos interrelacionados. Algunos de los componentes que frecuentemente se incluyen como parte de las funciones ejecutivas son: planificar y organizar planes de acción para alcanzar una meta; flexibilidad mental para retroceder, corregir, cambiar y alternar una respuesta; inhibición de respuestas inapropiadas en determinadas circunstancias; capacidad de registrar, codificar, mantener y manipular información de manera temporal; recuperación de información de la memoria episódica y semántica con el fin de emitir una respuesta verbal apropiada.

Las redes neuronales que permiten que se desarrollen las funciones ejecutivas están en algunas áreas del cerebro como en el cíngulo anterior, la corteza lateral prefrontal y el ganglio basal. El neuroregulador que actúa sobre la función ejecutiva es la dopamina (Posner & Rothbart, 2007).

2.2.2 Bases neuroanatómicas de las funciones ejecutivas

El estudio neuropsicológico del lóbulo frontal se inicia con Alexander Romanovich Luria (1974) quien divide el funcionamiento cerebral en tres unidades independientes, que interactúan entre sí, y que trabajan al unísono para conseguir un fin. En la primera unidad funcional se encuentra el estado de alerta y la motivación (sistema límbico y reticular). La segunda unidad funcional está compuesta por los procesos de recepción, procesamiento y almacenamiento de la información (áreas corticales post-rolándicas). Y la tercera unidad funcional se encargaría de los procesos de programación, control y verificación de la actividad (corteza prefrontal). En esta última unidad es donde se ubicaría el concepto de funciones ejecutivas.

Según Flores & Ostrosky (2008), desde la perspectiva neuropsicológica los lóbulos frontales son las unidades que se encargan de programar, regular y verificar la actividad de forma voluntaria y consciente, se ubica al cerebro como centro ejecutivo; y según varios estudios de lesiones cerebrales, los avances en neuropsicología y el estudio de la actividad cerebral durante los procesos cognitivos a través de las técnicas de neuroimagen permitieron afirmar que, las funciones ejecutivas están relacionadas con una serie de

circuitos neurales en los que están implicadas diferentes regiones prefrontales y estructuras subcorticales (Tekin & Cummings, 2002).

El lóbulo frontal es uno de los cuatro lóbulos de la corteza cerebral. Topográficamente, el lóbulo frontal está situado delante de la cisura de Rolando (central) y encima de la cisura de Silvio (lateral), ocupa la tercera parte de la superficie total del cerebro, sus límites son la circunvolución central, que lo separa del lóbulo parietal, la cisura de Silvio, que lo separa del lóbulo temporal, y también el cuerpo caloso, que separa ambos lóbulos entre sí y la diferencia de las estructuras subcorticales (Damasio & Damasio, 1989).

La función principal del lóbulo frontal es supervisar la actividad de las restantes áreas cerebrales, programando y regulando todos los procesos cognitivos, en especial, los de mayor complejidad. Su principal competencia es el funcionamiento ejecutivo, que permite programar, desarrollar, secuenciar, ejecutar y supervisar cualquier plan de actuación dirigido al logro de objetivos específicos y a la toma de decisiones (Portellano, Martínez, & Zumárraga, 2009); se divide en dos zonas funcionales diferenciadas: la corteza motora y el área prefrontal; la realización de actividades mentales complejas depende del área prefrontal, una vez que alguna determina tarea se aprende y sistematiza, ésta requiere de un menor grado de activación del sistema ejecutivo, ya que otras áreas del encéfalo se encargan de supervisar y realizar dichas tareas o actividades.

2.2.2.1 Área prefrontal

Es el centro más importante para la regulación de los procesos cognitivos, se encuentra en la zona anterior del lóbulo frontal.

Es la máxima expresión de la inteligencia humana, ya que su responsabilidad es coordinar los procesos cognitivos, así como de programar la conducta para lograr la toma de decisiones y se divide en tres regiones o áreas funcionales: orbitaria, medial o cingulada y dorsolateral; todas tienen en común el control de las funciones ejecutivas, pero cada una tiene competencias específicas. Mientras que las áreas dorsolaterales y cinguladas guardan más relación con los procesos cognitivos y la actividad mental superior, el área orbitaria tiene mayores implicaciones en el control y la regulación de los procesos emocionales (Portellano, Martínez, & Zumárraga, 2009).

2.2.2.1.1 Área dorsolateral

Se localiza en la zona rostral externa del lóbulo frontal, bajo el hueso frontal. Se especializa en las funciones de: memoria operativa, organización temporal del comportamiento, razonamiento, formación de conceptos, generación de acciones voluntarias y flexibilidad mental. La realización de actividades duales de manera simultánea tiene mayor dificultad y activa las áreas dorsolaterales de un modo más intenso (Portellano, Martínez, & Zumárraga, 2009). El área dorsolateral es la zona de la corteza prefrontal que más se activa cuando se realizan actividades mentales de mayor complejidad (Rypma & D'Esposito, 1999).

2.2.2.1.2 Área cingulada

Se localiza en las caras internas de las áreas prefrontales, sobre la mitad anterior del fascículo cingulado. Su función se centra especialmente en los procesos motivacionales, el inicio de la actividad y el control de la atención sostenida. Es un área de especial relevancia en los procesos volitivos e intencionales del ser humano, incluido el lenguaje (Portellano, Martínez, & Zumárraga, 2009).

2.2.2.1.3 Área orbitaria

Se sitúa en la base de ambos lóbulos frontales, por encima de las órbitas de los ojos. Está implicada activamente en la selección de objetivos y especialmente en el control de los procesos emocionales, gracias a las estrechas conexiones que establece con el sistema límbico. También está activamente implicada en la regulación del comportamiento ético y la autoconciencia.

2.2.3 Características de las funciones ejecutivas

Anderson (citado por Bausela, 2014) menciona que los elementos claves que incluyen las funciones ejecutivas son:

- Anticipación y desarrollo de la atención
- Control de impulsos y autorregulación.
- Flexibilidad mental y utilización de la retroalimentación.
- Planificación y organización.
- Selección de forma efectiva de estrategias para resolver problemas.
- Monitorización.

Los componentes cognitivos más importantes son: flexibilidad mental, inhibición, planificación, actualización, fluidez mental, memoria de trabajo y control atencional. Los componentes emocionales incluyen: regulación emocional, capacidad para interactuar, autoconciencia, empatía y capacidad para adaptarse a normas (Portellano Pérez, 2018)

Las funciones ejecutivas se pueden definir como el conjunto de capacidades cognitivas necesarias para controlar y autorregular la propia conducta. Este conjunto de funciones es de gran importancia, pues lo usamos a diario, a continuación, explicamos de que tratan cada una de estas funciones (Qué son las funciones ejecutivas y qué trastornos se relacionan con ellas, 2019):

- Planificación: Es la capacidad de establecer objetivos, generar secuencias de acciones para conseguirlos y poder elegir entre los diferentes planes generados cuál es el más adecuado gracias a la anticipación de consecuencias.
- Toma de decisiones: Capacidad de escoger una opción entre varias que pueden presentarse a la vez.
- Establecimiento de metas: Muy relacionada con la motivación, permite elaborar una estrategia sobre cómo invertir energías o recursos y hacia dónde dirigir la conducta.
- Organización: Capacidad de reunir, estructurar y secuenciar la información de manera eficiente.
- Inicio y finalización de tareas: La decisión de cuándo comenzar y cuándo ha de terminar una tarea requiere de pensamientos elaborados en los que se contemplan varios

aspectos a la vez. En el caso de la finalización de tareas parece más comprensible la carga cognitiva implicada en el momento de la decisión si pensamos en que una tarea puede finalizarse por haber logrado el objetivo propuesto o al comprender que ese objetivo no es factible.

- Flexibilidad cognitiva: Capacidad mental para cambiar de pensamiento alrededor de dos o más conceptos diferentes y para adaptarse a cambios en el entorno. Implica pensar en varios conceptos simultáneamente y se manifiesta por la capacidad de cambiar la conducta o el modo de pensar con un fin adaptativo y por la capacidad de modificar acciones que están ya en marcha.

- Monitorización: Capacidad de mantener la atención sobre una tarea contemplando qué se está haciendo y cómo se está realizando, de manera que se pueda corregir lo que sea necesario en caso de problemas o imprevistos. Función ejecutiva relacionada con la flexibilidad cognitiva.

- Anticipación: Permite prever los resultados más probables y las consecuencias derivadas de acciones sin necesidad de llevar estas acciones a cabo.

- Inhibición de la respuesta: Se puede decir que es el freno voluntario de un comportamiento espontáneo que hubiera sido motivado por un estímulo. Existen la inhibición conductual, relacionada con el control motor, y la inhibición cognitiva, que repercute en otras funciones ejecutivas.

- Memoria de trabajo verbal y no verbal: Memoria de trabajo es la capacidad de almacenar de manera temporal datos y de procesarlos. Es el equivalente a la memoria RAM de un ordenador.

- Cambio (shifting): Habilidad para cambiar constantemente la atención a diferentes aspectos o propiedades de un estímulo.
- Actualización (updating): Esencial en la memoria de trabajo, consiste en la sustitución de los contenidos mantenidos en memoria.
- Fluidez: Está relacionada con la generación de nueva información a partir del conocimiento previo para resolver determinados problemas.

2.2.4 Desarrollo de funciones ejecutivas en la infancia

Desde la perspectiva del desarrollo podemos observar como los niños van siendo cada más capaces de controlar por sí mismos sus propias acciones, respuestas y regular su propia conducta (autorregulación de la conducta) o como pasan de una moral heterónoma a una moral autónoma. Esta capacidad de autorregulación de la conducta va ligada al desarrollo de procesos cognitivos de orden superior (memoria de trabajo, planificación, inhibición de respuestas automáticas, entre otros), relacionados todos ellos con un mismo constructo, Funciones ejecutivas (Bausela, 2014).

Moreno (2016) indica que la función reguladora del lenguaje interno, que nos guía en nuestras acciones, evoluciona entre los 6 y 8 años. Este periodo de edad es en el que se produce el mayor desarrollo de la función ejecutiva, por lo tanto, es importante la detección precoz de los posibles déficits en estas capacidades ya que la temprana estimulación y promoción del funcionamiento ejecutivo, a través de programas especializados de intervención neurocognitiva, puede ser un modo de favorecer el aprendizaje escolar y reducir su fracaso. En esta etapa empiezan a realizar ya un control

inhibitorio sobre sus manifestaciones verbales. Adquieren la capacidad de autorregular sus comportamientos y conductas, comienzan a dirigir su comportamiento de forma autónoma, pueden fijarse metas y anticiparse a los eventos, aunque continúan manifestando cierto grado de descontrol e impulsividad. Esta capacidad cognitiva está claramente ligada al desarrollo de la función reguladora del lenguaje (lenguaje interior), a la aparición del nivel de las operaciones lógicas formales y a la maduración de las zonas prefrontales del cerebro. Las habilidades de planificación y organización se desarrollan rápidamente, manifestando conductas estratégicas y habilidades de razonamiento más organizadas y eficientes.

La organización jerárquica de la corteza prefrontal, es el resultado de los procesos de desarrollo; según Luria (1974), cada elemento de un nivel inferior es pre requisito de otro de nivel superior y, por tanto, para alcanzar un desarrollo ejecutivo jerárquico superior hay que obtener el objetivo evolutivo previo. Entonces, las habilidades se alcanzan de manera progresiva, las cuales se perfeccionan conforme a los aprendizajes adquiridos.

El planteamiento del desarrollo secuencial de las funciones ejecutivas durante la infancia y la adolescencia propuesto por Victoria Anderson en 2001, en el que propone que algunas funciones ejecutivas se desarrollan más temprano y con mayor velocidad que otras, es ampliamente aceptado; en general se ha encontrado que la mayoría de las funciones ejecutivas presentan un desarrollo acelerado en la infancia, con una meseta que

se consigue a principios-mediados de la adolescencia -con algunas pocas excepciones- (Anderson, 2002).

Las funciones ejecutivas principales (memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva) adquieren niveles adultos de ejecución entre los 11 y 15 años de edad (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012).

A continuación, se explica el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños, basados en el trabajo de investigación realizado por Flores , Castillo, & Jiménez, Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud (2014):

2.2.4.1 Control inhibitorio

La capacidad de control inhibitorio refleja el dominio sobre las activaciones automáticas como una forma preferencial de procesamiento. El desarrollo del control inhibitorio permite a los niños realizar tareas mentales que requieren procesar información que “compiten” entre sí (por ejemplo: seleccionar la mejor respuesta entre varias alternativas), permitiendo inhibir respuestas impulsivas que no son óptimas, así los niños pueden darse tiempo para analizar y seleccionar la mejor respuesta posible, o el procedimiento más óptimo para resolver una tarea.

A través de pruebas de efecto Stroop, se encontró que las activaciones automáticas de procesamiento para objetos con colores prototípicos se presentan desde la edad de 4 años; cuando los niños tienen que denominar objetos con colores distintos a su prototipo (por ejemplo, un oso color blanco, en lugar de color café).

La automatización de la lectura de palabras se alcanza alrededor de los 7 años, los mecanismos de control inhibitorio sobre las respuestas de procesamiento automatizadas (denominar un color en lugar de leer una palabra) alcanzan su máximo desempeño entre los 9 a 10 años de edad, a partir de estas edades no se han encontrado diferencias significativas con el desempeño de adolescentes ni adultos jóvenes.

En el campo del desarrollo semántico, se ha encontrado que la construcción inicial de la capacidad de clasificación por analogías (semejanzas) presenta un desarrollo muy importante entre los 8 y 14 años, debido al progresivo desarrollo de una mayor capacidad (incluido el control atencional) para discriminar-analizar perceptualmente rasgos-características de los objetos que se comparan.

2.2.4.2 Memoria de trabajo

Algunos autores han encontrado que el incremento en la capacidad de retención de dígitos en orden progresivo entre los 7 y 13 años no es significativo, en tanto que el incremento en la retención de dígitos en orden inverso se incrementa significativamente al doble en este mismo rango de edad; señalándose que este desempeño puede reflejar el desarrollo diferenciado entre mecanismos de secuenciación-ordenamiento y mecanismos de mantenimiento de la información contenida en la memoria de trabajo.

También se encontró que la capacidad de memoria de trabajo viso-espacial secuencial (reproducir en un orden específico elementos visuales contenidos en la memoria de trabajo), alcanza su máximo desempeño alrededor de los 12 años de edad. Sin embargo, si la información sólo tiene que ser sólo mantenida (no manipulada en un orden

secuencial) alcanza su desempeño adulto desde los 9 años, sin diferencias significativas hasta los 20 años.

2.2.4.3 Planeación viso espacial

El desarrollo de esta capacidad es muy marcado y acelerado en la infancia y su desempeño máximo se alcanza a partir de los 12 años. La capacidad de planeación viso-espacial (desempeño en laberintos) se ha relacionado con un óptimo desempeño ambiental.

2.2.4.4 Flexibilidad cognitiva

La capacidad para inhibir una estrategia cognitiva o secuencia de acción (evitar la perseveración), que permita generar una respuesta alternativa (flexibilidad mental), posibilita enfrentarse de forma eficiente y flexible (desde diversos ángulos) a la solución de problemas, sobre todo a aquellas que cambian de forma constante o se presentan de forma imprevista.

El control de esquemas de acción y pensamiento, posibilita la generación de alternativas nuevas para solucionar problemas o mejorar el desempeño cognitivo, que es una capacidad esencial en el desarrollo cognitivo y en el desempeño académico. Esta capacidad se desarrolla de forma gradual durante la infancia y alcanza su máximo desempeño alrededor de los 12 años.

2.2.4.5 Fluidez verbal

Existen diversos estudios sobre el desarrollo de la fluidez verbal en el que se encontró que la fluidez verbal-semántica presenta incrementos continuos al menos hasta los 14 a 15 años de edad.

En los niños de 5 a 7 años predominan los verbos de alta frecuencia como correr, saltar, caminar los cuales denominan acciones corporales; a partir de estas evidencias se ha planteado que la representación mental de los verbos se desarrolla en base al modelo de la teoría de la cognición "encarnada" (embodied cognition), la cual plantea la importancia de las experiencias sensorio-motrices en el desarrollo, representación y uso de los verbos.

Cuando los niños se acercan a los 12 años de edad, los verbos abstractos empiezan a dominar en su repertorio expresivo; situación que coincide con el desarrollo de la actitud abstracta para la generación de categorías semánticas.

La adquisición de verbos es un proceso más complejo y prolongado que para los sustantivos, a los 5 años de edad la expresión de verbos en infinitivo no se encuentra presente, utilizando con más frecuencia la forma en tercera persona. Se piensa que los verbos conforman una red semántica menos diferenciada que los sustantivos (en forma de matriz difusa), en donde el fenómeno de "intencionalidad" sería el nodo aglutinador principal. Se requiere de una importante capacidad de análisis comparativo, de decisión y de selección cognitiva (denominada: mapeo), por lo que se ha planteado una muy importante dependencia del sistema de funciones ejecutivas en el uso activo de los verbos.

2.3 Características de los niños y niñas de 6 a 7 años

En esta etapa desarrollan rápidamente habilidades físicas, sociales y mentales. Es fundamental que en esta etapa el niño aprenda a adquirir confianza en todas las áreas de la vida, como en las amistades, las actividades escolares y los deportes. (Niñez mediana (6 a 8 años), 2021)

Dentro de los cambios emocionales y sociales los más importantes son los siguientes: muestran más independencia de los padres y la familia, comienzan a pensar en el futuro, entienden mejor el lugar que ocupan en el mundo, prestan más atención a las amistades y al trabajo en equipo, desean ser queridos y aceptados por sus amigos.

Dentro del razonamiento y aprendizaje los más importantes son los siguientes: desarrollan rápidamente sus habilidades mentales, aprenden mejores maneras de describir sus experiencias, sus ideas y sus sentimientos, se enfocan menos en sí mismos y se preocupan más por los demás.

Según Silvana (2020) indica que, desde los seis hasta los ocho años, los niños crecerán en autonomía, responsabilidades, independencia y aprendizaje, y empezarán a adquirir ciertos hábitos que los acompañarán el resto de la vida.

Dentro el desarrollo físico, vamos desarrollando el crecimiento, motricidad gruesa, motricidad fina, a continuación, aclararemos cada punto: El crecimiento es importante, el niño crecerá una media de cuatro centímetros anuales, y su peso aumentará entre dos y tres kilos al año. Sin embargo, debemos tener en cuenta la existencia de factores

determinantes que pueden influir en el crecimiento, como la genética, la alimentación, el sistema endocrino, ciertas enfermedades y la práctica de ejercicio físico. La motricidad gruesa, a esta edad goza de una gran vitalidad, y disfrutan con actividades que requieren de movimiento, coordinación, equilibrio y destreza, la mayoría domina bastante bien sus habilidades físicas, y les gusta ponerse a prueba con nuevos retos que van imaginando, tanto en casa como en la calle y el parque. También suele ser habitual identificar las preferencias del niño hacia determinadas actividades como el baile, las acrobacias, los juegos de balón o los deportes que impliquen velocidad. En la motricidad fina e donde el niño comienza a mejorar notablemente, de manera que es fácil apreciar un importante cambio en el desarrollo de actividades que requieren de una mayor precisión, como el manejo de ordenadores y móviles, la realización de ciertas manualidades y la escritura.

Dentro del desarrollo cognitivo, los niños comienzan a ir a la escuela, este importante paso va ligado al gran desarrollo intelectual que experimentan en esta nueva etapa de la vida. Y es que a partir de esta edad, el cerebro del niño ya está preparado para adquirir nuevas destrezas relacionadas con la lectoescritura, así como para entender conceptos matemáticos cada vez más complejos, su curiosidad innata por conocer detalles del mundo que les rodea se hace cada vez más notable, por lo que es frecuente que en esta etapa los niños manifiesten dudas a sus padres sobre temas que nunca antes se habían planteado, como la muerte, el origen de la existencia del hombre o el sexo.

En cuanto al desarrollo emocional, el niño comienza a dar una especial importancia a lo que su entorno piense de él, pudiendo afectar seriamente a su estima los comentarios negativos, comparaciones o etiquetas impuestas. Por eso es tan importante criar con amor y respeto, reforzando las conductas positivas del niño, elogiando sus aciertos y ayudándolo a aprender de sus errores desde la serenidad y la empatía.

La autonomía, la madurez cerebral que adquiere el niño en esta etapa hace que padres y profesores tiendan a exigirle más, tanto a nivel como en su día a día, en esta etapa el niño experimenta una importante evolución en el desarrollo de su autonomía, dejando atrás al niño preescolar que necesitaba la ayuda del adulto para realizar muchas de las tareas. Ahora, es capaz de hacer casi cualquier cosa que se proponga, pues tiene ideas propias y una mayor destreza física.

La sociabilidad y el juego continúa siendo una parte esencial para el desarrollo en esta etapa de la vida, pues no solo les ayudará a seguir aprendiendo, sino a relacionarse con sus iguales y a interiorizar valores importantes como el respeto, la tolerancia y la empatía.

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque, tipo y diseño de investigación

3.1.1 Enfoque de la investigación

Los enfoques mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de la investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de la información recabada. (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014)

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas) tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014)

Por lo tanto, el enfoque que se utilizó en la investigación será de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo) para establecer resultados y conclusiones de tipo cuantitativo y cualitativo y poder aceptar o rechazar la hipótesis de investigación.

3.1.2 Tipo de investigación

Hernández Sampieri et al (2014) mencionan que una investigación de tipo correlacional tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables.

Los tipos de investigación correlacionales describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, sigue un protocolo basado en el método científico. Primero planteamos las preguntas. Posteriormente, observamos para tomar una primera impresión. Y posteriormente medimos las variables de interés. Por último, analizamos y obtenemos conclusiones.

Los estudios correlacionales tienen el fin de saber cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Las correlaciones pueden ser positivas (directamente proporcionales) o negativas (inversamente proporcionales). Si es positiva, significa que los casos que muestren altos valores una variable tendrán también a manifestarse valores elevados en la otra variable. Si es negativa, implica que los casos con valores elevados en una variable tendrán a mostrar valores bajos en la otra variable. (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014)

En la presente investigación se utilizó el tipo de investigación descriptivo correlacional, ya que el principal objetivo de la investigación es dar a conocer la relación o grado de asociación que existe entre los estilos parentales y el desarrollo de funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda.

3.1.3 Diseño de investigación

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014).

Liu (2008) y Tucker (2004), los diseños de investigación transversal o transeccional recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 154). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El presente estudio asume un tipo de investigación correlacional con enfoque mixto y diseño no experimental transversal, ya que el objetivo principal de la presente investigación es determinar la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de 1° de primaria de la Unidad Educativa Americano Néstor Peñaranda de la ciudad de La Paz en un determinado momento.

3.2 Variables

3.2.1 Definición conceptual

- **Variable 1: Estilos parentales**

Los estilos parentales representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos, los progenitores pretenden regular las conductas de los menores y marcar unos parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como para actitudes de sus hijos (Torio, Peña, & Rodríguez, 2008).

- **Variable 2: Funciones ejecutivas**

Las Funciones Ejecutivas (FE) son actividades mentales de carácter complejo, que permiten planificar, organizar, regular, revisar, guiar y evaluar la acción/es para conseguir

una adaptación eficaz al medio, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos (Bauermeister, 2008).

3.2.2 Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Medidores	Escalas	Instrumento	
Estilos parentales	Autoritativa	-Incentivo a la expresión/reflexión	5, 29, 51, 58	-Nunca	PSDQ (Cuestionario Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)	
		- Comunicación/expectativas	16, 25, 27, 42, 53			
		-Consideración	12, 22, 31, 39			
		-Expresión/serenidad	1, 14, 18			
		-Contención y expresividad afectiva	7, 9, 21, 35			-De vez en cuando
		-Implicación	3, 33, 46			-Casi la mitad del tiempo
		-Participación	48, 55, 60, 62			
	Autoritaria	-Castigo físico y verbal	6, 13, 37, 43, 61	-Muy seguido		
		-Hostilidad/arbitrariedad	28, 32, 50, 56			
		-Castigo/arbitrariedad	10, 19, 47			
		-Directividad/amenaza	40, 54			- Siempre
		-Exigencia/crítica	17, 59			
		-Hostilidad/individualismo	2, 26			

		-Hostilidad/discrepancia	23, 44		
	Permisiva	- Inseguridad/inconsecuencia	4, 24, 30, 34, 57		
		-Inconsistencia	41, 49		
		-Ignorar el comportamiento inadecuado	15, 36		
		-Ausencia de límites y normas	38, 52		
		-Falta de regulación	20, 45		
		-Evitación/consentimiento	8, 11		
Funciones ejecutivas	Fluidez	-Lenguaje expresivo. -Amplitud del vocabulario. -Memoria de trabajo. -Lenguaje comprensivo. -Memoria explícita.	-Número de palabras mencionadas correctamente en 60 segundos.	-Muy alto -Alto	ENFEN (Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños)
	Senderos	-Capacidad de programación y toma de decisiones. -Memoria prospectiva. -Solución de problemas. -Memoria de trabajo. -Atención selectiva. -Atención sostenida.	-Número de aciertos. -Número de omisiones. -Número de sustituciones. -Tiempo empleado	-Medio alto -Medio -Medio bajo	

		<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para inhibir. -Razonamiento lógico. -Flexibilidad mental. -Memoria de procedimiento. 		<ul style="list-style-type: none"> -Bajo -Muy bajo 	
	Anillas	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para programar la conducta. -Capacidad de planificación y secuenciación. -Memoria prospectiva. -Memoria de trabajo. -Flexibilidad mental. -Capacidad para descomponer un problema global en metas parciales. -Habilidad para desarrollar y mantener estrategias de solución de problemas adecuados al logro de un objetivo. 	-Tiempo empleado		
	Interferencia	<ul style="list-style-type: none"> -Atención selectiva. -Atención sostenida. -Capacidad para inhibir. -Resistencia a la interferencia. -Flexibilidad mental. -Capacidad para clasificar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de aciertos. -Número de omisiones. -Número de sustituciones. -Tiempo empleado 		

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

La población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Lepkowski (2008) una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 174).

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda de la ciudad de La Paz, con los cursos de 1° de primaria, que cuenta con una población de 73 estudiantes distribuidos en tres paralelos.

3.3.2 Muestra

En esta investigación se trabajó con estudiantes de 1° de primaria y con sus respectivos progenitores o tutores de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda de la ciudad de La Paz.

Una muestra no probabilística es cuando la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014).

Por lo tanto, la presente investigación consideró una **muestra no probabilística de tipo intencional o por conveniencia**, del cual se procede a detallar los criterios de selección que se tomó en cuenta al momento de determinar la muestra de estudio.

3.3.3 Criterios de selección:

- Estudiante regular del establecimiento educativo.
- Estudiantes de 1° de primaria.
- Estudiantes que fueron remitidos al departamento de psicología.
- Predisposición del progenitor o tutor (considerando a aquel que asiste con más frecuencia a la institución) a participar de la investigación.

Después de haber considerado los criterios de selección o delimitación, la muestra con la que se trabajó en la presente investigación se encuentra conformada por 10 estudiantes y su respectivo progenitor o tutor.

3.4 Técnicas e instrumentos de investigación

3.4.1 Técnica de la investigación

En la presente investigación para la aplicación de las pruebas, se utilizó:

- Entrevista cerrada, aquella que está estructurada según un formato más o menos rígido, semejante al de una encuesta, cuyo objetivo prioritario es recopilar la mayor cantidad de información específica.

Con ella se obtienen más datos fiables y válidos, aunque a cambio de no permitir que el paciente se exprese libremente, o se calle, en relación con los temas que se consideran relevantes en esa situación. (Universidad de Navarra, 2020).

- Cuestionario, consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (Pérez R., 1991). El objetivo principal del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población, variables u objeto de investigación, con la que se trabaja.

3.4.2 Instrumentos de la investigación

Los instrumentos para la recaudación de datos y alcanzar la medición de las variables planteadas en la presente investigación son:

- **Cuestionario Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)**

El PSDQ es un instrumento que permite conocer el estilo de crianza que utilizan los progenitores para educar a sus hijos, y está basado en la clasificación mundialmente reconocida respecto a estilos de crianza desarrollada por Diana Baumrind que considera: estilo autoritativo, estilo autoritario y estilo permisivo. Fue diseñado por Robinson y cols. en 1995 y adaptado, al español y población chilena, por Velásquez & Villouta en 2013, presentando una adecuada confiabilidad respecto a sus dimensiones, la consistencia interna del instrumento fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, y las medidas arrojadas para cada dimensión o escala son las siguientes: se obtuvo una confiabilidad buena en las escalas Autoritativa (0,77) y Autoritaria (0,74), y una fiabilidad moderada (0,67) en la escala Permisiva.

Velásquez & Villouta (2013), mencionan que el cuestionario cuenta con dos objetivos:

- Desarrollar un método empírico para evaluar las tipologías de estilos de crianza de Baumrind considerando los estilos autoritativo, autoritario y permisivo.
- Evaluar las dimensiones y la estructura interna dentro de dichas tipologías.

La finalidad del instrumento es determinar que estilo parental es el predominante en cada familia.

El instrumento contempla un total de 62 ítems y está confeccionado en formato de Escala Likert de 5 puntas, el que presenta un continuo de respuestas que van desde: 1=Nunca, hasta, 5=Siempre.

El cuestionario está conformado por 3 dimensiones, las que a su vez están compuestas por factores, que, en la adaptación de Velásquez (que es a que se utilizará en la presente investigación) que en total son 20:

- **Dimensión Autoritativa, 7 factores:** “Incentivo a la expresión-reflexión” (4 ítems), “Comunicación-expectativas” (5 ítems), “Consideración” (4 ítems), “Expresión-serenidad” (3 ítems), “Contención y expresividad afectiva” (4 ítems), “Implicación” (3 ítems), y, “Participación” (4 ítems).

- **Dimensión Autoritaria, 7 factores:** “Castigo físico y verbal” (5 ítems), “Hostilidad-arbitrariedad” (4 ítems), “Castigo-Arbitrariedad” (3 ítems), “Directividad-amenaza” (2

ítems), “Exigencia-crítica” (2 ítems), “Hostilidad-individualismo” (2 ítems), y, “Hostilidad-discrepancia” (2 ítems).

- **Dimensión Permisiva, 6 factores:** “Inseguridad-inconsecuencia” (5 ítems), “Inconsistencia” (2 ítems), “Ignorar el comportamiento inadecuado” (2 ítems), “Ausencia de límites y normas” (2 ítems), “Falta de regulación” (2 ítems), y, “Evitación-consentimiento” (2 ítems).

Para un mejor entendimiento e interpretación de estos 20 factores, que componen a las tres dimensiones del PSDQ se procederá a explicar cada uno de ellos:

Dimensión autoritativa, que se compone de 7 factores:

- **“Incentivo a la expresión-reflexión”:** los componen 4 ítems (5, 29, 51 y 58) hacen referencia a la capacidad de los progenitores de facilitar la comunicación con sus hijos a través de la estimulación verbal, para que los niños puedan expresar sus ideas o pensamientos, generando además espacios de reflexión en conjunto, en torno a las consecuencias de sus acciones.
- **“Comunicación-expectativas”:** compuesto por 5 ítems (16, 25, 27, 42 y 53) aluden al diálogo entre progenitores e hijos, primando la manifestación tanto de las expectativas de los progenitores en función al comportamiento de sus hijos, como también de los sentimientos y valoraciones en relación a su labor de crianza.
- **“Consideración”:** conformado por 4 ítems (12, 22, 31 y 39) se denominó con este nombre a este factor debido a que las preguntas que lo conforman apuntan a una actitud

de integración y deferencia por parte de los progenitores ante las opiniones y sentimientos de sus hijos.

- **“Expresión-serenidad”**: compuesto por 3 ítems (1, 14 y 18), Este factor recibe este nombre debido a que las preguntas aluden tanto al fomento de la expresión de inquietudes o problemas, como a la quietud y paciencia que caracteriza el actuar de los progenitores a la hora de criar a sus hijos.
- **“Contención y expresividad afectiva”**: con 4 ítems (7, 9, 21 y 35), apunta a la respuesta afectiva y contenedora de los progenitores frente a las demandas de sus hijos.
- **“Implicación”**: abarca 3 ítems (3, 33 y 46), las preguntas que lo conforman apuntan al alto nivel de importancia que otorgan los progenitores a la vida privada de sus hijos, lo cual implica un conocimiento específico respecto de diferentes aspectos significativos de sus vidas.
- **“Participación”**: compuesto por 4 ítems (48, 55, 60 y 62), éstas hacen clara alusión al involucramiento activo por parte de los progenitores en la crianza de sus descendientes, ya sea en el planteamiento de reglas claras, como también en la consideración de ideas u opiniones de sus hijos.

Dimensión autoritaria, que se compone de 7 factores:

- **“Castigo físico y verbal”**: compuesto por 5 preguntas (6, 13, 37, 43 y 61), las preguntas que lo conforman apuntan a actitudes y comportamientos punitivos por parte de los progenitores frente a conductas inadecuadas de sus hijos, sin mediar explicación en su aplicación.

- **“Hostilidad-arbitrariedad”**: abarca 4 ítems (28, 32, 50 y 56), este factor tiene relación con un clima de tensión entre progenitores e hijos, puesto que en él se conceden castigos injustificados donde los niños reciben escasa o nula explicación.
- **“Castigo-Arbitrariedad”**: compuesto por 3 preguntas (10, 19 y 47), las preguntas que conforman este tercer factor dan cuenta de acciones llevadas a cabo por los progenitores que guardan relación con castigos propinados a sus hijos, donde, en ocasiones, estos son aplicados sin considerar los argumentos de los niños ni la entrega de explicaciones por la aplicación de dichos castigos.
- **“Directividad-amenaza”**: 2 ítems que lo conforman (40 y 54), sus preguntas apuntan a una actitud directiva y amenazante por parte de los progenitores frente a acciones que realizan sus hijos.
- **“Exigencia-crítica”**: constituido por 2 ítems (17 y 59), estas preguntas refieren al regaño y la demanda por parte de los progenitores hacia sus hijos, con el fin de conseguir, tanto cambios en su comportamiento, como la ejecución de actividades establecidas previamente.
- **“Hostilidad-individualismo”**: compuesto por 2 ítems (2 y 26), estas preguntas evidencian un clima de tensión en la relación parento-filial en la implementación de estrategias disciplinarias basadas en el castigo más que en la razón, primando además las preocupaciones de los progenitores antes que las de los hijos.
- **“Hostilidad-discrepancia”**: lo constituyen 2 preguntas (23 y 44), apunta a un ambiente de constante tensión y discusión entre progenitores e hijos, donde no es

posible entablar una conversación en la que se puedan considerar las diversas opiniones de los niños por cuanto existen divergencias con las de los progenitores.

Dimensión permisiva, que se compone de 6 factores:

- **“Inseguridad-inconsecuencia”**: constituido por 5 ítems (4, 24, 30, 34 y 57), las preguntas de este factor refieren a la reiteración de pensamientos o ideas, por parte de los progenitores, que aluden al grado de dificultad y temor percibido en relación a la crianza de sus hijos.
- **“Inconsistencia”**: se compone de 2 ítems (41 y 49), este factor trata sobre las conductas flexibles que exhiben los progenitores a la hora de criar a sus hijos, con el fin de no exhibir en el niño un comportamiento inadecuado ante determinadas exigencias o mandatos del progenitor.
- **“Ignorar el comportamiento inadecuado”**: compuesto por 2 ítems (15 y 36), las preguntas que lo componen acentúan una actitud indiferente por parte de los progenitores ante un claro ejemplo de conducta inapropiada realizada por sus hijos.
- **“Ausencia de límites y normas”**: compuesto por los otros dos ítems que presentan puntuación inversa en el cuestionario (38 y 52). Este factor hace referencia a la falta de disciplina y control en los progenitores a la hora de criar a sus hijos.
- **“Falta de regulación”**: lo conforman 2 ítems (20 y 45) que dan cuenta del escaso control y seguimiento de las normas impuestas por los padres/madres luego de su disposición.

- **“Evitación-consentimiento”**: con 2 preguntas (8 y 11), que aluden a la evasión y, al mismo tiempo, a la permisividad de los progenitores frente a las conductas inadecuadas de sus hijos.

Para realizar la interpretación y corrección del cuestionario se suman los ítems pertenecientes a los tres estilos de crianza o las tres dimensiones planteadas, posteriormente, el puntaje obtenido en cada estilo se procede a dividirlo por el número de preguntas correspondientes. Así, el puntaje más alto es el estilo que predomina sobre los demás.

- **Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN)**

Fue diseñado por Portellano y cols. en 2009, es un test de ediciones Tea elaborado en España. Evalúa las funciones ejecutivas en niños de 6 a 12 años. ENFEN es una batería que mide el desarrollo madurativo global de los niños, el mismo que incide especialmente en la evaluación de las funciones ejecutivas del cerebro; es de aplicación individual, con un tiempo de aplicación inferior a 30 minutos.

La consistencia interna del instrumento fue evaluada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, presentando una adecuada confiabilidad respecto a sus dimensiones y en las medidas arrojadas para las dimensiones, se obtuvo una confiabilidad buena (0,69).

La batería está compuesta por cuatro pruebas (fluidez verbal, construcción de senderos, construcción con anillas y resistencia a la interferencia) que miden diferentes

componentes de las funciones ejecutivas; inspirado en pruebas clásicas para evaluar el área prefrontal. Las cuatro pruebas consisten en:

- **Fluidez:** Se trata fundamentalmente de una prueba de fluidez verbal (lenguaje expresivo), en la que se a su vez, se pueden distinguir dos sub pruebas: fluidez fonológica y fluidez semántica.

En cada una de las partes el niño dispone de 1 minuto para decir en voz alta tantas palabras como pueda atendándose a la consigna que le da el examinador. En la primera parte (fluidez fonológica) el niño debe indicar el mayor número posible de palabras que empiezan por la letra “M”; mientras que en la segunda parte (fluidez semántica) debe decir palabras que pertenezcan a la categoría “animales”.

- **Senderos:** se trata de una prueba similar al “Trail Making Test” formada por dos partes: sendero gris y senderos a color, cada una tiene su hoja de entrenamiento.

En la primera parte (sendero gris) se pide al niño que dibuje un sendero (una línea) uniendo los números del 20 al 1 que aparecen ordenados aleatoriamente en una hoja; mientras que en la segunda parte (sendero a color) debe dibujar otro sendero uniendo los números del 1 al 21 que aparecen ordenados aleatoriamente en otra hoja, pero alternando los que son de color amarillo y los que son de color rosa.

- **Anillas:** se trata de una prueba muy similar a la “Torre de Hanoi” o “Torres de Londres” cuyo objetivo final es la reproducción de cada modelo que se le presenta al

niño en una lámina, en un tablero con tres ejes verticales.

La prueba consta de 14 ensayos (más uno de entrenamiento) y en cada uno de ellos el niño debe tratar de conseguir el modelo propuesto en el menor tiempo posible y con el menor número de movimientos posible, además, debe atenerse a las normas e instrucciones que se le dan para tratar de reproducir el modelo. Los modelos de las láminas son de dificultad creciente y requieren el uso de 4, 5 o 6 anillas de diferentes colores.

- **Interferencia:** esta prueba está inspirada en el “Test de Stroop” cuyo fin último es evaluar el control atencional del niño mediante la evaluación de la inhibición. Consiste en una lista de 39 palabras dispuestas en tres columnas verticales de 13 palabras cada una. Las 39 palabras son nombres de colores (rojo, verde, amarillo y azul) pero aparecen impresas aleatoriamente en tinta de color verde, azul, amarillo o roja; en ningún caso el color de la palabra coincide con el color de la tinta impresa. La tarea consiste en que el niño/a diga en voz alta el color de la tinta en que está impresa la palabra.

Esta batería nos permite obtener información detallada acerca de los distintos componentes de las funciones ejecutivas, lo cual nos permitirá crear un programa de intervención adaptado a las características del niño y, más concretamente, adaptado a los déficits que éste presenta.

A continuación, se presentará una tabla con el propósito de explicar las funciones que cada sub prueba busca evaluar, así como las áreas del cerebro que se encuentran implicadas al realizar cada una de ellas:

Tabla 3. Interpretación neuropsicológica de las pruebas de la ENFEN

Prueba	Áreas implicadas	Funciones evaluadas
Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> -Lóbulo frontal -Área premotora -Área de Broca -Área de Wernicke -Fascículo arqueado -Hemisferio cerebral izquierdo -Área dorsolateral izquierda -Área cingular bilateral -Lóbulo temporal izquierdo 	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje expresivo. -Amplitud del vocabulario. -Memoria verbal. -Inteligencia cristalizada. -Memoria de trabajo. -Lenguaje comprensivo. -Conocimientos generales. -Memoria explícita.
Senderos	<ul style="list-style-type: none"> -Lóbulo frontal -Área dorsolateral -Áreas cinguladas -Área premotora 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de programación y toma de decisiones. -Memoria prospectiva.

	<ul style="list-style-type: none"> -Áreas asociativas parieto-occipitales -Lóbulo occipital -Campos visuales frontales 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de estrategias para la solución de problemas. -Memoria de trabajo. -Atención selectiva. -Atención sostenida. -Capacidad para inhibir. -Coordinación visomotora. -Percepción espacial. -Razonamiento lógico. -Rapidez perceptiva. -Flexibilidad mental. -Memoria de procedimiento. -Capacidad de anticipación y previsión. -Programación dual. -Coordinación grafomotriz.
Anillas	<ul style="list-style-type: none"> - Lóbulo frontal -Áreas dorsolaterales 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para programar la conducta.

	<ul style="list-style-type: none"> -Cuerpo calloso -Áreas postrolándicas -Ganglios basales -Cerebelo -Áreas premotoras 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de planificación y secuenciación. -Orientación espacial. -Capacidad de abstracción. -Memoria espacial. -Memoria prospectiva. -Memoria de trabajo. -Flexibilidad mental. -Coordinación visomotora. -Capacidad para descomponer un problema global en metas parciales. -Habilidad para desarrollar y mantener estrategias de solución de problemas adecuados al logro de un objetivo. -Coordinación motriz. -Praxias constructivas.
Interferencia	- Lóbulo frontal	-Atención selectiva.

	<ul style="list-style-type: none"> - Formación reticular ascendente -Áreas dorsolaterales -Áreas cinguladas -Áreas orbitarias -Lóbulo parietal 	<ul style="list-style-type: none"> -Atención sostenida. -Capacidad para inhibir. -Resistencia a la interferencia. -Flexibilidad mental. -Capacidad para clasificar.
--	---	--

Fuente: Portellano, Martínez, & Zumárraga (2009)

3.5 Procedimiento de la investigación

Para llevar a cabo la presente investigación, se realizó la evaluación a los estudiantes y sus respectivos progenitores o tutores, cumpliendo las siguientes fases:

Fase 1: se hizo un contacto con la institución en la cual se explicó a las respectivas autoridades los alcances y el propósito de la investigación.

Fase 2: se realizó un acercamiento con los estudiantes d 1° de primaria, a través de la presentación, por parte de la profesora a cargo del curso, de la persona a cargo de la investigación, con el fin de que los ya mencionados no se encuentren en un estado emocional de incertidumbre sobre la investigación o de la presencia de la evaluadora.

Fase 3: se elaboró una planificación estratégica en las que se consideró las fechas de reunión con los tutores, la aplicación de las pruebas Cuestionario Parenting

Styles and Dimension Questionnaire (PSDQ) y Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN), la cual, una vez revisada, fue aprobada por la Licenciada a cargo del departamento de psicología.

Fase 4: se realizó y entregó citaciones a los progenitores o tutores legales de los niños que fueron derivados al departamento de psicología, donde se concordaba una fecha de reunión con ellos, y así puedan aceptar o rechazar el participar en la investigación.

Fase 5: se aplicó las pruebas: Cuestionario Parenting Styles and Dimension Questionnaire (PSDQ) y Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN) según la planificación concordada.

Fase 6: una vez obtenidas las respuestas por parte de los progenitores o tutores y de los niños, se procedió a realizar los resultados y su respectivo análisis.

Fase 7: se realizó el cierre de la investigación, con la finalidad de entregar los respectivos resultados a los padres de familia y responder a cualquier duda que pudiesen tener acerca de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV:

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados de la investigación

Los resultados de la presente investigación, tomó en cuenta datos respecto a la aplicación de un conjunto de instrumentos como el cuestionario Parenting Styles and Dimensión Questionnaire (PSDQ), para poder evaluar el estilo parental predominante del padre, madre o tutor, y, la Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas (ENFEN), para evaluar el desarrollo de las funciones ejecutivas de los niños, de las cuáles se procede a presentar sus respectivos análisis. Primeramente, se describe los datos demográficos concernientes a la muestra (padre, madre o tutor, y del niño).

4.2 Resultados del primer objetivo específico: *Datos demográficos*

La muestra que se tomó, está constituida por 10 niños y su respectivo padre, madre o tutor. A continuación, se describen los datos demográficos de esta muestra:

4.2.1 Datos demográficos del responsable del niño

Tabla 4. *Datos demográficos del responsable del niño*

	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Parentesco con el niño	Madre	8	80%
	Padre	1	10%
	Tutor legal	1	10%
Edad	23	2	20%

	26	1	10%
	29	1	10%
	32	2	20%
	36	1	10%
	37	3	30%
Sexo	Femenino	9	90%
	Masculino	1	10%
Número de hijos propios	1	5	50%
	2	2	20%
	3	3	30%
Grado académico alcanzado	Bachiller	4	40%
	Técnico	3	30%
	Licenciatura	3	30%
Estado civil	Soltero(a)	6	60%
	Casado(a)	4	40%

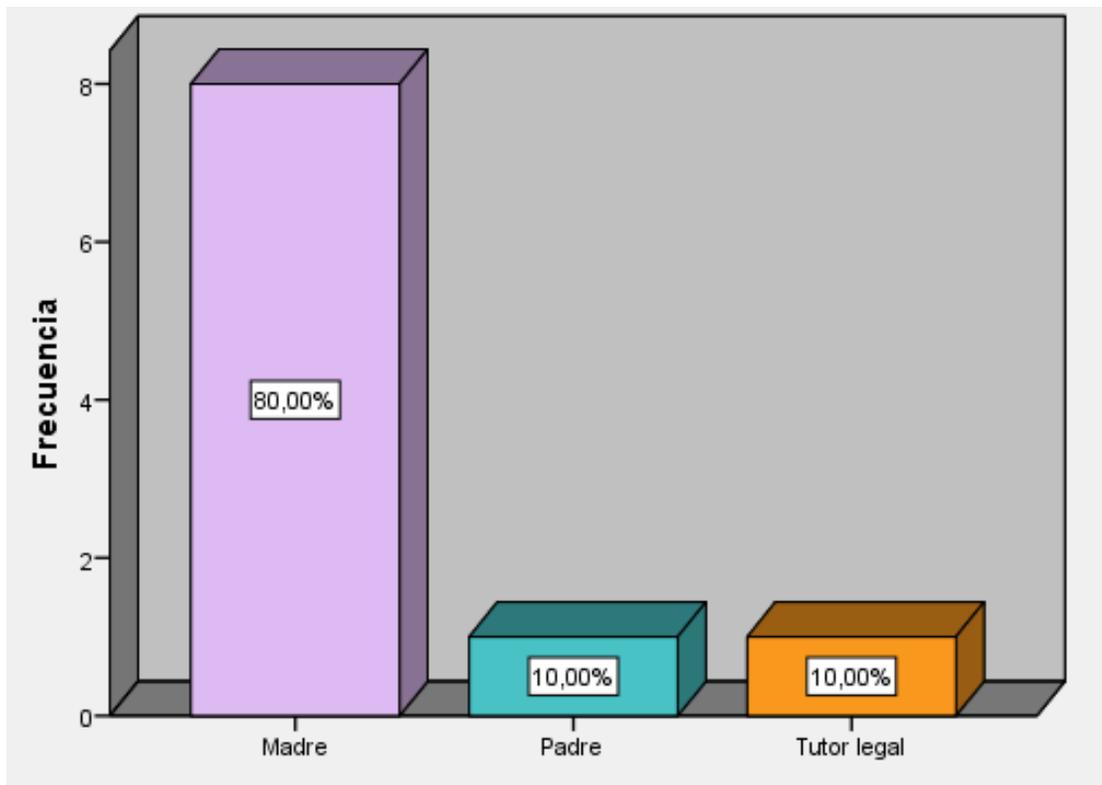
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se observa que la persona responsable del niño, que se encargó de responder al cuestionario PSDQ, en su mayoría fue la madre (80%), el padre (10%) y el tutor legal (10%) conformando la muestra total de 10 (100%); también se observa que el mínimo de edad de las personas responsables que llenaron el cuestionario es de 23 años, perteneciente al 20% (2 personas), y el máximo de edad es de 37 años, siendo el 30% (3 personas); en cuanto al sexo de la persona responsable del niño el 90% corresponde a la

categoría “femenino”; en cuanto al número de hijos propios, 5 responsables (50%) tienen 1 hijo, 2 responsables (20%) tienen 2 hijos, y, 3 responsables (30%) refieren a que tienen 3 hijos; en cuanto al grado académico alcanzado, el 40% llegó al grado de bachiller, el 30% a técnico y el restante 30% obtuvo el grado de licenciatura; por último el estado civil, el 60% respondió que es soltero(a) y el 40% es casado (a).

A continuación, se procederá a describir y desglosar gráficamente cada característica general del padre, madre o tutor del niño.

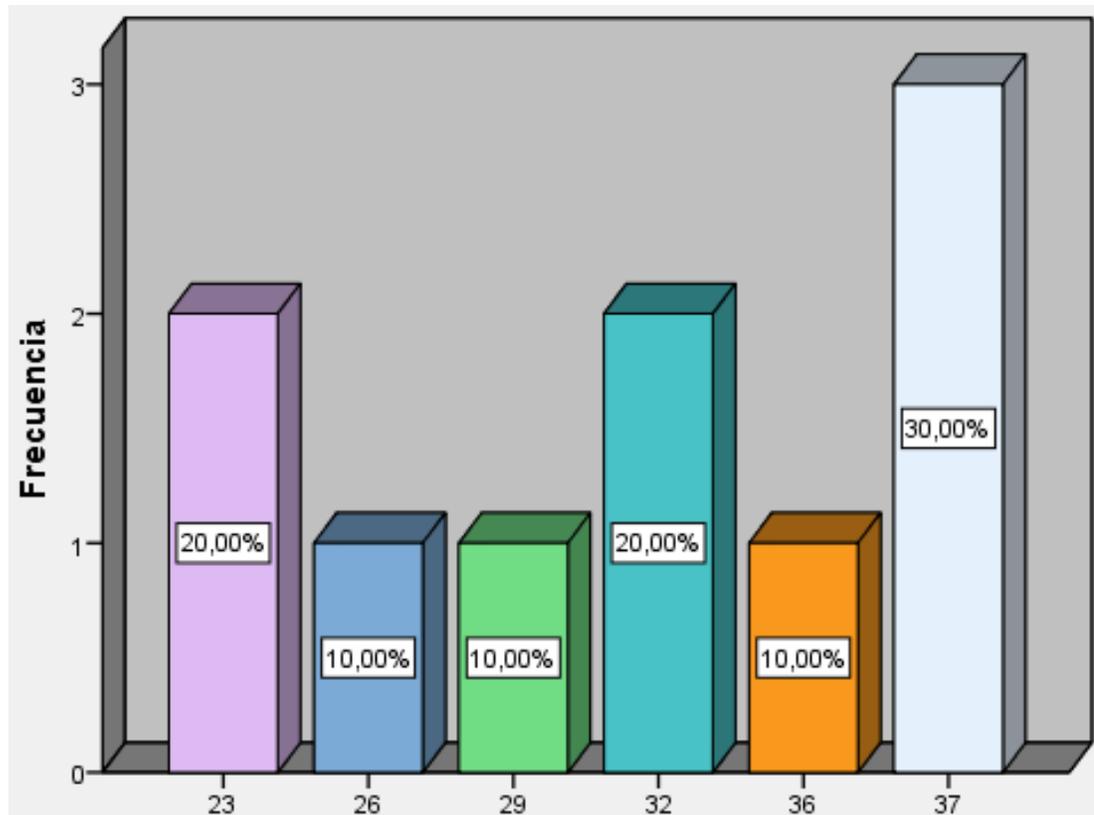
Figura 1. Parentesco de la persona responsable del niño



En la figura 1 se aprecia que el 80%, que respondió el cuestionario PSDQ, es madre del niño, el 10% es padre, y, el último 10% restante es el tutor legal del niño. Entonces,

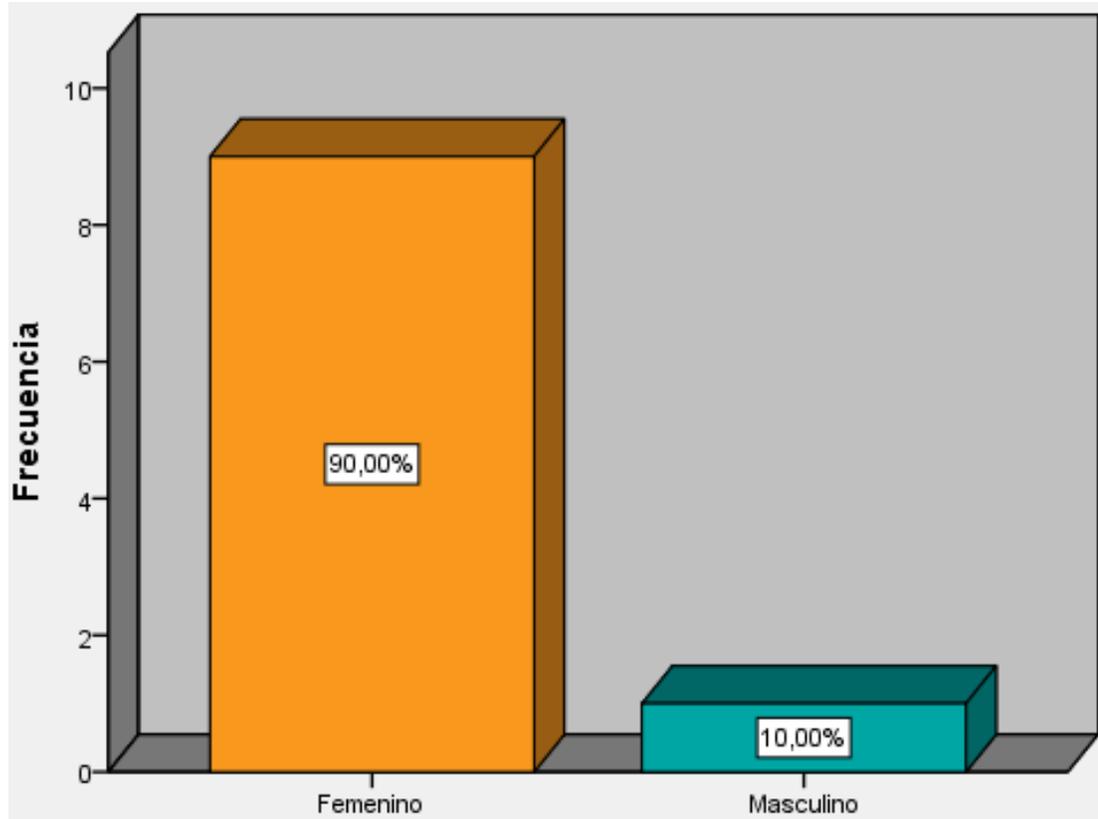
en base a la figura mostrada se observa que la persona con más responsabilidad y cuidado del niño o niña es la madre, ya que el 80% pertenece a esta categoría.

Figura 2. *Edad del responsable del niño*



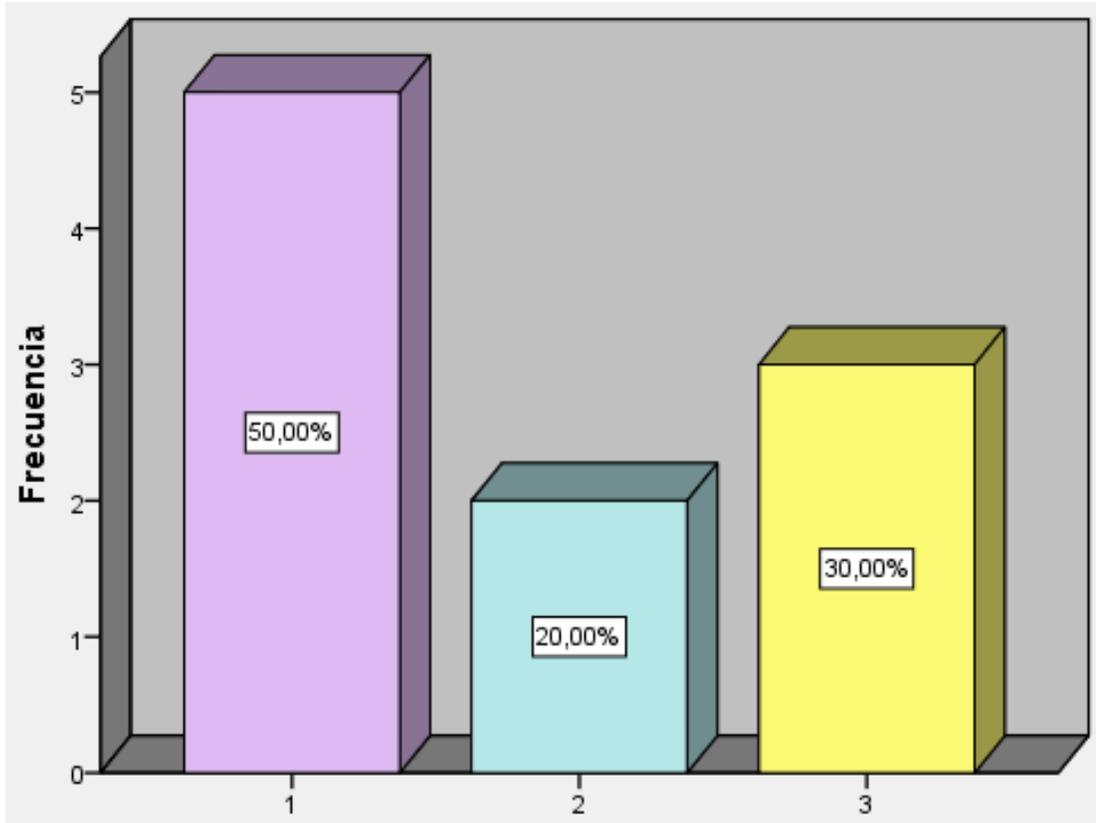
En la figura 2 se observa que 3 personas responsables tienen 37 años (30%), 2 tienen 32 (20%), de igual forma 2 personas tienen 23 (20%), 1 tiene 36 años (10%), 1 tiene 29 (10%), y por último 1 tiene 26 (10%). La misma hace referencia a que las personas que tienen el rango de mínima edad (23 años) pueden tener una menor responsabilidad sobre sus hijos, por las diversas actividades que realizan, ya que muchos a esta edad aún se encuentran desarrollando o comenzando una carrera universitaria.

Figura 3. *Sexo del responsable del niño*



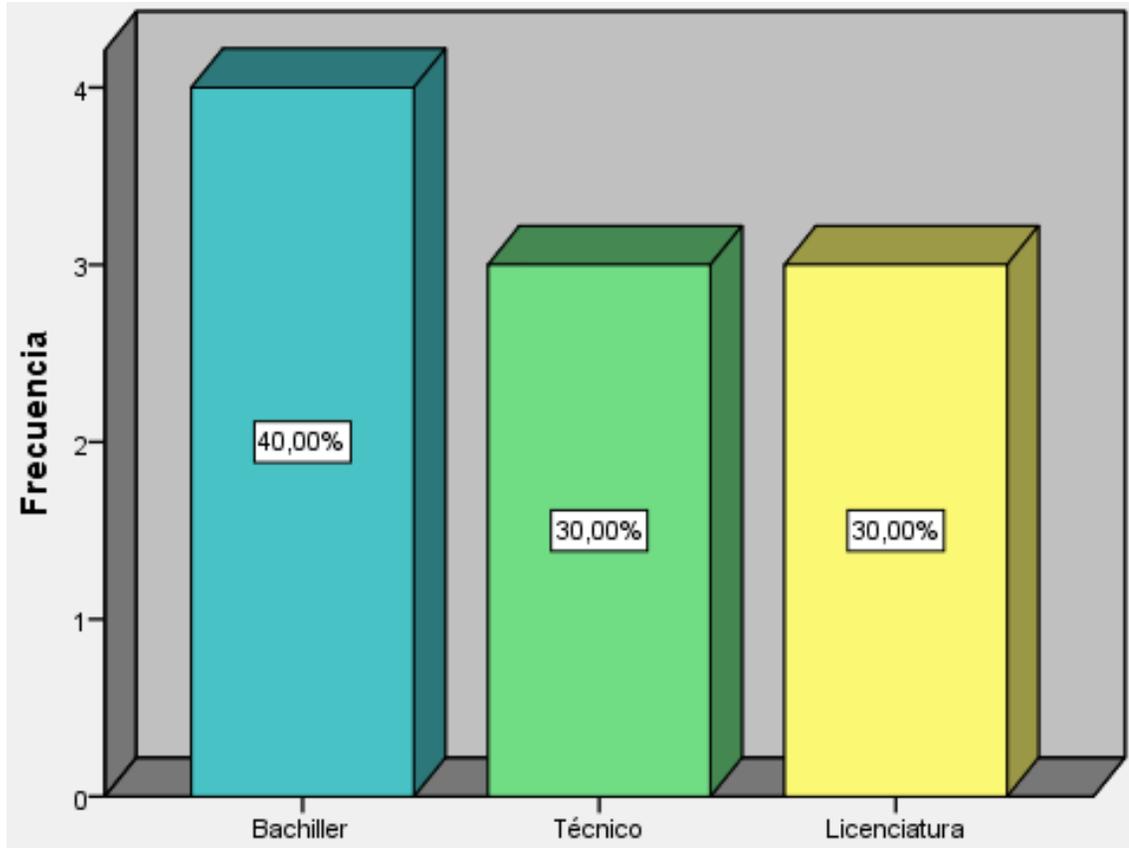
La figura 3 muestra que 9 personas responsables (90%) pertenecen al sexo femenino, y, 1 persona (10%) responde al sexo masculino. A través la presente figura reafirma que la mujer tiene un mayor grado de responsabilidad en el cuidado del niño, ya que casi el 100% de la población estudiada pertenece al sexo femenino.

Figura 4. *Número de hijos propios que el responsable del niño tiene*



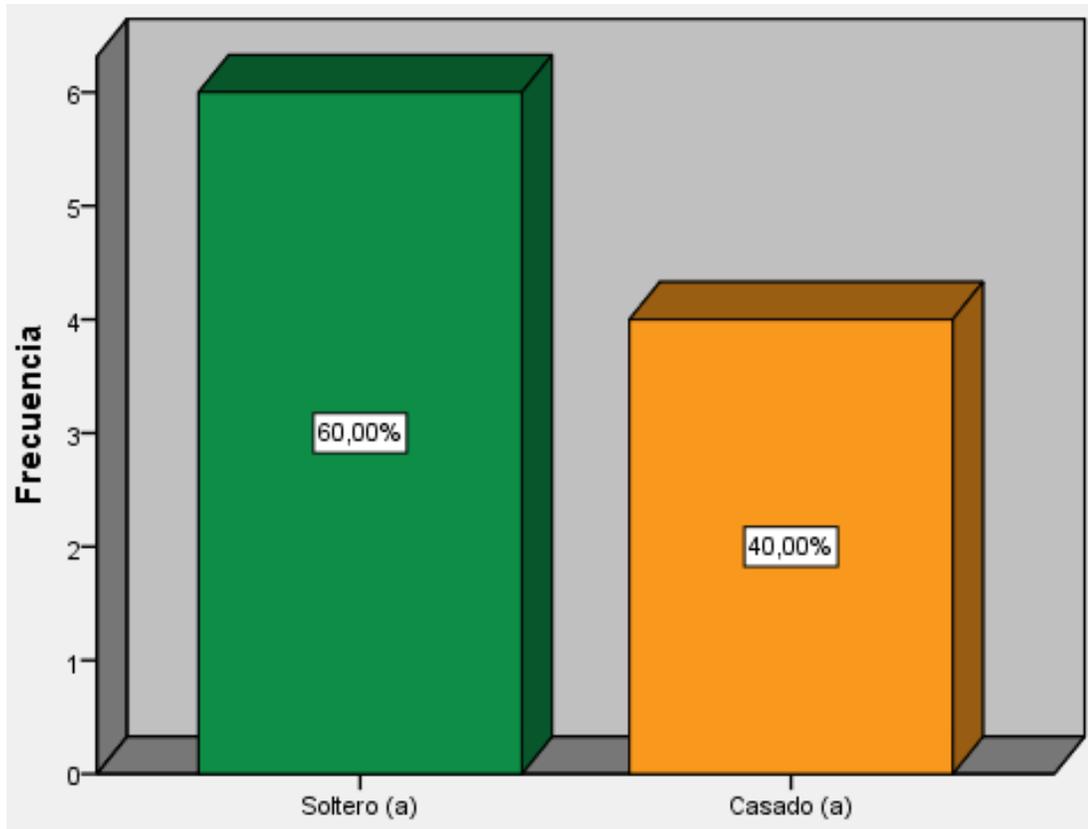
La información obtenida en la figura 4 refleja que el 50% de las personas responsables del niño tienen 1 hijo, el 30% tiene 3 hijos, y, finalmente el 20% tiene 2 hijos. Por la que se concluye que la mitad de la muestra estudiada tiene un hijo, siendo la minoría las personas que tienen 2 hijos propios.

Figura 5. Nivel académico del responsable del niño



En la figura 5, que refiere a que el nivel académico alcanzado por el responsable del niño, se observa que el 40% alcanzó el grado de bachiller, el 30% el grado de técnico, y, el restante 30% alcanzó el grado de licenciatura.

Figura 6. Estado civil del responsable del niño



En la figura 6 se aprecia que el 60% de los responsables del niño son solteros y el 40% es casado, por lo que es interesante notar que, como se analizó anteriormente, la madre es quien mayormente tiene la mayor responsabilidad sobre el niño y su cuidado, y, en la presente figura, más de la mitad se encuentra soltera, por lo que se puede deducir que los niños, de la muestra estudiada, viven la mayor parte del tiempo con únicamente un progenitor o tutor, que en este caso en su mayoría sería la madre, además de sus hermanos, en el caso que lo tuviesen.,

4.2.2 Datos demográficos del niño o niña

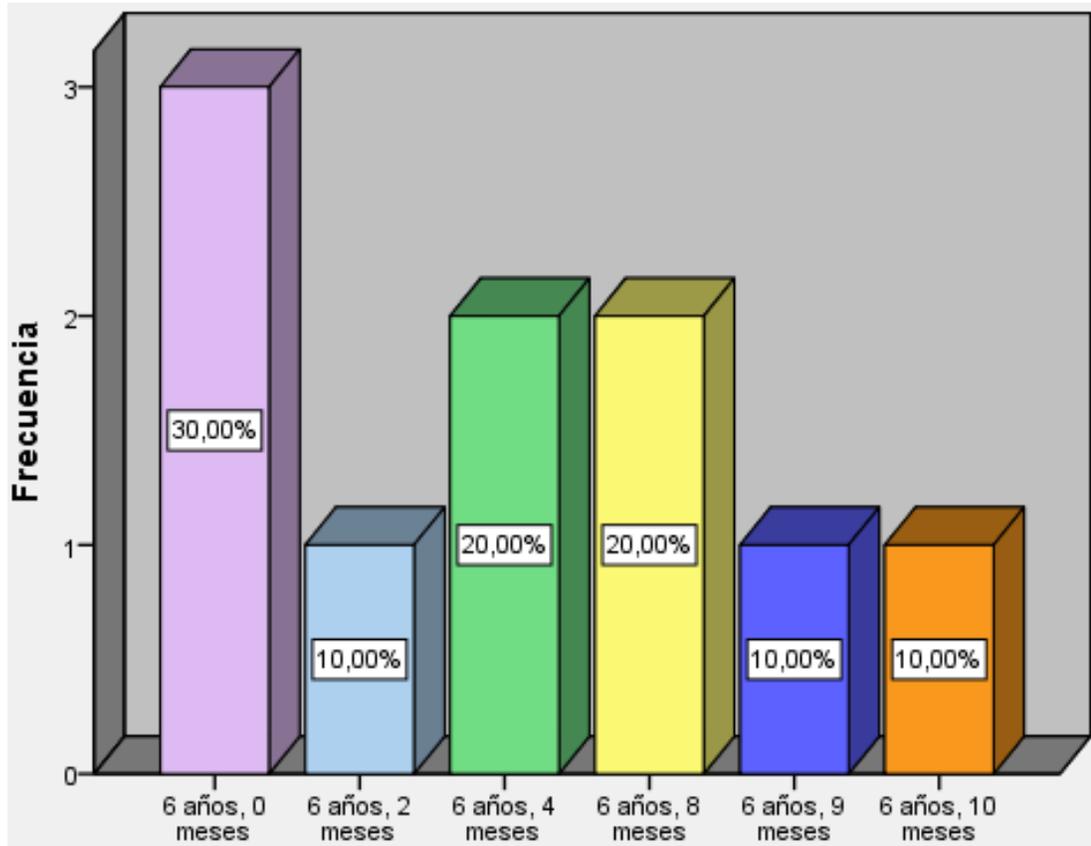
A continuación, a través de la tabla 5, se procede a detallar los datos demográficos de los niños (edad y sexo) que son parte de la muestra, y, para un análisis visual se muestra los detalles a través de la figura 7 y 8. Debido a que todos los niños tienen 6 años, y para un mejor análisis, se decidió describir las edades de los niños incluyendo los meses cumplidos al momento en el que se aplicó la prueba ENFEN a los mismos.

Tabla 5. *Datos demográficos del niño*

	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Edad	6 años, 0 meses	3	30%
	6 años, 2 meses	1	10%
	6 años, 4 meses	2	20%
	6 años, 8 meses	2	20%
	6 años, 9 meses	1	10%
	6 años, 10 meses	1	10%
Sexo	Femenino	5	50%
	Masculino	5	50%

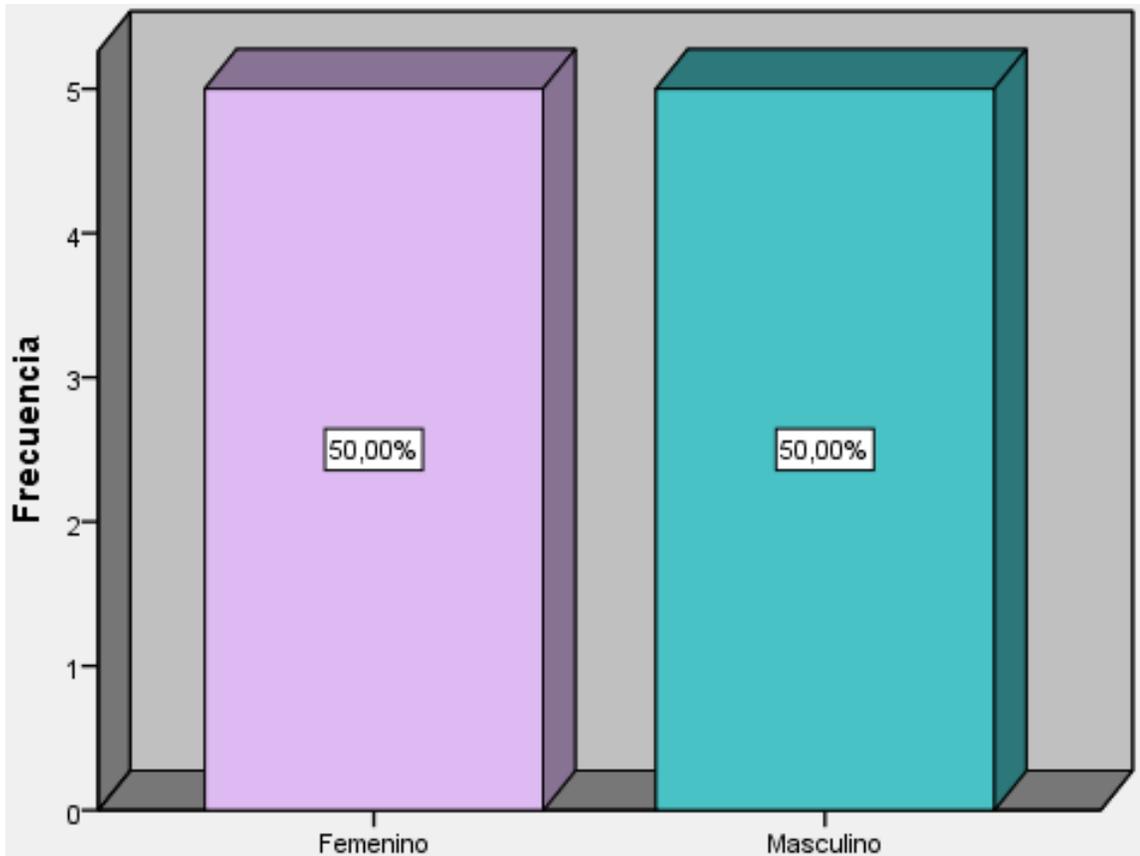
Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. *Edad cronológica del niño*



En la figura 7 se observa que 3 niños (30%) tienen 6 años y 0 meses; 2 niños (20%) tienen 6 años y 4 meses; 2 niños (20%) tienen 6 años y 8 meses; 1 niño (10%) tiene 6 años y 2 meses; 1 niño (10%) 6 años y 9 meses; finalmente, 1 niño (10%) tiene 6 años y 10 meses.

Figura 8. Sexo del niño



En la figura 8 se aprecia que las distribuciones, en cuanto el sexo del niño de la muestra tomada, es equitativa siendo el 50% niñas y el restante 50% son niños.

4.3 Resultados del segundo objetivo específico: *Estilos parentales*

A continuación, se describen los resultados que se obtuvieron en base a las respuestas otorgadas por los responsables de los niños evaluados, con el fin de determinar que estilo parental es el predominante en cada uno de ellos.

Tabla 6. *Resultados generales de estilos parentales*

ID Persona responsable del niño	Estilo Autoritativo	Estilo Autoritario	Estilo Permisivo
1	3,40	2,15	2,50
2	4,74	2,30	2,26
3	4,15	2,20	2,30
4	4,33	3,05	2,93
5	4,37	1,60	2,66
6	3,85	1,70	1,80
7	4,18	1,60	2,06
8	4,03	2,30	2,86
9	4,55	2,05	2,46
10	4,03	2,30	2,86

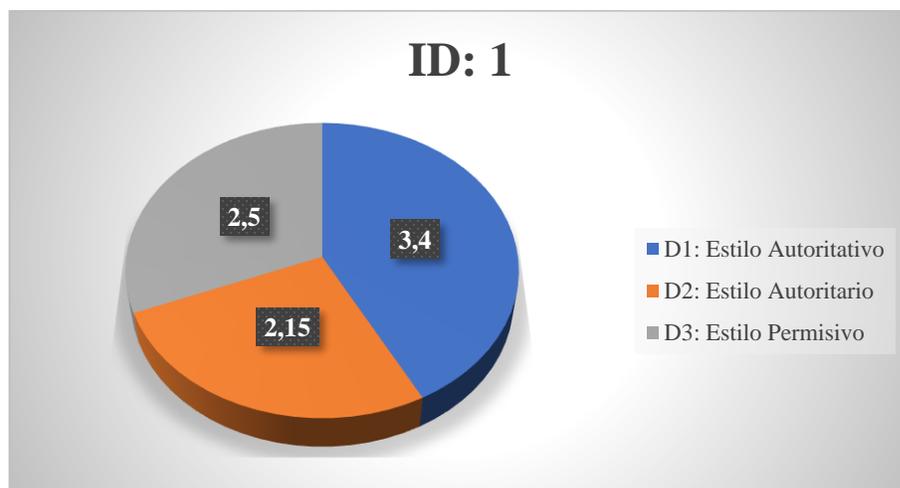
Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6 muestra los resultados obtenidos por cada una de las personas responsables del niño que llenaron el cuestionario PSDQ, en base a sus respuestas, se obtuvo que, el estilo parental predominante por toda la muestra es el estilo parental autoritativo, ya que este estilo es el que obtiene mayor puntuación en comparación a los otros dos estilos autoritario y permisivo.

Hay que tomar en cuenta que esta prueba no tiene el fin de determinar un estilo educativo puro, sino el predominante, ya que los progenitores tienden a utilizar un estilo

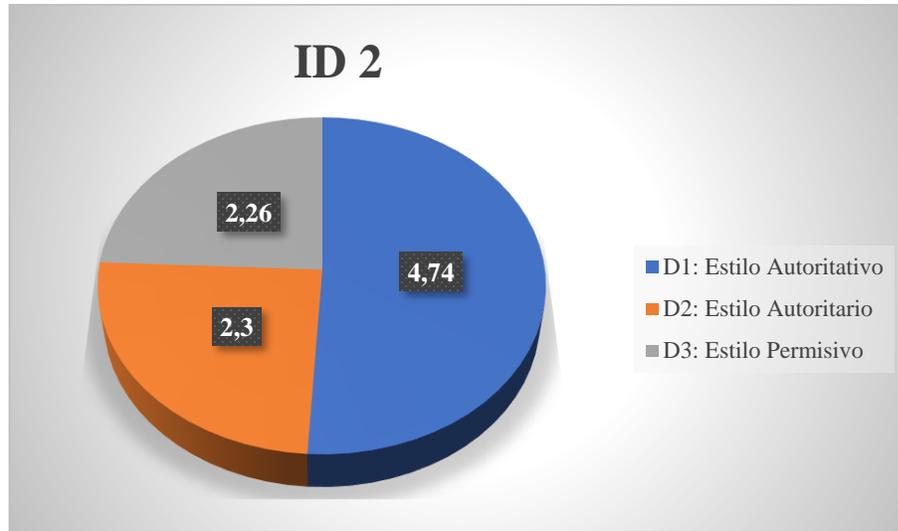
generalmente (el cual sería el estilo parental predominante), pero, en ciertas situaciones, puede utilizar otro estilo parental, sea el permisivo o autoritario. Por lo que, a continuación, se procederá a detallar los resultados de forma individual, para poder describir los estilos parentales de cada uno según los puntajes alcanzados.

Figura 9. Resultado de persona responsable 1



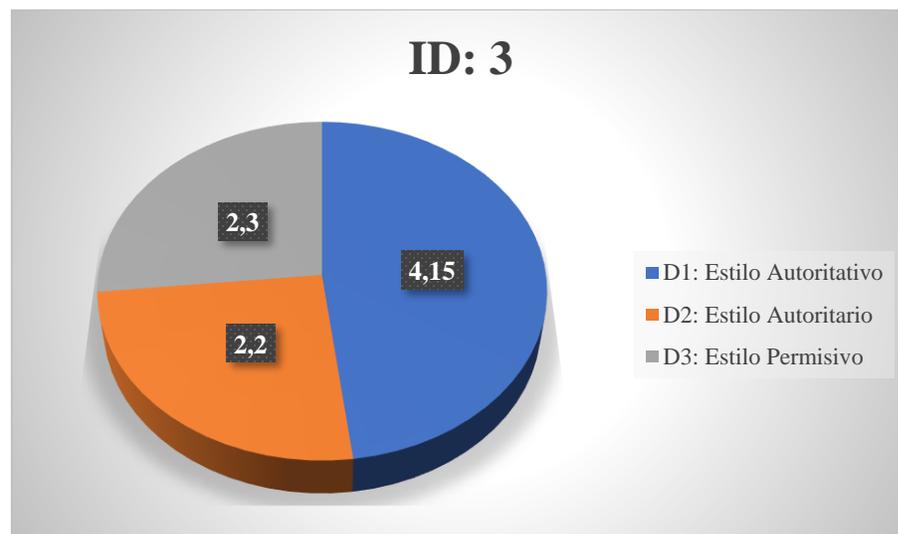
En la figura 9 se observa que la persona responsable 1 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 3,4; seguido del estilo permisivo con 2,5 puntos; y finalmente, con 2,15 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 10. Resultado de persona responsable 2



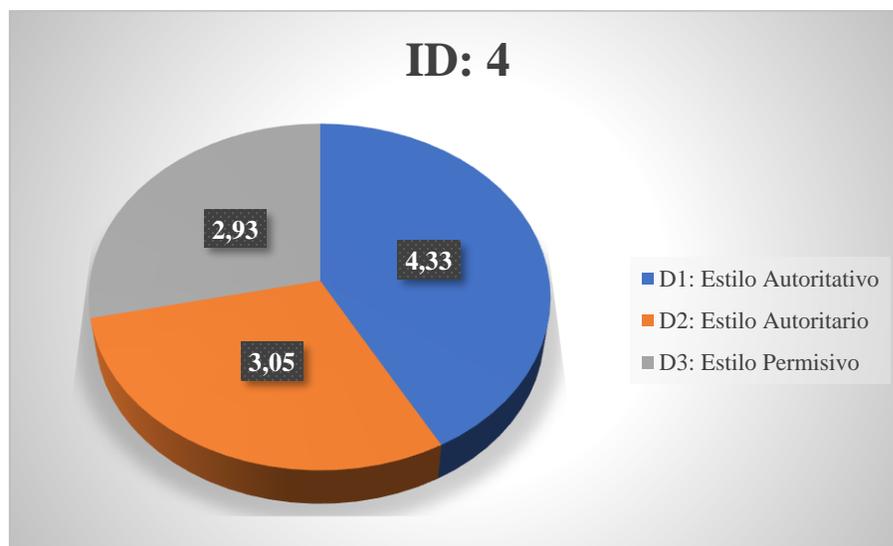
En la figura 10 se aprecia que la persona responsable 2 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,74; seguido del estilo autoritario con 2,3 puntos; y finalmente, con 2,26 puntos se encuentra el estilo permisivo. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-autoritario.

Figura 11. Resultado de persona responsable 3



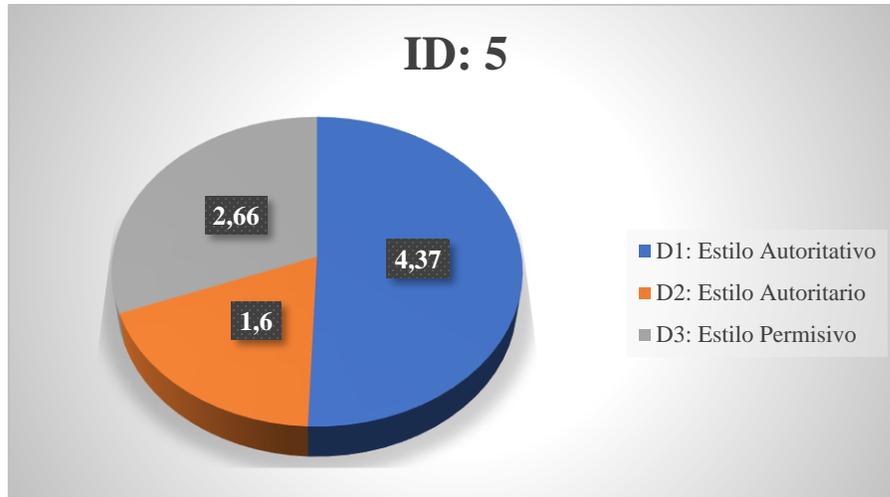
En la figura 11 se observa que la persona responsable 3 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,15; seguido del estilo permisivo con 2,3 puntos; y finalmente, con 2,2 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 12. Resultado de persona responsable 4



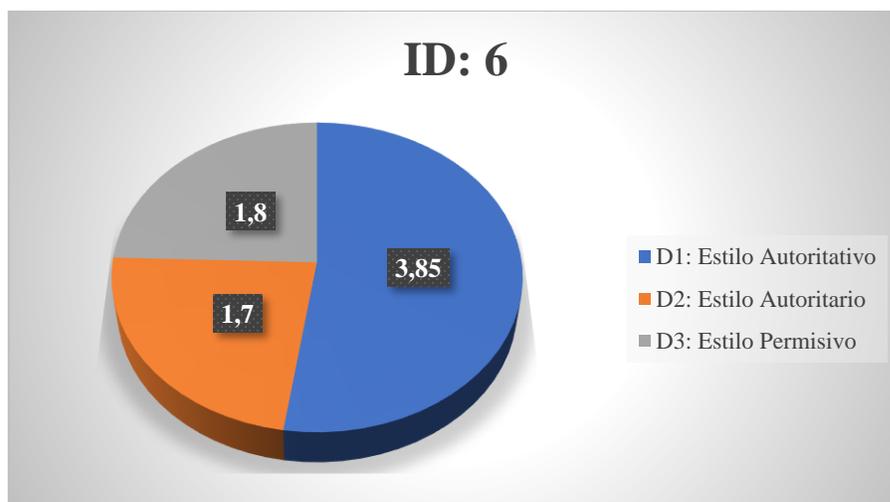
La figura 12 muestra que la persona responsable 4 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,33; seguido del estilo autoritario con 3,05 puntos; y finalmente, con 2,93 puntos se encuentra el estilo permisivo. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-autoritario.

Figura 13. Resultado de persona responsable 5



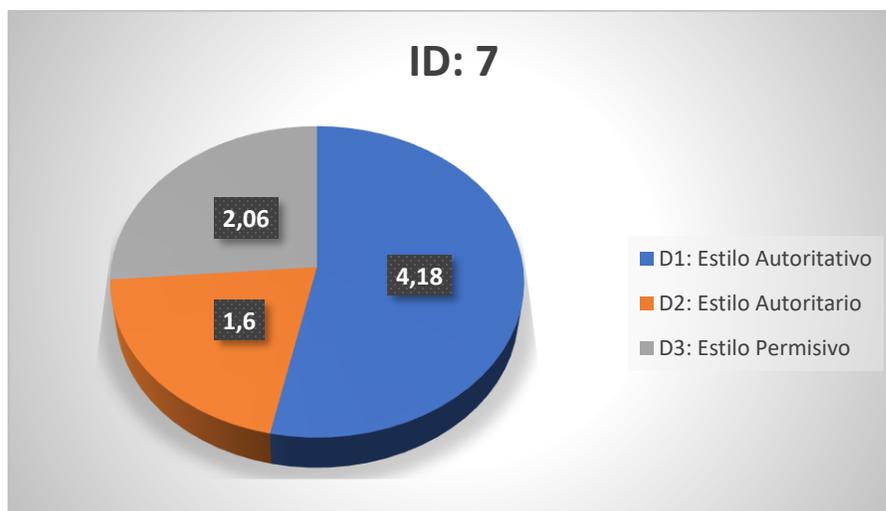
En la figura 13 se observa que la persona responsable 5 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,37; seguido del estilo permisivo con 2,66 puntos; y finalmente, con 1,6 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 14. Resultado de persona responsable 6



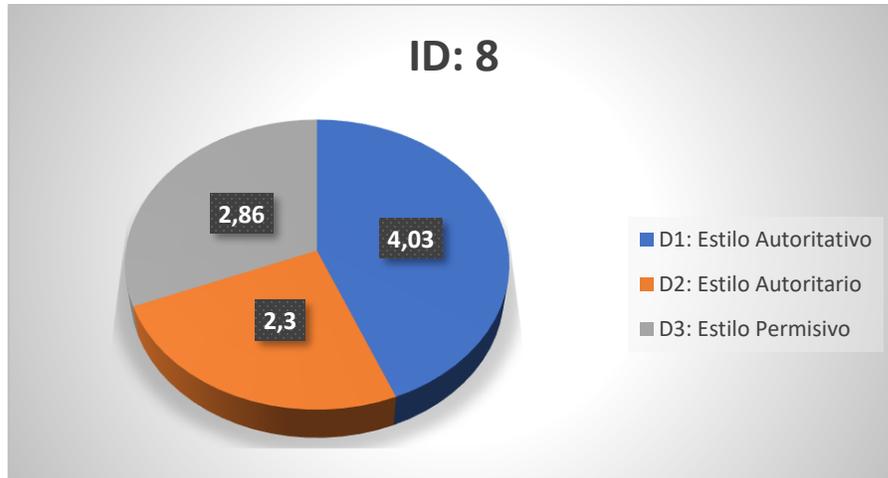
La figura 14 aprecia que la persona responsable 6 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 3,85; seguido del estilo permisivo con 1,8 puntos; y finalmente, con 1,7 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 15. Resultado de persona responsable 7



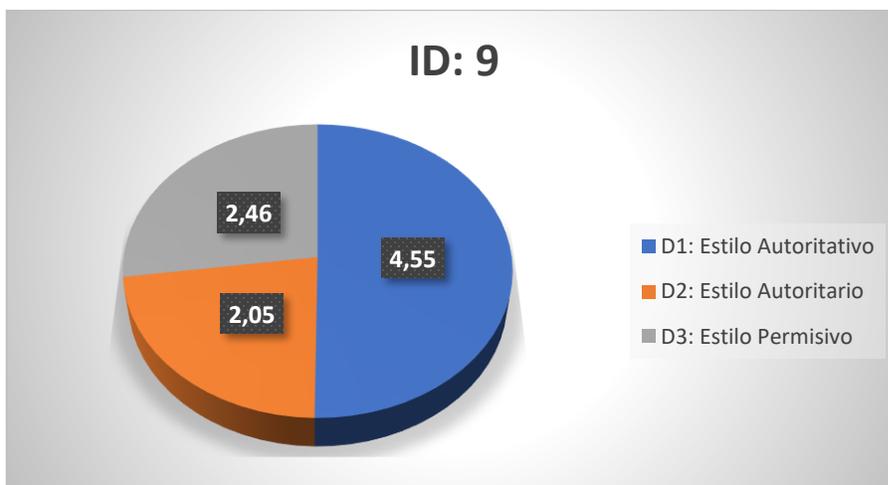
En la figura 15 se aprecia que la persona responsable 7 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,18; seguido del estilo permisivo con 2,06 puntos; y finalmente, con 1,6 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 16. Resultado de persona responsable 8



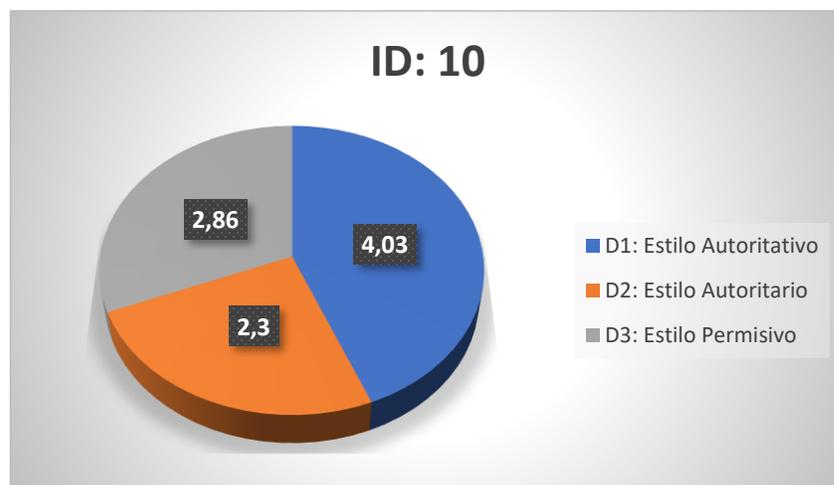
En la figura 16 se observa que la persona responsable 8 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,03; seguido del estilo permisivo con 2,86 puntos; y finalmente, con 2,3 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 17. Resultado de persona responsable 9



La figura 17 muestra que la persona responsable 9 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,55; seguido del estilo permisivo con 2,46 puntos; y finalmente, con 2,05 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Figura 18. Resultado de persona responsable 10

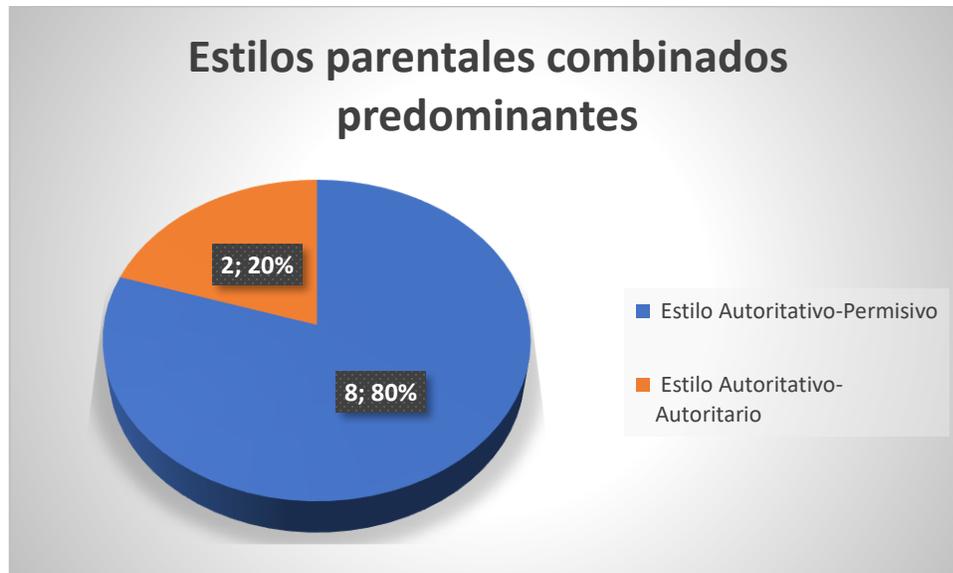


En la figura 18 se observa que la persona responsable 10 maneja, como estilo parental predominante, el estilo autoritativo con una puntuación de 4,03; seguido del estilo permisivo con 2,86 puntos; y finalmente, con 2,3 puntos se encuentra el estilo autoritario. Por lo que se concluye que esta persona maneja un estilo autoritativo-permisivo.

Entonces, según el análisis en la tabla 3 y de las figuras 9-18, se observa que el 100% de la muestra utiliza como estilo predominante el autoritativo, pero, realizando un análisis más profundo, se observa que el 80% (8 personas responsables del niño) utilizan un estilo autoritativo-permisivo, y, el 20% (2 personas responsables del niño) utilizan un estilo autoritativo-autoritario. Estos últimos son las personas responsables con ID 2 y 4.

A continuación, para un mayor entendimiento, en la figura 19, se mostrará de forma gráfica este análisis.

Figura 19. *Estilos parentales combinados predominantes*



4.4 Resultados del tercer objetivo específico: *Funciones ejecutivas*

A continuación, se describirá los resultados en decatipos que se obtuvieron en cada sub prueba en la ENFEN, en base a las respuestas otorgadas por los niños, con el fin de determinar el nivel de desarrollo de sus funciones ejecutivas.

Pero primero se procederá a explicar los significados de cada decatipo, para poder comprender fácilmente los mismos:

- 1= Muy bajo
- 2= Muy bajo
- 3= Bajo
- 4= Medio bajo

- 5= Medio
- 6= Medio
- 7= Medio alto
- 8= Alto
- 9= Muy alto
- 10= Muy alto

Tabla 7. Resultados generales de las sub pruebas de la ENFEN

ID del Niño	Fluidez fonológica	Fluidez semántica	Sendero gris	Sendero a color	Anillas	Interferencia	Total
	Decatipo	Decatipo	Decatipo	Decatipo	Decatipo	Decatipo	
1	3	3	2	1	2	9	20
2	3	4	1	1	2	4	15
3	3	5	1	1	4	9	23
4	2	3	1	1	2	4	13
5	3	4	1	1	3	4	16
6	4	4	5	4	4	4	25
7	5	5	4	2	7	7	30
8	5	5	3	2	2	7	24
9	3	5	1	1	2	6	18
10	3	3	1	1	4	6	18

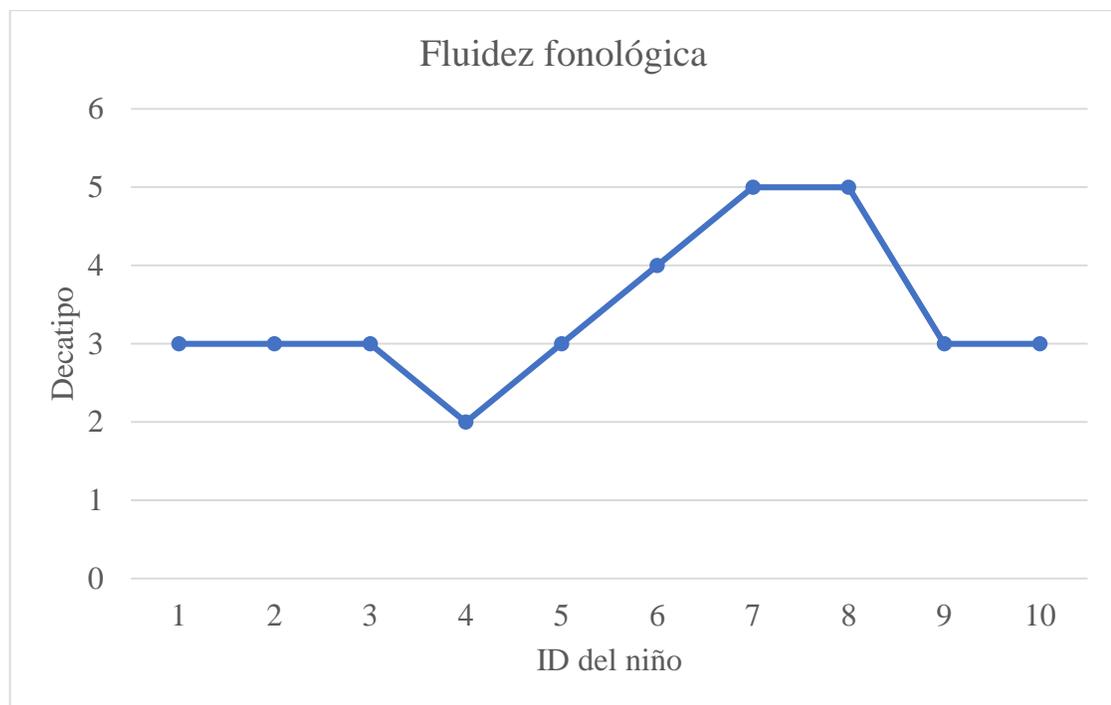
Fuente: Elaboración propia.

La tabla 7, se muestra las puntuaciones alcanzadas de cada niño evaluado en cada sub prueba en la ENFEN, en la cual, en la columna se puede observar que el decatipo sumado más bajo, es de 13(del niño con ID 4), seguida por el decatipo sumado de 15 (del

niño 2), que, como se puede ver en la tabla 3, sus progenitores o personas responsables (con ID 2 y 4) son los que utilizan los estilos autoritativo-autoritario.

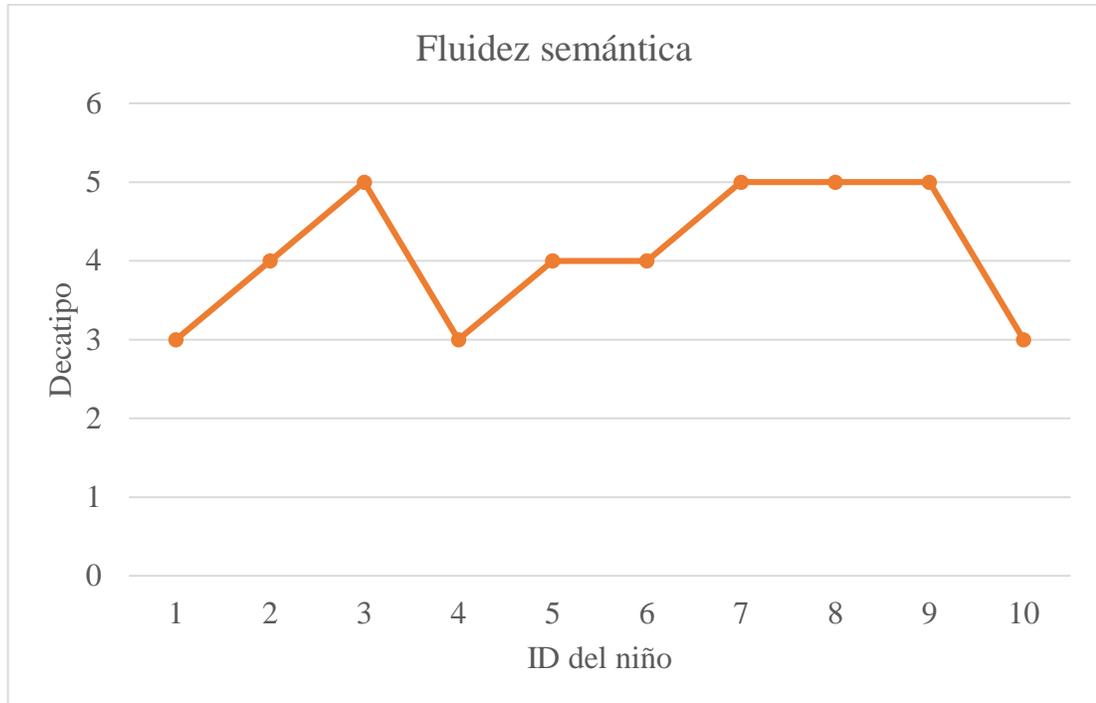
A continuación, se procederá a describir los resultados obtenidos en cada sub prueba por cada niño evaluado:

Figura 20. *Resultados comparativos de fluidez fonológica*



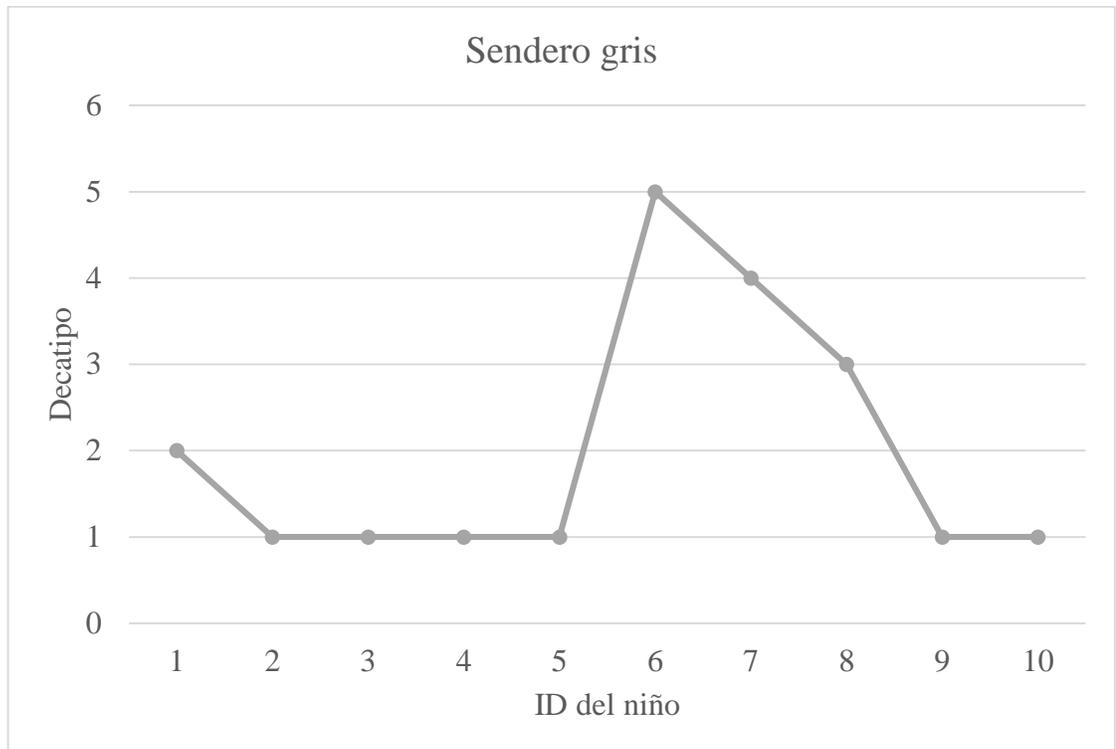
En la figura 20 se aprecia que los decatipos más altos, en relación a los demás, fue de los niños con ID 7 y 8, con un decatipo de 5 (medio) cada uno; el niño con ID 6 obtuvo un decatipo de 4 (medio bajo); seguido por los niños con ID 1, 2, 3, 5, 9 y 10, que obtuvieron un decatipo de 3 (bajo); y, la puntuación más bajo obtenida, en relación a los demás fue el del niño con ID 4, con un decatipo de 2 (muy bajo).

Figura 21. Resultados comparativos de fluidez semántica



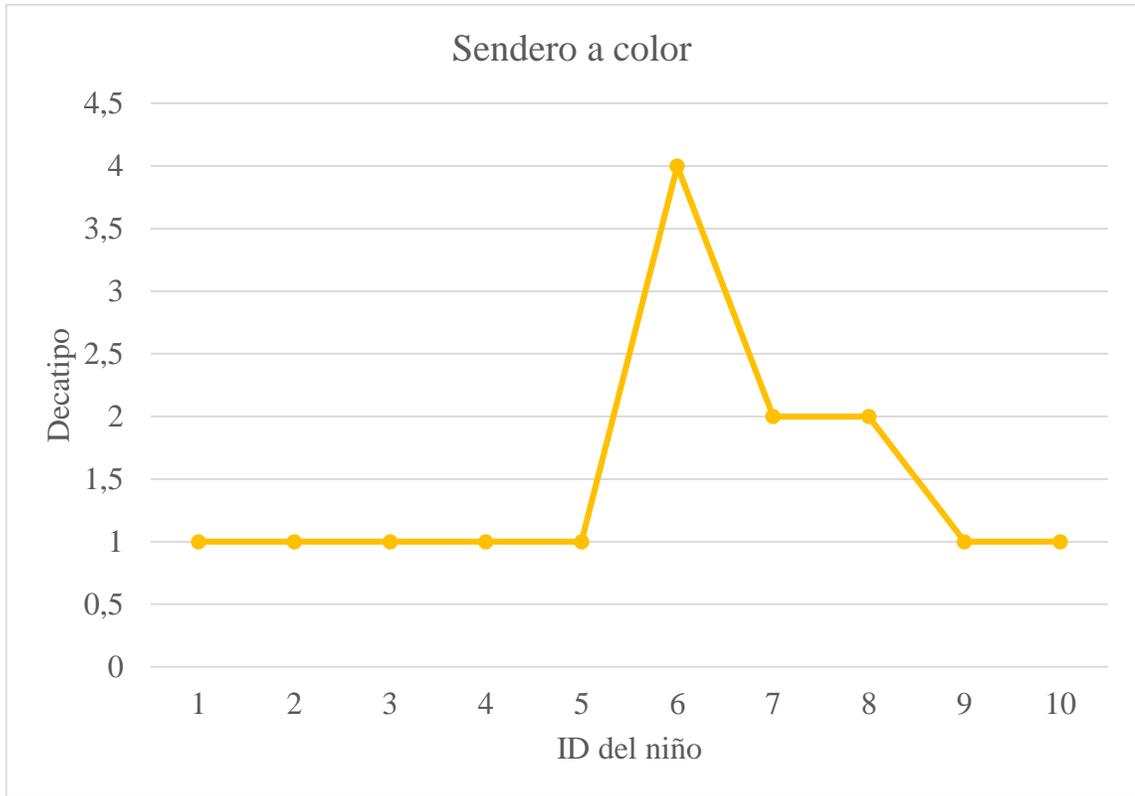
En la figura 21 se observa que los decatipos más altos obtenidos, fue de los niños con ID 3, 7, 8 y 9, con una decatipo de 5 (medio) cada uno; los niños con ID 2, 5 y 6 obtuvieron un decatipo de 4 (medio bajo) cada uno; y los niños con ID 1, 4 y 10 obtuvieron un decatipo de 3 (bajo) cada uno.

Figura 22. Resultados comparativos de sendero gris



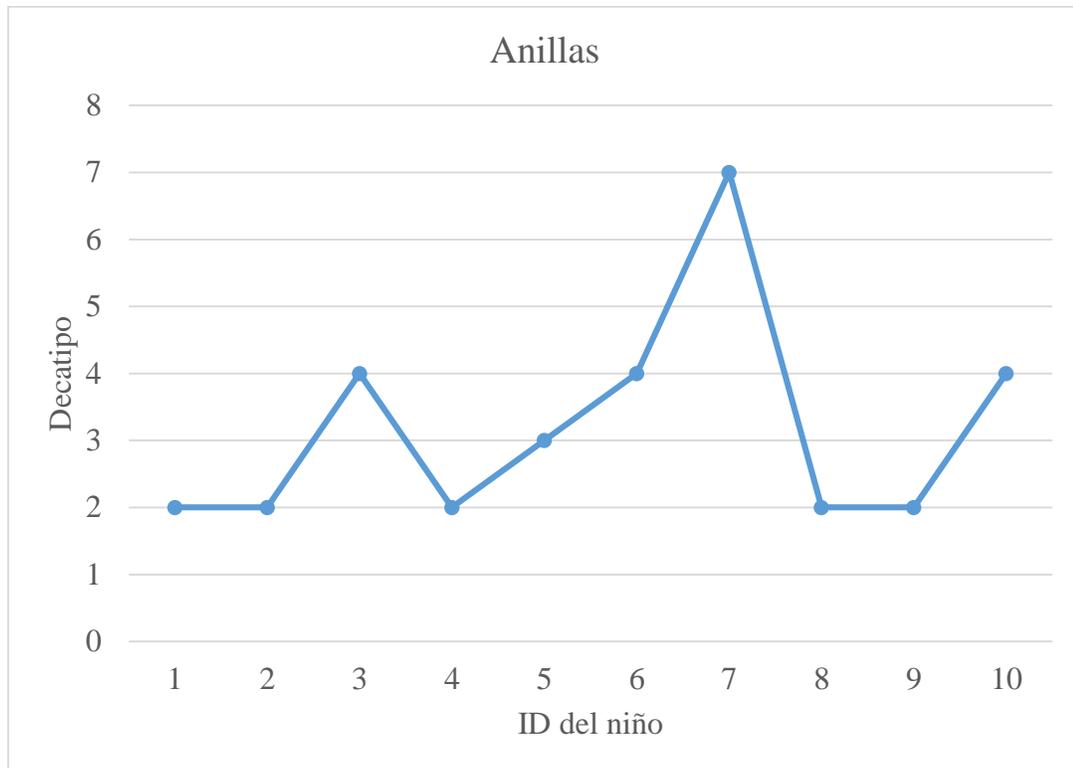
La figura 22 muestra que el decatipo más alto obtenido es el del niño con ID 6 con un decatipo de 5 (medio); seguido por el niño con ID 7 con un decatipo de 4 (medio bajo); el niño con ID 8 obtuvo un decatipo de 3 (bajo); el niño con ID 1 obtuvo un decatipo de 2 (muy bajo); y, finalmente los niños con ID 2, 3, 4, 5, 9 y 10 obtuvieron un decatipo de 1 (muy bajo) cada uno.

Figura 23. Resultados comparativos de sendero a color



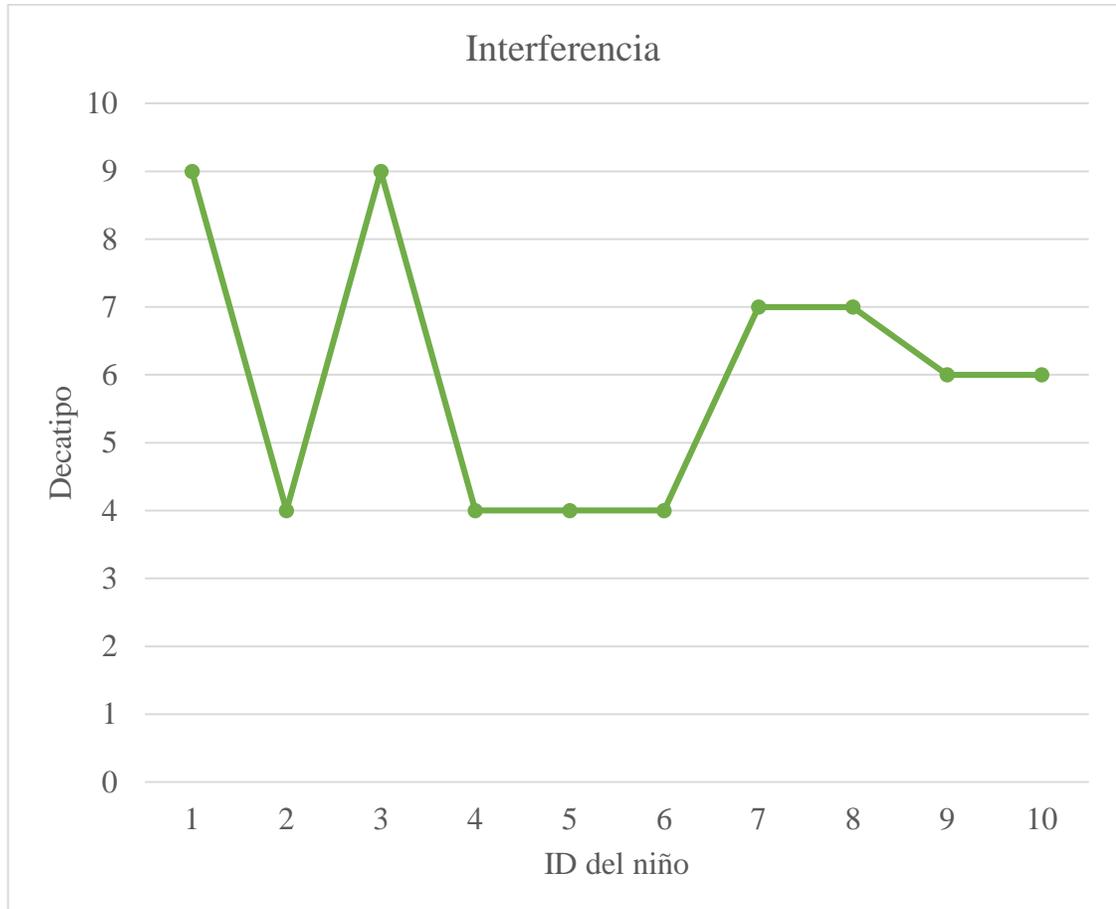
En la figura 23 se observa que el niño con ID 6 obtuvo el decatipo más alto, en relación a los demás, con un 4 (medio bajo); seguido por los niños con ID 7 y 8, quienes obtuvieron un decatipo de 2 (muy bajo) cada uno; finalmente, los niños con ID 1, 2, 3, 4, 5, 9 y 10, obtuvieron un decatipo de 1 (muy bajo).

Figura 24. *Resultados comparativos de anillas*



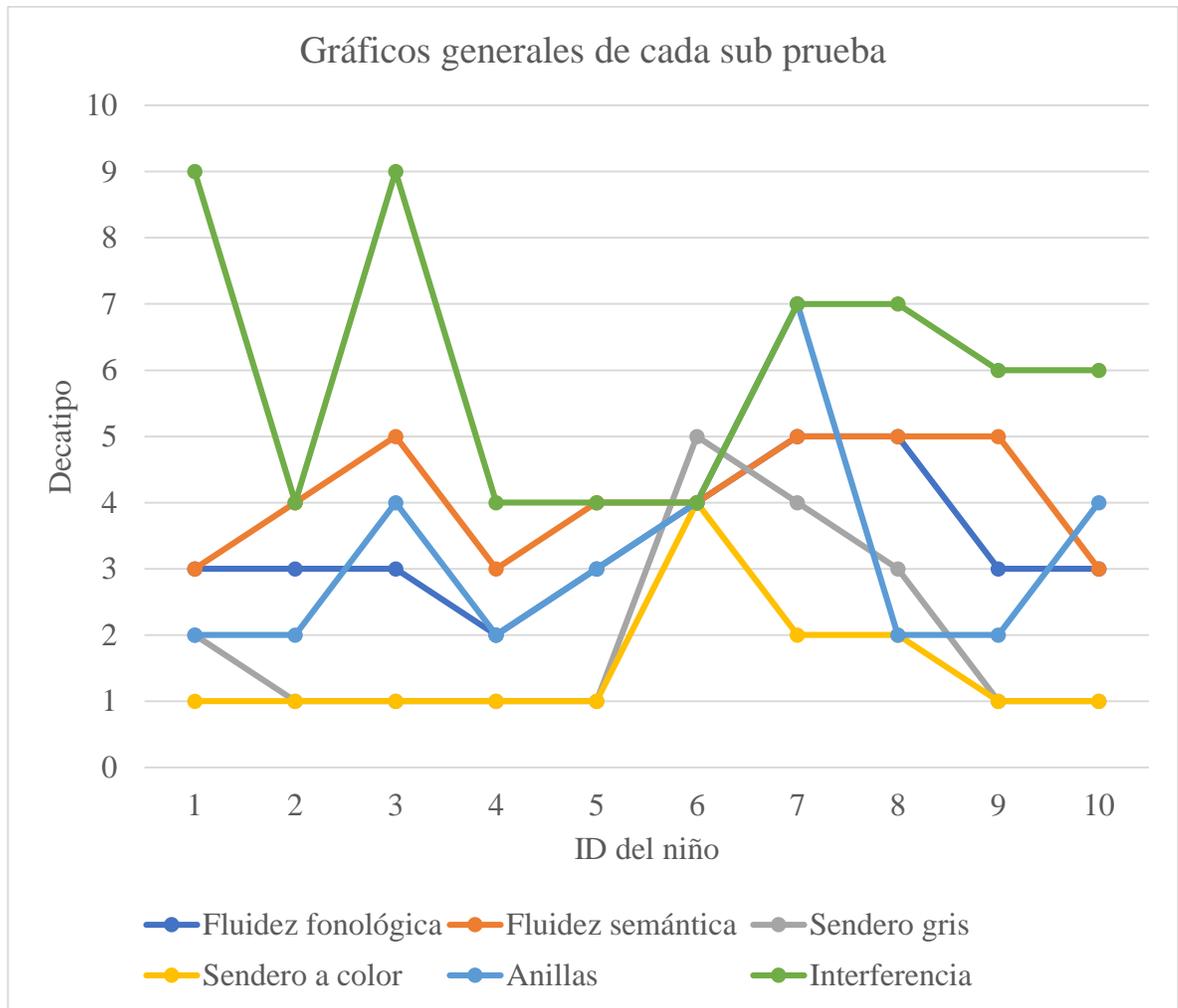
En la figura 24 se aprecia que el decatipo más alto obtenido fue por el niño con ID 7, con un 7 (medio alto); seguidamente se observa que los niños con ID 3, 6 y 10 obtuvieron un decatipo de 4 (medio bajo); posteriormente, se encuentra el niño con ID 5, quien obtuvo un decatipo de 3 (bajo); finalmente, se encuentran los niños con ID 1, 2, 4, 8 y 9, que obtuvieron un decatipo de 2 (muy bajo) cada uno.

Figura 25. Resultados comparativos de interferencia



La tabla 25 muestra que los niños con ID 1 y 3, obtuvieron un decatipo de 9 (muy alto); seguidos por los niños con ID 7 y 8, quienes obtuvieron un decatipo de 7 (medio alto) cada uno; los niños con ID 9 y 10 obtuvieron un decatipo de 6 (medio) cada uno; posteriormente se encuentran los niños con ID 2, 4, 5 y 6, quienes obtuvieron un decatipo de 4 (medio bajo).

Figura 26. Descripción comparativa general de cada sub prueba ENFEN



A través de la figura 26 se observa de forma general y resumida los resultados ya explicados anteriormente por separado, en donde se puede determinar que la sub pruebas en donde se obtuvo en mayor puntaje en decatipo fue en la prueba de interferencia, y, en cambio, los decatipo más bajos obtenidos, fueron en las sub pruebas de sendero gris y sendero a color.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en cada sub prueba

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Fluidez fonológica	10	2	5	3,40	,966
Fluidez semántica	10	3	5	4,10	,876
Sendero gris	10	1	5	2,00	1,491
Sendero a color	10	1	4	1,50	,972
Anillas	10	2	7	3,20	1,619
Interferencia	10	4	9	6,00	2,000
Desarrollo de funciones ejecutivas	10	13	30	20,20	5,245
N válido (por lista)	10				

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar esta parte del análisis de los resultados obtenidos en la prueba ENFEN, y cada sub prueba que la compone, en la tabla 8 se puede observar los resultados o decatipos máximos y mínimos obtenidos en la prueba, así como la media de los mismos. Entonces, se puede observar que: el decatipo más bajo obtenido en la sub prueba “fluidez fonológica” es de 2 (muy bajo) y el más alto o valor máximo fue de 5 (medio); en la sub prueba “fluidez semántica” el valor mínimo obtenido fue de 3 (bajo) y máximo de 5 (medio); en la sub prueba “sendero gris” el decatipo mínimo obtenido es de 1 (muy bajo) y el máximo de 5 (medio); en la sub prueba “sendero a color” el decatipo mínimo obtenido es de 1 (muy bajo) y máximo de 4 (medio bajo); en la sub prueba “anillas” el decatipo mínimo obtenido se observa que es de 2 (muy bajo) y máximo de 7 (medio alto); en la sub

prueba “interferencia” la decatipo mínimo obtenido se observa que es de 4 (medio bajo) y máximo de 9 (muy alto); al realizar la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada sub prueba de cada niño evaluado, se observa que el valor mínimo obtenido es de 13 y máximo de 30.

4.5 Comprobación de la hipótesis

Primeramente, se realizó una prueba de normalidad de las variables, para determinar si éstas son normales o no, y así poder determinar qué correlación se utilizará (Rho de Spearman, o, R de Pearson) en la presente investigación:

Tabla 9. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Fluidez fonológica	,361	10	,001	,801	10	,015
Fluidez semántica	,248	10	,082	,805	10	,017
Sendero gris	,349	10	,001	,735	10	,002
Sendero a color	,397	10	,000	,603	10	,000
Anillas	,271	10	,036	,762	10	,005
Interferencia	,241	10	,102	,848	10	,055
Estilo Autoritativo	,162	10	,200*	,971	10	,896
Estilo Autoritario	,243	10	,096	,885	10	,149
Estilo Permisivo	,154	10	,200*	,949	10	,653
Desarrollo de funciones ejecutivas	,163	10	,200*	,964	10	,833

Fuente: Elaboración propia.

A través de la prueba de normalidad y debido a que el tamaño de la muestra, o grado de libertad (gl), como se ve en la tabla 9, es menor a 50 (<50) se toma en cuenta la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk; entonces, en la tabla 9 se puede observar que, el nivel de significancia (Sig.) en “fluidez fonológica”, “fluidez semántica”, “sendero gris”, “sendero a color” y “anillas”, es menor que 0,05 lo cual indica que los datos no son normales, pero, en “interferencia”, “estilo autoritativo”, “estilo autoritario” y “estilo permisivo”, el nivel de significancia es mayor que 0, 05 lo cual indica que los datos son normales; por lo cual, ya que existen datos que no son normativos, se utilizó de la prueba no paramétrica de Rho de Spearman.

Entonces, para poder aceptar o rechazar la hipótesis alternativa en la presente investigación se utilizó la prueba de correlación de Spearman. Para este análisis, primeramente, se describe el grado de relación entre los estilos parentales y cada sub prueba de la ENFEN, que evalúan distintas funciones ejecutivas en conjunto, para luego realizar un análisis correlacional del total de las sub pruebas con los estilos parentales.

Tabla 10. *Correlación fluidez fonológica y estilos parentales*

		Correlaciones			
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Fluidez fonológica
Fluidez fonológica	Coefficiente de correlación	-,344	-,445	-,468	1,000
	Sig. (bilateral)	,331	,197	,173	.
	N	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 10, se observa que el p valor calculado de la relación entre la sub prueba “fluidez fonológica” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05 lo que indica que no existe relación entre la sub prueba fluidez fonológica y los estilos parentales.

Específicamente: entre fluidez fonológica y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,331; entre fluidez fonológica y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,197; y, entre fluidez fonológica y estilo permisivo es de 0,173.

Tabla 11. *Correlación fluidez semántica y estilos parentales*

		Correlaciones			
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Fluidez semántica
Fluidez semántica	Coefficiente de correlación	,261	-,368	-,422	1,000
	Sig. (bilateral)	,467	,295	,225	.
	N	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 11, se aprecia que el p valor calculado de la relación entre la sub prueba “fluidez semántica” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05 lo que indica que no existe relación entre la sub prueba fluidez semántica y los estilos parentales.

Específicamente: entre fluidez semántica y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,467; entre fluidez semántica y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,295; y, entre fluidez semántica y estilo permisivo es de 0,225.

Tabla 12. *Correlación sendero gris y estilos parentales*

		Correlaciones			
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Sendero gris
Sendero gris	Coefficiente de correlación	-,613	-,399	-,455	1,000
	Sig. (bilateral)	,060	,254	,186	.
	N	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 12, refleja que el p valor calculado de la relación entre la sub prueba “sendero gris” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05 lo que indica que no existe relación entre la sub prueba sendero gris y los estilos parentales.

Específicamente: entre sendero gris y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,060; entre sendero gris y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,254; y, entre sendero gris y estilo permisivo es de 0,186.

Tabla 13. *Correlación sendero a color y estilos parentales*

		Correlaciones			
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Sendero a color
Sendero a color	Coefficiente de correlación	-,417	-,331	-,440	1,000
	Sig. (bilateral)	,231	,350	,204	.
	N	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13, se observa que el p valor calculado de la relación entre la sub prueba “sendero a color” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05 lo que indica que no existe relación entre la sub prueba sendero a color y los estilos parentales.

Específicamente: entre sendero a color y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,231; entre sendero a color y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,350; y, entre sendero a color y estilo permisivo es de 0,204.

Tabla 14. *Correlación anillas y estilos parentales*

		Correlaciones			
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Anillas
Anillas	Coefficiente de correlación	-,250	-,499	-,460	1,000
	Sig. (bilateral)	,486	,142	,181	.
	N	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 14 muestra que el p valor calculado de la relación entre la sub prueba “anillas” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05 lo que indica que no existe relación entre la sub prueba anillas y los estilos parentales.

Específicamente: entre anillas y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,486; entre anillas y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,142; y, entre anillas y estilo permisivo es de 0,181.

Tabla 15. *Correlación interferencia y estilos parentales*

		Correlaciones				
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Interferencia	
Interferencia	Coefficiente de correlación	-,481	-,058	-,025	1,000	
	Sig. (bilateral)	,159	,874	,945	.	
	N	10	10	10	10	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15 se observa que el p valor calculado de la relación entre la sub prueba “interferencia” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05 lo que indica que no existe relación entre la sub prueba interferencia y los estilos parentales.

Específicamente: entre interferencia y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,159; entre interferencia y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,874; y, entre interferencia y estilo permisivo es de 0,945.

Tabla 16. *Correlación desarrollo funciones ejecutivas y estilos parentales*

		Correlaciones				
		D1: Estilo Autoritativo	D2: Estilo Autoritario	D3: Estilo Permisivo	Desarrollo de funciones ejecutivas	
Desarrollo de funciones ejecutivas	Coefficiente de correlación	-,588	-,494	-,534	1,000	
	Sig. (bilateral)	,074	,147	,112	.	
	N	10	10	10	10	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 16 se aprecia que el p valor calculado de la relación entre el total del “desarrollo de las funciones ejecutivas” y los tres tipos de estilos parentales (estilo autoritativo, autoritario y permisivo) es mayor a 0,05. Específicamente: entre desarrollo de funciones ejecutivas y estilo autoritativo, el nivel de significancia es igual a 0,074; entre desarrollo de funciones ejecutivas y estilo autoritario, el nivel de significancia es de 0,147; y, entre desarrollo de funciones ejecutivas y estilo permisivo es de 0,112.

Este análisis indica que no existe correlación entre las variables de estudio: estilos parentales y desarrollo de funciones ejecutivas, por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna o hipótesis de investigación. Esto significa que los estilos parentales, sea cual fuere que utilice el responsable del niño (padre, madre o tutor legal), no determina el grado de desarrollo de las funciones ejecutivas del niño.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Como principales hallazgos de la presente investigación que se realizó a través de la evaluación tanto de los estilos parentales, el desarrollo de las funciones ejecutivas y la existencia de correlación entre ambos, se puede concluir que:

- Respecto al objetivo principal de investigación propuesto acerca de la relación entre los estilos parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas, se concluye que no existe una correlación entre las variables de estudio que el p valor o nivel de significancia es mayor a 0,05 por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna o hipótesis de investigación. Esto significa que los estilos parentales no determinan significativamente el grado de desarrollo de las funciones ejecutivas del niño, por lo que cabe notar que, según los conceptos revisados, las funciones ejecutivas de los niños no son tan complejas a la edad de 6 años, ya que éstos no tienen alguna responsabilidad, como un trabajo, estudios o preocupaciones que deben llevar por su cuenta propia, por tanto, las funciones ejecutivas a esta edad son muy elementales o básicas y se encuentran en un proceso de maduración neurofisiológica, por tal razón no existe una mayor nitidez o claridad marcada de las funciones ejecutivas señaladas teóricamente; que, en cambio, una persona de mayor edad, al tener distintas responsabilidades, requiere

de distintas funciones ejecutivas que le permitan desenvolverse y adecuarse a sus distintas actividades.

- En el caso de los estilos parentales manejados por las personas responsables de los niños evaluados, se determinó que en su totalidad tienen como estilo parental predominante el estilo autoritativo democrático, el cual estilo se caracteriza por proveer de un afecto constante y manifiesto al hijo.
- Entonces, se observa que el 100% de la muestra utiliza como estilo predominante el autoritativo, pero, realizando un análisis más profundo, se observa que el 80% (8 personas responsables del niño) utilizan un estilo autoritativo-permisivo, y, el 20% (2 personas responsables del niño) utilizan un estilo autoritativo-autoritario.
- En cuanto al desarrollo de funciones ejecutivas y a la sumatoria que se realizó de los resultados obtenidos en las sub pruebas de cada niño resultó interesante encontrar que los 2 niños con más baja puntuación (de 13 y 15) eran los niños cuyo progenitor utilizaba un estilo autoritativo-autoritario.
- En cuanto a los decatipos obtenidos en cada sub prueba de la ENFEN: en la sub prueba “fluidez fonológica” se obtuvo una media de 3,40 que se redondearía a 3, este número pertenece al decatipo “bajo”, y, en la sub prueba “fluidez semántica” se obtuvo una media de 4,10 redondeando a 4, que pertenecería al decatipo “medio bajo”, las pruebas de “fluidez” se encargan de evaluar el lenguaje expresivo y comprensivo, la amplitud del vocabulario y la memoria de trabajo. Unas puntuaciones de la media para abajo en estas pruebas

podrían indicar cierto déficit del lenguaje, problemas atencionales moderados, incluso como indican los autores de la prueba ENFEN, si en esta y las posteriores pruebas que componen la ENFEN, de igual forma se obtienen puntuaciones bajas, hay que sospechar de un síndrome disejecutivo, siendo el déficit del lenguaje una manifestación del mismo.

- En la sub prueba “sendero gris” se obtuvo una media de 2, que pertenece al decatipo “muy bajo”; y, en la sub prueba “sendero a color” se obtuvo una media de 1,50 que se redondearía a 2, perteneciente al decatipo “muy bajo”, estas pruebas evalúan la capacidad de programación y toma de decisiones, memoria de trabajo y de procedimiento, solución de problemas, atención selectiva y sostenida, capacidad de inhibición, razonamiento lógico y flexibilidad mental. Unas bajas puntuaciones en estas pruebas dan indicios de baja coordinación motriz o de dificultades atencionales o en la flexibilidad mental, especialmente si en las demás pruebas también existe un bajo rendimiento.
- En la sub prueba “anillas” se obtuvo una media de 3,20 que se redondearía a 3, este número pertenece al decatipo “bajo”, como se describió, esta prueba evalúa la capacidad de planificación y secuenciación, memoria prospectiva, memoria de trabajo, flexibilidad mental, solución de problemas; una puntuación de nivel “bajo”, al igual que en la prueba “senderos” podría indicar una baja coordinación motriz que podría limitar la fluidez de respuesta, así como una baja flexibilidad cognitiva, o una dificultad para organizar el

comportamiento a corto plazo, que se puede manifestar en conductas impulsivas.

- En la sub prueba “interferencia” se obtuvo una media de 6, que pertenece al decatipo de “medio”, siendo esta la sub prueba en la que le media alcanzó el decatipo máximo en comparación a las otras sub pruebas, esta sub prueba evalúa la atención selectiva, atención sostenida, capacidad para inhibir, resistencia a la interferencia, flexibilidad mental, y, que el decatipo se encuentre en un nivel medio puede indicar que se requiere un apoyo en la capacidad atencional de la persona evaluada.

5.2 Recomendaciones

Si bien el resultado muestra que no existe una correlación entre los estilos parentales (estilo autoritativo, estilo autoritario, estilo permisivo) en la muestra tomada de la Unidad Educativa Americano Nestor Peñaranda, es decir, que el estilo parental que el responsable del niño (padre, madre o tutor legal) no determina el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas del niño o niña; se recomienda a las autoridades de la unidad educativa poder realizar programas de estimulación temprana, destinadas a fortalecer las funciones ejecutivas, como la atención, flexibilidad mental, planificación y lenguaje, ya que es importante poder potenciar éstas, al encontrarse en pleno proceso de maduración. La promoción de las distintas funciones ejecutivas puede ser un modo de favorecer el aprendizaje escolar, reducir su fracaso en este, potenciar las competencias sociales y sobre todo desarrollar la capacidad de autorregularse.

Además, es pertinente poder concientizar a los padres, madres y tutores legales sobre los distintos estilos parentales que existen y cómo estos influyen en el desarrollo integral de los hijos, así como en otras dimensiones que configuran su desarrollo personal (social, autoestima, competencia emocional, entre otros) para una interacción entre progenitor o tutor e hijo de mayor calidad.

Así también, a los progenitores, como se mostró en los resultados, el 100% de los progenitores o tutores maneja un estilo predominante autoritativo, lo cual es un buen indicio, ya que en este estilo los progenitores se muestran sensibles ante las necesidades de sus hijos, le proporcionan las explicaciones necesarias y se promueve una conducta deseable, por lo que se recomienda continuar utilizando este estilo.

Además, se recomienda realizar otras investigaciones que estén destinadas principalmente a identificar cuál es el desarrollo de las funciones ejecutivas y la manera en que éstas se desarrollan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 71-82.
- Bauermeister, J. (2008). *Hiperactivo, Impulsivo, Distráido ¿Me Conoces?: Guía Acerca del Déficit Atencional (TDAH) Para Padres, Maestros y Profesionales*. Guilford Pubn.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907. Obtenido de Child Development: <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 35-51.
- Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Scielo*, 21-34.
- Bernal-Ruis, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J., & Torres-Álvarez, A. (2018). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *SciELO*.
- Bernier, A., Carlson, S., & Whipple, N. (2010). De la regulación externa a la autorregulación: precursores de la crianza temprana del funcionamiento ejecutivo de los niños pequeños. *Child Development*, 326-339.
- Bornstein, M. (2012). Parenting Infants. En B. M., *Handbook of parenting. Volume 1: Children and parent* (págs. 3-43). New York: Psychology Press.
- Cabascango, K., Pillajo, A., Bedón, A., & Yépez, E. (2019). Primera infancia: Estudio relacional de estilos de crianza y funciones ejecutivas. *Cognosis*.
- Cabascango, K., Pillajo, A., Yépez, E., & Bedón, A. (2019). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y las funciones ejecutivas. *Cognosis*.
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 111-121.
- Damasio, H., & Damasio, A. (1989). *Lesion Analysis in Neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- Darling, N. (Marzo de 1999). *Parenting Styles and Its Correlates*. Obtenido de ERIC Digest: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf>
- Díaz, L. (10 de Abril de 2020). *Los diferentes estilos parentales*. Obtenido de Psicólogos Princesa: <https://psicologosprincesa81.com/blog/los-diferentes-estilos-parentales/>

- Fernandez, M. (2021). *Disfunción de la cognición social en pacientes con diagnóstico craneoencefálico frontal*. La Paz: Bolivia.
- Flores , J., Castillo, R., & Jiménez, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *SciELO*.
- Flores, J., & Ostrosky, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias Vol. 8*, 47-58.
- García, G., & Peraltilla, L. (2019). ESTILOS DE CRIANZA: LA TEORÍA DETRÁS DE LOS INSTRUMENTOS MÁS UTILIZADOS EN LATINOAMÉRICA. *Revista de psicología: Univerisdad Católica San Pablo*, 93-108.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hofmann, W., Schmeichel, B., & Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 174-180.
- Jiménez, M. (2009). *Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Obtenido de <https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>
- Las funciones ejecutivas en niños*. (15 de febrero de 2015). Obtenido de <https://blog.mentelex.com/funciones-ejecutivas-ninos/>
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 281-297.
- Llopis, R., & Llopis, D. (2003). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *Familia. Revista de ciencias y orientación familiar*, 53-70.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luxo, G., Riccardi, C., & Gotuzo, A. (2016). Estilos parentais e desenvolvimento das funções executivas: estudo com crianças de 3 a 6 anos. *Psico*, 216-227.
- MacCoby, E., & Martin, J. (1983). Handbook of child psychology. *Socialization, personality and social development*, Vol.4.
- Martín, R. (2019). *Funciones ejecutivas y estilos parentales: implicaciones prácticas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Moreno, P. (26 de Mayo de 2016). *Desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia y la adolescencia*. Obtenido de Red Cenit: <https://www.redcenit.com/desarrollo-de-las-funciones-ejecutivas-durante-la-infancia-y-la-adolescencia/>

- Niendam, T., Laird, Á., Ray, K., Dean, M., Glahn, D., & Carter, C. (2012). Evidencia meta analítica de una red de control cognitivo superior al servicio de diversas funciones ejecutivas. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 241-268.
- Niñez mediana (6 a 8 años)*. (22 de febrero de 2021). Obtenido de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/childdevelopment/positiveparenting/middle.html#:~:text=En%20esta%20etapa%20desarrollan%20r%C3%A1pidamente,actividades%20escolares%20y%20los%20deportes>.
- Pérez, L. (2019). *ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES SEGÚN ADAPTACIÓN DEL PARENTING STYLES AND DIMENSIONS QUESTIONNAIRE*. Chiclayo.
- Pérez, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid.
- Portellano Pérez, J. A. (25 de Enero de 2018). Entrevista a José Antonio Portellano Pérez sobre las Funciones Ejecutivas. (D. d. Ediciones, Entrevistador)
- Portellano, J. A., Martínez, R., & Zumárraga, L. (2009). *ENFEN, Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007). *Educando el cerebro humano*. Washington DC: Asociación Americana de Psicología.
- Qué son las funciones ejecutivas y qué trastornos se relacionan con ellas*. (18 de Febrero de 2019). Obtenido de Stimulus: <https://stimuluspro.com/blog/que-son-las-funciones-ejecutivas-y-que-trastornos-se-relacionan-con-ellas/>
- Qué son las funciones ejecutivas y qué trastornos se relacionan con ellas*. (18 de febrero de 2019). Obtenido de <https://stimuluspro.com/blog/que-son-las-funciones-ejecutivas-y-que-trastornos-se-relacionan-con-ellas/>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sáinz Gómez, M. (2015).). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el Desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil? *Acción Psicológica*, 65-78.
- Rich Harris, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Rivero, M., Villalobos, R., & Valdeiglesias, G. (2008). *Propuesta pedagógica de Educación Inicial: Guía Curricular*. Lima: MED.
- Rodrigo, M., & Ceballos, E. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo, & J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (págs. 225-244). España: Alianza.

- Rypma, B., & D'Esposito, M. (1999). The roles of prefrontal regions in components of working memory: effects of memory load and individual differences. *Proceeding of Natural Science of USA*, 6558-6563.
- Schroeder, V. (2010). El entorno familiar y las relaciones entre padres e hijos en relación con el funcionamiento ejecutivo en los niños. *Early Child Development and Care*, 1285-1298.
- Tekin, S., & Cummings, J. (2002). Frontal-subcortical neuronal circuits and clinical neuropsychiatry: an update. *Journal of Psychosomatic Research*, 647-654.
- Torio, S., Peña, J., & Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *BIBLID*, 151-178.
- Trenas, R., & Félix, A. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Córdoba: Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.
- Velásquez, P., & Villouta, A. (2013). *Adaptación y Validación del "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995)*. Chillán: Chile.
- Welsh, M., Pennington, B., & Groisser, D. (1991). A normative- developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 131-149.
- Wilcox, W., & DeRose, L. (2017). *World Family Map 2017: Mapa de los cambios en la familia y consecuencias en el bienestar infantil*. Barcelona: España: Social Trends Institute.
- Woodhead, M., & Oates, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva*. Reino Unido: Fundación Bernard van Leer.

ANEXOS

Anexo 1 Parenting Styles and Dimension Questionnaire. (Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza)

Anexo 2 Portada del Cuadernillo de anotación ENFEN

Anexo 1

Parenting Styles and Dimension Questionnaire.

(Cuestionario de Dimensión y Estilos de Crianza)

DATOS DE SU NIÑO(A):

Edad: Lugar que ocupa entre los hermanos (en caso de que los tenga):

Curso:

DATOS PERSONALES:

Sexo: N° de Hijos: Edad:

Grado de instrucción: Estado Civil:

Este cuestionario mide con qué frecuencia y de qué modo usted actúa con su niño/a.

Instrucciones: Por favor, lea cada frase del cuestionario y piense: *con qué frecuencia usted actúa de este modo*, y ponga su respuesta al lado izquierdo de la frase.

- Actúo de esta manera:**
- 1: Nunca**
 - 2: De vez en cuando**
 - 3: Casi la mitad del tiempo**
 - 4: Muy seguido**
 - 5: Siempre**

- ___ 1. Animo a mi hijo/a a hablar sobre sus problemas.
- ___ 2. Disciplino a mi hijo/a con castigos más que por la razón.
- ___ 3. Conozco los nombres de los/as amigos/as de mi hijo/a.
- ___ 4. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.
- ___ 5. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.
- ___ 6. Le pego en las nalgas a mi hijo/a cuando es desobediente.
- ___ 7. Bromeo y juego con mi hijo/a.
- ___ 8. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.
- ___ 9. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a se encuentra herido/a o frustrado/a.
- ___ 10. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
- ___ 11. Consiento a mi hijo/a.

- 12. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.
- 13. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
- 14. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.
- 15. Permito que mi hijo/a moleste a otras personas.
- 16. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
- 17. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que mejore.
- 18. Muestro paciencia con mi hijo/a.
- 19. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.
- 20. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevo a cabo.
- 21. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.
- 22. Permito que mi hijo/a dé su opinión con respecto a las reglas familiares.
- 23. Discuto o regaño con mi hijo/a.
- 24. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.
- 25. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.
- 26. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mi hijo/a.
- 27. Le digo a mi hijo/a que valoro sus intentos y sus logros.
- 28. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
- 29. Ayudo a mi hijo/a a entender el efecto de su comportamiento, animándolo/a a hablar de las consecuencias de sus acciones.
- 30. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me quiera.
- 31. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.
- 32. Me enojo con mi hijo/a.
- 33. Conozco los problemas o preocupaciones de mi hijo/a en la escuela.
- 34. Amenazo con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.
- 35. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.
- 36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.
- 37. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.
- 38. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.
- 39. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.

- ___ 40. Le digo a mi hijo/a qué hacer.
- ___ 41. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.
- ___ 42. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___ 43. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___ 44. No estoy de acuerdo con mi hijo/a.
- ___ 45. Permito que mi hijo/a interrumpa a los demás.
- ___ 46. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.
- ___ 47. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.
- ___ 48. Motivo a mi hijo/a para que se exprese libremente, incluso cuando no esté de acuerdo conmigo.
- ___ 49. Le ofrezco recompensas a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.
- ___ 50. Reto o critico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.
- ___ 51. Soy respetuoso/a con las opiniones de mi hijo/a motivándolo/a para que las exprese.
- ___ 52. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.
- ___ 53. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.
- ___ 54. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.
- ___ 55. Considero las preferencias de mi hijo cuando hacemos planes en familia.
- ___ 56. Cuando mi hijo/a pregunta por qué tiene que conformarse con algo, le digo: “porque yo lo digo”, o “porque soy tu padre/madre”.
- ___ 57. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.
- ___ 58. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.
- ___ 59. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades.
- ___ 60. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.
- ___ 61. Jaloneo a mi hijo/a cuando desobedece.
- ___ 62. Insisto en las razones o motivos de las reglas.

!!!Gracias por su participación!!!

Anexo 2

ENFEN

Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños

CUADERNILLO DE ANOTACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos del niño:		SEXO			
Nombre del examinador:		V <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	AÑO	MES	DÍA
Centro:		Fecha de evaluación:			
Curso:		Fecha de nacimiento:			
Motivo de la consulta:	Edad:				

RESUMEN DE RESULTADOS Y PERFIL

	F1	F2	S1	S2	A	I	
PD	[Barra de puntuación]						PD
Para obtener la conversión de PD a decatipo seleccione la tabla correspondiente a la edad del sujeto en el anexo del manual.							
Decatipo	[Barra de decatipo]						Decatipo
A continuación, traslade las puntuaciones en decatipos al perfil que se presenta a continuación.							
Decatipo	Fluidez fonológica	Fluidez semántica	Sensitivo grá	Sensitivo a color	Anillas	Interferencia	Decatipo
Muy alto 10	<input type="radio"/>	10 Muy alto					
Alto 9	<input type="radio"/>	9 Alto					
Medio alto 8	<input type="radio"/>	8 Medio alto					
Medio 7	<input type="radio"/>	7 Medio					
Medio bajo 6	<input type="radio"/>	6 Medio bajo					
Bajo 5	<input type="radio"/>	5 Bajo					
Muy bajo 4	<input type="radio"/>	4 Muy bajo					
1	<input type="radio"/>	1					



Autores: J. A. Portellano, R. Martínez Arlas y L. Zumárraga.
 Copyright © 2009 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en 100% PWTAS. Si lo presentan otro en otro negro, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.