

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



**MAESTRÍA**  
**“NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA”**  
**TESIS DE GRADO**

**EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARENTALES Y EL**  
**PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO EN NIÑOS DE 6 A 7**  
**AÑOS, INSTITUCIONALIZADOS Y NO**  
**INSTITUCIONALIZADOS, DE LA CIUDAD DE LA PAZ**

Tesis de Maestría para optar al Grado de Magíster

**POR: MARILUZ LIMACHI ALCON**

**TUTOR: Mg Sc. SELMA MARÍA PORTUGAL ACOSTA**

**LA PAZ – BOLIVIA**

Junio, 2023

## **DEDICATORIA**

A Dios, por su guía y fortaleza.

A mis padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y su aliento permanente.

A mi hermano, por su compañía y su confianza.

A mis amigos, por su comprensión y apoyo incondicional.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi casa de estudios y mi alma mater, la Universidad Mayor de San Andrés por acogerme y brindarme formación de alta calidad.

A mi tutora Selma Portugal Acosta por su guía y aliento en la elaboración de este trabajo.

A mis docentes, por su entrega en nuestro proceso de formación.

A la amada carrera de psicología por constituirse en mi refugio y mi segundo hogar.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
RESUMEN.....	i
SUMMARY .....	ii
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>2</b>
<b>1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>2</b>
1.1. Área problemática .....	2
1.2. Planteamiento del problema de investigación .....	5
1.2.1. Pregunta de investigación .....	5
1.3. Objetivo.....	5
1.3.1. Objetivo general .....	6
1.3.2. Objetivos específicos .....	6
1.4. Hipótesis.....	6
1.5. Justificación.....	6
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>8</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
2.1. Competencias parentales .....	8
2.1.1. Antecedentes .....	8
2.1.2. Definición de competencias parentales .....	10
2.1.3. Parentalidad.....	11
2.1.3.1. Funciones de la parentalidad.....	14
2.1.3.2. Formación y adquisición de las capacidades parentales .....	15
2.1.4. Modelo de las competencias parentales .....	18
2.1.4.1. Competencias parentales vinculares .....	20
2.1.4.2. Competencias parentales formativas.....	22

2.1.4.3. Competencias parentales protectoras .....	24
2.1.4.4. Competencias parentales reflexivas .....	25
2.1.5. Bienestar y competencias parentales.....	27
2.1.6. Evaluación de las competencias parentales.....	28
2.1.6.1. Enfoque teórico del Modelo ODISEA .....	28
2.1.6.2. El desafío de evaluar competencias parentales .....	29
2.2. Procesamiento riesgo-beneficio .....	29
2.2.1. Antecedentes .....	29
2.2.2. Definición del procesamiento riesgo-beneficio .....	33
2.2.3. Neurodesarrollo de la Corteza Prefrontal.....	35
2.2.3.1. Desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia .....	35
2.2.4. Modelos de funciones ejecutivas y control ejecutivo .....	36
2.2.4.1. Paradigmas de supervisión atencional orientada a objetivos .....	37
2.2.4.2. Modelos de constructo único .....	38
2.2.4.3. Modelos de secuenciación temporal .....	40
2.2.4.4. Modelos jerárquicos – funcionales de la CPF.....	40
2.2.4.5. Modelos integradores “emoción – cognición” .....	41
2.2.4.6. Modelos que emplearon técnicas estadísticas .....	41
2.2.4.7. Modelo conceptual .....	43
2.2.4.8. Modelos basados en diferentes etapas del desarrollo.....	43
2.3. Niñez institucionalizada en Bolivia .....	44
2.3.1. Antecedentes .....	44
2.3.2. Definición de niñez institucionalizada .....	45
2.3.3. Infancia institucionalizada .....	46
2.3.4. Neurodesarrollo en niños institucionalizados .....	48

2.3.4.1. Apego y epigenética.....	48
2.3.4.2. Institucionalización de niños en centros penitenciarios .....	50
2.3.4.3. Los niños en las cárceles y las dinámicas familiares .....	50
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>55</b>
<b>3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>55</b>
3.1. Tipo de investigación y diseño.....	55
3.2. Variables .....	55
3.2.1. Definición de variables .....	55
3.3. Población - muestra, sujetos.....	59
3.3.1. Muestra no probabilística de conveniencia.....	59
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación .....	59
3.4.1. Escala de parentalidad positiva E2P .....	59
3.4.2. Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas .....	60
3.5. Ambiente de investigación.....	60
3.6. Procedimientos.....	60
3.6. Materiales /recursos .....	61
3.7. Recursos materiales.....	61
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>62</b>
<b>4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
4.1. Muestra y características demográficas .....	62
4.1.2. Edad .....	64
4.1.3. Situación.....	65
4.1.4. Puntuaciones generales de las competencias parentales .....	66
4.1.5. Competencias parentales - Puntuaciones totales .....	68
4.1.6. Competencias vinculares .....	69

4.1.7.	Competencias formativas .....	70
4.1.8.	Competencias protectoras.....	71
4.1.9.	Competencias reflexivas.....	72
4.2.3.	Teoría de la mente .....	77
4.2.4.	Procesamiento riesgo-beneficio .....	78
4.3.	Correlaciones generales entre variables .....	80
4.3.1.	Correlaciones entre competencias parentales.....	80
<b>CAPÍTULO V .....</b>		<b>86</b>
<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>		<b>86</b>
5.1.1.	Conclusiones a partir del objetivo general .....	86
5.1.2.	Conclusiones a partir de los objetivos específicos.....	87
5.1.2.1.	Conclusiones del objetivo específico 1 .....	87
5.1.2.2.	Conclusiones del objetivo específico 2 .....	88
5.2.	Recomendaciones.....	90
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>91</b>

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página</b>
TABLA 1. SEXO .....	63
TABLA 2 - EDAD.....	64
TABLA 3 – SITUACIÓN.....	65
TABLA 4 – PUNTUACIONES GENERALES DE LAS COMPETENCIAS PARENTALES .....	67
TABLA 5.- COMPETENCIAS PARENTALES .....	68
TABLA 6 – COMPETENCIAS VINCULARES.....	69
TABLA 7 – COMPETENCIAS FORMATIVAS.....	70
TABLA 8 – COMPETENCIAS PROTECTORAS .....	71
TABLA 9 – COMPETENCIAS REFLEXIVAS .....	73
TABLA 10 – PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO .....	74
TABLA 11 – PUNTUACIONES GENERALES – PROCESAMIENTO RIESGO - BENEFICIO .....	75
TABLA 12 – INHIBICIÓN .....	76
TABLA 13 – TEORÍA DE LA MENTE .....	77
TABLA 14 – PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO .....	78
TABLA 15 – CORRELACIONES PEARSON GENERAL ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES ...	80
TABLA 16 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES Y FORMATIVAS .....	81
TABLA 17 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES Y PROTECTORAS .....	81
TABLA 18 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES Y REFLEXIVAS.....	81
TABLA 19 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES FORMATIVAS Y PROTECTORAS .....	82
TABLA 20 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES FORMATIVAS Y REFLEXIVAS.....	82
TABLA 21 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES PROTECTORAS Y REFLEXIVAS .....	82
TABLA 22 – CORRELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO .....	83



TABLA 23 - TABLA: CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LA TEORÍA DE LA MENTE E INHIBICIÓN .....	84
TABLA 24 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LA TEORÍA DE LA MENTE Y PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO .....	84
TABLA 25 - CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LA INHIBICIÓN Y PROCESAMIENTO RIESGO- BENEFICIO.....	84
TABLA 26 - CORRELACIÓN DE PEARSON GENERAL ENTRE COMPETENCIAS PARENTALES Y PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO .....	85

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	<b>Página</b>
ILUSTRACIÓN 1-SEXO .....	63
ILUSTRACIÓN 2 - EDAD .....	64
ILUSTRACIÓN 3 – SITUACIÓN .....	65
ILUSTRACIÓN 4 – PUNTUACIONES TOTALES – COMPETENCIAS PARENTALES .....	68
ILUSTRACIÓN 5 – COMPETENCIAS PARENTALES VINCULARES .....	69
ILUSTRACIÓN 6 – COMPETENCIAS FORMATIVAS .....	70
ILUSTRACIÓN 7 – COMPETENCIAS PROTECTORAS .....	71
ILUSTRACIÓN 8 – COMPETENCIAS REFLEXIVAS .....	72
ILUSTRACIÓN 9 – PUNTUACIONES GENERALES – PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO ....	75
ILUSTRACIÓN 10 – INHIBICIÓN .....	76
ILUSTRACIÓN 11 – TEORÍA DE LA MENTE .....	77
ILUSTRACIÓN 12 – PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO.....	78

## RESUMEN

El conocimiento sobre el desarrollo infantil de una población específica, nos permite comprender el desarrollo de su capital humano y las formas en las que vamos a acompañarlos desde una ciencia de gran relevancia como es la neuropsicología, así, comprender la relación que existe entre las competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio como función ejecutiva de desarrollo temprano tiene por objetivo vislumbrar los alcances de la interacción e impacto de la dinámica familiar que establecen los padres en el desarrollo ejecutivo de niños de 6 y 7 años. Este estudio se desarrolló en niños que gozan del cuidado de sus padres de forma activa y niños que se encuentran en una situación de institucionalización en un centro penal al lado de sus madres en la ciudad de La Paz. La metodología adoptada fue descriptiva correlacional. En la correlación realizada, se encontró una correlación fuerte entre ambas variables, lo que nos permite comprender que mientras mayores sean las competencias parentales desplegadas por los cuidadores, mayor será el desarrollo ejecutivo a nivel del procesamiento riesgo-beneficio, asimismo, las competencias parentales vinculares que implican una relación estrecha de cuidado mejorará favorablemente la toma de decisiones y favorecerá los procesos de aprendizaje frente a las experiencias generadas, estos resultados nos permiten tener mayor claridad sobre la importancia de seguir fortaleciendo el cuidado parental en poblaciones de riesgo, para garantizar en desarrollo infantil adecuado que permita trazar mejores trayectorias del desarrollo para nuestros niños.

**Palabras clave:** desarrollo infantil, cuidado parental, función ejecutiva, procesamiento riesgo-beneficio, competencias parentales.

## SUMMARY

Knowledge about the child development of a specific population allows us to understand the development of their human capital and the ways in which we are going to accompany them from a highly relevant science such as neuropsychology, thus, understanding the relationship that exists between the competencies Parenting and risk-benefit processing as an executive function of early development aims to glimpse the scope of the interaction and impact of family dynamics established by parents on the executive development of 6 and 7-year-old children. This study was developed in children who are actively cared for by their parents and children who are in a situation of institutionalization in a penal center next to their mothers in the city of La Paz. The adopted methodology was correlational descriptive. In the correlation carried out, a strong correlation was found between both variables, which allows us to understand that the greater the parental competencies displayed by the caregivers, the greater the executive development at the level of risk-benefit processing, likewise, the parental competencies linked that imply a close care relationship will favorably improve decision-making and favor learning processes in the face of the experiences generated, these results allow us to have greater clarity about the importance of continuing to strengthen parental care in populations at risk, to guarantee the development appropriate childcare that allows us to trace better development trajectories for our children.

**Keywords:** child development, parental care, executive function, risk-benefit processing, parenting skills.

## INTRODUCCIÓN

Comprender el desarrollo cerebral infantil es fundamental para la neuropsicología, ya que su conocimiento nos permite entender las bases del aprendizaje a lo largo de la vida, y de esta forma, comprender a su vez, los cambios que el niño experimenta en el proceso de interacción con su entorno y cómo éste se retroalimenta en función a las experiencias que los rodean. En este sentido, el desarrollo infantil se ve nutrido en diferentes niveles por los cuidadores cercanos que se encuentran mediando cada aprendizaje y el desarrollo de las funciones ejecutivas que facilitan el desempeño cognitivo, conductual y emocional. De tal forma, que tanto el procesamiento riesgo-beneficio, cómo las competencias parentales, se constituyen en elementos fundamentales del trabajo desarrollado.

El presente estudio tiene como objeto la evaluación de las competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio en niños de 6 a 7 años, institucionalizados y no institucionalizados de la ciudad de La Paz, permitiendo conocer la relación entre ambas variables. La investigación tuvo carácter descriptivo correlacional y se realizó en dos poblaciones objetivo, niños institucionalizados en un centro de acogida y niños no institucionalizados, permitiendo comparar puntuaciones entre ambas poblaciones.

La problemática que se buscó comprender es la relación entre competencias parentales y procesamiento riesgo-beneficio, y su impacto en el desarrollo infantil, elemento fundamental para mejorar la comprensión de una variable tan importante y tan poco estudiada como lo son las competencias parentales. De esta forma, se encontraron luces relevantes en el campo de la neuropsicología para generar nuevos conocimientos relacionados al impacto del cuidado parental dentro del desarrollo cerebral y su arquitectura.

## **CAPÍTULO I**

### **1. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Área problemática**

La presente investigación tiene por objeto el estudio de las competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio, en niños de 6 a 7 años, permitiendo conocer el grado de relación entre ambas variables, en dos poblaciones objetivo. El estudio se realizará en la ciudad de La Paz y está destinado a niños que cuenten con cuidados parentales directos y niños institucionalizados, realizando un estudio comparativo entre ambas poblaciones.

La importancia del estudio radica en el aporte que desprende en la evaluación de las competencias parentales y su introducción prioritaria en el campo de evaluación en la neuropsicología infantil, esperando caracterizar elementos que se correlacionen con el procesamiento riesgo-beneficio, que es parte de las funciones ejecutivas de desarrollo temprano.

Según Máiquez, Martín y Vermes (2001), la tarea educativa de los padres es bastante compleja ya que está encaminada a promover el desarrollo de los menores y, para ello, ésta debe desplegarse en diferentes niveles de actuación, desde el nivel estratégico de organización del escenario educativo hasta el nivel táctico de selección de actuaciones concretas. En este sentido resulta altamente pertinente este estudio, llevándonos a responder el ¿cómo las competencias parentales se relacionan y apoyan el desarrollo de funciones altamente complejas, como lo son las funciones ejecutivas?

En ello, las competencias parentales, pudiesen estar relacionadas con el proceso en que se encaminan las trayectorias del desarrollo de los niños. Entonces “parece evidente que, para un óptimo desarrollo de dichas tareas, los padres necesitan disponer de competencias que les permitan proteger a los menores a su cargo y favorecer su desarrollo positivo. Paradójicamente, son escasos los estudios que se han ocupado del análisis y la evaluación de las competencias parentales” (Quintana, J. C. M., & Casimiro, E. C. 2009).

Comprendiendo que, la competencia es un concepto integrador, que se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas a corto y a largo plazo ante las demandas asociadas a la realización de sus tareas vitales y generar estrategias para aprovechar las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo (Masten y Curtis, 2000; Waters y Sroufe, 1983), resulta evidente la trascendencia que tiene la valoración de las competencias parentales en el campo de la neuropsicología infantil, que se constituyen en factores protectores de un desarrollo óptimo.

Las disciplinas científicas que se constituyen en torno al desarrollo humano dan cuenta de la relevancia de la parentalidad como uno de los ejes primordiales en el moldeamiento de las trayectorias de desarrollo a lo largo del curso de vida (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Eisenberg et al., 2005; Sroufe, 2005; Karreman et al., 2006; McLeod, Wood & Weisz, 2007; Bornstein et al., 2008; Feldman, 2012; Cordero et al., 2017).

Respecto a las funciones ejecutivas, un área de creciente interés en el campo de la neuropsicología infantil es el estudio del rol que ejerce el entorno social y las experiencias de aprendizaje, en el funcionamiento ejecutivo de los niños y niñas, otra importante línea de evidencia proviene de los estudios que han hallado un efecto significativo del entorno social y de las prácticas parentales sobre la actividad en el lóbulo frontal (Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. 2014).

Un extenso metaanálisis realizado a 20 años (Romine & Reynolds, 2005) encontró que solo se pueden comparar estadísticamente cinco FE: flexibilidad, fluidez verbal, mantenimiento de set, fluidez de diseño y planeación secuencial. Sin embargo, se ha señalado que ninguna de estas medidas es suficientemente representativa de la amplia variedad de funciones ejecutiva, así este metaanálisis no pudo incluir capacidades como detección de selecciones de riesgo, procesamiento riesgo-beneficio, entre otras. Lo que, de acuerdo a especialistas del campo, aún representa un panorama muy parcial del desarrollo (Zelazo & Cunningham, 2007). Este estudio, nos invita a comprender que aún

existe un amplio espectro por conocer respecto a las funciones ejecutivas y su relevancia en diferentes campos de la neuropsicología.

Dado lo expuesto, en edades de 6 a 7 años, cuando los niños se introducen en el ámbito escolar formal, es relevante considerar las funciones ejecutivas de desarrollo temprano, como lo es “el procesamiento riesgo-beneficio”, para comprender cómo esta va cimentando a su vez el desarrollo de otras funciones más complejas. Para investigar sobre el desarrollo del procesamiento riesgo-beneficio se han adaptado diversas pruebas. Los principales grupos que han investigado sobre este proceso en preescolares han encontrado que la capacidad de detección de selecciones de riesgo (selecciones que representan pérdidas o castigos) presenta desempeños competentes desde edades tan tempranas como los 4-5 años (Crone & Van der Molen, 2004; Crone, Bunge, Latenstein & van der Molen, 2005; Kerr & Zelazo, 2003; Zelazo & Muller, 2002). Por ello, evaluaciones tempranas en funciones ejecutivas, principalmente nos brindan información relevante para conocer el curso del desarrollo ejecutivo a partir de la información desprendida de funciones ejecutivas específicas como la inhibición y el procesamiento riesgo beneficio.

En estudios realizados en poblaciones de riesgo, Mussen, Conger y Kagan (2000), revelan que los niños institucionalizados presentan deficiencias cognoscitivas por lo que tienen bajo desempeño escolar y en las pruebas de inteligencia y de logro obtienen puntuaciones inferiores. Asimismo, Chávez M, Jacobo M, & Castro R. (s.f.) encontraron que el desarrollo de los niños puede verse afectado por diversas situaciones, entre ellas, la institucionalización. En los resultados de su investigación se puede apreciar que en la mayoría de los niños dicho proceso ha sufrido alteraciones que los han llevado a tener un desfase respecto a su edad cronológica o dificultades, que pueden atribuirse a varios factores. Por otro lado, en los casos en los que se constató un desarrollo adecuado, se encontró que una institucionalización a temprana edad se relacionó con el establecimiento de un vínculo afectivo con su cuidadora y sus compañeros de casa. Todos estos datos resultan relevantes, pues en la actualidad existen niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad en hogares de acogida o en centros penales, viviendo con un solo cuidador



y lejos de un conjunto de cuidadores que los resguarden y les brinden vínculos afectivos estables.

## **1.2. Planteamiento del problema de investigación**

La presente investigación pretende contribuir al estudio de la evaluación de competencias parentales dentro del campo de la neuropsicología infantil, procurando comprender su relación con el procesamiento riesgo-beneficio y las implicancias que conlleva.

Actualmente la neuropsicología infantil cuenta con un amplio abanico en el campo de la evaluación enfocada al niño y su desarrollo, observando los cambios que se dan a nivel de habilidades y desempeño en el medio, sin embargo, ha descuidado el estudio del ambiente que lo rodea, llegando a obviar la evaluación de sus cuidadores y el entorno en el cual se desarrolla. En este sentido, resulta importante repensar el potencial epigenético del ser humano y los cambios que este proporciona como factores protectores o de riesgo presentes.

Entablar la relación entre competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio resulta relevante, en cuanto nos permita desprender información sobre su impacto, tanto en niños con cuidados parentales directos, desplegados por cuidadores principales, como en niños institucionalizados.

### **1.2.1. Pregunta de investigación**

¿Cuál es la relación entre las competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio en niños de 6 a 7 años, institucionalizados y no institucionalizados, de la ciudad de La Paz?

## **1.3. Objetivo**

Los límites y alcances de esta investigación se expresan en los siguientes propósitos:

### **1.3.1. Objetivo general**

- Evaluar la relación entre competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio en niños de 6 a 7 años, en una muestra comparativa de niños institucionalizados y no institucionalizados de la ciudad de La Paz.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Describir las características de las competencias parentales que presentan los cuidadores de niños de 6 a 7 años.
- Valorar el procesamiento riesgo-beneficio que presentan los niños de 6 a 7 años, pertenecientes a ambas poblaciones.
- Comparar los resultados desprendidos de la población de niños con institucionalizados y no institucionalizados.

### **1.4. Hipótesis**

Hi: Las competencias parentales influyen de forma positiva en el procesamiento riesgo-beneficio, por tanto, mientras mayores indicadores de alta frecuencia presenten, las funciones ejecutivas presentarán un óptimo desarrollo.

Ho: Las competencias parentales no influyen de forma positiva en el procesamiento riesgo-beneficio, por tanto, las competencias parentales positivas no se relacionan con el procesamiento riesgo-beneficio.

### **1.5. Justificación**

La historia de la neuropsicología nos ha enseñado que existen diferencias relevantes entre adultos y niños, y la complejidad que se establece en su desarrollo. En este sentido la discusión entre la genética y el ambiente ha marcado importancia y debates arduos, para establecer el peso de ambos sobre el desarrollo humano.

Actualmente sabemos que el ser humano no está condicionado a la genética y que el impacto del ambiente genera grandes cambios, a lo que hemos denominado “epigenética”. La epigenética es un campo de estudio amplio que nos proporciona datos interesantes

acerca de cómo el ambiente es capaz de mediar el desarrollo sano o patológico del niño, por ello, resulta importante su comprensión.

¿Cómo influyen las competencias parentales en el procesamiento riesgo-beneficio?, el campo de la neuropsicología infantil, en su amplitud aún debe seguir explorando campos de acción para fortalecer trayectorias del desarrollo sanas, permitiendo comprender funciones tan complejas como lo son las funciones ejecutivas. Considerando que las funciones ejecutivas son muy amplias, y se desarrollan de forma jerárquica, es relevante conocer que el procesamiento riesgo-beneficio se desarrolla de forma temprana y se constituye en los primeros cimientos de las posteriores funciones ejecutivas.

Algunos estudios han reportado posibles alternativas que nos permitan comprender la relación entre las competencias parentales y la relación con las funciones ejecutivas jerárquicas, entre ellas:

Olson, Bates y Bayles (1990) hallaron que el apego seguro y las interacciones madre-hijo/hija cognitivamente estimulante, se asocian con las capacidades futuras del niño o niña respecto al control de impulsividad y a su habilidad para postergar la gratificación.

Por su parte, Landry, Miller-Loncar, Smith y Swank (2002), hallaron que el andamiaje materno a los tres años de edad del niño o niña permite predecir sus habilidades ejecutivas a la edad de 6 años, actuando sobre sus habilidades lingüísticas y sobre su habilidad para resolver problemas.

Carlson (2003), propone tres prácticas parentales que favorecen el desarrollo de las FE en el niño o niña: a) el cuidado cálido y sensible, (b) el andamiaje parental y (c) la regulación verbal externa. 4) En esta misma línea, Eisenberg et al. (2005) hallaron que la calidez parental y la expresividad positiva predicen el control ejecutivo del niño o niña.

Sin embargo, aún a la fecha, los reportes sobre el procesamiento riesgo-beneficio aún está en estudio, y en el contexto boliviano son muy pocos los reportes al respecto, hecho que resulta fundamental para la propuesta de investigación a desarrollarse.

## **CAPÍTULO II**

### **2. MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Competencias parentales**

##### **2.1.1. Antecedentes**

La influencia que tiene el contexto social, cultural e histórico en el desarrollo humano ha sido analizada desde diversas disciplinas, tales como la antropología, la sociología, la psicología, y más recientemente desde la neuropsicología.

Bronfenbrenner (1979) reconoció la importancia de aplicar los principios ecológicos al estudio del desarrollo humano. Para este autor, el desarrollo individual tendría lugar en el contexto de las relaciones familiares, y no dependería solo de factores ontogénicos, sino de la interacción con el entorno familiar inmediato y con otros importantes componentes del ambiente.

En la actualidad, el dilema entre los enfoques ambientalistas e innatistas ha sido superado. Las investigaciones actuales han mostrado una tendencia integradora (Delgado, 2012), proponiendo que existe una interacción entre los factores ambientales y los factores genéticos; es decir, el ser humano nace con determinado potencial de aprendizaje y de habilidades viables que el ambiente puede facilitar u obstaculizar (Peñaranda, 2003).

Por lo tanto, aunque existen diversos factores intrapersonales que intervienen en el desarrollo psicosocial, muchas habilidades que se adquieren dependen fundamentalmente de las interacciones con los cuidadores y cuidadoras y con el medioambiente que los circunda, en especial durante las primeras etapas del ciclo vital (Bronfenbrenner, 1979).

No obstante, de todos los contextos sociales de influencia, la preeminencia del contexto familiar en la vida de las personas, tanto a nivel socioemocional como cognitivo, es innegable, por lo que ha merecido especial deferencia en las ciencias del comportamiento. La investigación psicológica de las últimas décadas ha coincidido en que una de las

funciones más importantes de la familia, en relación con las necesidades de los hijos e hijas, es aportar la estimulación apropiada que haga de ellos y ellas seres con capacidades cognitivas necesarias para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social (Barudy & Dantagnan 2005).

El énfasis de la literatura en relación con la influencia parental ha sido la conducta externalizada de los niños y niñas, las psicopatologías infantiles, y diversos modelos de procesos familiares. Sin embargo, se han realizado un número más limitado de investigaciones que analicen el proceso de adquisición e interacción de las conductas parentales y sus efectos en el desarrollo de las competencias cognitivas de los hijos e hijas (Sanders & Morawska, 2010).

En la misma línea, Solter A. (2013) es una autora que ha investigado la importancia de la crianza con apego y el vínculo emocional entre padres e hijos. Sus estudios han resaltado la necesidad de una conexión emocional segura para el desarrollo óptimo de los niños. Así propone reforzar los lazos afectivos mediante el juego terapéutico, la risa y el llanto y que permitirá resolver conflictos internos de niñas y niños, a la vez que problemas de comportamiento y conflictos con hijas/os, mediante la así llamada disciplina no punitiva y sin utilizar ni castigos, ni siquiera el llamado “tiempo fuera o ponte a pensar en un rincón”, ni por supuesto recompensas. Un enfoque ni autoritario, ni permisivo, simplemente la autoridad y autodisciplina de los sentimientos”.

Ainsworth M. & Bell (1970) han realizado investigaciones en la teoría del apego. Sus estudios han examinado cómo las interacciones tempranas entre padres e hijos influyen en la formación de un apego seguro y cómo esto afecta el desarrollo emocional y social de los niños. Asimismo, en las extensas observaciones en ambientes naturales de interacciones entre madres e hijos. Las investigaciones de esta autora incluyeron datos tomados de poblaciones en Uganda y Estados Unidos, a partir de los cuales se logró identificar tres formas distintas en las que podría constituirse la relación vincular entre niños y cuidadores. Sus hallazgos serían corroborados posteriormente en poblaciones de

distintos países a través de una experiencia de laboratorio a la cual se le denominó: La Situación Extraña.

### **2.1.2. Definición de competencias parentales**

La competencia parental es un concepto integrador que se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas a corto y a largo plazo ante las demandas asociadas a la realización de sus tareas vitales y generar estrategias para aprovechar las oportunidades que les brindan los contextos de desarrollo (Masten y Curtis, 2000; Waters y Sroufe, 1983).

Esta definición implica que la competencia es multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual. Multidimensional porque implica el funcionamiento integrado de la cognición, el afecto y el comportamiento. Bidireccional porque sirve tanto para propiciar el ajuste personal y social a los contextos como para analizar lo que los contextos proporcionan a las personas en su desarrollo. Dinámica porque cambia a medida que el individuo se enfrenta a nuevos retos y tareas evolutivas que debe resolver, así como, a expectativas sociales que debe cumplir. Por último, el concepto de competencia es contextual en un doble sentido, porque las tareas evolutivas se practican en contextos vitales y porque tales contextos ofrecen oportunidades para nuevos aprendizajes y prácticas (Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. 2014).

Siguiendo a Hawkins, Catalano y Miller (1992), las competencias requieren oportunidades para practicarlas, el aprendizaje de habilidades para poder utilizar las oportunidades que se le brindan y el reconocimiento social de la tarea vital bien hecha para seguir motivados a continuar y perfeccionar sus habilidades.

Centrándonos en el tema de las competencias parentales, las definimos como aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los

hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Las competencias parentales son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor (White, 2005).

Por ejemplo, condiciones psicosociales como la monoparentalidad, el bajo nivel educativo, la precariedad económica y vivir en barrios violentos, entre otros factores, convierten la tarea de ser padre o madre en una tarea difícil. Sin embargo, si los padres cuentan con determinadas competencias podrían no sólo no comprometer el desarrollo de sus hijos sino incluso favorecer su resiliencia.

### **2.1.3. Parentalidad**

Dada la vital importancia de las funciones que ejerce la familia es imprescindible que padres y madres o quienes ostenten dicha responsabilidad, dispongan de competencias para dar respuesta a las diferentes necesidades familiares.

Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), remarcan la importancia de considerar las competencias parentales como concepto aglutinador que integra tanto la capacidad de las personas para ofrecer y gestionar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) como para actuar de forma flexible y adaptativa ante las exigencias que les van planteando sus quehaceres educativos familiares, al tiempo que construyen estrategias para optimizar las potencialidades del contexto y aprovechan las oportunidades que se les brindan. Así, Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009, p. 115) señalan, basándose en las aportaciones de White (2005), que “las competencias parentales son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital

y las características del menor”.

Barudy y Dantagnan (2010) las conceptualizan como el conjunto de capacidades cuyo origen está determinado por factores biológicos y hereditarios, no obstante, son moduladas por las experiencias vitales y son influenciados por la cultura y los contextos sociales.

Por su parte, Martínez, Álvarez y Pérez (2010) plantean la parentalidad positiva atendiendo a actuaciones parentales que potencian el bienestar de los hijos y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado y protección, enriquecimiento y seguridad personal, que proporciona reconocimiento, tanto personal como social, con el fin de que puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los iguales y en el entorno social y comunitario.

Asimismo, Urzúa, Godoy y Ocayo (2011) destacan que las competencias parentales cumplen un papel fundamental en la crianza y bienestar de los hijos, ya que son las principales herramientas que cuentan para sostener el cuidado afectivo y material que los niños requieren en su desarrollo evolutivo y social, sin olvidar las demandas del entorno en donde se desenvuelven cotidianamente.

De modo más específico, Sallés y Ger (2011) señalan que para asegurar la finalidad educativa de la parentalidad, los modelos educativos deben contemplar como mínimo contenidos básicos: el afecto, la comunicación, el apoyo en los procesos de desarrollo y las exigencias de la madurez y el control.

Por lo que respecta al contenido concreto que configura las competencias parentales, Azar y Weinzierl (2005) plantean que las habilidades parentales que deben configurar la competencia parental son: habilidades educativas (resolución de problemas, cuidado físico y psicológico, seguridad y protección), habilidades sociales (resolución de problemas interpersonales, empatía, asertividad y reconocimiento de emociones), habilidades socio-cognitivas (perspectivismo, expectativas apropiadas, complejidad cognitiva, autoeficacia), habilidades de auto-control (control de la impulsividad, asertividad,



autocontrol) y habilidades del manejo del estrés (relajación, afrontamiento adecuado, mantenimiento de redes sociales).

Por su parte, Rodrigo et al. (2009) realizan una propuesta, a nuestro entender de carácter más global e integrador, en cuanto a las competencias parentales que deberían considerarse necesarias para el buen desarrollo y educación de los hijos.

Plantean cinco categorías que recogen, a su vez, diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (como también evidencian Sallés y Ger, 2011) que han de configurar las competencias parentales en:

a) Educativas: estrechamente relacionadas con la resiliencia familiar y relativas a la calidez y afecto en las relaciones, la riqueza a nivel comunicativo, reconocimiento del otro y de sus logros, estimulación y apoyo en los procesos de aprendizaje, habilidades asociadas a la organización de actividades de ocio con toda la familia, educación en valores, supervisión de los hijos, confianza y motivación. B) Habilidades que permiten adecuar las pautas educativas al niño y realizar un continuo ajuste a sus peculiaridades mediante la observación, el perspectivismo, la sensibilidad, la autocorrección y la reflexión. c) Agencia parental: reflejan el modo en que los padres/madres perciben y viven su rol parental, así como el reconocimiento por parte de los mismos de la importancia que tienen en el bienestar de sus hijos. Estas competencias permiten que padres/madres se sientan protagonistas, activos, capaces y satisfechos en su rol parental. Permiten asumir que la labor parental exige esfuerzo y dedicación y que, en caso de existir pareja, es fundamental acordar los criterios educativos y cumplirlos. d) Autonomía y desarrollo personal: engloba la búsqueda de apoyos sociales. En concreto, hacen referencia a la implicación en la tarea educativa, responsabilidad ante el bienestar del niño, visión positiva del mismo y de la familia; buscar ayuda cuando sea necesario para complementar el rol parental (no sustituirlo) e identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como personas adultas, desde la confianza y colaboración. e) Vida personal, control de impulsos, asertividad, autoestima, habilidades sociales, estrategias de

afrontamiento ante situaciones de estrés, resolución de conflictos interpersonales, capacidad para responder a múltiples tareas y retos, planificación y proyecto de vida. Se trata de aquellas habilidades que los padres y madres tienen que desarrollar para afrontar con más garantías de futuro su propia vida de adultos, adoptando una visión positiva de la vida, así como de los problemas y/o crisis que puedan surgir. f) Organización doméstica: tiene que ver con la regularidad de hábitos tan importantes como la preparación de comidas saludables, la administración de la economía en el hogar, el aseo y el orden de la casa, así como el cuidado por la higiene y salud (Mateo, P. S., Santana, G. R., Carbonell, A. P., & de Salinas, A. I. C. (2016).

En definitiva, y aunando los elementos anteriormente estudiados, cuando hablamos de competencia parental nos referimos a conocimientos, habilidades y actitudes que los adultos han de poner en marcha para responder y adaptarse evolutivamente a las necesidades de los hijos.

### **2.1.3.1. Funciones de la parentalidad**

Según Gómez, E., & Contreras, L. (2019) la parentalidad es un complejo entramado de elementos integrados, entre ellos los conocimientos, actitudes y destrezas prácticas, podemos encontrar:

1. el conocimiento general, que es la preparación y formación integral para el adecuado ejercicio del rol parental e incluye: a) Desarrollo infantil a lo largo del ciclo vital: hitos, desafíos, necesidades y respuestas apropiadas en cada etapa. b) Derechos de la niñez: cuáles son, qué es ser un sujeto de derecho, cómo asegurar el derecho a la participación, qué implica el principio de autonomía progresiva. c) Apego y desarrollo: qué es el apego, estilos de apego, cuidados cotidianos, estrés tóxico, cómo regular el estrés, cómo ser una base segura para la exploración. d) Tecnologías y aprendizaje: cuáles favorecen el aprendizaje, cómo incorporarlas en la vida cotidiana, precauciones, redes sociales. e) Sistemas de apoyo a la crianza: políticas y programas disponibles, formas de acceso, beneficios, uso de redes (Gómez, E., & Contreras, L. 2019).

2. La actitud parental es la filosofía que orienta la parentalidad y da forma a un estilo parental determinado en la crianza, que puede ser categorizado como autoritario, democrático, permisivo o negligente (Baumrind, 1991; Capano & Ubach, 2013), o bien sensible, controlador o no responsivo (Crittenden, 2013) y que se sostiene sobre la propia historia de crianza vivida, aquella que dio forma a los modelos operativos internos o “constelaciones representacionales” (Marrone, 2014; Di Bartolo, 2016).

3. Las destrezas parentales se manifiestan a través de las prácticas cotidianas de crianza, que pueden clasificarse en socioemocionales (vinculares en el modelo propuesto), cognitivas (formativas en el modelo propuesto), y nutricias (protectoras en el modelo propuesto) (Bornstein, 2012).

### **2.1.3.2. Formación y adquisición de las capacidades parentales**

La adquisición de competencias parentales es una tarea compleja pero fundamental para la preservación de la especie humana. Tal y como decíamos anteriormente, los padres y madres conforman sus competencias a partir de la articulación de factores biológicos y hereditarios y de su interacción con las experiencias vitales y el contexto sociocultural de su desarrollo.

Ahora bien, ¿cuáles son los factores que permiten que una persona pueda adquirir las competencias necesarias para ejercer correctamente su rol materno o paterno? Según Barudy y Dantagnan (2010), involucra, a) las posibilidades personales innatas marcadas, sin duda, por factores hereditarios. b) los procesos de aprendizaje, que están influenciados por los momentos históricos, los contextos sociales y la cultura. c) las experiencias de buen trato o mal trato que los futuros padres han conocido en sus historias personales, sobre todo en la infancia y en la adolescencia.

Promover las competencias parentales sanas es la prioridad en cualquier intervención familiar y social destinada a asegurar el bienestar infantil. Partimos de la base de que los niños y niñas deben tener un apego seguro para poder crecer adecuadamente, ya que tal y

como demuestran algunas investigaciones el apego es un proceso fundamental para el desarrollo de un bebé y desde el nacimiento la maduración del cerebro se consigue a través de la función nutritiva, tanto alimentaria como afectiva de la parentalidad social (Cyrulnik, 2007). De ello dependerá que el niño desarrolle o no una sensibilidad singular del mundo que percibe.

Así pues, si queremos que los niños y adolescentes crezcan en un entorno sanos y adecuados, hay que llevar a cabo acciones destinadas a influenciar positivamente las competencias parentales, ya sea promoviendo su adquisición, facilitando la mejora de las mismas o incluso acompañando en procesos terapéuticos de ser conveniente.

Pero, ¿Por qué nos planteamos la formación de las familias en competencias parentales como una herramienta indispensable de mejora? Entre otros motivos, porque a pesar de la importancia innegable de las funciones que desarrollan las familias en nuestra sociedad, sigue siendo la única institución educativa en la que sus miembros adultos no reciben una formación específica para mejorar sus competencias y recursos.

Los programas de educación para padres y madres son uno de los apoyos que pueden satisfacer esta necesidad formativa. Pero ¿qué entendemos por formación de padres y madres? La formación de padres es una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento y/o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación de sus hijos (Martín, Máiquez y Rodrigo, 2009).

Los programas y actividades realizadas con padres pretenden facilitar que los padres y madres, u otros adultos con responsabilidades educativas familiares, adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de forma eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes. Con ello se espera que las familias puedan prevenir y afrontar de forma constructiva problemas y conflictos familiares que podrían llegar a producir efectos negativos en el desarrollo personal de sus miembros, tanto en los niños como en los adultos.

La organización de los programas de formación de padres, la configuración de los objetivos, los contenidos, los métodos y los procedimientos de evaluación varían dependiendo de las necesidades de los participantes, las características del contexto desde el que parte la intervención, los enfoques teóricos que enmarcan los programas y los modelos de intervención adoptados por el orientador.

Actualmente, muchos de los programas de educación para padres y madres se basan en una intervención psicopedagógica y también comunitaria con el objetivo general de ayudar a los padres a optimizar el escenario de desarrollo y de educación familiar, y al mismo tiempo potencian las redes de apoyo formal e informal con que cuenta la familia.

En el campo de la intervención psicoeducativa hay muchos espacios o modalidades de formación que permiten mejorar las competencias parentales de los padres. Sin embargo, cualquier programa de formación y/o intervención debe tener unos objetivos claros y bien definidos, como: formar a los padres, para mejorar las habilidades en la detección de las necesidades de sus hijos y de su cobertura. Fomentar y trabajar la capacidad de empatía, para ponerse en el lugar del hijo, verlo de forma diferenciada y respetar sus tiempos evolutivos. Conocer el modelo de crianza del que parten y trabajar los cambios en los aspectos no adecuados (roles, pautas educativas, hábitos, límites, etc.). Trabajar sobre el estilo educativo de la familia. Formar a los padres para que puedan abordar los conflictos conductuales que aparecen en los distintos momentos evolutivos de sus hijos, saber lo que significan estos y dotarlos de estrategias para afrontarlos (pataletas, sueño, miedos, llantos, agresividad).

La formación de padres es una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento de las prácticas de los padres en la educación de sus hijos, que permite conocer los procesos de socialización que dan a los hijos, ayudarlos a reflexionar sobre las disfuncionalidades y a vincularse a la red de apoyo para favorecer los procesos de adquisición de autonomía de los menores.

#### **2.1.4. Modelo de las competencias parentales**

Para Salles, C., & Ger, S. (2011) los profesionales de la intervención socioeducativa que trabajan por el bienestar de la infancia deben estar preparados para evaluar a las familias en función de su competencia para desarrollar su rol de padre o madre de forma sana y adecuada y/o evaluar los factores de riesgo y/o las potencialidades. En el caso de las adopciones o acogimientos, las familias son evaluadas por equipos de profesionales que determinan su idoneidad. En el proceso de valoración, se tiene en cuenta entre otros factores, las habilidades y competencias parentales de las familias para ejercer correctamente este rol. Las áreas que se valoran en cuanto a los aspectos educativos nos deben permitir anticipar cómo las familias podrán desarrollar sus roles maternos o paterno.

Estos aspectos son: estilo educativo, aptitudes educativas, principios educativos, habilidades educativas para enfrentarse a las dificultades educativas y el entorno educativo y social (Salles, C., & Ger, S. 2011), mismos que se desarrollarán a continuación según los mismos autores citados anteriormente.

- Estilo educativo, hace referencia a los estilos educativos adquiridos del entorno familiar y social que puedan influir positiva o negativamente. En el estilo educativo influyen los patrones vividos, pero también aspectos de la personalidad de la persona y de la pareja en cuanto a padres.
- Aptitudes educativas, las experiencias de crianza que han vivido las personas evaluadas y cómo han influido en su desarrollo y la capacidad para ponerse en el lugar del niño y poder empatizar con sus emociones y necesidades son aspectos fundamentales en la valoración. También evaluar las creencias y expectativas que tienen hacia la educación de un hijo y la responsabilidad que conlleva y la capacidad de afrontar las dificultades educativas de forma positiva nos puede ayudar a anticipar la capacidad de la familia para adaptarse a nuevas situaciones familiares ya una realidad concreta.
- Principios educativos, identificar los principios educativos de la familia y su influencia

en el desarrollo del rol materno/paterno, tales como: conocimientos intuitivos de psicología evolutiva, valoración de las necesidades afectivas, concreción de las necesidades educativas de los niños y niñas, papel del diálogo y de los pactos, capacidad de escucha activa, capacidad de poner límites, tolerancia y flexibilidad y métodos correctivos.

- Habilidades para enfrentarse a las dificultades educativas, en algunas ocasiones educar a un niño es un reto más complicado de lo que la familia había podido anticipar. Poder valorar las habilidades para adaptarse a las nuevas circunstancias educativas que provocará la llegada de un niño adoptado y/o acogido y cuáles son las dificultades que puede presentar y anticipar las estrategias adecuadas para afrontarlas son algunos de los aspectos que nos pueden dar información sobre las habilidades de la familia. No menos importante, es conocer la capacidad de la familia para pedir ayuda en caso necesario, para resolver problemas y para buscar información que les puedan ayudar a desarrollar su rol.
- Entorno educativo y social, el entorno educativo es, a menudo, un elemento importantísimo para favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para favorecer la integración del niño. Por eso es importante conocer el entorno social de la familia adoptiva y/o acogedora, la capacidad de favorecer relaciones educativas y las ideas generales sobre el papel de la escuela en la educación del niño/a.

Hay que decir, que una de las principales dificultades de la valoración de las competencias parentales en estas familias, es que en muchos casos aún no están ejerciendo su rol paterno o materno y el diagnóstico se centra básicamente en reconocer los puntos fuertes y también analizar los elementos que pueden constituir un riesgo para ejercer responsablemente sus funciones (Salles, C., & Ger, S. 2011).

En los casos donde los padres ya están ejerciendo su rol materno y/o paterno, se utiliza la valoración de las competencias parentales como un instrumento para diagnosticar las posibles dificultades de los padres para ejercer su rol correctamente. Así pues, desde un punto de vista sistémico nos centramos en aspectos vinculados a los padres, los hijos y al

contexto social donde se desarrollan. Destacamos: la valoración de los padres respecto a sus capacidades: analizar los estilos educativos, modelos de crianza, nivel de conciencia de cómo afectan sus actuaciones a los hijos, capacidad para conectar con los estados emocionales y necesidades de los hijos, aspectos de personalidad, dinámica familiar, hábitos saludables, etc. Valoración de los hijos para comprobar en qué grado la familia nuclear satisface sus necesidades básicas lo mismo físicas que emocionales. Valoración del entorno familiar extenso y de la red social y comunitaria (Salles, C., & Ger, S. 2011).

La exploración de estas áreas debe permitir radiografiar la situación familiar y, una vez detectados los puntos fuertes y débiles de la familia, intentar intervenir potenciando una parentalidad positiva, que se centre en las posibilidades más que en las limitaciones, preservando siempre y, por encima de todo, el bienestar del niño. En este mismo sentido, Barudy (2009) destaca la importancia de contar con programas específicos que han de permitir evaluar las incompetencias parentales, determinando su recuperabilidad y evaluar las necesidades especiales de los niños dañados por estas incompetencias, para poder proporcionar el apoyo terapéutico necesario.

Evaluar las competencias parentales es un proceso complejo y, a menudo, faltan instrumentos psicométricos que permitan hacer una valoración objetiva de cada situación y realidad familiar. Esto se da porque en el entorno familiar hay muchas influencias y variables difíciles de cuantificar y evaluar.

#### **2.1.4.1. Competencias parentales vinculares**

Se definen como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que favorecen la conexión psicológica y emocional con el niño o niña, regulan su estrés y sufrimiento, organizan su vida psíquica y protegen su salud mental, promoviendo un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional a lo largo del curso de vida (Gómez, E., 2009).

Para Gómez, E., & Contreras, L. (2019), las competencias parentales tienen 5



componentes los cuales son:

El primer componente de esta competencia es la observación y el conocimiento sensible, entendido como la capacidad parental para prestar atención a las señales e interpretarlas de manera contingente, así como también comprender, reconocer y actualizar permanentemente el conocimiento sobre el niño (Gómez, E., & Contreras, L. 2019). Referentes como Ainsworth (1978) ya pensaron la relevancia de la observación y el conocimiento en la categoría vincular, al definir la sensibilidad materna (hoy sensibilidad parental), como la habilidad para tomar conciencia, interpretar y responder de forma adecuada a las necesidades de los niños; también Bretherton (2000) añade que sería una habilidad que permite negociar los conflictos de forma flexible, creativa, cálida, tranquila, aceptando la individualidad del niño, es decir, conociéndolo.

El segundo componente de las competencias parentales vinculares es la interpretación sensible o mentalización, definido como la capacidad parental para interpretar el comportamiento del hijo/a o niño a su cargo, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño/a y claves del contexto en que dicha conducta tiene lugar (Fonagy, Steele, Moran, Steele & Higgitt, 1991). Esta capacidad favorece en el niño el autoconocimiento de sus propios estados mentales, emociones y conductas y las de los demás (Fonagy y Target, 1997; Fonagy, 1999; Mundy y Newell 2007; Meltzoff, 2011).

El tercer componente es la regulación del estrés, definida como la capacidad parental para acompañar, modular y calmar estados emocionales de estrés y sufrimiento psicológico en el bebé, niño, niña o adolescente, favoreciendo su transición a nuevos estados de equilibrio fisiológico y mental, seguridad física y psíquica, y reconexión con procesos de exploración y aprendizaje.

El cuarto componente es la calidez emocional, entendida como la capacidad parental para demostrar en forma consistente expresiones de afecto y buenos tratos al niño o niña (Barudy & Dantagnan, 2005). La calidez emocional se relaciona directamente con los

contextos bien tratantes, así como también con la envoltura afectiva de la interacción, propiciada desde diferentes canales de comunicación: cuerpo, mirada y voz, desde los cuales toman sustancia.

El quinto componente es el involucramiento cotidiano definido como la capacidad parental para mantenerse interesado, atento y conectado con la experiencia del niño. Deben considerarse tres niveles de involucramiento: (a) aquel de la experiencia inmediata que conlleva sintonización y sincronía, que incluye elementos sensoriales convocados como: lo visual, auditivo psíquico y corporal, (b) el involucramiento de la experiencia mediada, de la experiencia cotidiana y eventos especiales y (c) el involucramiento a largo plazo. Todos estos niveles tendrán importantes consecuencias en el desarrollo posterior del niño.

#### **2.1.4.2. Competencias parentales formativas**

Se entienden como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que organizan el entorno de aprendizaje, físico y psicológico del niño o niña, ajustando la complejidad, variedad, tipo y duración de las experiencias, objetos, espacios y actividades para favorecer la exploración, aprendizaje y socialización de los niños y niñas (Barudy Dantagnan, 2005; Hoff, 2006; Rodrigo et al., 2009).

Alentar, desafiar y acompañar la exploración son elementos que permiten definir esta competencia. Desde los aportes de Montessori (1986), quien en su método da realce al ambiente preparado para el aprendizaje, se desprende que un ingrediente fundamental del ambiente es la constitución del adulto como guía en la organización del proceso de enseñanza, lo que permitirá al niño conducir sus procesos, pensar por sí mismo y mejorar su confianza y autoestima.

El orden interno y externo es una necesidad básica del ser humano precisando de un ambiente tranquilo y tranquilizador para alcanzarlo (Scarpini, 2018; Reyes, 2019; Santos, 2019).

Para Gómez, E., & Contreras, L. (2019), las competencias parentales tienen 5 componentes los cuales son:

El primer componente de las competencias formativas es la organización de la experiencia, que se refiere a la capacidad para estructurar un entorno físico y psíquico adecuado a la edad y características particulares del niño o niña. La capacidad para organizar adecuadamente la experiencia es fundamental para favorecer los procesos de exploración y aprendizaje propios de lo formativo, así como el progreso de competencias en las distintas áreas del desarrollo integral infantil.

El segundo componente es la autonomía progresiva, definida como la capacidad parental para favorecer, acompañar, conducir y potenciar la autonomía progresiva en diversas situaciones de la vida cotidiana. Favorecer la autonomía progresiva dice relación con poner a disposición del niño aquellas condiciones físicas, materiales y de equipamiento que estimulen su deseo y posibilidad de autonomía.

Un tercer componente es la mediación del aprendizaje, definida como la capacidad parental para favorecer la exploración y el descubrimiento del mundo, y la integración de aprendizajes significativos. La organización de la experiencia, el desarrollo de la autonomía progresiva y la mediación del aprendizaje en la práctica son matices del mismo proceso de crianza, que utiliza el modelamiento, la mediación, el diálogo y la reflexión como pedagogía cotidiana frente a las experiencias, actividades y vivencias del niño.

El cuarto componente, disciplina positiva, definida como la capacidad parental para regular y conducir el comportamiento del niño mediante el uso preferente de la anticipación, explicación, el ejemplo, la negociación, la toma de perspectiva. La disciplina positiva es respetuosa de los derechos de la infancia y no intenta controlar la conducta mediante el castigo si no que permite regular las emociones mediante la educación de estas mismas, de manera que promueve un desarrollo humano ético y la colaboración más que la obediencia.

El quinto componente es la socialización, definida como la capacidad parental para transmitir al niño las normas y reglas socialmente aceptadas de comportamiento en los espacios públicos, introduciéndose en los valores y costumbres de su comunidad y cultura. La socialización es una capacidad que articula prácticas de crianza centradas en preparar al niño/a para la vida en comunidad, promoviendo el desarrollo gradual de sus habilidades sociales la que se relaciona con el aprendizaje de normas y reglas que se internalizan a través de los cuidadores quienes transmiten, usos, costumbres y la cultura de la sociedad en la cual el niño se inserta.

#### **2.1.4.3. Competencias parentales protectoras**

Se definen como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza dirigidas a crear condiciones propicias para el desarrollo, disminuir o eliminar fuentes de estrés tóxico, cuidar y proteger adecuadamente a los niños y niñas, resguardando sus necesidades de desarrollo humano, garantizando sus derechos y protegiendo su integridad física, emocional y sexual (Appleyard et al., 2005; Barudy & Dantagnan, 2005; 2010; Cyr et al., 2010; NSC, 2012; Rodrigo et al., 2015).

Para Gómez, E., & Contreras, L. (2019), las competencias parentales tienen 4 componentes los cuales son:

El primer componente de las competencias protectoras son las garantías de seguridad física, emocional y psicosexual. El componente de garantías de seguridad se define como la capacidad parental para proteger el desarrollo físico, emocional y psicosexual del niño/a, necesario para resguardarle frente a todo tipo de maltrato, como abuso sexual, negligencia y malos tratos físicos o emocionales.

El segundo componente es la construcción de contextos bien tratantes definido como la capacidad parental para comprender la relevancia de los buenos tratos a la infancia, como una filosofía de respeto y dignidad en el trato, en concordancia con el enfoque de derechos humanos. Los buenos tratos a la infancia (Barudy & Dartagnan, 2010) favorecen una

experiencia interpersonal que permiten el sano desarrollo de la mente, su reparación y recreación, así como la estimulación de los procesos de autoorganización.

El tercer componente de las competencias protectoras es la provisión de cuidados cotidianos. El componente de provisión de cuidados cotidianos se define como la capacidad parental para organizar un conjunto de acciones y prácticas de crianza que permitan satisfacer las necesidades básicas del niño/a. Entre estas se incluye la higiene y aseo personal del niño/a, su vestuario y abrigo apropiado a la estación, su alimentación balanceada, y el cuidado de su salud física y psicológica.

El cuarto componente, organización de la vida cotidiana, se define como la capacidad parental para estructurar un entorno ecológico que aporte elementos de predictibilidad, rutinas y rituales a la vida del niño.

Según Rodrigo, Máiquez, Martín & Rodríguez (2015, p. 39), las competencias protectoras tienen que ir más allá de salvaguardar a los hijos de los riesgos tanto a nivel de seguridad física, emocional y psicosexual, proporcionando oportunidades plenas para su desarrollo en todos los ámbitos tanto en el presente como en el futuro. Este enfoque desde el ejercicio positivo de la parentalidad, reconocería que el interés superior del niño va a suponer más garantías, siempre que exista un bienestar familiar en todos los aspectos, lo que conlleva nuevamente a la integración de estas competencias parentales de tipo protector dentro de las competencias parentales de tipo vincular a través de los vínculos de afecto, sensibilidad parental, comunicación asertiva, positiva, empatía, regulación de las emociones, etc., para conseguir en los hijos un bienestar físico y psicológico adecuado.

#### **2.1.4.4. Competencias parentales reflexivas**

Se definen como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten organizar la propia experiencia de parentalidad, metabolizando las influencias y trayectorias propias, monitoreando las prácticas parentales actuales y evaluando el curso del desarrollo del hijo/a, con la finalidad de

retroalimentar y enriquecer las otras áreas de competencia (Gershoff et al., 2007; Nicholson, Howard & Borkowski, 2008).

Para Gómez, E., & Contreras, L. (2019), las competencias parentales tienen 5 componentes los cuales son:

El primer componente de esta competencia es la construcción de un proyecto familiar, definido como la capacidad parental para explorar, negociar y organizar un conjunto de expectativas, razonablemente positivas y realistas, en torno al tipo de familia que se desea construir, la trayectoria de desarrollo esperada para los hijos, el estilo parental, las prioridades de inversión de los recursos familiares, y la relación con otros actores e instituciones de la sociedad.

El segundo componente es la anticipación de escenarios relevantes, definida como la capacidad parental para visualizar, anticipar, analizar y preparar alternativas de acción frente a diversos tópicos de la crianza o escenarios desafiantes, estresantes o adversos que pudiesen llegar a surgir en el proceso de la crianza.

El tercer componente es monitorear influencias y metaparentalidad definido como la capacidad parental para identificar y realizar un seguimiento de las distintas influencias biopsicosociales actuales sobre el desarrollo del niño/a, en sus distintos nichos ecológicos de pertenencia, y para observar y reflexionar respecto a la propia influencia y ejercicio del rol parental en la crianza cotidiana.

El cuarto componente es la historización de la parentalidad, definida como la capacidad parental para recordar y explorar la historia personal y familiar, construir un relato equilibrado de la crianza recibida, identificar y transitar hacia un proceso de sanación de las experiencias dolorosas o traumáticas heredadas, haciendo consciente la influencia multidimensional de esa historia en su propia parentalidad y desarrollar una actitud de crecimiento y sabiduría parental que favorezca la predominancia de los buenos tratos en la crianza del hijo o hija.

El quinto componente de las competencias parentales reflexivas es el auto-cuidado parental, definido como la capacidad parental para desplegar actitudes y prácticas que favorezcan una apropiada salud física y mental (o bienestar subjetivo), con la finalidad de disponer de las energías y recursos que permitan desempeñarse adecuadamente en las otras dimensiones de la parentalidad.

### **2.1.5. Bienestar y competencias parentales**

Según Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010), el buen trato infantil es el resultado de un proceso complejo determinado por la interacción de diferentes niveles representados en la ecuación. En ella, el buen trato es más que la suma de los esfuerzos individuales de los padres y de los miembros de una familia. El bienestar infantil es sobre todo la consecuencia de los esfuerzos y recursos coordinados que una comunidad pone al servicio del desarrollo integral de todos sus niños y niñas. El bienestar infantil es producto del buen trato que el niño recibe, y éste a su vez es el resultado de la disposición de unas competencias parentales que permitan a los adultos responsables responder adecuadamente a las necesidades de los niños. Para que esto pueda producirse, deben existir, además, recursos comunitarios que ayuden a cubrir las necesidades de los adultos y de los niños. En el caso de familias cuyos padres no poseen las competencias parentales y como consecuencia dañan a sus hijos, los organismos de protección de cada nación tienen el deber de desarrollar, por un lado, programas específicos para rehabilitar las competencias parentales y, por otro, evaluar las necesidades especiales de los niños dañados por estas incompetencias. Esto, para proporcionar no sólo una protección adecuada, sino programas terapéuticos para ayudarles a recuperarse del daño sufrido.

En esta misma línea, es de gran interés conocer cómo se ha ido midiendo el bienestar infantil. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha desarrollado indicadores para medir el bienestar en "países ricos". La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) generó sus propios indicadores. La OCDE reconoce la importancia de la medición del bienestar subjetivo e incluso ha desarrollado guías para su

estudio (OECD 2009). Sin embargo, actualmente, este término aún no ha encontrado luces claras que permitan tener un elemento claro para su estudio en países latinoamericanos.

### **2.1.6. Evaluación de las competencias parentales**

La escala de parentalidad positiva se inscribe dentro del modelo de evaluación e intervención ODISEA, propuesto por Esteban Gómez y elaborado durante la última década junto a diversos colegas con quienes se ha desarrollado múltiples proyectos de intervención en infancia y familia, especialmente pertenecientes a contextos de alto riesgo social y vulneración de derechos (Gómez, Muñoz & Santelices, 2008; Gómez & Muñoz, 2015; Figueroa et al., 2017; Gómez, 2017a; Gómez, 2017b; Gómez & Maureira, 2017; Gómez & Contreras, 2019; Gómez, 2019).

#### **2.1.6.1. Enfoque teórico del Modelo ODISEA**

ODISEA es un acróstico cuyas letras dan cuenta de conceptos sustanciales para el trabajo en parentalidad e infancia. Su significado es Oportunidades para el Desarrollo de Interacciones Sensibles, Eficaces y Afectuosas. Como modelo procura condensar cuatro marcos teóricos esenciales a nivel de persona, familia y comunidad: la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner 1987), la Teoría del Apego (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978), la Teoría de la Parentalidad Positiva (Barudy & Dantagnan, 2005; Rodrigo, 2015) y la Teoría de la Resiliencia Humana (Cyrlunik, 2002, Walsh, 2004; Masten & Obradovic, 2006; Delage, 2010).

Según Gómez, E., & Contreras, L. (2019) el modelo ODISEA se basa en el concepto de “trayectorias del desarrollo”, pensado en tres niveles: la trayectoria del bebé, niño, niña o adolescente, la de las figuras parentales y la de la comunidad. Todas estas trayectorias están en permanente interacción e influencia mutua, posibilitando la emergencia de escenarios disímiles con al menos dos trayectorias observables: la de los buenos tratos que se constituye en el andamiaje hacia la salud mental y la de los malos tratos que se constituye en el andamiaje hacia la psicopatología.



### **2.1.6.2. El desafío de evaluar competencias parentales**

Uno de los mayores desafíos que se ha enfrentado en este enorme movimiento hacia una Cultura de Buenos Tratos a la Infancia ha sido incorporar el concepto de competencias parentales en el diseño de estas nuevas políticas públicas. La evaluación de competencias parentales es un campo en construcción, de reciente aparición y en constante debate teórico, metodológico, ético y legislativo, con múltiples alcances y desafíos. Sin embargo, es posible rastrear una historia en la que estos desafíos se inscriben y cobran sentido, siendo un marco importante de conocer y comprender para situar el actual uso de la Escala de Parentalidad Positiva que estamos proponiendo. Intentemos reconstruir una parte de esa historia en un recorrido por los diversos instrumentos de evaluación y las áreas que estos instrumentos han ido iluminando, como constructos relevantes de considerar por parte del profesional que evalúa (Gómez, E., & Contreras, L. 2019).

## **2.2. Procesamiento riesgo-beneficio**

### **2.2.1. Antecedentes**

Un área de creciente interés en el campo de la neuropsicología infantil es el estudio del rol que ejerce el entorno social y las experiencias de aprendizaje, en el funcionamiento ejecutivo de los niños y niñas. Funciones ejecutivas (FE), es el término que engloba una serie de procesos cognitivos necesarios para comportamientos dirigidos hacia un objetivo (Luria, 1966, Stuss & Benson, 1986), tales como: (a) la inhibición, (b) la memoria de trabajo, (c) la flexibilidad cognitiva, (d) la planificación y (e) la fluidez (Pennington & Ozonoff, 1996). Estas funciones se asocian a regiones de la corteza prefrontal (CPF) en conexión con otras áreas corticales y estructuras subcorticales (Fuster, 1997, Heyder, Suchan, & Daum, 2004).

Este interés está motivado, en parte, por el hecho de que tanto la CPF como las FE siguen un curso de desarrollo postnatal (Diamond, 2002, Fuster, 2002). El desarrollo progresivo de estas funciones se asociaría con el proceso de mielinización de las regiones prefrontales

del cerebro (Rosselli, 2003). De acuerdo con Hughes y Ensor (2009), existen tres líneas de evidencia que apuntan a una asociación entre las FE y la interacción social:

1. Los estudios realizados con mellizos adultos demuestran que la demencia tiene una fuerte influencia genética, pero destacan a su vez la importancia de la influencia social en el inicio de la enfermedad y en el curso del declive cognitivo.
2. Los factores genéticos interactúan frecuentemente con la influencia ambiental; la vulnerabilidad genética se expresa ante la exposición a estresores ambientales como el maltrato o el caos familiar;
3. Los estudios de intervención ofrecen evidencia directa sobre el efecto de la experiencia sobre las FE.

Otra importante línea de evidencia proviene de los estudios que han hallado un efecto significativo del entorno social y de las prácticas parentales sobre la actividad en el lóbulo frontal. Por ejemplo, estudios llevados a cabo mediante registros electroencefalográficos (EEG) han demostrado que existe una asociación entre la estimulación ambiental recibida y la actividad cerebral, en niños y adolescentes.

Entre estos, se encuentran los de Otero y equipo (Otero 1997, Otero, Pliego-Rivero, Fernández & Ricardo, 2003), quienes analizaron los patrones de desarrollo cerebral mediante registros electroencefalográficos en niños y niñas de diferentes estratos socioeconómicos (ESE) y en diferentes momentos: a los 18-30 meses de edad, a los 4 años y finalmente a los 5-6 años de edad. Los resultados de estos estudios mostraron un retraso en la maduración de las áreas temporales derechas a los 4 años y temporales izquierdas y frontales a los 5-6 años, en los niños y niñas de estratos socioeconómicos bajos. Según los autores, la estimulación ambiental inadecuada o insuficiente es el factor que más contribuye al retraso evidenciado en la maduración cerebral de los niños y niñas. De manera afín, Tomarken, Dichter, Garber y Simien (2004), en un estudio realizado con adolescentes de 12 a 14 años de edad, encontraron que el estrato social predice la actividad

frontal izquierda.

Los autores hipotetizan que esta asociación estaría mediada por los niveles de estrés y otros factores ambientales como la calidez materna, el apoyo social y la estimulación cognitiva. Otro estudio en esta línea es el de Hane y Fox (2006), quienes hallaron que la conducta materna y la interacción afectiva madre-hijo/hija, se asocian a diferentes patrones electroencefalográficos del lóbulo frontal. Finalmente, Kishiyama, Boyce, Jimenez, Perry y Knight (2009), realizaron un estudio en niños y niñas de 7 a 12 años de edad, y hallaron actividad prefrontal reducida en niños y niñas de ESB durante la ejecución de tareas que valoran la capacidad atencional. Según los autores, una serie de factores asociados con la crianza de los niños y niñas podría explicar estos resultados, como el elevado nivel de estrés y la falta de acceso a material cognitivamente estimulante y a experiencias de aprendizaje durante el desarrollo.

A los resultados obtenidos mediante las técnicas de registro de la actividad cerebral, se suma la evidencia aportada por diferentes estudios conductuales que demuestra, consistentemente, que existe una asociación entre diferentes prácticas parentales y el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Entre estos estudios se encuentran los siguientes: Olson, Bates y Bayles (1990) hallaron que el apego seguro y las interacciones madre-hijo cognitivamente estimulantes, se asocian con las capacidades futuras del niño o niña respecto al control de impulsividad y a su habilidad para postergar la gratificación. Por su parte, Landry, Miller-Loncar, Smith y Swank (2002), hallaron que el andamiaje materno a los tres años de edad del niño o niña predice sus habilidades ejecutivas a la edad de 6 años, actuando sobre sus habilidades lingüísticas y sobre su habilidad para resolver problemas. Carlson (2003), propone tres prácticas parentales que favorecen el desarrollo de las FE en el niño o niña: a) el cuidado cálido y sensible, (b) el andamiaje parental y (c) la regulación verbal externa.

En esta misma línea, Eisenberg et al. (2005) hallaron que la calidez parental y la expresividad positiva predicen el control ejecutivo del niño o niña. Farah et al. (2008)

encontraron que las pautas de crianza parental explican el desempeño del niño o niña en tareas que valoran la memoria. En un importante estudio longitudinal, Hugues y Ensor (2009) notaron que la cantidad de preguntas abiertas formuladas por la madre, la estimulación y el apoyo durante actividades estructuradas y la observación de un modelo adulto, predicen las diferencias en el desempeño ejecutivo del niño o niña a los 4 años.

Se enfatiza que las FE en niños y niñas se ve favorecido por diversos factores. Entre estos enfatizan: (a) la estimulación y guía, por parte de los cuidadores, de actividades dirigidas hacia un objetivo, (b) la observación de un sujeto adulto mientras planifica una tarea, (c) la parentalidad consistente, en tanto le permite al niño o niña predecir las consecuencias de sus actos; y (d) la ausencia de caos familiar para que no interfiera en el desarrollo del pensamiento y la acción dirigida hacia un objetivo.

Bernier, Carlson y Whipple (2010), descubrieron que la sensibilidad materna, el *mind-mindedness* materno y la autonomía-apoyo materno predicen el FE del niño o niña. Según los autores, las relaciones padres/madres-hijos/hijas cumplen un rol importante para el desarrollo de las capacidades autorregulatorias y para el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Musso (2010) halló que la percepción del vínculo con la madre y el padre, específicamente del control hostil, es un importante predictor de la capacidad de planificación del niño o niña. Schroeder y Kelley (2010) hallaron que la organización familiar, el apoyo parental y los límites establecidos por la madre y el padre, se asocian significativamente con diferentes dimensiones de las FE del niño o niña. Específicamente, (a) la organización parental se asoció con la planificación, la organización de materiales, la memoria de trabajo, la inhibición, la flexibilidad y el monitoreo; (b) el apoyo parental se asoció con la capacidad del niño o niña para organizar un plan, la memoria de trabajo y la inhibición; y (c) el establecimiento de límites se asoció con el control emocional, la inhibición, la flexibilidad y el monitoreo.

Por su parte, Matte-Gagné y Bernier (2011), analizaron los mecanismos a través de los cuales la parentalidad influye en el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Los

resultados del estudio revelaron que el lenguaje infantil media la relación entre la autonomía apoyo materno y el control del impulso del niño o niña. Rhoades, Greenberg, Lanza y Blair (2011), hallaron que la estructura familiar, el ingreso económico y diferentes factores de riesgo psicosociales se relacionan con el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Además, los resultados del estudio demostraron que la influencia negativa de estos factores se transmitirá a través de la calidad de las interacciones madre-hijo durante la infancia.

A partir de esto, los autores concluyeron que el ambiente familiar representa un contexto valioso para la promoción de las FE en la infancia. Bernier, Carlson, Deschênes y Matte-Gagné (2012) hallaron que la conducta parental y el apego del niño o niña se relacionan con su desempeño en tareas de memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Samuelson, Krueger, y Wilson (2012) analizaron la relación entre la regulación emocional materna, la parentalidad y el desarrollo ejecutivo del niño o niña, en cuanto a tareas de memoria de trabajo, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y planificación. Los resultados mostraron que las prácticas parentales positivas, según la perspectiva de los niños y niñas, se relacionaron con un mejor desempeño del niño o niña en tareas de planificación y resolución de problemas. Además, la percepción de las madres de sus habilidades de regulación emocional se relacionó con la flexibilidad cognitiva del niño o niña. En un estudio reciente, Heikamp, Trommsdorff, Druey, Hübner y von Suchodoletz (2013), hallaron una asociación entre el apego seguro y el control inhibitorio del niño o niña. Además, el estudio reveló que el apego seguro influye indirectamente en la autorregulación de la conducta a través del control inhibitorio.

Sobre la base de estos resultados, es posible concluir que el apego seguro cumple un rol importante en el desarrollo de las funciones ejecutivas.

### **2.2.2. Definición del procesamiento riesgo-beneficio**

El procesamiento riesgo-beneficio es la capacidad para detectar y evitar selecciones con ganancias inmediatas altas, pero pérdidas aún mayores a mediano y largo plazo, y

capacidad para detectar y seleccionar ganancias moderadas y pequeñas en el corto plazo, pero que se mantienen en el mediano y largo plazo. La combinación de ambas capacidades implica la construcción de una estrategia cognitiva más compleja que la simple suma de ambas capacidades por separado (Bechara, 2003).

Esta capacidad es esencial cuando nos planteamos preguntas y éstas no tienen una respuesta simple o absoluta. Para Goldberg (2001) el procesamiento riesgo-beneficio es plausible de usarse cuando tenemos que hacer valoraciones sobre la presencia y probabilidad de ocurrencia de riesgos, beneficios y desventajas que conlleva la realización de un acto. Todos estos juicios involucran una carga afectiva que hemos adquirido en base a experiencias propias o ajenas, y por ende somos capaces de hacer en cierta medida una anticipación de lo que sucedería en una u otra situación.

La prueba desarrollada por Bechara Tranel, Damasio & Damasio (1996), permite evaluar el tipo de selecciones que un sujeto hace en base a la determinación implícita de una probable recompensa o de un probable castigo (Elliot et al., 2000). Para investigar sobre el desarrollo del procesamiento riesgo-beneficio se ha tenido que adaptar la prueba original a las características cognitivas y psicológicas de los niños. Los principales grupos que han investigado sobre este proceso en preescolares han encontrado que la capacidad de detección de selecciones de riesgo (selecciones que representan pérdidas o castigos) presenta desempeños competentes desde edades tan tempranas como los 4-5 años (Crone & Van der Molen, 2004; Crone, Bunge, Latenstein & van der Molen, 2005; Kerr & Zelazo, 2003; Zelazo & Muller, 2002).

La COF juega un papel importante en este proceso ya que ha sido relacionada con los aspectos, emocionales y motivacionales del comportamiento. Esta región de la corteza prefrontal, participa en la detección de los cambios en las contingencias de reforzamiento y de este modo, se modifican los planes de acción necesarios para adecuarse a los cambios del contexto de acuerdo a la relevancia afectiva de los reforzadores involucrados (Zelazo & Müller, 2002).

Varios hallazgos concretos sobre la capacidad de detección del riesgo indican que esta competencia se encuentra de forma muy temprana, pero que en la adolescencia la valencia motivacional de la recompensa es muy alta (por una mayor actividad del cuerpo estriado y del sistema dopaminérgico de recompensa), lo que hace que los adolescentes presenten conductas de riesgo aun cuando son suficientemente sensibles al mismo (Romeret al., 2011). Diversos investigadores han destacado que la conducta de riesgo en la adolescencia es un fenómeno complejo que no puede reducirse solamente a la capacidad de detecciones de selecciones de riesgo y menos al neurodesarrollo de una región específica del cerebro. Se ha mostrado ampliamente que el proceso de toma de decisiones en contextos de riesgo involucra diversas regiones cerebrales y diversos procesos cognitivos, psicológicos y psico-sociales (Crone, 2009).

### **2.2.3. Neurodesarrollo de la Corteza Prefrontal**

En las últimas décadas el estudio de los lóbulos frontales y las funciones ejecutivas ha recibido particular atención en el campo de la neuropsicología y la literatura acerca del desarrollo de estos procesos durante la infancia ha ido en aumento.

#### **2.2.3.1. Desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia**

De forma progresiva diversos teóricos e investigadores han coincidido en que las funciones ejecutivas (FE) se encuentran entre los componentes más importantes para que el desarrollo infantil y adolescente sea exitoso (Diamond & Lee, 2011); entre las FE más importantes se encuentran el autocontrol, la memoria de trabajo, la organización, la planeación, la solución de problemas, y la flexibilidad de pensamiento; capacidades primordiales para un adecuado aprendizaje académico desde la infancia temprana (Best, Miller & Naglien, 2001). Las investigaciones sistematizadas sobre el desarrollo de las FE se han incrementado progresivamente en los últimos 15 años, lo que ha producido un número significativo de resultados; con esta información se puede construir un panorama inicial-básico sobre el estado del arte de este tema.’

Según Cadavid (2008) el desarrollo de la función ejecutiva sucede desde la etapa infantil

cuando se presenta la primera respuesta al estímulo ambiental, para generar más reflejos y la función integrada del sistema nervioso. Los patrones de movimientos contemplan ser desde lo más simple a lo más complejo además el desarrollo será paralelo a la maduración cerebral. La evolución de la función inicia con el control y regulación motora, para de esta manera llegar a normar los procesos cognitivos usando como herramienta a la introspección. En la infancia sucede un orden de aparición de factores es decir se contempla un patrón de sucesos, por ejemplo, a partir del primer año de vida en adelante los impulsos observados ya tiene control, es más evidente el dominio de la estabilidad como parte del autocontrol.

Las FE surgen en el momento que el niño es capaz de regular su conducta utilizando información del pasado (Cock, Matute, & Jurado, 2008). Esto se puede observar cuando un bebé de 10 meses de edad, es capaz de saber que un elemento sigue existiendo aun cuando éste se haya retirado de su vista (Johanson, Forssman, & Bohlin, 2014). Anderson (2008), propone un modelo de desarrollo de las funciones ejecutivas que incorpora 4 dominios ejecutivos relacionados entre sí; control atencional, Flexibilidad Cognitiva (FC), establecimiento de metas y procesamiento de la información. El control atencional incluye la capacidad de atender e inhibir selectivamente estímulos durante un periodo de tiempo. Prolongado, además de regular y monitorear acciones para la correcta ejecución de planes. El procesamiento de la información se refiere a la fluidez, eficiencia y velocidad de salida. La FC es la capacidad de cambiar entre los conjuntos de respuestas, aprender de los errores, idear estrategias alternativas, dividir la atención y procesar múltiples fuentes de información al mismo tiempo. En este modelo, la memoria de trabajo es también un elemento del dominio de la FC. El establecimiento de metas, incorpora la capacidad de desarrollar nuevas iniciativas y conceptos, así como la capacidad para planificar acciones en las tareas de avance y de aproximación de una manera eficiente y estratégica.

#### **2.2.4. Modelos de funciones ejecutivas y control ejecutivo**

Al hablar de componentes de las FE, necesariamente, se deben detallar los diversos



modelos explicativos de éstas (Flores, 2006; Flores y Ostrosky, 2012; Portellano y García, 2014; Tirapu et al, 2011, Gonzáles, 2015):

**Bloques Funcionales (1974):** Entre la Segunda Guerra Mundial y los años posteriores a la misma, el número de sujetos que fueron heridos en circunstancias de conflicto y que presentaban alteraciones cognitivas, resultado de lesiones cerebrales, tuvo un incremento significativo, así como también la necesidad de contar con procedimientos diagnósticos y de rehabilitación para ellos.

Si bien es conocido que Luria (citado en Tirapu, 2009) en ningún momento planteó o usó el término de “funciones ejecutivas”, fue el primer referente al estudiar un grupo de pacientes con lesiones frontales e indicar que los lóbulos frontales se relacionan con las capacidades de programación, regulación y verificación de la conducta, ello en referencia a la propuesta teórica de las “Tres unidades o bloques funcionales”.

Se acuña el término “función ejecutiva” (1982): Muriel Lezak (citado en Tirapu, 2009), estudió un grupo de pacientes con lesiones frontales y los hallazgos que obtuvo fue que dicha población presentaba alteraciones en la iniciativa y motivación, incapacidad de plantear metas y objetivos (Flores y Ostrosky, 2012). De ahí surgió la propuesta de indicar que las FE son las encargadas de la formulación de metas, planeación, mantenimiento y realización del plan.

#### **2.2.4.1. Paradigmas de supervisión atencional orientada a objetivos**

Comprende un conjunto de modelos y teorías respecto al desarrollo de las funciones ejecutivas, entre las cuales están:

**Modelo de procesamiento de la información:** Norman y Shallice en el año 1986 (citados en Miller & Cummings, 2007), luego de estudiar una muestra de pacientes con lesiones frontales y una población normal, hicieron la propuesta del Sistema Atencional Supervisor representado en la corteza prefrontal (CPF), en la que señalan que el comportamiento humano se mediatiza por ciertos esquemas mentales que especifican la interpretación de

las entradas o inputs externos y la subsiguiente acción o respuesta (Flores & Ostrosky, 2012).

Teoría integradora de la corteza prefrontal: Earl Miller y Jonathan Cohen (citados en Miller & Cummings, 2007), indican que la corteza prefrontal desempeña un papel destacado en el mantenimiento de pautas de actividad que representan objetivos y los medios para conseguirlos.

Modelo de control atencional: Los autores de este modelo fueron Stuss y colaboradores (citados en Tirapu et al., 2011), quienes propusieron siete funciones atencionales que tenía su respectiva correlación anatómica: Mantenimiento (frontal derecho), supresión (prefrontal dorsolateral), alternancia (prefrontal dorsolateral y frontal medial), preparación (prefrontal dorsolateral), atención dividida (cingulado y orbitofrontal), concentración (cingulado) y programación (prefrontal dorsolateral).

Hipótesis del filtro dinámico: En el 2000 Shimamura propone que la corteza prefrontal es la responsable de controlar y monitorizar la información, procesándola a través de un proceso de filtrado, el cual se constituye por cuatro aspectos: Selección, mantenimiento, actualización y redirección (Flores y Ostrosky, 2012).

#### **2.2.4.2. Modelos de constructo único**

Hipótesis de la información contextual: Jonathan Cohen y sus colaboradores en la época de los noventa, propusieron esta teoría al entender que el contexto es un componente importante para entender las alteraciones ejecutivas observadas en sujetos con esquizofrenia. Al respecto señalan que dichos pacientes muestran deterioro ejecutivo como consecuencia de la dificultad que tienen para mantener, representar o actualizar la información de su medio. El postulado al que llegan es que diferentes procesos cognitivos (atención, memoria de trabajo o inhibición, por ejemplo), implicados en el control cognitivo, son en sí el reflejo de un solo y único mecanismo que opera bajo circunstancias diferentes.

El factor “g” y el factor “I”: En su teoría bifactorial de la inteligencia, Spearman proponía

que la ejecución de cualquier actividad mental depende de dos factores diferenciados (Tirapu et al., 2011) y estos son:

Factor general “g”: es la base común de la inteligencia que se mantiene igual en cuanto a las capacidades relacionadas entre sí, pese a que varían libremente de un vínculo a otro.

Factor específico “s”: son aquellas competencias específicas que varían de un individuo a otro y también de una capacidad a otra. Por su parte, John Duncan planteó que la inteligencia es una propiedad que emerge de una función localizada en una zona bien delimitada del cerebro: la CPF lateral y no es una propiedad emergente del conjunto del cerebro (Lezak, Howieson, Bigler & Tranel, 2012; Flores y Ostrosky, 2012). De otro lado, Diamond (citada en Flores y Ostrosky, 2012), encontró que existe relación entre las FE y la inteligencia cristalizada la cual hace referencia a la capacidad intelectual aprendida, pero halló que existe una mayor relación entre las FE y la inteligencia fluida que alude a la capacidad de solucionar problemas y razonamiento.

Memoria de trabajo (MT): Baddeley (1992) planteó que las personas presentamos una capacidad que nos permite mantener mentalmente una determinada información mientras realizamos una actividad o resolvemos un problema (Tirapu et al., 2008 A; Tirapu et al., 2011). Dicho modelo supone la existencia de un sistema de atención que se encargue de controlar a otros sistemas dependientes, el cual en su conjunto es denominado “ejecutivo central” o administrador central. Éste se encuentra encargado del procesamiento ejecutivo, que incluye: Dirigir la atención hacía la información relevante, suprimir la información irrelevante y las acciones indeseadas, supervisar la integración de información, coordinar múltiples procesos cognitivos que se desarrollan en paralelo y coordinar los subsistemas de la MT; de otro lado, los sistemas subordinados son el bucle fonológico y la agenda viso-espacial, ambos responsables del mantener de manera temporal la información (Baddeley, 1992; Tirapu y Céspedes, 2005; Flores y Ostrosky, 2012). En la misma obra se menciona que, Goldman-Rakic en 1987, propuso que la CPF es esencial para la MT, haciendo referencia al modelo de Baddeley respecto del mantenimiento a corto plazo de

la información que es importante para una tarea.

Cabe precisar que, en diversas revisiones bibliográficas, se plantea que la MT ha evolucionado en cuanto a conceptualización, puesto que inicialmente se le consideraba como una memoria a corto plazo, mientras que algunos autores indican que es un sistema multicomponentes (Musso, 2009).

#### **2.2.4.3. Modelos de secuenciación temporal**

Teoría representacional: Sugiere que la CPF tiene como función principal el manipular la información que se encuentra almacenada en otras regiones corticales y también de aquella disponible en estructuras subcorticales.

CPF y organización temporal de la conducta: Fuster señaló como postulado que el rol más importante de la CPF es la de estructurar temporalmente la conducta, para lo cual se sirve de cuatro mecanismos fundamentales: Control inhibitorio, set preparatorio, memoria operativa, mecanismo de supervisión (Tirapu et al., 2011, Flores & Ostrosky 2012).

#### **2.2.4.4. Modelos jerárquicos – funcionales de la CPF**

Modelo del eje rostrocaudal de la CPF: Kalina Christoff y colaboradores, plantearon que la CPF se encuentra estructurada funcionalmente de manera jerárquica, para lo cual parten de la hipótesis de que los procesos de razonamiento se basan en la manipulación de información en diversos niveles de complejidad (Tirapu et al., 2011).

Modelo de la puerta de entrada (Gateway hypothesis): Formulada por Paul Burges (citado por Tirapu et al., 2008B) para indicar que el polo frontal es la estructura clave en la cognición, la misma que se orienta hacía estímulos ambientales o externos al cuerpo, para generar planes y mantenerlos a través de la reflexión (Tirapu et al., 2011).

Modelo funcional en cascada de la CPF: Etienne Koechlin (citado por Tirapu et al., 2011), postuló dicha hipótesis para explicar la manera por la cual la CPF mantiene a las funciones complejas de manera diferenciada, para ello se basó en dos ejes: Anterior – posterior y

medial – lateral.

#### **2.2.4.5. Modelos integradores “emoción – cognición”**

Marcador somático: Fue postulada por Damasio (citado por Bruna, Roig, Puyuelo, Junqué y Ruano, 2011), luego de hacer algunas observaciones en pacientes con lesiones frontales con el fin de tratar de explicar cuáles eran las zonas de la CPF implicadas en los procesos de razonamiento y toma de decisiones. Luego de analizar sus resultados, precisó que los pacientes con los que trabajó, presentaban dificultades en el funcionamiento diario y además mostraban severas alteraciones en el dominio personal y social; sin embargo, mantenían conservados el razonamiento, la toma de decisiones, la capacidad intelectual, el lenguaje, la MT o la atención básica (Bruna et al., 2011) Ahora bien, respecto al marcador somático, fue postulado con el objetivo de explicar de qué manera influyen las emociones sobre la toma de decisiones y el razonamiento, llegándose a la conclusión que éstos últimos, dependen de variados niveles de operaciones neurobiológicas, dentro de las cuales algunas son solamente cognitivas y otras no; además, todas las operaciones mentales son dependientes de algún proceso básico como la atención y la MT (Bruna et al, 2011; Tirapu et al, 2011).

Hipótesis de la complejidad cognitiva y control: Fue propuesta por Philip Zelazo, quien señaló que el desarrollo de las FE en la infancia, implica la aparición de distintas capacidades cognitivas que deben permitir al niño: Autorregular su conducta para lograr actuar de forma reflexiva y no impulsiva; mantener información, manipularla y actuar en función de ella, así como adaptar su comportamiento a los cambios que pueden producirse en el entorno (Tirapu et al., 2011).

#### **2.2.4.6. Modelos que emplearon técnicas estadísticas**

Hacen referencia a aquellas teorías que usaron el análisis factorial para explicar los componentes de las FE.

Tres factores independientes: Miyake y colaboradores (citados por Tirapu et al., 2008A),

hicieron referencia a tres componentes ejecutivos muy bien diferenciados, pero que no mantienen total independencia para indicar que las FE se encuentra compuestas por: Actualización, inhibición y alternancia (Tirapu et al., 2008A; Tirapu et al., 2011; Gonzáles, 2015).

Tres factores ejecutivos: Kyle Boone y colaboradores (citados por Tirapu et al., 2011), luego de someter a un análisis una muestra heterogénea de sujetos con alteraciones neurológicas, identificaron tres factores ejecutivos: 1) velocidad de procesamiento y atención básica y dividida, 2) flexibilidad cognitiva, y 3) memoria de corto plazo (Tirapu et al., 2008A; Tirapu et al., 2011).

Tres factores: Robyn Busch y colaboradores (citados por Tirapu et al., 2011), en una muestra de pacientes con traumatismo craneoencefálico, mediante el análisis factorial, lograron identificar tres componentes que explicaría cómo está compuesta la FE: i) Primer factor que incluye FE de alto nivel (considera dos componentes: flexibilidad cognitiva y conducta autogenerada), ii) segundo factor (MT, encargada al parecer del control cognitivo) y el iii) tercer factor (parece tener relación con el control inhibitorio, puesto que en dicho factor, se consideran los errores cometidos al intentar inhibir la información inadecuada, lo cual es indicador de una falla en la memoria).

Tres componentes: John Taylor y colaboradores señalan tres componentes generales relacionados con la función de la CPF: Establecimiento de uniones entre representaciones en la MT; la creación, estudio y decisión entre esquemas de alto nivel que incorporan secuencias de acción que se pueden repetir, pero a menudo suelen ser flexibles; además, evaluaciones afectivas que se incorporan utilizando éstas para dirigir acciones (Tirapu et al., 2008 A; Tirapu et al., 2011).

Cuatro factores: Marcos Ríos y colaboradores en un grupo de pacientes con daño cerebral, llevaron a cabo un análisis factorial en una serie de tareas en las que se encontraban implicados los procesos de atención y control ejecutivo. Dicho trabajo les permitió identificar los siguientes factores de la función ejecutiva: 1) velocidad de procesamiento, 2) flexibilidad cognitiva, 3) memoria operativa y 4) control de la interferencia (Tirapu et

al., 2011).

Cinco factores independientes: Anderson en el 2001 (citado en Gonzáles, 2015), propuso que las FE presentan tres factores independientes y luego de analizar una población normal de 11 a 17 años, mediante el análisis de componentes principales con rotación Varimax, identificó que dentro de las FE es posible identificar 5 factores independientes, pero no correlacionados.

#### **2.2.4.7. Modelo conceptual**

Según Flores J et. Al. (s.f.) plantean el modelo conceptual, que se divide en cuatro niveles jerárquicos. En el menor nivel, se logran encontrar las funciones frontales básicas (control inhibitorio, control motor, detección de selecciones de riesgo); en el segundo nivel se encuentra el sistema de memoria; en tanto que en el tercer nivel se encuentran las funciones ejecutivas (planeación, fluidez, productividad, secuenciación, flexibilidad mental, eficiencia, generación de hipótesis de clasificación, entre otras); mientras que en el nivel más complejo se hallan las metafunciones (metacognición, abstracción y comprensión del sentido figurado) (Flores & Ostrosky, 2012).

#### **2.2.4.8. Modelos basados en diferentes etapas del desarrollo**

En el 2002 Anderson (citado en Gonzáles, 2015), evaluó en diferentes etapas del desarrollo (infancia tardía y adolescencia), el control atencional, la flexibilidad cognitiva y el establecimiento de metas. Sus hallazgos, permitieron encontrar patrones diferentes entre los 7 y 17 años.

De Luca, Wood, Anderson, Buchanan, Proffitt, Mahony y Pantelis, en el 2003 en una muestra de diferentes etapas del desarrollo (infancia tardía hasta la vejez), usando la Batería Automatizada de Prueba Neuropsicológica de Cambridge (CANTAB) evaluaron la flexibilidad mental y la planeación. Los resultados de la FE en el grupo de niños de 8 años de edad se ampliaron, con ganancias funcionales encontradas en la eficacia de la capacidad de MT, la planificación y la capacidad para resolver problemas, entre las edades

de 15 y 19 años y de nuevo a los 20-29 años de edad. La flexibilidad cognitiva se evaluó a nivel de adultos, incluso en los niños más pequeños. Se apreció un descenso en el desempeño en todas las actividades para la muestra de 50 a 64 años, lo que respalda la vulnerabilidad de las habilidades ejecutivas al envejecimiento normal. En el 2004 Brocky & Bohlin (citados en Gonzáles, 2015; Roseelli, Jurado & Matute, 2008), evaluaron en una muestra de infantes la inhibición, velocidad de procesamiento y MT. Los resultados fueron que existen 3 períodos de maduración de las FE: a los 3, 9 y 14 años. También en el 2004 Gestard, Jerard & Diamond (citados en Gonzáles, 2015), realizaron una evaluación, en la infancia temprana y tardía, del procesamiento riesgo – beneficio, encontrando que existe un incremento continuo.

## **2.3. Niñez institucionalizada en Bolivia**

### **2.3.1. Antecedentes**

El objetivo que tiene el accionar de los hogares de amparo es dual: paralelamente se trabaja buscando asegurar las condiciones de vida y cuidado de todos los niños que están en régimen de institucionalización, pero promoviendo el derecho de vivir en familia, conjuntamente trabajando con ella. Bowlby (1953) ha estudiado los efectos generados en los niños a causa de la privación de función materna. Los efectos provocados por esta separación repercuten en el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño.

Es de destacar que la institucionalización es una solución extrema que protege al niño de la vulneración de sus derechos, pero implica la ruptura de un lazo filial, de su interacción y cuidado, y esto trae consigo la exclusión de pertenecer a su propio grupo de pertenencia. Por lo tanto, provoca un daño en el vínculo del niño y su familia. Rompe con el proceso de subjetivación que brinda el adulto para significar la experiencia del niño, impidiéndole la posibilidad de intercambiar afectos subjetivantes.

El gran problema de los niños institucionalizados es la carencia o ausencia de cuidados adecuados para el establecimiento y desarrollo de una personalidad sana e integrada.



Los niños que por diversas causas llegan a la institucionalización, atraviesan variados contextos y deben adaptarse rápidamente a nuevos escenarios, inestables y fortuitos, situaciones incomprensibles para ellos. En un principio, la familia y los ámbitos institucionales de origen, después una nueva institución donde se requiere garantizar la continuidad, la sensibilidad y la estabilidad del cuidado de esos niños, requisitos básicos para el establecimiento de base segura. (Lecannelier, 2006)

La institucionalización no le suele ofrecer al niño una realidad de auténtico amparo en la medida que presenta factores de riesgo. Muchas veces las capacidades institucionales no favorecen un clima propicio para la acogida de esos niños, sumando además la rotación de los educadores que no beneficia el intercambio personal entre el adulto y el niño y que no siempre poseen la sensibilidad necesaria para poder representar una figura de apego. (Cherro, M. 20014:266)

### **2.3.2. Definición de niñez institucionalizada**

El niño institucionalizado es el resultado de la interacción de dos bloques de variables íntimamente relacionadas. Las estructurales, definidas por una grave deprivación social y económica, y las familiares, probablemente consecuencia de las anteriores y entre las que hay que destacar el alcoholismo y la drogadicción, la negligencia física y psíquica, los altos índices de violencia y los malos ejemplos, la enfermedad mental o física, la delincuencia y la prisión y la desaparición voluntaria o por fallecimiento de uno o ambos padres. Su influencia afecta negativamente al niño, que manifiesta una baja autoestima y, en estrecha conexión, elevados índices de hiperreactividad, desconfianza y agresividad en las diferentes situaciones sociales y escolares (Ochoa, G. M., Clemente, A., Escartí, A., Ruipérez, Á., & Román, J. M. 1990). De esta forma, es importante comprender que la institucionalización es un proceso por el cual el niño vivencia cambios en la forma en la cual se va relacionar con el medio, e involucra restricciones en su interacción en diferentes niveles.

Para Fernández D. & Fernández P. (2013) el término institucionalización se relaciona de manera frecuente con distintas alternativas e actuación en materia de protección social

infantil que, dependiendo del país, recibe otros nombres: acogimiento o cuidado residencial, cuidado institucional, colocación en entidad de atención, medida de abrigo, hogares de protección, etc. La institucionalización es una medida de protección que separa al niño de sus padres biológicos, ya que el permanecer en su casa significa un riesgo para su integridad.

Asimismo, para Manzo, M., Jacobo, M., & Vallejo, R. (2014) es importante mencionar que, debido a la situación jurídica de estos niños, no son candidatos de adopción y que para regresar a su casa se requiere de un largo proceso judicial. Quedando los niños en una situación emocional de desprotección y rompiendo la continuidad del vínculo con sus familias de origen.

Los niños institucionalizados han sufrido antes de ingresar a la institución de pobreza, desarraigo, familias disfuncionales, orfandad, carencia de lazos afectivos, el nivel social bajo, maltrato, enfermedad, soledad, nexos familiares inmersos en la desprotección o el abandono. Esto da como resultado que el estado e instituciones privadas asuman el rol protector. Sin embargo, este rol se lleva a cabo de una manera deficiente, ya que los cuidadores tienen demasiados niños a su cargo, así que los cuidados brindados son de baja calidad, afectando así el desarrollo saludable del menor (Fernández D. & Fernández P. 2013).

### **2.3.3. Infancia institucionalizada**

Desde el conocimiento científico, diversos organismos internacionales tales como UNICEF, la O.M.S., la O.N.U., han trabajado a nivel mundial para que los Estados garanticen el ejercicio pleno de que los niños crezcan en una familia, ámbito adecuado para el desarrollo integral de los mismos. Sostienen que la inclusión de los niños y adolescentes en ámbitos familiares favorece significativamente el desarrollo del potencial evolutivo infantil en todas las áreas.

Según Bruna, O., Roig, T., Puyuelo, M., Junqué, C. & Ruano, Á. (2011) “La vida familiar es el ámbito adecuado para el mejor logro de la protección integral. “Todo niño y

adolescente tiene derecho a vivir y a crecer junto a su familia y a no ser separado de ella por razones económicas. Sólo puede ser separado de su familia cuando, en su interés superior y en el curso de un debido proceso, las autoridades determinen otra relación personal sustitutiva. En los casos en que sobrevengan circunstancias especiales que determinen la separación del núcleo familiar, se respetará su derecho a mantener vínculos afectivos y contacto directo con uno o ambos padres, salvo si es contrario a su interés superior. Si el niño o adolescente carece de familia, tiene derecho a crecer en el seno de otra familia o grupo de crianza, la que será seleccionada atendiendo a su bienestar. Sólo en defecto de esta alternativa, se considerará el ingreso a un establecimiento público o privado. Se procurará que su estancia en el mismo sea transitoria”. Es aquí donde entran en juego aspectos normativos que muchas veces no conciben con el “ideal” para el desarrollo integral de los niños.

Aquellas actitudes de parentazgo que no cumplen los requisitos básicos para alcanzar el mejor desarrollo de los hijos a su cargo. Son situaciones en las que, por ejemplo, existen peligros para el desarrollo del niño por: negligencia, abuso, maltrato, insolvencia, adicciones, impericia, promiscuidad, lasitud moral o afecciones mentales graves. Todas estas situaciones vulneran los derechos de los niños, y posiblemente ante estas circunstancias se deba plantear la parentectomía, la separación del niño de su familia de origen o sustituta. Esta separación, como ya vimos, es ideal que sea transitoria y por un escaso lapso de tiempo, pero muchas veces se hace un tanto más extenso, y tantas otras veces, definitiva. Si bien todas las intervenciones legales salvaguardan íntegramente al niño de todos los posibles riesgos, lo que a nivel jurídico se establece es que el niño crezca en el seno de su familia biológica. La separación del niño de sus padres es una medida extrema que se resuelve cuando ya se han agotado los medios para que el niño permanezca en el ambiente familiar de origen (Cherro 2014).

## **2.3.4. Neurodesarrollo en niños institucionalizados**

### **2.3.4.1. Apego y epigenética**

Bowlby (1973) define la conducta de apego como “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el que una persona obtenga o retenga la proximidad de otro individuo diferenciado y preferido, que suele concebirse como más fuerte y/o más sabio”. Las conductas infantiles como succionar, aferrarse, sonreír y llorar tienden a demandar respuestas protectoras de los cuidadores adultos y a establecer un vínculo entre el niño y el cuidador.

Sostiene que el sistema de apego forma parte de sistemas conductuales de vinculación, que incluyen la exploración, el cuidado y el apareamiento sexual, diseñados para garantizar la supervivencia y la procreación. Desde el punto de vista externo, el objetivo del sistema de apego sería regular las conductas diseñadas para establecer o mantener el contacto con una figura de apego. Y desde el punto de vista de la persona que se encuentra dentro de una relación de apego, el objetivo del sistema sería “sentirse seguro”. El sistema de apego mantiene un equilibrio entre las conductas exploratorias y las conductas de proximidad, en función de la accesibilidad de la figura de apego y de los agentes estresores del ambiente físico y social.

Según lo planteado por Bowlby, la conducta exploratoria y la conducta de apego son una y otra excluyentes, ya que, si se activa una, la otra disminuye o viceversa. Claro ejemplo de esto es que el niño esté jugando relativamente alejado de su madre o cuidador (actividad exploratoria), se caiga y golpee, y busque a su madre para que lo consuele (conducta de apego). La búsqueda de su madre aumenta la conducta de apego, disminuyendo la conducta exploratoria.

Para que se dé el apego a una base segura, influyen dos importantes factores: los internos y los externos o ambientales. Los factores internos están dados por la capacidad de la persona de reconocer si otra persona es digna de confianza o no. Si se reconoce que sí

puede confiar, contribuir para que ese vínculo se mantenga y haya reciprocidad. Los factores externos o ambientales, implican la disponibilidad o no de una persona que esté dispuesta a proporcionar una base segura requerida en cada ciclo evolutivo.

La figura de apego sirve como una base segura a partir de la cual el bebé o niño siente la seguridad necesaria para explorar su entorno. En situaciones en que no hay amenaza, hay mayores posibilidades de que el niño haga actividades de exploración y dominio de su entorno que conductas de apego.

Pero si las amenazas existen, es probable que busque la proximidad de su figura de apego. Es así que el cuidador tiene la función de refugio seguro y de consuelo ante estas situaciones. Esta es la razón por la cual las conductas de apego y exploratorias están influenciadas por la percepción que se tiene de la disponibilidad y recepción del cuidador. Cuando el niño se siente seguro con el cuidador, es probable que se muestre más sociable, que participe en juegos y exploraciones. Pero cuando el niño se siente inseguro y no confía en su cuidador, es esperable que responda con miedo o ansiedad, o de manera defensiva. Estas respuestas de llanto o ansiedad pueden manifestarse en llantos o conductas como las de aferrarse al cuidador, mientras que las respuestas defensivas hacen evitar el contacto cercano con la figura de apego.

La teoría del apego plantea que los seres humanos tenemos una necesidad universal de formar lazos afectivos íntimos. Implica la tendencia que tenemos de establecer lazos emocionales con determinadas personas y esto es considerado un elemento básico de la naturaleza humana que se encuentra desde la vida intrauterina y continúa a lo largo de la vida. Estos vínculos se establecen con los padres o cuidadores que cumplan con esta función, a los que el niño recurre en busca de protección, apoyo y consuelo. El eje de esta teoría radica en la reciprocidad de las relaciones tempranas, condición necesaria para el desarrollo de la afectividad del ser humano.

#### **2.3.4.2. Institucionalización de niños en centros penitenciarios**

En Bolivia se prioriza la vinculación familiar y el derecho a la cercanía del recluso con su familia y el derecho de visita periódica, pero cuando los hijos de los reclusos son pequeños (menores de seis años), cuando no cuentan con familiares cercanos capaces de tutelar y, considerando que la institucionalización de menores se produce solamente ante la orfandad absoluta, los recintos penales bolivianos permiten que el padre que tiene la tutela garantizada y legal del menor, pueda convivir con el niño dentro del penal, según el artículo 26 de la ley 2298 (Gasser Gordillo, P. V. 2016). Se estima que al menos el 17% de la población penitenciaria en Bolivia convive con sus familiares dentro de la cárcel, situación que, si bien no es plenamente legal, en la práctica cotidiana sucede, especialmente por causa de las carencias económicas familiares, ya que el cónyuge en libertad depende económica y laboralmente del cónyuge recluso, y no tiene posibilidades de independencia con las mínimas condiciones de habitabilidad fuera del recinto. De esta forma, como asegura Molina (2006), las condiciones económicas paupérrimas de la población penal y la ausencia de políticas sociales que protejan a los hijos de los reclusos, hacen que estos niños no tengan un lugar más seguro donde estar que con sus padres dentro de la cárcel.

#### **2.3.4.3. Los niños en las cárceles y las dinámicas familiares**

La declaración de los Derechos del niño, en su principio 2 establece: “El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y seguridad. Al promulgar las leyes, la condición fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño” (Del Niño, D. D. L. D. 1959). Sin embargo y pese a las normativas internacionales, no es para nadie una sorpresa, ni una situación extraordinaria, el hecho de que en algunos lugares del mundo existan niños viviendo dentro de las cárceles y los centros de reclusión. Estos niños están en las cárceles sin haber delinquido, están reclusos porque sus padres están reclusos. El criterio

para estas decisiones es que los niños, sobre todo los niños pequeños, deben crecer al lado de sus padres, especialmente de la madre durante el período de lactancia, pero también hasta que adquieran relativa autonomía, es decir hasta aproximadamente los seis años de edad.

Los hijos de los internos, menores de 6 años, pueden permanecer en los establecimientos penitenciarios siempre que el progenitor privado de libertad sea el que tenga la tutela del menor, la estancia de los menores se da hasta edades muchos más avanzadas. Los criterios que justifican la permanencia de niños en las cárceles hasta máximo los seis años de edad son variados, desde la perspectiva de la psicología evolutiva el vínculo del apego es primordial para el desarrollo del niño como individuo, para ello requieren de la figura materna y sus cuidados. Según algunos estudios (Schaffer & Dellinger: 1999) la separación por el encarcelamiento produce en las madres mayores sentimientos de ansiedad, abandono y desarraigo que en los padres, y que además los niños experimentan consecuencias más negativas si es su madre la que está encarcelada. Así mismo se considera que seis años es una edad suficiente como para que el niño tome conciencia de la situación que él mismo y sus padres están viviendo.

Es así que no podemos aislar la problemática de los niños en las cárceles de Bolivia de los problemas estructurales del país, como ser la pobreza, la retardación de justicia y la falta de políticas sociales que protejan a poblaciones en situación de extrema vulnerabilidad, consecuentemente veremos que la presencia de niños en las prisiones está estrechamente relacionada con la pobreza de la población penitenciaria, así como que la ausencia de políticas sociales enfocadas a los niños, niñas y adolescentes en el país, da lugar a que al ingresar sus padres los niños no tengan otro lugar más seguro para estar, más que en el establecimiento penitenciario.

Al respecto Vargas (2011) sostiene: “Junto con las personas privadas de libertad, sufren encierro en las cárceles del país niños y niñas, hijos de internos e internas que han debido hacer de la cárcel su hogar, con las consecuencias que ello implica: En los talleres de

socialización de este documento, los participantes han manifestado marcada preocupación por esta situación, planteándose el dicotómico problema de que si el Estado no se hace cargo de la atención integral y digna de los hijos menores de los internos, que no tienen otro referente que se haga cargo de ellos que no sea su progenitor preso, que es peor ¿encarcelar su niñez o la calle?”.

Según Vargas (2011) cuando una mujer que es madre es encarcelada, con sentencia o sin ella, se afecta a todo un círculo familiar, donde evidentemente hay niños que sufren. Muchos de estos niños no tienen otro familiar que los puedan cuidar y mantener, por eso se les permite vivir con su madre, en la medida de las posibilidades que el centro de reclusión lo permita. En el caso de los padres, ocurre algo similar, estos como cabezas de familia 46 al ser quienes proveen el sustento en sus hogares, al quedar presos llevan consigo no solo a sus hijos, sino en muchos casos también a sus esposas. En este contexto los reclusos se enfrentan también a ambientes con poca higiene, proliferación de enfermedades, alimentación no diferenciada, siendo en el caso de los niños reclusos, habitual que la madre o padre preso sea quien debe encontrar formas de conseguir alimentos, vestimenta y medicamentos para ellos y sus hijos dentro del recinto, lo que evidentemente, en este contexto no es tarea sencilla, así hombres y mujeres trabajan para pagar la educación de sus hijos, un sitio dentro de la cárcel, ropa, calzado y por supuesto alimentación. Para ello, realizan largas jornadas de hasta 12 horas de trabajo en el caso de las mujeres como lavanderas o tejedoras y los hombres con trabajo de carpintería y cerrajería.

Así, en estas condiciones las posibilidades de desarrollo y estimulación para los niños son absolutamente escasas. Sumado a ello está la situación misma de reclusión que limita el contacto frecuente del niño con el medio exterior, con familiares, amigos, con grupos culturales o religiosos, más al contrario, el contacto habitual es con otros reclusos que son considerados por la sociedad como criminales y delincuentes. Esta situación de reclusión forzosa y de exposición a circunstancias y contextos muy inseguros deriva muchas veces en mayor vulnerabilidad para estos niños, ya que los expone a escenarios de alta



peligrosidad que en más de una oportunidad han ocasionado violaciones y agresiones a estos menores, tanto por parte de sus padres como de otros reclusos. Estas agresiones son la consecuencia lógica que deriva de que niños convivan en ambientes comunes con los presos, al decir comunes nos referimos a que ambos comparten los mismos espacios, llegando en muchas situaciones a compartir celdas, donde en espacios reducidos duermen hombres, mujeres y niños, que no necesariamente son parte de una misma familia. De esta forma es evidente que los niños dentro de las cárceles no cuentan con un trato especial por parte del personal de los centros penitenciarios, menos aún cuentan con la protección de los mismos, siendo que el cuidado de estos es de exclusiva responsabilidad de los padres, quienes en muchas ocasiones se encuentran realizando sus tareas cotidianas, dejando a los niños solos durante la mayor parte del día.

Según Gasser Gordillo, P. V. (2016), el personal de las instituciones carcelarias ve como un problema la frecuencia alta de la agresividad de los niños que viven dentro, acompañada de conductas violentas, gritos, insultos y malos comportamientos dentro de las aulas, las mismas que se tratan de manejar con apoyo psicológico, pero que difícilmente se logran modificar por el tipo de influencias y relaciones que llevan dentro de la cárcel que es donde pasan la mayor parte de su tiempo. Asimismo, se ha encontrado una alta demanda de afecto que responde en cierta medida a las condiciones de vida de estos niños, que en muchos casos reciben muy poca atención de sus padres, quienes deben trabajar y descuidan la educación de sus hijos, dejándolos solos la mayor parte del tiempo, en estas condiciones los niños tratan de llamar la atención de los demás, y muchas veces no la logran dentro de la cárcel donde los problemas generados por el hacinamiento, la condición de inseguridad e incertidumbre por su situación legal, repercuten en las relaciones interpersonales, incluyendo la de padres e hijos. La violencia en este sentido es parte de la vida de los reclusos, siendo un recurso cotidiano en las relaciones interpersonales de estos, tanto con sus pares como con sus hijos, a quienes muchas veces, castigan golpeándolos, lo que sucede con mucha frecuencia a vista de todos, siendo una manera aceptada de corregir lo que consideran malos comportamientos en los niños y adolescentes.

Diversos estudios indican la existencia de retrasos y dificultades en el desarrollo y salud psicofísica del niño institucionalizado, estableciendo relación entre dichos retrasos con los tipos de cuidado y vínculos propios de vida institucional previamente descritos. Un estudio realizado por Martín, García y Siverio (2012) concluye que los niños en acogimiento residencial obtienen mayores puntuaciones en escalas de inadaptación autopercebida al contexto escolar que niños no institucionalizados.

## **CAPÍTULO III**

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo de investigación y diseño**

El presente estudio es una investigación de enfoque mixto, de tipo descriptivo-correlacional, con esta estrategia metodológica se busca comprender el fenómeno estudiado a partir de la relación de sus variables, permitiendo cuantificarlas y dimensionarlas.

#### **3.2. Variables**

##### **3.2.1. Definición de variables**

**COMPETENCIAS PARENTALES:** Las competencias parentales son el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas de crianza vinculares, formativas, protectoras y reflexivas, aprendidas y actualizadas a partir de una historia y las oportunidades que ofrece la ecología de la parentalidad. Las competencias parentales permiten organizar la propia experiencia y conducir el comportamiento parental a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza, acompañando, protegiendo y promoviendo trayectorias de desarrollo positivo en el bebé, niño, niña o adolescente, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos (Gómez, 2019).

**PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO:** Es la valoración sobre la presencia y probabilidad de ocurrencia de riesgos, beneficios y desventajas que conlleva la realización de un acto... los juicios se adquieren en base a experiencias propias o ajenas y por ende somos capaces de hacer una anticipación de lo que sucederá en una u otra situación. - Goldberg (2001)- La corteza orbitofrontal (COF) juega un papel importante en este proceso, ya que se relaciona con los aspectos emocionales y motivacionales del comportamiento.

### 3.2.2. Operacionalización de variables

#### VARIABLE: Competencias parentales

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIDORES	ESCALAS	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN
Competencias parentales	Competencias parentales vinculares	Observación y conocimiento sensible	Zona de alta frecuencia.	53 - 60 puntos	Evaluación de competencias parentales E2P
		Interpretación sensible (mentalización + empatía)	Zona de frecuencia intermedia	50 a 52 puntos	
		Regulación del estrés			
		Calidez emocional			
		Involucramiento	Zona de baja frecuencia	0 a 49 puntos	
	Competencias vinculares formativas	Organización de la experiencia	Zona de alta frecuencia	53 - 60 puntos	
		Desarrollo de la autonomía progresiva	Zona de frecuencia intermedia	50 a 52 puntos	
		Mediación del aprendizaje			
		Disciplina positiva	Zona de baja frecuencia	0 a 49 puntos	
		Socialización			

	Competencias parentales protectoras	Garantías de seguridad (física, emocional y psicosexual).	Zona de alta frecuencia	54 a 60 puntos	
		Construcción de contextos bientratantes	Zona de frecuencia intermedia	50 a 53 puntos	
		Provisión de cuidados cotidianos			
		Organización de la vida cotidiana	Zona de baja frecuencia	0 a 49 puntos	
		Conexión con redes a apoyo			
	Competencias parentales reflexivas	Construcción de proyecto de vida	Zona de alta frecuencia	54 a 60 puntos	
		Anticipación de escenarios relevantes	Zona de frecuencia intermedia	50 a 53 puntos	
		Monitoreo de influencias metaparentales			
		Historización de la parentalida	Zona de baja frecuencia	0 a 49 puntos	
Auto-cuidado parental					

**VARIABLE: Procesamiento riesgo-beneficio**

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	MEDIDORES	ESCALAS	TECNICAS DE INVESTIGACIÓN
Procesamiento riesgo-beneficio	Funciones básicas (COF y CPFM)	Control inhibitorio	Laberintos Juego de cartas Efecto stroop	Normal alto: 116 en adelante	Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas - 2
		Seguimiento de reglas		Normal: 85-115	
		Análisis de riesgos		Alteración leve a moderada: 70-84  Alteración severa: 69 o menos	

### 3.3. Población - muestra, sujetos

El presente estudio comprende una población de niños entre los 6 a 7 años de edad, que residen en el municipio de La Paz, estableciendo un tipo de muestra no probabilística de conveniencia.

#### 3.3.1. Muestra no probabilística de conveniencia

Este tipo de muestra, es aquella donde el investigador define la población muestral, determinando el número de sujetos o elementos de la muestra de acuerdo a los criterios o intereses específicos.

Por tanto, se tomaron las características de las unidades de observación con base a la población específica de niños entre 6 a 7 años de edad:

CRITERIOS	NIÑOS NO INSTITUCIONALIZADOS	NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS
Edad	De 6 a 7 años	De 6 a 7 años
Sexo	Sin exclusión	Sin exclusión
Grado escolar	1ro de primaria	1ro de primaria
Antecedentes del desarrollo	Sin antecedentes patológicos	Sin antecedentes patológicos
Un cuidador principal	Sí	Sí

### 3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

#### 3.4.1. Escala de parentalidad positiva E2P

Es un instrumento bifocal, constituido por un cuestionario de auto-reporte, su objetivo es explorar las prácticas cotidianas de crianza, organizadas en cuatro áreas de competencia parental: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas.

### **3.4.2. Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas**

En la evaluación neuropsicológica infantil es importante considerar un gran número de factores. Entre ellos, la evaluación desde diferentes dominios a partir de los análisis cuantitativo y cualitativo, enfatizando principalmente la ejecución de las tareas; además, de contemplar las características significativas en la vida del niño, las particularidades cognitivas y psicosociales, los aspectos socioculturales y las características biológicas y genéticas.

Objetivo: El objetivo de la prueba BANPE es evaluar el curso normal y patológico del desarrollo neuropsicológico de diversos procesos cognitivos, tales como: atención, memoria, lenguaje, motricidad y funciones ejecutivas.

Características: La batería contiene una historia clínica detallada, la valoración de signos neurológicos blandos y las subpruebas como tal.

### **3.5. Ambiente de investigación**

El ambiente de investigación en cuidadores y niños no institucionalizados se llevó a cabo en inmediaciones de un ambiente tranquilo, libre de ruidos molestos, con adecuada luminosidad y temperatura, en el caso de los niños, se buscó un ambiente protegido y adecuado a sus necesidades. En el caso de la evaluación de cuidadores y niños institucionalizados, la evaluación se llevó a cabo en predios del consultorio de psicología del Centro de Reorientación Femenina de Obrajes.

### **3.6. Procedimientos**

La ejecución de la presente investigación contempló los siguientes procedimientos:

1. Acercamiento a las poblaciones a valorar
2. Selección de los sujetos de estudio
3. Coordinación con los padres para la aplicación de pruebas tanto a cuidadores como a niños.
4. Evaluación a niños



5. Evaluación a cuidadores
6. Revisión de los resultados obtenidos.
7. Análisis comparativo y estadístico
8. Redacción de resultados
9. Presentación de conclusiones.
10. Presentación del informe final

### **3.6. Materiales /recursos**

Los materiales de uso incluyen las pruebas impresas, juguetes varios según los ítems de valoración y un ambiente tranquilo y adaptado para el trabajo con niños.

### **3.7. Recursos materiales**

- Pruebas E2P
- Pruebas BANPE
- Material de escritorio
- Espacio físico de valoración acorde a las necesidades de cuidadores y niños a valorar

## **CAPÍTULO IV**

### **4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1. Muestra y características demográficas**

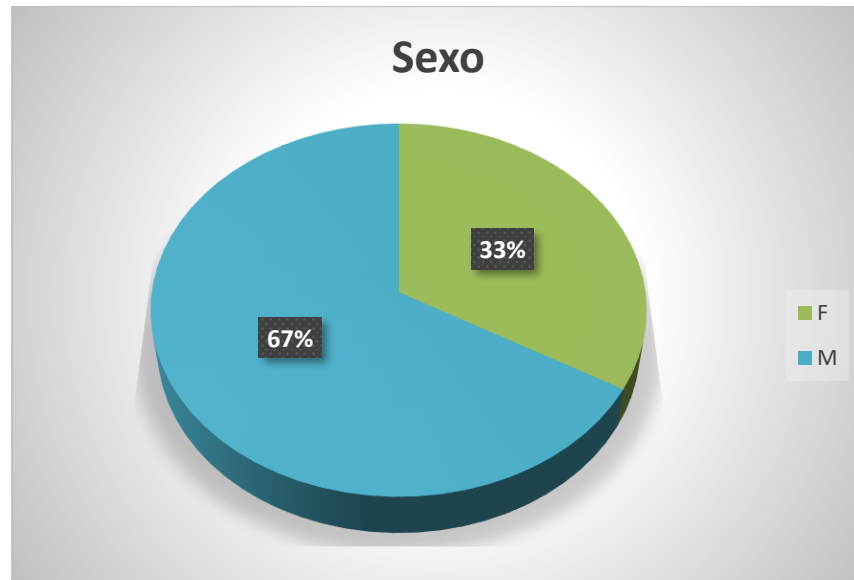
La muestra tomada para el presente estudio estuvo constituida por 15 sujetos en un rango de 6 a 7 años, de los cuales 5 de ellos, actualmente se encuentran en situación de institucionalización, conviviendo con sus madres en el Centro de Reorientación Femenina de Obrajes. Y 10 de ellos actualmente conviven con sus padres y con sus familias.

A través del Centro de Reorientación Femenina de Obrajes y el departamento de psicología se presentó la solicitud de evaluación de las competencias parentales denominada “evaluación de las competencias parentales E2P” y sub-ítems de “evaluación del procesamiento riesgo beneficio”. Asimismo, se contó con la participación de 10 niños con 6 años recién cumplidos para criterio de inclusión a la muestra, todos de la ciudad de La Paz y de escolaridad 1ro de primaria.

Así mismo, la muestra normativa paso por criterios tanto de inclusión y exclusión del estudio, previa revisión de antecedentes de desarrollo, derivación y evaluaciones realizadas conjuntamente con el departamento de neuropsicología y neuropsicología. Contándose con la aprobación en todos los casos de los padres o tutores responsables.

Los datos expuestos a continuación, son producto de la aplicación de una anamnesis previa a la evaluación de las competencias parentales y los sub-items de la evaluación del procesamiento riesgo-beneficio.

#### 4.1.1. Sexo



*Ilustración 1-Sexo*

*Fuente: elaboración propia*

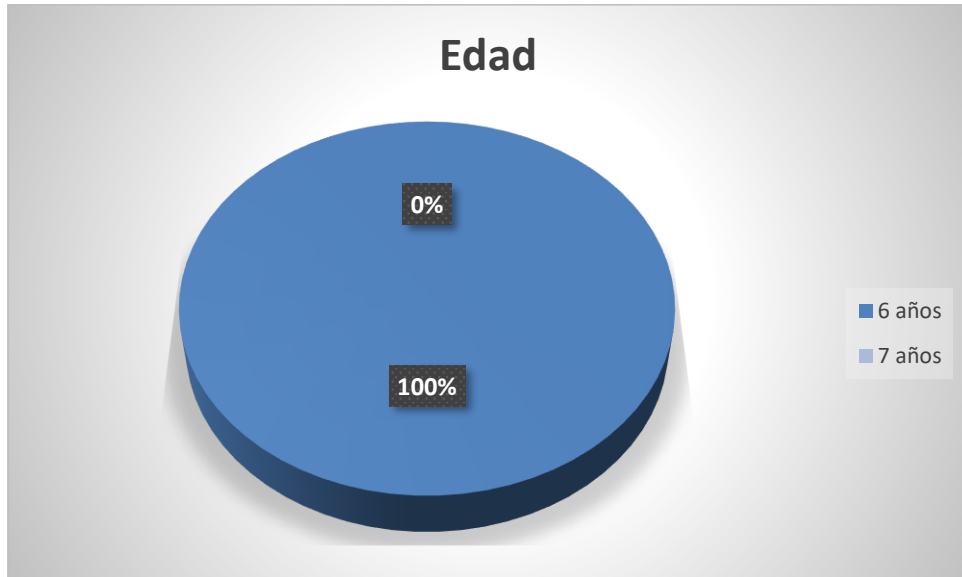
<b>Sexo de los niños</b>	
<b>Femenino</b>	5
<b>Masculino</b>	10
<b>Total</b>	15

*Tabla 1. Sexo*

*Fuente: elaboración propia*

El sexo de la muestra evaluada está constituido por un 67% de niños que corresponde a 10 niños y un 33% de niñas que se constituyen de 5 niñas. Conformando una muestra con predominio de niños.

#### 4.1.2. Edad



*Ilustración 2 - Edad*

*Fuente: elaboración propia*

<b>Edad</b>	
<b>6 años</b>	15
<b>7 años</b>	0

*Tabla 2 - Edad*

*Fuente: elaboración propia*

Las edades comprendidas de los niños evaluados corresponden en su totalidad a niños de 6 años. Constituyéndose en el 100% de la muestra. Esta edad está relacionada estrechamente con factores contextuales, considerando que en el centro de orientación femenina donde se llevó a cabo la evaluación, los niños solo pueden estar con sus cuidadores hasta los 6 años según la normativa de las leyes bolivianas.

### 4.1.3. Situación



Ilustración 3 – Situación

Fuente: elaboración propia

Situación	
No institucionalizados	10
Institucionalizados	5

Tabla 3 – Situación

Fuente: elaboración propia

La muestra evaluada estuvo constituida por un total de 15 niños que constituyeron el 100% de la muestra, de los cuales el 67% corresponde a niños no institucionalizados y que actualmente viven con sus familias de origen, y un 33% de niños en situación de institucionalización que actualmente están viviendo con sus madres en el centro de reorientación femenina de obrajes.

#### 4.1.4. Puntuaciones generales de las competencias parentales

ESCALA DE PARENTALIDAD POSITIVA E2P													
N <sup>o</sup>	Sexo	Edad	Situación	Competencias vinculares		Competencias formativas		Competencias protectoras		Competencias reflexivas		Total	
				Punt.	Escala	Punt.	Escala	Punt.	Escala	Punt.	Escala	Punt.	Escala
1	M	6	No institucionalizados	53	Alta frecuencia	51	Frecuencia media	54	Alta frecuencia	50	Frecuencia media	208	Frecuencia media
2	M	6	No institucionalizados	54	Alta frecuencia	52	Frecuencia media	53	Frecuencia media	51	Alta frecuencia	210	Alta frecuencia
3	F	6	No institucionalizados	51	Frecuencia media	57	Alta frecuencia	52	Frecuencia media	50	Frecuencia media	210	Alta frecuencia
4	F	6	No institucionalizados	50	Frecuencia media	54	Alta frecuencia	51	Frecuencia media	52	Alta frecuencia	207	Frecuencia media
5	M	6	No institucionalizados	49	Baja frecuencia	52	Frecuencia media	51	Frecuencia media	51	Alta frecuencia	203	Frecuencia media
6	M	6	No institucionalizados	52	Frecuencia media	50	Frecuencia media	52	Frecuencia media	53	Alta frecuencia	207	Frecuencia media
7	F	6	No institucionalizados	52	Frecuencia media	52	Frecuencia media	58	Alta frecuencia	50	Frecuencia media	212	Alta frecuencia
8	F	6	No institucionalizados	51	Frecuencia media	56	Alta frecuencia	51	Frecuencia media	49	Frecuencia media	207	Frecuencia media
9	F	6	No institucionalizados	53	Alta frecuencia	57	Alta frecuencia	54	Alta frecuencia	54	Alta frecuencia	218	Alta frecuencia
10	M	6	No institucionalizados	49	Baja frecuencia	58	Alta frecuencia	53	Frecuencia media	51	Alta frecuencia	211	Alta frecuencia
11	M	6	Institucionalizados	42	Baja frecuencia	38	Baja frecuencia	50	Baja frecuencia	37	Baja frecuencia	167	Baja frecuencia
12	F	6	Institucionalizados	50	Frecuencia media	47	Baja frecuencia	51	Frecuencia media	50	Frecuencia media	198	Baja frecuencia
13	M	6	Institucionalizados	47	Baja frecuencia	53	Alta frecuencia	49	Baja frecuencia	53	Alta frecuencia	202	Frecuencia media

14	M	6	Institucionalizados	49	Baja frecuencia	50	Frecuencia media	48	Baja frecuencia	50	Frecuencia media	197	Baja frecuencia
15	M	6	Institucionalizados	53	Alta frecuencia	50	Frecuencia media	52	Frecuencia media	47	Baja frecuencia	202	Frecuencia media

*Tabla 4 – Puntuaciones generales de las competencias parentales*

*Fuente: elaboración propia*

#### 4.1.5. Competencias parentales - Puntuaciones totales

##### Puntuaciones totales

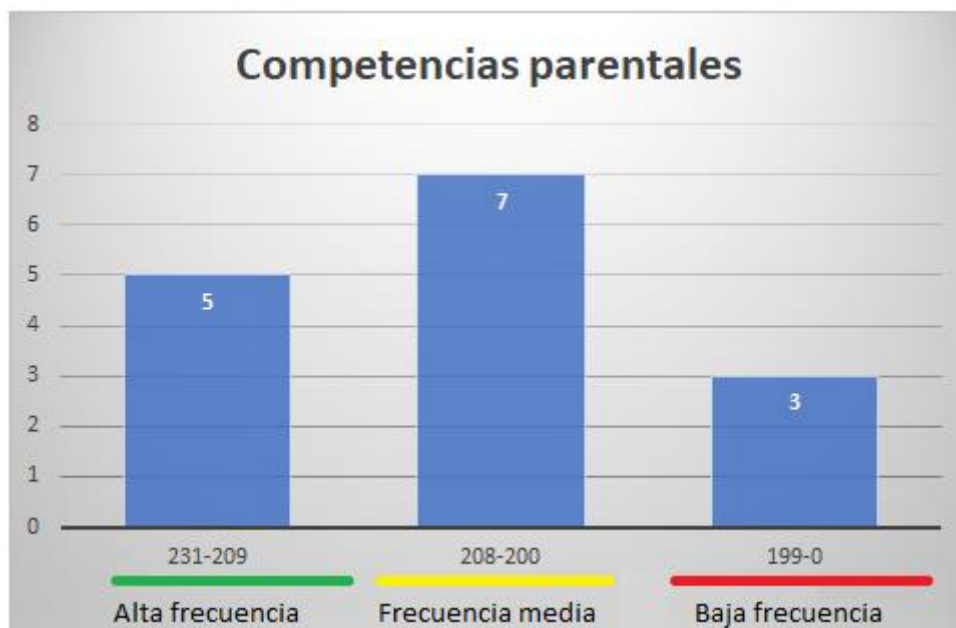


Ilustración 4 – Puntuaciones totales – Competencias parentales

Fuente elaboración propia

##### **Competencias parentales**

Nº	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	231-209	5	Alta frecuencia
2	208-200	7	Frecuencia media
3	199-0	3	Baja frecuencia

Tabla 5.- Competencias parentales

Fuente: elaboración propia

Las puntuaciones totales de la evaluación de las competencias parentales contemplan la valoración de las competencias parentales vinculares, competencias formativas, competencias protectoras y competencias reflexivas. De las cuales podemos observar que el 20% de los niños se encuentran en una zona de riesgo por la baja frecuencia con la cual sus cuidadores responden a las necesidades en cada una de las dimensiones mencionadas. El 46,6% de los niños se encuentran en un rango de frecuencia media, que implica que sus cuidadores responden a sus necesidades, sin embargo, esta respuesta no siempre cubre la



totalidad de sus necesidades específicas, y el 33,3% se encuentra en el rango de alta frecuencia, que se constituye en la zona óptima de desarrollo. Y es en este nivel de frecuencia que debería encontrarse todo niño para garantizar de manera óptima su desarrollo.

#### 4.1.6. Competencias vinculares



Ilustración 5 – Competencias parentales vinculares

Fuente: elaboración propia

#### COMPETENCIAS VINCULARES

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	60-63	4	Alta frecuencia
2	52-50	6	Frecuencia media
3	49-0	5	Baja frecuencia

Tabla 6 – Competencias vinculares

Fuente: elaboración propia

Las competencias vinculares hacen referencia a los niveles de observación y conocimiento sensible, la interpretación sensible (mentalización), la regularización del estrés, la calidez emocional y un nivel de involucramiento óptimo, que se reflejan en las respuestas y un

acompañamiento adecuado a las necesidades del niño, cubriendo sus demandas con una lectura adecuada de sus requerimientos. Es así que en este nivel podemos observar que el 33,3% se encuentra en la zona de riesgo con una frecuencia baja, un 40% en un rango medio que involucra un trabajo de los cuidadores adecuado en la mayor parte del tiempo, y un 26,6% una frecuencia alta, donde las necesidades de los niños son interpretadas de forma adecuada.

#### 4.1.7. Competencias formativas



Ilustración 6 – Competencias formativas

Fuente elaboración propia

#### COMPETENCIAS FORMATIVAS

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	60-63	6	Alta frecuencia
2	52-50	7	Frecuencia media
3	49-0	2	Baja frecuencia

Tabla 7 – competencias formativas

Fuente: elaboración propia

Las competencias parentales formativas en los niños valorados contemplan la organización de la experiencia, el desarrollo de la autonomía progresiva, la mediación del

aprendizaje, la disciplina positiva y las posibilidades de socialización que brindan los cuidadores a los niños. De ellas, el 40% de los niños se encuentran en un rango de alta frecuencias, que involucra la cobertura de estas necesidades, un 46,69% en un rango medio, donde se cubren las necesidades pero no en un totalidad y no constituyen una práctica espontanea pero si se encuentra presente y un 13,37% de frecuencia baja, donde las necesidades son pocas veces cubiertas y está presente una zona de riesgo relevante para las trayectorias del desarrollo de los niños que se encuentren en este ambiente por tiempos prolongados.

#### 4.1.8. Competencias protectoras

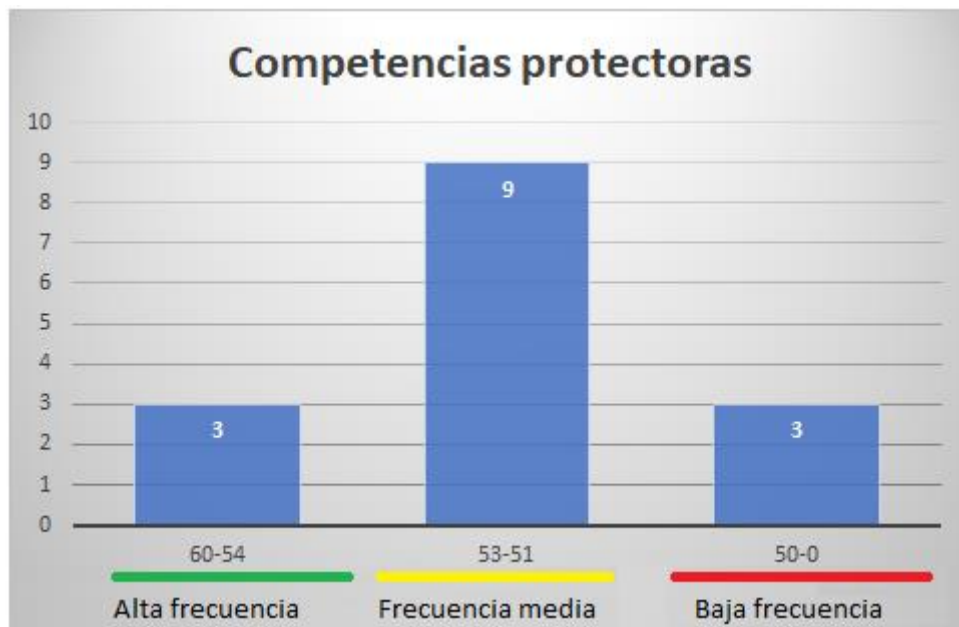


Ilustración 7 – Competencias protectoras

Fuente elaboración propia

#### COMPETENCIAS PROTECTORAS

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	60-54	3	Alta frecuencia
2	53-51	9	Frecuencia media
3	50-0	3	Baja frecuencia

Tabla 8 – Competencias protectoras

Fuente: elaboración propia

Las competencias protectoras involucran las garantías de seguridad, la construcción de contextos bien-tratantes, el cuidado y satisfacción de necesidades, la organización de la vida cotidiana y la conexión de redes con apoyo, encontrándose como resultados que el 20% de los niños se encuentran en una cobertura de esta competencia a nivel de sus cuidadores en una zona de alta frecuencia, cubriéndose sus necesidades de forma adecuada, el 60% de niños en una cobertura de sus necesidades en este ámbito en una frecuencia media, donde su aparición está presente en la mayoría de las veces y un 20% en una frecuencia baja, constituyéndose una zona de alerta importante para el desarrollo individual y necesario en esta etapa de la vida.

**4.1.9. Competencias reflexivas**



*Ilustración 8 – Competencias reflexivas*

*Fuente: elaboración propia*

### COMPETENCIAS REFLEXIVAS

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	60-51	7	Alta frecuencia
2	50-48	6	Frecuencia media
3	47-0	2	Baja frecuencia

*Tabla 9 – Competencias reflexivas*

*Fuente: elaboración propia*

Las competencias parentales reflexivas involucran la construcción de proyecto familiar, la capacidad de anticipar escenarios relevantes, el monitoreo de influencias y meta-parentalidad, la historización de la parentalidad y el auto-cuidado parental, donde los cuidadores reportan en un 47,7% una frecuencia alta que responde a una retroalimentación continua del quehacer como cuidadores principales fortaleciendo la capacidad de repensar en el quehacer cotidiano de la crianza, un 40% en la frecuencia media, que involucra la capacidad de comprender la historización de la parentalidad desde sus procesos de origen y la toma de autocuidado parental en la mayoría de las ocasiones, y un 12,3% de los cuidadores involucran una baja frecuencia, contemplada como la zona de riesgo donde la parentalidad no se encuentran contemplada como un proceso donde la historización, el monitoreo del quehacer como cuidador y el auto-cuidado no se encuentra como una prioridad en el proceso de crianza de niños de 6 años.

#### 4.2. Procesamiento riesgo-beneficio - Puntuaciones generales

PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO								
N°	Inhibición	Escala	Teoría de la mente	Escala	Procesamiento riesgo-beneficio	Escala	Puntuación	Escala
1	117	Normal alto	115	Normal alto	96	Normal	109	Normal
2	95	Normal	115	Normal alto	96	Normal	102	Normal
3	101	Normal	94	Normal	101	Normal	99	Normal
4	99	Normal	94	Normal	84	Alteración leve	92	Normal
5	87	Normal	94	Normal	96	Normal	92	Normal
6	115	Normal alto	115	Normal alto	101	Normal	110	Normal
7	95	Normal	94	Normal	96	Normal	95	Normal
8	90	Normal	94	Normal	96	Normal	93	Normal
9	117	Normal alto	115	Normal alto	101	Normal	111	Normal alto
10	115	Normal alto	115	Normal alto	101	Normal	110	Normal
11	67	Alteración severa	84	Alteración leve	72	Alteración leve	74	Alteración leve
12	82	Alteración leve	94	Normal	84	Alteración leve	87	Alteración leve
13	70	Alteración leve	94	Normal	84	Alteración leve	83	Alteración severa
14	81	Alteración leve	94	Normal	84	Alteración leve	86	Alteración leve
15	87	Normal	94	Normal	96	Normal	92	Normal

Tabla 10 – Procesamiento Riesgo-Beneficio

#### 4.2.1. Puntuaciones generales – Procesamiento Riesgo-Beneficio



*Ilustración 9 – Puntuaciones generales – Procesamiento Riesgo-Beneficio*

*Fuente elaboración propia*

#### PUNTUACIONES GENERALES PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	120-110	1	Normal alto
2	109-89	10	Normal
3	88-69	4	Alteración leve
4	< 68	0	Alteración severa

*Tabla 11 – Puntuaciones generales – Procesamiento Riesgo - Beneficio*

*Fuente: elaboración propia*

Las puntuaciones generales denotan el rendimiento a nivel general de los sub-item contemplados para la evaluación del procesamiento riesgo-beneficio en niños de 6 años de edad, donde se evaluaron la capacidad de inhibición, la presencia de la teoría de la mente y el procesamiento riesgo beneficio propiamente dicho, contemplados en la prueba BANPE. En el que podemos observar que un 6,67% se encuentra en el rango normal alto respecto a la puntuación normativa del grupo de edad, asimismo, un 66,7% se encuentra en un rango de inhibición normal, mostrando capacidad de regulación y toma de pausas frente a la toma de decisiones presentes en el rango de edad valorado, y finalmente un 26,6% en un rango de

alteración leve, respecto al rango normativo de edad, donde se contemplan dificultades para el inhibición, la toma de turnos, entre otros, para la regulación adecuada de estas habilidades que deberían estar presentes en este rango de edad.

#### 4.2.2. Inhibición



Ilustración 10 – Inhibición

Fuente: elaboración propia

#### INHIBICIÓN

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	120-110	4	Normal alto
2	109-89	7	Normal
3	88-69	3	Alteración leve
4	< 68	1	Alteración severa

Tabla 12 – Inhibición

Fuente: elaboración propia

La capacidad de inhibición evaluada en niños de este rango de edad contempla un 26,68% en el rango normal alto, en el cual se puede observar un adecuado rendimiento en los niveles de inhibición, toma de pausas, entre otras, un 46,69% en el rango normal, donde la capacidad a nivel inhibitorio se encuentra en rangos esperables para la edad, asimismo, se puede observar un 20% de niños en el rango de alteración leve, donde las dificultades para el



control inhibitorio son evidentes y se constituyen en un elemento relevante para la construcción de nuevos aprendizajes y un 6,67% en el rango de alteración severa, donde aún no se lograron internalizar normas y pautas de regulación de conducta y capacidad inhibitoria.

#### 4.2.3. Teoría de la mente



Ilustración 11 – Teoría de la mente

Fuente: elaboración propia

#### TEORÍA DE LA MENTE

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	120-110	5	Normal alto
2	109-89	9	Normal
3	88-69	1	Alteración leve
4	< 68	0	Alteración severa

Tabla 13 – Teoría de la mente

Fuente: elaboración propia

A nivel de la teoría de la mente podemos observar un total de 33,35% de niños se encuentran en un rango normal alto a nivel de este ítem, un 60,3% en un rango normal, donde la capacidad metacognitiva se encuentra presente y el niño es capaz de comprender al otro y un niño con alteración leve de esta capacidad que corresponde a un 6,67% donde las

dificultades para comprender en el otro intenciones y pensamientos. Mostrándose una dificultad relevante para establecer un adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas básicas como lo es el procesamiento riesgo beneficio.

#### 4.2.4. Procesamiento riesgo-beneficio

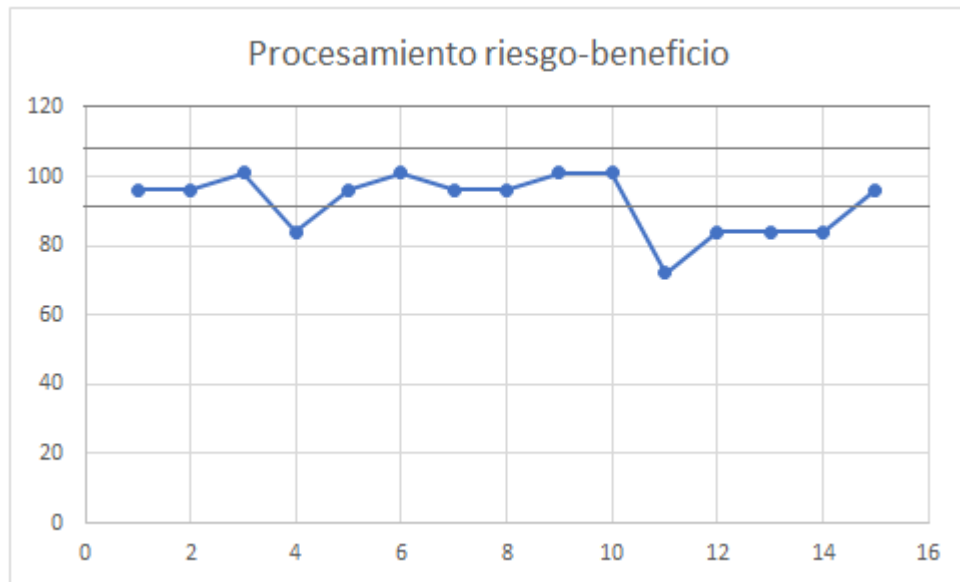


Ilustración 12 – Procesamiento Riesgo-Beneficio

Fuente: elaboración propia

#### PROCESAMIENTO RIESGO-BENEFICIO

N°	Puntuación	Frecuencia	Escala
1	120-110	0	Normal alto
2	109-89	10	Normal
3	88-69	5	Alteración leve
4	< 68	0	Alteración severa

Tabla 14 – Procesamiento Riesgo-Beneficio

Fuente: elaboración propia

El procesamiento riesgo beneficio es una de las funciones ejecutivas de desarrollo temprano importante para comprender un establecimiento de las trayectorias del desarrollo adecuadas a la edad y los requerimientos propios de una determinada edad, en este sentido en la valoración de esta capacidad que se realizó se pudo observar que un 66,7% de los niños tiene este desarrollo adecuado para la edad cronológica, sin embargo un 33,3% de los niños que

contempla a 5 niños tiene este índice de desarrollo con alteración leve, lo que involucran dificultades para su desempeño adecuado y posibles dificultades a futuro a nivel de la toma de decisiones y la planificación adecuada de sus tiempos y actividades, lo que indudablemente repercutirá en su capacidad de aprendizaje.

### 4.3. Correlaciones generales entre variables

#### 4.3.1. Correlaciones entre competencias parentales

*Tabla: Correlación de Pearson general entre competencias parentales*

	<b>C.P. Vinculares</b>		<b>C.P. Formativas</b>		<b>C.P. Protectoras</b>		<b>C.P. Reflexivas</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>C. P. vinculares</b>	1		0,57	0,03	0,53	0,04	0,63	0,01
<b>C.P. Formativas</b>	0,57	0,03	1		0,25	0,36	0,8	0
<b>C.P. Protectoras</b>	0,53	0,04	0,25	0,36	1		0,21	0,45
<b>C.P. Reflexivas</b>	0,63	0,01	0,8	0	0,21	0,45	1	

\* Si el coeficiente de correlación es próximo a 1 indica una correlación fuerte y positiva.

\* Si el valor P <0,05, significa que la correlación es estadísticamente significativa

*Tabla 15 – Correlaciones Pearson general entre competencias parentales*

*Fuente: elaboración propia*

La correlación entre los sub-componentes de la variable “competencias parentales” nos permitió elaborar un rango de correlaciones entre los cuatro componentes que lo conforman, entre ellos, las competencias parentales vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Encontrándose los siguientes hallazgos:

*Tabla 16 - Correlación de Pearson entre competencias parentales vinculares y formativas*

	<b>Competencias parentales formativas</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales vinculares</b>	0,57	0,03

El coeficiente de correlación entre competencias parentales vinculares y formativas fue de 0,57 que corresponde a un rango positivo moderado, con un valor P de 0,03 estadísticamente significativo.

*Tabla 17 - Correlación de Pearson entre competencias parentales vinculares y protectoras*

	<b>Competencias parentales protectoras</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales vinculares</b>	0,53	0,04

La correlación entre competencias parentales vinculares y protectoras fue de 0,53 que corresponde a un rango positivo moderado con un valor P de 0,04 estadísticamente significativo.

*Tabla 18 - Correlación de Pearson entre competencias parentales vinculares y reflexivas*

	<b>Competencias parentales reflexivas</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales vinculares</b>	0,63	0,01

La correlación entre competencias parentales vinculares y reflexivas puntuó en 0,63 que corresponde a un rango positivo moderado con un valor P de 0,01 estadísticamente significativo.

*Tabla 19 - Correlación de Pearson entre competencias parentales formativas y protectoras*

	<b>Competencias parentales protectoras</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales formativas</b>	0,25	0,36

La correlación entre competencias parentales formativas y protectoras fue 0,25 que corresponde a un rango positivo bajo con un valor P de 0,36 que no es estadísticamente significativo.

*Tabla 20 - Correlación de Pearson entre competencias parentales formativas y reflexivas*

	<b>Competencias parentales reflexivas</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales formativas</b>	0,8	0

La correlación entre competencias parentales formativas y reflexivas de 0,8 que corresponde a un rango positivo alto con un valor P de 0 altamente significativo a nivel estadístico.

*Tabla 21 - Correlación de Pearson entre competencias parentales protectoras y reflexivas*

	<b>Competencias parentales reflexivas</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales formativas</b>	0,21	0,45

La correlación entre competencias parentales protectoras y reflexivas fue de 0,21 que corresponde a un rango positivo bajo con un valor P de 0,45 no significativo estadísticamente.

### 4.3.2. Correlaciones entre procesamiento riesgo beneficio

*Tabla: Correlación de Pearson general entre procesamiento riesgo-beneficio*

	Teoría de la mente		Inhibición		Procesamiento riesgo-beneficio		Puntuaciones generales	
	Coefficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05	Coefficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05	Coefficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05	Coefficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Teoría de la mente</b>	1		0,83	0	0,65	0,01	0,91	0
<b>Inhibición</b>	0,83	0	1		0,78	0	0,97	0
<b>Procesamiento riesgo-beneficio</b>	0,65	0,01	0,78	0	1		0,86	0
<b>Puntuaciones generales</b>	0,91	0	0,97	0	0,86	0	1	

\* Si el coeficiente de correlación es próximo a 1 indica una correlación fuerte y positiva.

\* Si el valor  $P < 0,05$ , significa que la correlación es estadísticamente significativa

*Tabla 22 – Correlaciones entre procesamiento riesgo-beneficio*

*Fuente: elaboración propia*

La correlación entre los sub-componentes de la variable “procesamiento riesgo-beneficio” nos permitió elaborar un rango de correlaciones entre los tres componentes valorados que lo conforman, entre ellos, la teoría de la mente, inhibición y procesamiento riesgo-beneficio. Encontrándose los siguientes hallazgos:

*Tabla 23 - Tabla: Correlación de Pearson entre la teoría de la mente e inhibición*

	<b>Inhibición</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Teoría de la mente</b>	0,83	0

El coeficiente de correlación entre la teoría de la mente e inhibición fue de 0,83 que corresponde a un rango positivo alto, con un valor P de 0 que es altamente significativo a nivel estadístico.

*Tabla 24 - Correlación de Pearson entre la teoría de la mente y procesamiento riesgo-beneficio*

	<b>Procesamiento riesgo-beneficio</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Teoría de la mente</b>	0,65	0,01

El coeficiente de correlación entre la teoría de la mente y procesamiento riesgo-beneficio fue de 0,65 que corresponde a un rango positivo moderado, con un valor P de 0,01 que es significativo a nivel estadístico.

*Tabla 25 - Correlación de Pearson entre la inhibición y procesamiento riesgo-beneficio*

	<b>Procesamiento riesgo-beneficio</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Inhibición</b>	0,78	0

El coeficiente de correlación entre la teoría de la mente y procesamiento riesgo-beneficio fue de 0,78 que corresponde a un rango positivo alto, con un valor P de 0 que es altamente significativo a nivel estadístico.



### 4.3.3. Correlaciones entre competencias parentales y procesamiento riesgo beneficio

*Tabla 26 - Correlación de Pearson general entre competencias parentales y procesamiento riesgo-beneficio*

	<b>Procesamiento riesgo-beneficio</b>	
	Coeficiente de correlación	Nivel de significancia < 0,05
<b>Competencias parentales</b>	0,74	0

\*Si el valor  $P < 0,05$ , significa que la correlación es estadísticamente significativa

La correlación existente entre competencias parentales y procesamiento riesgo-beneficio es de 0,74 que corresponde a una correlación en la escala de Pearson de alta o fuerte. Elemento relevante pues no permite comprender que entre ambas variables se encuentra una relación importante.

## **CAPÍTULO V**

### **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. Conclusiones**

En el presente estudio se realizó la relación entre competencias parentales y procesamiento riesgo beneficio, a su vez, se compararon dos poblaciones, niños institucionalizados y niños no institucionalizados en el que participaron 15 niños, 10 de ellos pertenecientes al primer grupo y 5 fueron parte del segundo grupo. Dando lugar a diversos hallazgos.

##### **5.1.1. Conclusiones a partir del objetivo general**

La evaluación de la relación entre competencias parentales y el procesamiento riesgo-beneficio en niños de 6 a 7 años, estableció una correlación entre variables de 0,74 que se encuentra en el rango de correlación positiva alta, lo que implica que mientras mayores competencias parentales presenten los cuidadores, mayor será el desarrollo de la función ejecutiva de procesamiento riesgo-beneficio.

En el análisis estadístico de ambas variables se estableció una relación de fiabilidad del estudio y una importancia clínica relevante, desprendiendo un valor P que rechaza la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis de investigación que establece que existe relación positiva entre competencias parentales y procesamiento riesgo-beneficio.

Entre el procesamiento riesgo-beneficio y las competencias parentales vinculares, se encontró una correlación de 0,7, que corresponde a una correlación alta. Esta correlación nos da a entender la importancia de la capacidad de los cuidadores para involucrarse activamente en los procesos de cuidado parental durante los primeros años. Asimismo, estos cuidados relacionados a la capacidad de regular el estrés del niño, observar y conocerlo, involucrarse activamente y brindarle calidez emocional, tendría un impacto directo en su capacidad para generar aprendizajes de las experiencias tempranas que le permitan predecir los cambios del entorno, adecuándose a ellos de mejor forma.

## **5.1.2. Conclusiones a partir de los objetivos específicos**

### **5.1.2.1. Conclusiones del objetivo específico 1**

Respecto a las características de las competencias parentales que presentan los cuidadores de niños de 6 a 7 años, los resultados de la Escala de Parentalidad Positiva muestran que un 33% de los padres de la muestra total presentan competencias parentales vinculares de baja frecuencia, elemento altamente relevante considerando que la sola presencia de una baja frecuencia de relacionarse a nivel vincular es un factor de riesgo en el proceso parental. Según Parra, J. M. (2018), las competencias vinculares están basadas en el afecto, las emociones, la empatía, la comunicación positiva y asertiva, favoreciendo un apego seguro, un reforzamiento del vínculo de los hijos/as con sus padres y madres, así como un desarrollo óptimo de los niños/as en todos sus ámbitos. Asimismo, el manual de la Escala Parental E2P refiere que, si las competencias vinculares están en baja frecuencia; en este caso, aunque sólo esta área esté en baja frecuencia, se considera igualmente en riesgo y se procede a indicar intervención especializada. La razón para esto se desprende de la gran cantidad de literatura que otorga una relevancia trascendental a las competencias parentales vinculares (sensibilidad parental, regulación del estrés, mentalización, etc) para la salud mental de niños, niñas y adolescentes (Gómez, E., & Contreras, L. 2019).

Asimismo, se encontró una relación interesante entre las competencias parentales formativas y las competencias parentales reflexivas con una correlación de 0,8, que corresponde a una correlación fuerte, en la que se puede inferir que los cuidadores que se interesan en mediar los aprendizajes de sus hijos, organizar su entorno educativo, guiar a sus hijos y se preocupan por generar pautas de socialización con su entorno cercano y procuran brindarles pautas para generar autonomía en el día a día, son cuidadores que tienen la tendencia a construir un proyecto de vida, que buscan alternativas de auto-cuidado parental, retroalimentan mejor su propia historia como hijos y buscan en sus entorno guías e influencias que les permitan mejorar su parentalidad.

### **5.1.2.2. Conclusiones del objetivo específico 2**

Respecto a la evaluación del procesamiento riesgo-beneficio que presentan los niños de 6 a 7 años, se encontró que el 73,3% de los niños se encuentran entre rangos normales. Sin embargo, el 26,7% de la muestra total se encuentran en un rango de alteración leve. Este resultado resulta relevante porque este porcentaje corresponde al 80% de los niños en situación de institucionalización. En este sentido, la institucionalización y los factores que conlleva, involucran un factor importante a considerar, contemplando los efectos de la institucionalización sobre el desarrollo infantil que sugiere la teoría. Según Robertson, O. (2007) los hijos que viven en la cárcel con sus progenitores tienen mayor acceso a ellos que si no vivieran con ellos, sin embargo, sus relaciones con los miembros de la familia en el exterior, amistades y el mundo de afuera se reducirán en sus vidas. Este factor reduciría la oportunidad de cuidados y experiencias al centro penitenciario que debe estar preparado para crear nuevas oportunidades que favorezcan el desarrollo de los niños que se encuentran con sus madres.

Asimismo, en relación a la variable de procesamiento riesgo beneficio se encontró que la teoría de la mente es fundamental para que la función ejecutiva de inhibición, encontrándose una correlación de 0,83 que corresponde a un rango muy alto. Esto podría permitirnos comprender que la capacidad del niño inferir estados mentales permite que el niño también pueda regular mejor sus conductas, dando paso al desarrollo de una función ejecutiva de desarrollo muy temprano como la inhibición y permitiendo el desarrollo de la función ejecutiva posterior, como lo es el procesamiento riesgo-beneficio. Esta relación entre teoría de la mente y procesamiento riesgo-beneficio fue sugerida por Cañabate (2014) que encontró evidencia de que los niños que presentan dificultades en tomar perspectivas ajenas, como en la falsa creencia, también tienen claros problemas en el auto-control. Por otro lado, está la activación del lóbulo frontal para ambas funciones.

### **5.1.2.3. Conclusiones del objetivo específico 3**

En relación a los datos comparativos establecidos entre niños institucionalizados y no institucionalizados, es importante recalcar que se encontró que el 60% de madres de niños institucionalizados despliegan cuidados de baja frecuencia en sus hijos y el 40% restante presenta competencias parentales de frecuencia media. Asimismo, el 80% de los cuidadores presenta un desarrollo de las competencias vinculares en rangos de baja frecuencia que se constituye en un factor de riesgo. Este hallazgo es importante en la medida que nos permita comprender sus efectos en el desarrollo de los niños a los que tienen bajo su cuidado. Según Gómez y Muñoz (2014) las competencias parentales (CP), se han situado como una alternativa saludable y eficaz para generar contextos de mayor armonía, entendiéndolas como la adquisición y continua evolución de conocimientos, actitudes y destrezas para conducir el comportamiento parental, a través de diversas situaciones de la vida familiar, la crianza y en las distintas dimensiones y necesidades como físicas, cognitivas, comunicativas, socioemocional, del desarrollo del menor, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos. De esta forma, la teoría nos invita a comprender a las competencias parentales como un proceso de aprendizaje que es posible de conducirse y guiarse. Esto nos invitaría a seguir generando mayor evidencia de que los procesos parentales son posibles de someterse a mejoras continuas con un apoyo terapéutico adecuado que reduzca los factores de riesgo en los que se encuentran los niños en situación de institucionalización.

En relación al desarrollo de la función ejecutiva de procesamiento riesgo-beneficio, la muestra de niños institucionalizados presentó una alteración leve en el 80% de los casos. Este factor resulta importante pues este porcentaje de alteración no se encontró en la muestra de niños no institucionalizados. En esta línea, Amar, J. J., Llanos, R. A., & García, D. T. (2005) refieren que los procesos de desarrollo de los niños deben estar en sintonía con el conjunto de sus experiencias diarias. Si se aspira que los niños se desarrollen como adultos creativos y aptos para afrontar con éxito los problemas de las sociedades deben ser criados en una atmósfera donde les brinden relaciones cálidas y seguras, a su vez, depende de la posibilidad de interacciones, también positivas, con los adultos que son significativos en sus

vidas. Así, resulta importante comprender que las primeras experiencias son fundamentales en todos los procesos de desarrollo infantil, en ello, los cuidados y la interacción vincular de los padres acompaña el desarrollo como un proceso protector si éste sigue un curso favorable.

De esta forma, la relación entre competencias parentales y procesamiento riesgo-beneficio no solo es positiva, sino que también involucra datos importantes para comprender la situación de niños que actualmente se encuentran en situación de institucionalización en nuestro país.

## **5.2. Recomendaciones**

El presente trabajo y los resultados que ha desprendido permiten realizar las siguientes recomendaciones:

- Se recomienda realizar una investigación con una población mayor y realizar un énfasis en poblaciones de riesgo, para mejorar la comprensión de los efectos de la institucionalización sobre otras funciones cognitivas que resultan fundamentales para el desarrollo pleno y adecuado durante los primeros años de vida.
- Es importante comprender que la primera infancia es fundamental en diferentes ámbitos, por lo que los resultados de la presente investigación son plausibles de replicarse y aplicarse para mejorar y generar procesos de intervención que permitan el desarrollo cerebral en estado óptimo.
- Las políticas públicas en primera infancia son fundamentales en diferentes ámbitos de actuación por lo que su aplicación requiere de mayores investigaciones en población boliviana para generar bases sólidas y datos concretos sobre el estado situacional de la primera infancia en nuestro país.
- La importancia que tienen las funciones ejecutivas en el desarrollo cerebral es innegable, sin embargo, aún existe mucho por seguir investigando respecto a cómo podemos mejorar su desarrollo en diferentes ámbitos, entre ellos, el educativo, en el cual la escuela esté activa y forme parte de toda una red que facilite el desarrollo pleno de las mismas en sus diferentes campos de actuación.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Amar, J. J., Llanos, R. A., & García, D. T. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 60-77.
- Appleyard, K, Egeland, B., Dulmen, M. H. M. & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 235-245.
- Arán-Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10, pp. 341-354.
- Arán-Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2012). A Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status in School- Age Children: Cognitive Factors as Effect Mediators. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173, pp. 393-416.
- Azar, S. T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30, 598-614.
- Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P. & Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Badelley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556 – 559. <https://www.cs.indiana.edu/~port/HDphonol/Baddely.wkg.mem.Science.pdf>
- Barrios Techera, L. (2021). *Mujeres y maternidad: la responsabilización por las situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, en el ámbito de la protección integral*.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.

- Barudy, J. & Marquebreucq, A. P. (2005). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Bechara, A. (2003). The role of emotion in decision making: evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 30-40.
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to selfregulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, pp. 326-339.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M. & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental science*, 15, pp. 12-24.
- Bretherton, I. (2000). Emotional availability: An attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 2(2), 233-241.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruna, O., Roig, T., Puyuelo, M., Junqué, C. & Ruano, Á. (2011). *Rehabilitación neuropsicológica: Intervención y práctica clínica*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Burgess, P. W. (1997). Theory and methodology in executive functions research. En P. Rabbit (Ed.). *Methodology of frontal and executive function* (pp. 81-111). Londres: Psychology Press.
- Cañabate, C. (2014). Cognición social. In R. Redolar (Ed.), *Neurociencia cognitiva* (pp. 693-717). Madrid: Editorial Panamericana.
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, pp. 138-151.
- Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: inferences from brain and behavior. *Developmental Science*, 12, 825-30.
- Crone, E. A., Bunge, S. A., Latenstein, H. & van der Molen, M. W. (2005). Characterization of children's decision making: sensitivity to punishment frequency, not task complexity. *Child Neuropsychology*, 11, 245-63.



- Crone, E. A., & van der Molen, M. W. (2004). Developmental changes in real life decision making: performance on a gambling task previously shown to depend on the ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Neuropsychology*, 25, 251-79.
- Cyr, Ch., Euser, E., Bakermans-Kranenburg, M. & van IJzendoorn, M. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology*, 22, 87-108.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra: la etología de la comunicación en los seres vivos*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartés: La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- De Luca, C., Wood, S., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T., Mahony K. & Pantelis, C. (2003). Normative data from the CANTAB. I: development of executive function over the lifespan. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 25(2), 242-254. Doi: 10.1076/jcen.25.2.242.13639
- De Wolff, M. & van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Del Niño, D. D. L. D. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, I. (2012). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Madrid: Paraninfo.
- Di Bartolo, I. (2016). *El Apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Lugar Editorial: Buenos Aires.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. T. Stuss & R. T.

- Knight (eds.) Principles of frontal lobe function, (pp. 466-503). London: Oxford University Press.
- Echavarría, L. (2013). El proceso de la atención: una mirada desde la neuropsicología. *Revista Digital EOS Perú*, 1(1), 15 – 18.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, pp. 1055-1071.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, pp. 1055-1071.
- Fernández-Daza, M. P., Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas psychologica*. Colombia: 10 Pontificia Universidad Javeriana, 12, (3), 797-810
- Flores, J. (2006). *Neuropsicología de Lóbulos Frontales*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Flores, J. y Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Fuster, J. M. (1997). *The Prefrontal Cortex: Anatomy, Physiology and Neuropsychology of the Frontal Lobe*. Philadelphia: Lippincott-Raven.
- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, pp. 373-385.
- Gasser Gordillo, P. V. (2016). *Procesos de socialización, referentes y modelos sociales en niños que viven en las cárceles bolivianas*.
- Gershoff, E., Aber, J., Raver, C. & Lennon, M. (2007). Income Is Not Enough: Incorporating Material Hardship Into Models of Income Associations With Parenting and Child Development. *Child Development*, 78(1), 70-95.
- Goldman – Rakic, P. (1987). Development of cortical and cognitive function. *Child Development* 58(3), 601 - 622. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1130201>

- Gómez, E. & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19, pp. 43-54.
- Gómez, E. (2019). El modelo ODISEA. En M. Marrone y E. Wolfberg (Eds). *Apego y Parentalidad*. Ed. Psimática: Madrid.
- Gómez, E., & Contreras, L. (2019). *Manual de la Escala de Parentalidad Positiva, E2p V.2*. Santiago: Ediciones Fundación América por la Infancia
- Gómez, E., Cifuentes, B. & Ortún, C. (2012). Padres competentes, hijos protegidos: Evaluación de los resultados del programa "Viviendo en Familia". *Psychosocial Intervention*, 21, pp. 259-271.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Santelices, M. (2008). Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 26, pp. 241-251.
- González, M. (2015). *Desarrollo neuropsicológico de las funciones ejecutivas en preescolar*. México: Manual Moderno.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Gutiérrez, A. L., & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 158-172.
- Hane, A. A. & Fox, N. A. (2006). Ordinary variations in maternal caregiving influence human infants' stress reactivity. *Psychological Science*, 17, pp. 550-556.
- Heikamp, T., Trommsdorff, G., Druey, M. D., Hübner, R. & von Suchodoletz, A. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control, and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in psychology*, 4, pp. 1-11.
- Hughes, C. H. & Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? En C. Lewis & J. I. M. Carpendale (eds.) *New Directions in Child and Adolescent Psychiatry*, 123, pp. 35-50.
- Kerr, A., Zelazo, P. D. (2003). Development of "hot" executive functions, the children's gambling task. *Brain and cognition*, 55, 148-157.

- Kishiyama, M. M., Boyce, W. T., Jiménez, A. M., Perry, L. M. & Knight, R. T. (2009). Socioeconomic Disparities Affect Prefrontal Function in Children. *Journal of cognitive neuroscience*, 21, pp. 1106-1115.
- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental neuropsychology*, 21, pp. 15-41.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281 – 297. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00207598208247445/pdf>
- Lezak, M. D. (1994). *Neuropsychological Evaluation*. New York: Oxford University Press
- Lezak, M., Howieson, D., Bigler, E. & Tranle, D. (2012). *Neuropsychological assessment*. 5a ed. Oxford: University Press.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor
- Manzo, M., Jacobo, M., & Vallejo, R. (2014). Aspectos esenciales del desarrollo en los niños institucionalizados.
- Masten, A. S., y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption in development. *Development and Psychopathology*, 12(3), 529-550.
- Matte-Gagné, C. & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of experimental child psychology*, 110, pp. 611-625.
- Mateo, P. S., Santana, G. R., Carbonell, A. P., & de Salinas, A. I. C. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Martín, E., García, M.D. y Siverio, M.A. (2012). Inadaptación autopercibida de los menores en acogimiento residencia. *Anales de Psicología*, 28(2), 5

- Miller, B. & Cummings, J. (2007). *The Human Frontal Lobes: functions and disorders*. 2ª ed. New York: The Guilford Press. Modelos explicativos de las funciones ejecutivas.
- Musso, M. (2009). Funciones ejecutivas y control ejecutivo: una revisión bibliográfica mirando la arquitectura de la mente. *Revista de Psicología*, 5(9).
- Nicholson, J., Howard, K. & Borkowski, J. (2008). Mental Models for Parenting: Correlates of Metaparenting among Fathers of Young Children. *Fathering* 6(1), 39-61.
- Ochoa, G. M., Clemente, A., Escartí, A., Ruipérez, Á., & Román, J. M. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 10, 231-250.
- Olson, S. L., Bates, J. E. & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, pp. 317-334.
- Overman, W. H., Frassrand, K., Ansel, S., Trawlater, S., Bies, B. & Red-mond, A. (2004). Performance on the Iowa card task by adolescents and adults. *Neuropsychologia*, 42,1838-1851.
- Parra, J. M. (2018). *Las competencias parentales vinculares. Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo* (Doctoral dissertation, Universidad de Alcalá).
- Pennington, B. F. & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, pp. 51-87
- Peñaranda, F. (2003). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 207-230.
- Portellano, J. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Quintana, J. C. M., & Casimiro, E. C. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T. & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: contribution of a person-centered perspective. *Journal of experimental child psychology*, 108, pp. 638-662.

- Robertson, O. (2007). El impacto que el encarcelamiento de un (a) progenitor (a) tiene sobre sus hijos. Quaker United Nations Office.
- Romer, D., Betancourt, L. M., Brodsky, N. L., Giannetta, J. M., Yang, W. & Hurt, H. (2011). Does adolescent risk taking imply weak executive function? A prospective study of relations between working memory performance, impulsivity, and risk taking in early adolescence. *Developmental Science*, 14, 119-33.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Byrne, S. & Rodríguez, B. (coord.) (2015). *Manual Práctico de Parentalidad Positiva*. Ed. Síntesis: Madrid.
- Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 125-144.
- Rosselli, M.; Jurado, M. y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23 - 46.
- Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 49, 25-47.
- Samuelson, K. W., Krueger, C. E. & Wilson, C. (2012). Relationships Between Maternal Emotion Regulation, Parenting and Children's Executive Functioning in Families Exposed to Intimate Partner Violence. *Journal of interpersonal violence*, 27, pp. 3532-3550.
- Stuss, D. T. & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Solter, A. (2013). *Juegos que unen*. Barcelona: Editorial Medici Omega.
- Tirapu, J. y Céspedes, J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475 – 484.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C. (2008 A). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología*, 46 (11), 684 - 692.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T. y Pelegrín, C. (2008 B). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 46 (12), 742 - 750.
- Tirapu, J. (2009). Estimulación y rehabilitación cognitiva de las funciones ejecutivas. En: Muñoz, E., Blázquez, J., Galpasoro, N., Gonzáles, B., Lubrini, G., Periañez, J., Ríos,

- M., Sáncchz, I., Tirapu, J. & Zulaica, A. Estimulación cognitiva (módulo 7: p. 1 – 73). Barcelona: Eureka Media.
- Tirapu, J., García, A., Ríos, M. y Ardila, A. (2011). Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas. España: Viguera Ediciones.
- Tomarken, A. J., Dichter, G. S., Garber, J. & Simien, C. (2004). Resting frontal brain activity: linkages to maternal depression and socio-economic status among adolescents. *Biological Psychology*, 67, pp. 77-102.
- UNICEF (2005). Desinternación en Chile. Algunas lecciones aprendidas. Serie Reflexiones en Infancia y Adolescencia N°4. Chile. UNICEF: Santiago de Chile.
- Vargas, J.; Oros, L. (2011) Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Revista Apuntes Universitarios*, año1, n° 1.
- Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.

# **ANEXOS**





Imagen 1 – Evaluación de los niños de 6 años - Niños no institucionalizados



Imagen 2 – Evaluación de los niños de 6 años - Niños no institucionalizados



Imagen 3 – Evaluación de los niños de 6 años - Niños no institucionalizados



Imagen 4 – Evaluación de los niños de 6 años - Niños no institucionalizados



Imagen 5 – Evaluación de los niños de 6 años - Niños no institucionalizados



# ESCALA DE PARENTALIDAD POSITIVA (E2P)

## 6-7 AÑOS

### 1. Datos de quien contesta:

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ años

SEXO:  (M)  (F)  Otro ESCOLARIDAD: \_\_\_\_\_

Ingreso Familiar Total (al mes): \$ \_\_\_\_\_ OCUPACIÓN (en qué trabaja): \_\_\_\_\_

En su domicilio, ¿cuántos dormitorios hay? \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL:  soltero/a  casado/a  separado/a  divorciado/a  viudo/a NACIONALIDAD: \_\_\_\_\_

¿Cuántas personas viven en su casa? Total: \_\_\_\_\_ Personas menores de 18 años: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Comuna de residencia: \_\_\_\_\_

**Sobre el niño/a** respecto al cual contestará el cuestionario, por favor señale:

¿Cuál es su relación con el niño/a?:  padre  madre  abuelo/a  otro familiar  cuidador no familiar

Nombre del Niño/a: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses

Sexo Niño/a:  (M)  (F) Escolaridad actual: \_\_\_\_\_

El niño/a, ¿tiene alguna discapacidad diagnosticada?:  Si  No ¿Cuál?: \_\_\_\_\_

El niño/a, ¿tiene algún problema que le preocupe?:  Si  No ¿Cuál?: \_\_\_\_\_

### 2. Instrucciones

La *Escala de Parentalidad Positiva (E2P)* es un cuestionario muy sencillo que puede contestarlo cualquier adulto responsable de la crianza de un niño o niña. Su objetivo es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con su hijo, hija, niño o niña a su cargo. Por favor asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 5 opciones: **Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre**. Si la frase describe una situación que nunca sucede o que no representa su vida cotidiana marque **Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede muy poco en su vida cotidiana marque **Casi Nunca**. Si la frase describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque **A Veces**. Si la frase describe una situación que sucede habitualmente en su vida cotidiana marque **Casi Siempre**. Si la frase describe una situación que sucede siempre en su vida cotidiana marque **Siempre**.

Por ejemplo: si durante los 3 últimos meses la afirmación: Me doy cuenta cuando algo es agradable o desagradable para mi hijo/a (ej., en su forma de moverse, sus caras, sus palabras, etc.) describe una situación que sucede a veces o en ocasiones marque A veces.

Si usted no es el padre o madre del niño/a, asuma que donde dice "hijo" o "hija" se refiere al niño, niña o adolescente que usted está criando o cuidando. **Recuerde marcar una sola opción en cada afirmación. Conteste todas las preguntas del cuestionario. Por favor, conteste con la mayor sinceridad posible.** No hay respuestas correctas o incorrectas; por ello, escoja la respuesta que mejor refleje su realidad.

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...

Nro		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Reconozco las emociones de mi hijo/a a través de diversos lenguajes en que las expresa (ej., sonrisa, tonos de voz, bostezos, frases como "no quiero ir al colegio", etc.)					
2	Conozco las cosas que le dan alegría a mi hijo/a (ej., que vaya a mirarlo/a jugar fútbol, que le prepare su comida favorita, que le enseñe a andar en bicicleta, etc.)					
3	Conozco lo que le desagrada a mi hijo/a (ej., estudiar, que se acabe el permiso para ver televisión, obedecer normas, etc.)					
4	Ayudo a mi hijo/a, a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (ej., le digo: "parece que estás sintiendo rabia", "te ves con pena, "noto que estás contento", etc.)					
5	Ayudo a mi hijo/a a que exprese lo que necesita con sus palabras (ej., le digo: "cuéntame qué quieres", "dime en qué parte del cuerpo te pegaste", "conversemos de lo que pasó", etc.)					
6	Trato de comprender lo que está sintiendo mi hijo/a (ej., pienso que quizás tuvo un día difícil y por eso no desea conversar, quizás está triste porque no lo/la seleccionaron para una actividad en el colegio, etc.)					
7	Procuró ser paciente cuando mi hijo/a está molesto o enfadado (ej., le doy el espacio y el tiempo que necesita para calmarse, me muestro disponible para conversar, etc.)					
8	Ayudo a mi hijo/a a encontrar sus propios recursos para actuar en determinadas situaciones (ej., le digo: "si te enojaste por lo que te dijo tu amiga, ¿qué crees que le puedes decir la próxima vez?, etc.)					
9	Evito reprimir la expresión de las emociones de mi hijo/a cuando está estresado/a (ej., evito decirle: "no llores más", "no debes estar asustado/a", "los hombres no lloran", "no es para tanto", etc.)					
10	Con mi hijo/a nos reímos juntos de cosas divertidas (ej., de un chiste, de bromas, de anécdotas, etc.)					
11	Le demuestro explícitamente mi amor a mi hijo/a (ej., le digo: "hijo/a, te quiero mucho" lo abrazo, le hago cariño en su cabeza, etc.)					
12	Le digo a mi hijo/a las cualidades o talentos que veo en él/ella (ej., le digo: "cantaste muy bonito", "fuiste muy generoso/a", "fuiste un buen amigo", etc.)					
13	Lo ayudo cuando necesita resolver algún problema (ej., para recortar, abotonarse, limpiarse al ir al baño, etc.)					
14	Aprovecho las actividades diarias para compartir con mi hijo/a (ej., vamos juntos a la feria, ordenamos juntos las frutas, regamos juntos las plantas, etc.)					
15	Converso con mi hijo/a de los temas que a él/ella le interesan (ej., sus amigos del colegio y barrio, su mascota, sus comidas favoritas, etc.)					
16	Le explico cómo espero que se comporte antes de salir de casa (ej., le digo: "recuerda que en la calle debes darme la mano para cruzar", "vamos al supermercado esta vez no me pidas juguetes", etc.)					

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...

Nro		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
17	Le explico a mi hijo qué haremos, antes de ir a alguna parte (ej., le digo: "vamos a visitar a tus abuelos, ir de compras, ir al médico, ir al zoológico", etc.)					
18	Procuro armar espacios apropiados al desarrollo de mi hijo (ej., hago espacio en la casa o patio para que juegue, pongo su ropa, útiles y juguetes en cajoneras que estén a su alcance, etc.)					
19	Incentivo a mi hijo/a a encontrar una solución a sus problemas por sí mismo/a (ej., le doy pistas para que tenga éxito en una tarea, le pregunto cómo solucionó una situación parecida antes, etc.)					
20	Lo motivo a tomar sus propias decisiones ofreciéndole alternativas de acuerdo a su edad (ej., le digo: "prefieres comer de postre naranja o manzana", "quieres colocarte los pantalones azules o rojos", etc.)					
21	Considero la opinión de mi hijo/a cuando decidimos algo (ej., dónde ir de paseo, qué hacer de almuerzo el domingo, a qué jugar juntos, etc.)					
22	Cuando mi hijo/a no entiende una idea encuentro otra manera de explicársela para que la comprenda (ej., le doy ejemplos de cosas que conoce, se lo explico de forma práctica, etc.)					
23	Le ayudo a mi hijo/a a que relacione sus aprendizajes escolares con la vida diaria (ej., si está aprendiendo a restar, calculamos juntos el vuelto al comprar el pan, si está aprendiendo a leer, le pido que lea la receta para preparar un postre sencillo, etc.)					
24	Lo ayudo a realizar sus tareas escolares cuando lo necesita (ej., buscamos información juntos, preparamos una disertación, preparamos una prueba, armamos un disfraz, etc.)					
25	Le señalo de manera firme y amable cuándo debe cumplir una orden (ej., deja de molestar a tu hermana ahora, necesito que te vistas para ir a la escuela, etc.)					
26	Si mi hijo/a no cumple una orden, me pregunto qué le está pasando (ej., ¿estará cansado, malhumorado, aburrido, preocupado, enfermo, etc.?)					
27	Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco (ej., si le he gritado, le he llamado la atención injustamente, lo he ignorado, etc.)					
28	Participo con mi hijo/a en las actividades sociales de la escuela (ej., paseos de curso, reuniones de apoderado, actividades artísticas, etc.)					
29	Llevo a mi hijo/a a los eventos sociales a los que lo invitan (ej., cumpleaños de sus amigos, paseos de curso, actividades en el barrio, etc.)					
30	Le explico a mi hijo/a que debe cuidar el medio ambiente (ej., no botar basura en la calle, no arrancar ramas o flores, no maltratar animales, etc.)					
31	Le enseño a mi hijo/a a cuidarse cuando está en la vía pública (ej., estar atento a semáforos, cuidado en las esquinas si anda en bicicleta, etc.)					
32	Le enseño a mi hijo/a a cuidar y respetar su cuerpo (ej., no desvestirse frente a personas extrañas, saludar a los demás de la forma en que le acomode, que reconozca emociones que no le agradan, etc.)					

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...

Nro		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
33	Mantengo a mi hijo/a alejado de peligros en el hogar (ej., no dejo herramientas, armas, objetos tóxicos a su alcance, lo superviso si hay piscina en casa, etc.)					
34	En mi familia tratamos bien a los niños (ej., sin gritos, sin zamarreos, sin golpes, etc.)					
35	Procuro que en mi familia nos tratemos con respeto (ej., nos saludamos de buenos días y buenas noches, nos recibimos y despedimos de forma afectuosa, etc.)					
36	Reservamos momentos para compartir en familia (ej., comer, jugar, ver y comentar un programa de televisión juntos, etc.)					
37	Superviso la higiene y cuidado que necesita mi hijo/a (ej., lavarse los dientes, bañarse, vestirse, cambiar su ropa si está sucia, cortarse las uñas, etc.)					
38	Me preocupo de que mi hijo/a mantenga un buen estado de salud (ej., asiste a controles médicos, su peso y talla son acordes a su edad, etc.)					
39	Procuro que mi hijo pueda mantener un estado sano de salud realizando actividades físicas (ej., jugar a saltar, a correr, trepar, etc.)					
40	Mi hijo/a puede usar un espacio especial de la casa para jugar y distraerse (ej., ver sus cuentos, armar sus rompecabezas, pintar, etc.)					
41	Procuro que el ambiente del hogar facilite la actividad que se realizará en ese momento (ej., apago el televisor antes de las comidas, apago luces y procuro que haya silencio antes de irnos a dormir, etc.)					
42	En casa hemos establecido como familia una organización de horarios y rutinas para mi hijo/a (ej., hora de levantarse, de desayunar, de jugar, de descansar, etc.)					
43	Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej., cuando está enfermo/a y necesito apoyo para cuidarlo, cuando me siento sobrepasada, etc.)					
44	Si tengo dudas sobre un tema de crianza, pido consejos, orientación y ayuda a personas confiables					
45	Recurro a alguien de confianza cuando no puedo llevar a mi hijo/a a la escuela					
46	Pienso en los valores que deseo inculcar en mi hijo/a (ej., que sea honesto/a, que sea respetuoso/a, que sea solidario/a, etc.)					
47	Conversamos acerca de quiénes somos como familia (ej., nuestras costumbres de vida, tradiciones familiares, creencias, normas de convivencia, deseos de cada uno, etc.)					
48	Pensamos en qué deseáramos cambiar como familia (ej., "nos gustaría que nos tratáramos mejor", "queremos divertirnos más en familia", "queremos ser más unidos", etc.)					

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...

Nro		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
49	Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej., caída de dientes de leche, exigencias escolares mayores, etc.)					
50	Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej., problemas de pareja, la visita de un familiar conflictivo, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.)					
51	Le anticipo a mi hijo/a si algún día cambiamos los horarios habituales (ej., le digo: "hoy llegaré más tarde a casa porque debo quedarme a trabajar", etc.)					
52	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando mi hijo/a (ej., su desarrollo físico, emocional, su lenguaje, etc.)					
53	Me pregunto cómo me siento en mi rol de padre/madre o cuidador de mi hijo/a (ej., si estoy satisfecho, contento, feliz, abrumado, angustiado, confundido, etc.)					
54	Reflexiono acerca de si las prácticas de crianza que utilizo con mi hijo/a son adecuadas a su edad.					
55	Logro pensar en los aspectos de mi propia historia que no me gustaría repetir como padre, madre o cuidador					
56	Pienso en cómo la historia con mis padres influye en la forma que hoy tengo de criar a mi hijo/a					
57	He pensado que como padre, madre o cuidador soy importante para la vida de mi hijo, porque soy parte de su historia					
58	Siento que he logrado mantener una buena salud mental (ej., me siento contenta/o, me gusta cómo me veo, etc.)					
59	Logro identificar mis señales de agotamiento para no perder el control con mi hijo/a					
60	Me mantengo saludable para poder cuidar de mi hijo/a (ej., cuido el consumo de comidas y bebidas alcohólicas, consumo de tabaco, realizo chequeos médicos, cuido mis hábitos de sueño, etc.)					

**Observaciones**



# BANPE

## Batería neuropsicologica para preescolares

Ostrosky / Lozano / González



Aplicación. Individual.

Tiempo de aplicación. 40 minutos.

Dirigido a. Neuropsicólogos, psicólogos clínicos.

En la evaluación neuropsicológica infantil es importante considerar un gran número de factores. Se busca evaluar el funcionamiento de diferentes dominios a partir de los análisis cuantitativo y cualitativo, enfatizando principalmente la ejecución de las tareas; además, deben ser contempladas las quejas de los ambientes significativos en la vida del niño, las características cognitivas y psicosociales, los aspectos socioculturales y las características biológicas y genéticas

**Objetivo.** El objetivo de esta prueba es evaluar el curso normal y patológico del desarrollo neuropsicológico de diversos procesos cognitivos en la etapa preescolar, tales como: atención, memoria, lenguaje, motricidad y funciones ejecutivas. Características. La batería contiene una historia clínica detallada que puede servir de guía al evaluador para comprender mejor el contexto en el que se presenta el motivo de consulta. También se incluye una valoración de signos neurológicos blandos que puede complementar la información obtenida tanto de la entrevista e historia clínica como de la evaluación neuropsicológica.

### Componentes

• Manual de aplicación • Protocolo de aplicación • Láminas de estímulo • Tarjetas de estímulo • Cubos de madera • Figuras de estímulo