



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Santa María de los Buenos Aires

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

**“La competencia parental de
establecimiento de límites y la función
ejecutiva de Inhibición en niños de
primer ciclo”**

Autor: Montiel María Soledad

Directora: Lic.Tirapu Viviana

Mendoza, 2025

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Dedicatoria

A ti, mi pequeña Julieta, gracias por tu dulzura y alegría, por tus abrazos que sanan y por tu ternura, que fue luz en mis días más cansados. Mi mayor orgullo,

mi motivación más grande y el corazón de todo lo que hago.

A mi querido papá, siento tu presencia en cada paso que doy.

A mi mamá, mi guía, mi fortaleza y mi mayor fuente de inspiración.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Agradecimientos

Gracias infinitas a mis padres, por su amor incondicional y su constante apoyo. Su confianza en mí, incluso en los momentos más difíciles, ha sido el sostén que me mantuvo firme. Gracias por mostrarme el valor de perseverancia ante la adversidad, y por enseñarme que, con dedicación, esfuerzo y, por encima de todo, con amor, todo es posible. A mis hermanos, les agradezco profundamente por su presencia, ya que supieron estar cuando más los necesitaba. Sin ustedes, este camino no habría sido posible.

A Paulo y a mi hija Julieta, les estoy eternamente agradecida por su amor, paciencia y comprensión con la que me acompañaron. Su apoyo incondicional y los sacrificios que realizaron fueron fundamentales para que pudiera alcanzar esta meta. Gracias por ser mi motor, mi inspiración diaria y el refugio donde siempre encontré fuerzas para seguir adelante.

A Mariana por ayudarme a revisar el peso de mi mochila cuando ya no podía seguir cargándola sola. Gracias por enseñarme y darme el espacio para reacomodar lo que llevaba dentro. Tu presencia tranquila y tu escucha fueron un faro en los días más nublados. Este logro también lleva tu huella, silenciosa pero firme.

A mis amigas Verónica, Milena y Eugenia, quienes me acompañaron tanto en los momentos no tan buenos como en los de alegría a lo largo de este extenso y desafiante trayecto. Gracias por convertirse en mi sostén, en mi fuente constante de ánimo y, sobre todo, por ser la familia que elegí.

También quisiera expresar mi sincero y profundo agradecimiento a la Lic. Viviana Tirapu, directora de mi Trabajo Final. Su experiencia, comprensión y paciencia fueron fundamentales para enriquecer mi recorrido a lo largo de este desafiante y enriquecedor proceso de investigación.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Índice General

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Índice General

Dedicatoria	2
Agradecimientos.....	3
Índice general	4
Índice de tablas	7
Índice de figuras	8
Resumen	9
Palabras claves	9
FASE CONCEPTUAL	12
INTRODUCCIÓN GENERAL	13
Introducción	14
Planteamiento del problema	15
Estado de conocimiento	15
Justificación	18
Preguntas de investigación	18
Objetivos	19
Capítulo 1: COMPETENCIAS PARENTALES	20
1.1. Introducción	21
1.2. Bases conceptuales	21
1.3. Adquisición de competencias parentales	25
1.4. Categorización de las competencias parentales	26
1.5. Competencias parentales y desarrollo cognitivo	32
Capítulo 2: ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	34
2.1. Introducción	35
2.2. Noción de límites	35
2.3. Construcción de los límites	36
2.4. Características de los límites en la actualidad	38
Capítulo 3: FUNCIONES EJECUTIVAS	40
3.1. Introducción	41
3.2. Bases conceptuales	41
3.3. Bases neuroanatómicas y neurobiológicas	50

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

3.4. Componentes	54
3.5. Perspectiva evolutiva de las funciones ejecutivas	57
Capítulo 4: INHIBICIÓN	62
4.1. Introducción	63
4.2. Conceptualización y principales perspectivas teóricas	63
4.3. Perspectiva evolutiva de la Inhibición	66
FASE EMPÍRICA	68
Capítulo 5: MARCO METODOLÓGICO	69
5.1. Nivel de investigación	70
5.2. Diseño de la investigación	70
5.3. Hipótesis, variables e indicadores	71
5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	72
5.4.1. Escalas que evalúan Competencias Parentales	72
5.4.2. Cuestionario Ad Hoc	73
5.4.3. Test psicométrico que evalúa la Función Ejecutiva Inhibición	74
5.4.4. Referencias para la identificación de los datos	80
5.5. Población y muestra	82
5.5.1. Criterios de selección de la muestra	83
5.6. Procedimientos	84
5.6.1. Recolección de datos	84
5.6.2. Análisis de datos	85
Capítulo 6: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	86
6.1. Caracterización de la muestra	87
6.2. Niveles de Competencias Parentales	90
6.3. Niveles de Establecimiento de Límites y caracterización	93
6.4. Niveles de la Función Ejecutiva Inhibición	96
DISCUSIONES	101
CONCLUSIONES	109
Limitaciones y fortalezas	112
Referencias bibliográficas	113
ANEXOS	119
ANEXO 1	120
ANEXO 2	124

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Índice de Tablas

Tabla N° 1 “Descripción de los componentes de la Competencia Vincular”	28
Tabla N° 2 “Descripción de los componentes de la Competencia Formativa”	29
Tabla N° 3 “Descripción de los componentes de la Competencia Protectora”	30
Tabla N° 4 “Descripción de los componentes de la Competencia Reflexiva”	31
Tabla N° 5 “Área de origen y función de los circuitos frontosubcorticales”	52
Tabla N° 6 “Sistema de variables”	71
Tabla N° 7 “Interpretación de resultados de NEPSY II”	80
Tabla N° 8 “Cuadro de referencia para la identificación de datos”	81
Tabla N° 9 “Estadísticos descriptivos de la edad de madres/padres”	87
Tabla N° 10 “Estadísticos descriptivos de la edad de niños/niñas”	87
Tabla N° 11 “Frecuencias de género padre/madre e hijo/a”	88
Tabla N° 12 “Estadísticos descriptivos del números de hijos”	88
Tabla N° 13 “Estadísticos descriptivos de la ocupación actual de madres/ padres”	88
Tabla N° 14 “Estadísticos descriptivos del estado civil de madres/padres”	89
Tabla N° 15 “Estadísticos descriptivos del nivel de instrucción de madres/padres”	89
Tabla N° 16 “Estadísticos descriptivos del estrato socioeconómico”	89
Tabla N° 17 “Estadísticos descriptivos de la tipología familiar”	90
Tabla N° 18 “Frecuencia y porcentaje del Nivel de Límites”	93
Tabla N° 19 “Frecuencia y porcentaje del total de errores no corregidos Inhibición (NCI)”	97
Tabla N° 20 “Frecuencia y porcentaje del total de errores autocorregidos Inhibición (AUI)”	97
Tabla N° 21 “Frecuencia y porcentaje del total de errores Inhibición (TERI)”	97
Tabla N° 22 “Estadísticos descriptivos del total de tiempo empleado en Inhibición (INI)”	98
Tabla N° 23 “Frecuencia y porcentaje de los niveles tiempo empleado en Inhibición (INI)”	98
Tabla N° 24 “Integración de resultados”	99

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Índice de Figuras

Figura 1 “Componentes competencias parentales”	27
Figura 2 “Modelo de Baddeley”	43
Figura 3 “Modelo jerárquico de Stuss y Benson”	44
Figura 4 “Modelo de Sistema Atencional Supervisor (SAS) de Norman y Shallice”	46
Figura 5 “Modelo integrador de Tirapu Ustárroz, Muñoz Céspedes y Pelegrín Valero”	48
Figura 6 “Subregiones de la corteza prefrontal”	52
Figura 7 “Porcentaje de Zona de Competencias Vinculares ”.....	90
Figura 8 “Porcentaje de Zona de Competencias Formativas”.....	91
Figura 9 “Porcentaje de Zona de Competencias Protectoras”	91
Figura 10 “Porcentaje de Zona de Competencias Reflexivas”	92
Figura 11 “Porcentaje de Zona de Competencia Parental”	92
Figura 12 “Frecuencia de los objetivos perseguidos con la implementación de los límites”.....	94
Figura 13 “Frecuencia de las dificultades percibidas en el establecimiento de límites”	94
Figura 14: “Frecuencia de las razones por las que establece límites”	95
Figura 15 “Frecuencia de la reacción del hijo/a al establecimiento de límites”	96

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Resumen

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Resumen

El estudio del rol de los cuidadores y sus prácticas en el establecimiento de límites cobra relevancia en el campo psicopedagógico, especialmente al considerar su influencia en el desarrollo de funciones ejecutivas en la infancia. Entre estas funciones, la inhibición, uno de los principales componentes ejecutivos, resulta fundamental para el aprendizaje y la adaptación social. Si bien la competencia parental y las funciones ejecutivas han sido abordadas desde disciplinas como la psicología y la neuropsicología, persiste una escasa producción teórica y empírica desde el enfoque psicopedagógico, que sitúa su interés en la relación entre el sujeto que aprende, el contexto y los adultos responsables del acompañamiento. Este trabajo se propuso, dar cuenta de las relaciones entre la competencias parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de inhibición en niños de primer ciclo de escolaridad de la provincia de Mendoza, a fin de aportar al campo una mirada integradora que articule procesos de crianza, desarrollo cognitivo y prácticas educativas. Para cumplir con los objetivos de este estudio, se adoptó un enfoque de investigación cuantitativo. Se utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo para analizar la relación entre las prácticas parentales en el establecimiento de límites y el desarrollo de la inhibición. Para recoger los datos de cada variable de estudio se utilizaron los siguientes instrumentos: Escala de Parentalidad Positiva E2P v.2, Cuestionario Ad Hoc y el subtest Inhibición de la Batería Neuropsicológica NEPSY II. La muestra estuvo integrada por 25 díadas, conformadas por niños y niñas de entre 6 y 8 años y sus cuidadores principales, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y residentes en la provincia de Mendoza. Los resultados permiten confirmar la hipótesis planteada, evidenciando que los niños cuyos padres presentan una mayor competencia en el establecimiento de límites tienden a mostrar un mejor desarrollo de la función ejecutiva de inhibición. En contraste, niveles medios o bajos en esta competencia parental se asocian con mayores dificultades en el control de impulsos, lo que valida la relación propuesta entre ambas variables.

**COMPETENCIAS PARENTALES – ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES –
FUNCIONES EJECUTIVAS – INHIBICIÓN**

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Abstract

The study of the role of caregivers and their limit-setting practices gains relevance in the field of psychopedagogy, especially considering their influence on the development of executive functions in childhood. Among these functions, inhibition, one of the main executive components, is fundamental for learning and social adaptation. Although parental competence and executive functions have been addressed from disciplines such as psychology and neuropsychology, there remains a paucity of theoretical and empirical research from a psychopedagogical perspective, which focuses on the relationship between the learner, the context, and the adults responsible for support. This work aimed to examine the possible relationships between parental limit-setting competencies and the executive function of inhibition in children in the first year of school in the province of Mendoza, in order to contribute to the field an integrative perspective that articulates parenting processes, cognitive development, and educational practices. To meet the objectives of this study, a quantitative research approach was adopted. A non-experimental, cross-sectional, descriptive design was used to analyze the relationship between parental limit-setting practices and the development of inhibition. The following instruments were used to collect data on each study variable: the E2P Positive Parenting Scale v.2, the Ad Hoc Questionnaire, and the Inhibition subtest of the NEPSY II Neuropsychological Battery. The sample consisted of 25 dyads, consisting of children between the ages of 6 and 8 and their primary caregivers, belonging to a middle-class socioeconomic background and residing in the province of Mendoza. The results confirm the hypothesis, showing that children whose parents are more competent in limit-setting tend to show better development of the executive function of inhibition. In contrast, medium or low levels of this parental competency are associated with greater difficulties in impulse control, validating the proposed relationship between the two variables.

PARENTAL COMPETENCIES – LIMIT-SETTING – EXECUTIVE FUNCTIONS –
INHIBITION

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

FASE CONCEPTUAL

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

INTRODUCCIÓN GENERAL

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

1.1. Introducción

Establecer límites es una de las tareas más importantes que los padres enfrentan al criar a sus hijos, pues no solo permite crear un ambiente de seguridad y orden sino también tiene un impacto profundo en su desarrollo emocional y cognitivo. Los límites actúan como una guía que orienta a los niños para comprender lo que está permitido y lo que no, lo que está bien y lo que está mal, lo cual les ayuda a interiorizar normas y conductas sociales adecuadas. Sin embargo, más allá de su función reguladora, los límites son esenciales para fomentar el desarrollo de habilidades cruciales, como la inhibición, que permite a los niños controlar sus impulsos y resistir la tentación de actuar de manera inmediata. Este control es fundamental para poder gestionar sus emociones, tomar decisiones reflexivas y comportarse de manera adecuada en distintas situaciones. Así, no solo aprenden a diferir gratificación y tomar decisiones pensadas sino también desarrollan la capacidad de manejar su frustración y mantener la calma en momentos de tensión.

Además, cuando los padres ayudan a sus hijos en la comprensión y respeto de los límites, están favoreciendo el desarrollo de funciones ejecutivas, que son procesos cognitivos esenciales para la adaptación y la resolución de problemas. Estas funciones, que incluyen la atención, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental, permiten a los niños ajustarse a nuevos desafíos y situaciones cambiantes. La inhibición juega un papel central en este contexto, ya que no solo regula las respuestas impulsivas, sino que también facilita la concentración en tareas específicas y el manejo adecuado de conflictos interpersonales. Cabe destacar que no solo se trata de control cognitivo, sino también de regulación de respuestas emocionales y conductuales. De esta manera, el proceso de establecimiento de límites no solo contribuye a la formación de hábitos, sino que también actúa como una herramienta clave en la construcción de la autorregulación, preparándolos para afrontar los retos de la vida diaria.

Esta investigación tiene como objetivo profundizar en la relación entre el establecimiento de límites por parte de los padres y el desarrollo de la inhibición en los niños, con el fin de comprender cómo este proceso influye en su crecimiento emocional y cognitivo. A través de este análisis, se busca resaltar la importancia de la intervención parental en la construcción de habilidades esenciales para la vida, las

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

cuales acompañarán a los niños en su transición hacia la adultez. Además, se pretende explorar las características de los límites impuestos por los padres, sus creencias y representaciones sobre la disciplina, y cómo estas percepciones influyen en la manera en que los niños internalizan y aplican las normas establecidas. Este enfoque no solo contribuirá a una mejor comprensión del papel de los padres en la formación de sus hijos, sino que también proporcionará valiosas reflexiones para fomentar prácticas educativas que promuevan el bienestar y el desarrollo integral de los niños.

1.2. Planteamiento del problema

En el ejercicio profesional en el ámbito clínico como en el educativo se observa, con mayor frecuencia a niños que actúan impulsivamente, con comportamiento desorganizado y con dificultades para el control de sus emociones, y en algunas ocasiones se visibilizan conductas desafiantes hacia figuras de autoridad. En este contexto es que una crianza sin los límites adecuados, puede afectar la capacidad de los niños para entender cómo sus acciones afectan a los demás, y de qué modo es posible y necesario respetar los derechos y necesidades de los demás.

Para profundizar en el conocimiento sobre este tema y abordar esta problemática, es fundamental investigar el impacto que la ausencia de límites en la crianza tiene sobre la conducta de los hijos.

1.3. Estado del conocimiento

En primer lugar, Esbec (2019) realiza un estudio de enfoque cuantitativo con alumnos de 3° grado infantil de un colegio de Zaragoza. La autora plantea como objetivo conocer si hay diferencias en las funciones ejecutivas de infantil en función de los estilos parentales educativos recibidos. Para ello se toma una muestra formada por 15 niños y sus respectivas madres. Se aplica para la medición del constructo de las funciones ejecutivas, la prueba HTKS, mientras que para la medición del constructo de los estilos educativos parentales se ha utilizado el cuestionario PEF, Prácticas Educativas Familiares. Los resultados muestran una correlación negativa entre las madres equilibradas con una tendencia autoritaria, y las funciones ejecutivas infantiles. Por lo que se concluye, de manera que este estilo educativo influye negativamente en el desarrollo de estas funciones. De la misma manera, se evidencia la influencia negativa de las prácticas educativas bajo el estilo autoritario, por lo que las madres

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

con estilo principal equilibrado, pero con tendencia autoritaria, contribuyen de forma negativa.

Azar (2019), en su tesis doctoral, aborda la influencia de los cuidadores y los contextos de crianza en el desarrollo cognitivo infantil, destacando la relevancia de las competencias parentales en las funciones ejecutivas y las estrategias de aprendizaje. Este estudio, desarrollado en Argentina, identificó que las competencias parentales impactan significativamente en funciones ejecutivas como inhibición, memoria de trabajo, planificación y regulación, y en la adquisición de estrategias de aprendizaje. Asimismo, se confirmó que las competencias parentales están influidas por el estrato socioeconómico, el cual incide de forma directa e indirecta en las competencias académicas de los niños. Los resultados subrayan la importancia de las funciones ejecutivas, especialmente la memoria de trabajo, como habilidades fundamentales para el aprendizaje y el rendimiento escolar en lengua y matemáticas. Este trabajo destaca la necesidad de considerar factores contextuales, como el entorno socioeconómico, en el diseño de intervenciones que potencien el desarrollo cognitivo infantil mediante el fortalecimiento de las competencias parentales y la autorregulación.

En el estudio realizado por Cabascango Delgado et al. (2020) sostienen que los estilos de crianza fomentan el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y afectivas a través de competencias relacionadas a las áreas vincular, formativa, reflexiva y protectora de las figuras de apego. Las funciones ejecutivas, definidas como procesos mentales complejos esenciales para la interacción social, comienzan a desarrollarse en la primera infancia. La investigación tuvo como propósito analizar la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños menores de cinco años en Ecuador, utilizando un enfoque cualitativo y una metodología exploratoria basada en la inducción incompleta. Los resultados evidenciaron que las competencias formativas están estrechamente relacionadas con la flexibilidad, mientras que un estilo permisivo afecta negativamente este aspecto. Asimismo, el monitoreo se vincula con el área reflexiva y el estilo autoritario, y la inhibición con las competencias vinculares y el mismo estilo de crianza. Por otro lado, las competencias protectoras y el estilo democrático demostraron influir positivamente en todas las funciones ejecutivas. El estudio destaca la parentalidad como eje central en el desarrollo de estas habilidades, proporcionando al infante herramientas intra e interpersonales fundamentales. Además, resalta las implicaciones cognitivas,

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

neurobiológicas y sociales de los estilos de crianza, subrayando la importancia de la crianza positiva para un desarrollo integral óptimo.

Bernal Ruíz, F. (2023), por su parte, en su publicación Competencias parentales y su influencia en la inhibición y planificación de escolares, expresa que las experiencias relacionales tempranas de cuidado, a través de las habilidades parentales y de crianza, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cerebral, cognitivo y socioafectivo de los niños. Un estudio realizado en Chile, abordó esta temática con el objetivo de determinar el impacto de las competencias parentales en las funciones ejecutivas de inhibición y planificación de 96 niños de primero básico y sus padres. Para ello, se utilizaron la Escala de Parentalidad Positiva (e2p) y las subpruebas de construcción con anillas e interferencia de la Batería de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN). Los análisis revelaron que todas las competencias parentales ejercen una influencia significativa en las habilidades de planificación de los niños, mientras que solo las competencias protectoras inciden en la inhibición. Estos hallazgos destacan la importancia de diseñar e implementar programas escolares enfocados en la promoción de la parentalidad positiva y la estimulación de las funciones ejecutivas, como una estrategia para potenciar el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños.

En el estudio llevado a cabo por Bernal-Ruiz et al. (2021), se planteó como objetivo analizar cómo las competencias parentales en las áreas vincular, formativa, reflexiva y protectora afectan la atención y la flexibilidad cognitiva de niños de primer grado. La investigación incluyó a 96 díadas de padres e hijos de escuelas en Chile, utilizando como herramientas la Escala de Parentalidad Positiva (e2p) para los padres y las subpruebas Sendero Color y Sendero Gris de la Batería ENFEN para los niños. Los hallazgos mostraron que las competencias parentales formativas y protectoras tienen un impacto significativo en la atención de los niños, mientras que no se observó ninguna influencia de estas competencias en la flexibilidad cognitiva. Este fenómeno puede explicarse desde una perspectiva del desarrollo, ya que el avance en la flexibilidad cognitiva depende de la adquisición previa de otras habilidades cognitivas, lo que sugiere que se desarrolla en etapas posteriores en relación con la edad del grupo estudiado.

Simaes y Gómez (2021), en su investigación sobre parentalidad positiva y competencias parentales en cuidadores primarios de niños y niñas de 0 a 3 años

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

residentes en Argentina, analizaron la relación entre las competencias parentales y las habilidades cognitivas de escolares de primer grado. La investigación, que incluyó a 96 díadas de padre/madre/cuidador e hijo/a de escuelas chilenas, utilizó la Escala de Parentalidad Positiva (e2p) para evaluar a los cuidadores y las subpruebas Sendero Color y Sendero Gris de la Batería ENFEN para medir las habilidades de los niños. Los análisis mostraron que las competencias parentales formativas y protectoras influyen significativamente en la atención de los niños, aunque no en su flexibilidad cognitiva. Los autores sugieren que este hallazgo podría explicarse por factores madurativos, ya que el desarrollo de la flexibilidad cognitiva depende de la adquisición previa de otras habilidades y suele consolidarse en etapas posteriores al grupo etario estudiado.

1.4. Justificación

En la actualidad, las funciones ejecutivas son cruciales para adaptarse a un entorno dinámico, donde los desafíos y la información cambian constantemente. Favorecer el desarrollo de estas habilidades no sólo tiene un impacto directo en el rendimiento académico y social, sino también en la calidad de vida y bienestar de los individuos.

Una crianza sin límites claros puede interferir en el desarrollo emocional, social y académico de un niño, dificultando la capacidad para aceptar y adaptarse adecuadamente a las normas de la sociedad. Por ello, resulta relevante conocer cómo el establecimiento de límites por parte de los padres impacta en el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente la habilidad de inhibición.

1.5. Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las competencias parentales que se observan en los padres de niños de primer ciclo de escolaridad en la provincia de Mendoza?
2. ¿Cuáles son las características de los límites establecidos por estos padres?
3. ¿Qué dificultades enfrentan los padres de la muestra al momento de establecer límites a sus hijos?
4. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en los niños evaluados?

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

1.6. Objetivos

Objetivo General:

- Relacionar las competencias parentales, el establecimiento de límites y la función ejecutiva de inhibición en niños de primer ciclo de escolaridad, pertenecientes a familias de clase media, residentes en zonas urbanas de la provincia de Mendoza.

Objetivos Específicos:

1. Describir las competencias parentales de los padres de niños de primer ciclo de escolaridad de la provincia de Mendoza.
2. Identificar las características de los límites establecidos por los padres en el proceso de crianza y educación de sus hijos.
3. Analizar la función ejecutiva de inhibición en niños de primer ciclo de la provincia de Mendoza.

El marco teórico de esta investigación se estructura en varios capítulos que abordan los principales conceptos relacionados con el estudio. El primer capítulo desarrolla el constructo de competencias parentales, revisando sus fundamentos conceptuales, principales enfoques teóricos y su relación con el desarrollo cognitivo infantil. El segundo capítulo se centra en el establecimiento de límites como una dimensión clave de la crianza, analizando su significado, evolución y relevancia en la formación de entornos que promuevan la autorregulación y la convivencia. El tercer capítulo aborda las funciones ejecutivas, describiendo sus bases conceptuales, neurobiológicas y componentes principales, así como su desarrollo a lo largo de la infancia. Finalmente, el cuarto capítulo se dedica al análisis específico de la función ejecutiva de inhibición, comenzando con una revisión de sus distintas conceptualizaciones para delimitar su alcance y entender su papel en la autorregulación y el control del comportamiento. Se presentan también las principales perspectivas teóricas sobre su estudio, y se incluye una perspectiva evolutiva que permite identificar las etapas clave de su desarrollo durante la infancia. Todo este sustento teórico proporciona la base conceptual necesaria para orientar el diseño metodológico y la interpretación de los hallazgos empíricos.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS PARENTALES

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

1.1. Introducción:

El presente apartado desarrolla la perspectiva conceptual en la que se enmarca el proyecto de investigación. En este capítulo se realiza una revisión general del constructo de competencias parentales, abordando en primer lugar los conceptos fundamentales, así como las principales corrientes teóricas y antecedentes que permiten comprender el fenómeno estudiado. Asimismo, se incluye una categorización de dichas competencias y se examinan sus aportes al desarrollo cognitivo de los niños. Este análisis teórico resulta fundamental, ya que proporciona el sustento conceptual necesario para la adecuada interpretación de los resultados obtenidos.

1.2. Bases conceptuales

A lo largo de la historia de la humanidad, el concepto de familia ha experimentado transformaciones. Su estructura, dinámica y composición se han ido ajustando a los rápidos cambios sociales, económicos y geográficos, aunque sus funciones siguen siendo de vital importancia en nuestra sociedad. Históricamente, se ha considerado a la familia como un motor para el desarrollo del individuo, y aunque es necesario abandonar la visión tradicional de este concepto, sigue siendo vista como la unidad básica de la sociedad (Sallés y Ger, 2011).

Debido a la importancia de las funciones que cumple la familia, y a las dificultades adicionales que surgen de los cambios sociales, es fundamental que los padres o los miembros de la familia que desempeñan este rol cuenten con las competencias y recursos necesarios para abordar y responder a las diversas problemáticas y necesidades familiares, y principalmente permitan proporcionar a los hijos e hijas la estimulación adecuada para que se conviertan en individuos con las habilidades cognitivas necesarias para interactuar de manera adecuada con su entorno. (Barudy y Dantagnan, 2010; Sallés y Ger, 2011).

El concepto de Competencia Parental ha experimentado una evolución a lo largo de las décadas en los ámbitos de la psicología y la educación. Su origen está relacionado con el creciente interés por entender el papel de los padres en el desarrollo infantil y las repercusiones de sus prácticas de crianza. Este término tiene sus raíces en la teoría del apego y en el enfoque de los estilos parentales (Vargas Rubilar, 2020).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Según Bowlby (1969), creador de la teoría del apego, la conducta de crianza no se debe entender como el resultado de un instinto fijo, ni tampoco es adecuado reducirla a un simple producto del aprendizaje. Desde su enfoque, la crianza está profundamente influenciada por factores biológicos, lo que explica las intensas emociones que se asocian a este proceso. No obstante, el estilo de crianza que se adopta está determinado en gran medida por las experiencias vividas durante la infancia y la adolescencia, tanto por parte de los padres como de cada hijo de manera individual. En consecuencia, la capacidad de los padres para establecer vínculos con sus hijos depende tanto de su predisposición biológica como de las experiencias previas de apego con sus propios progenitores u otros adultos significativos. Comenzó a reconocerse que ser un buen padre o madre no solo implicaba cumplir con estas necesidades materiales, sino también ofrecer apoyo emocional, estableciendo vínculos afectivos fuertes que facilitaran el desarrollo socioemocional del niño (Barudy y Dantagnan, 2005).

Durante las décadas siguientes, especialmente en los años 70 y 80, el concepto de competencia parental fue ampliado para incluir no solo la capacidad de proporcionar cuidados básicos, sino también la habilidad de los padres para involucrarse activamente en el desarrollo emocional y cognitivo de sus hijos. Diana Baumrind, pionera en el estudio de estilos de crianza, mostró en sus estudios que la crianza se transmite mediante el proceso de socialización, el cual es iniciado por los adultos y a través del cual los niños y niñas adquieren creencias, valores socioculturales y comportamientos. Este proceso se lleva a cabo mediante la educación, la formación y el aprendizaje social o modelado. De este modo, los padres o cuidadores pueden ejercer una influencia significativa en la personalidad, el carácter y las competencias de sus hijos (Vargas Rubilar et al., 2020).

Desde enfoques contemporáneos, el concepto de competencia parental sigue evolucionando, así Barudy y Dantagnan (2005) la describen como el conjunto de “capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo sano” (p. 59). Los mismos autores, en otra obra, definen competencia parental: “Al conjunto de competencias que hacen posible el milagro del desarrollo infantil lo denominaremos con el nombre genérico de parentalidad” (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 32).

Los autores específicamente utilizan también el término parentalidad social, para distinguirla de la biológica, ya que la diferencia entre ambas es la que propicia el

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

concepto de incompetencia parental, es decir que, si bien puede tenerse la capacidad biológica de engendrar y parir, no siempre se tiene la social o parental. El origen de la incompetencia tiene que ver con factores de la historia personal, familiar y también de lo social, como maltratos, desamparo, institucionalización, pérdidas, pobreza, exclusión, etc. (Barudy y Dantagnan, 2010). Sin embargo, los profesionales afirman que hay algo natural que permite “que en la mayoría de las familias sea posible esta función” (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 61), ya que resulta esencial para la preservación de la especie humana. Estas capacidades parentales, aunque tienen un origen determinado por factores biológicos y hereditarios, se ven profundamente moduladas por las experiencias de vida y están influenciadas tanto por la cultura como por los contextos sociales que las rodean.

Barudy y Dantagnan (2010) destacan que la relación entre competencias parentales y las necesidades infantiles se da en dos niveles:

- Satisfacer las necesidades que los autores denominan evolutivas, lo que implica en los padres cierta plasticidad y adaptación en los cambios que presentan sus hijos, por ejemplo, con la edad.
- En caso en que los padres sean incompetentes se presentarán en los niños necesidades especiales que hacen urgentes las intervenciones protectoras.

En lo que se refiere a la finalidad de la parentalidad competente, Barudy y Dantagnan (2010) sostienen que tiene los siguientes objetivos: “1. El aporte nutritivo, de afecto, cuidados y estimulación, 2. Los aportes educativos, 3. Los aportes socializadores, 4. Los aportes protectores y 5. La promoción de la resiliencia” (p. 37).

Gómez y Contreras (2019), tomando en consideración lo planteado por Barudy y Dantagnan y su propia definición original elaborada en su anterior trabajo, proponen una definición actualizada del concepto de 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,

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

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)

En esta definición, los autores destacan cuatro elementos:

- En primer lugar, señalan que las competencias parentales comprenden un conjunto de elementos (conocimientos, actitudes y destrezas prácticas) que se desarrollan a través de procesos de aprendizaje, los cuales están influenciados por la historia de apego y crianza vivida y las oportunidades que ofrece el entorno actual.
- Sostienen que estas competencias no son innatas sino que se configuran en una historia y contexto psicosocial específico, implican un proceso de aprendizaje continuo para el cual se requieren oportunidades de aprendizajes adecuadas, pertinentes y respetuosas.
- En esta definición, se identifican cuatro áreas de competencia parental (vincular, formativa, protectora y reflexiva), las cuales incluyen diversos componentes que se entrelazan e influyen mutuamente.
- Por último, el concepto central del modelo planteado por los autores, es el de la organización de la experiencia. Justifican su trascendencia a partir de los efectos perjudiciales que una parentalidad “desorganizada” puede tener en un niño.

Por su parte, Márquez et al. (2022) no dudan en afirmar que “Las competencias parentales constituyen una herramienta necesaria para el desarrollo de los estilos de crianza, los cuales son considerados patrones necesarios para el fortalecimiento de la formación integral de la niñez” (p. 10). Este es el fundamento por el que es imprescindible ahondar en este tema, porque estos supuestos son la base de la construcción de la identidad y del manejo autónomo del niño.

La forma en que los padres educan a sus hijos tendrá una incidencia directa sobre el desarrollo de las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales y, mediante éstas, en la forma de conducta y en el nivel de rendimiento escolar de los niños. La familia juega un rol fundamental en el desarrollo de los niños, ya que es el entorno donde inician el descubrimiento del mundo, de las relaciones interpersonales, la interacción con su entorno y, principalmente, su desarrollo como seres sociales. Las

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

competencias parentales facilitan el trabajo de los padres al satisfacer las necesidades de sus hijos de forma adaptada (Márquez et al., 2022; Sallés y Ger, 2011).

Con lo dicho se puede afirmar que las competencias parentales son un concepto integrador que incluye la capacidad de las personas para responder a necesidades de manera flexible y potenciar las oportunidades del contexto para aprovecharlas. Estas competencias sostendrán al niño afectivamente y materialmente en su desarrollo (Márquez et al., 2022).

1.3. Adquisición de las competencias parentales

Las competencias necesitan de oportunidades para practicarlas, el aprendizaje de habilidades que permitan aprovechar esas oportunidades y el reconocimiento social de una tarea bien hecha, lo que motiva a cualquier individuo a seguir mejorando y perfeccionar sus habilidades. Las oportunidades, el entrenamiento y el reconocimiento provienen de los contextos de desarrollo, tales como la familia, escuela, pares y ocio. Todo ello es fundamental para un adecuado desarrollo de competencias (Hawkins et al, 1992, como se citó en Rodrigo López et al, 2009).

Centrándonos en las competencias parentales y en el modo en que los padres las adquieren y asimilan, distintos autores sostienen que estas competencias se desarrollan a partir de la interacción entre factores biológicos y hereditarios, su vínculo con las experiencias de vida y el contexto sociocultural e histórico (Barudy y Dantagnan, 2010), y por las experiencias de buen trato o mal trato que los progenitores o cuidadores hayan vivenciado en sus historias personales de crianza (Márquez et al., 2022).

Por lo tanto, Barudy y Dantagnen (2010) afirman que la adquisición de competencias parentales es el producto de procesos complejos en los que se combinan distintos niveles:

- En primer lugar las capacidades personales innatas, las cuales son determinadas por factores hereditarios.
- Los procesos de aprendizaje condicionados por los contextos históricos, sociales y culturales.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Finalmente, las experiencias de buen o mal trato que los futuros padres hayan experimentado en sus historias personales, particularmente durante su infancia y adolescencia.

1.4. Categorización de las competencias parentales

Se considera más adecuado mencionar la categorización de las competencias parentales que establecer una clasificación, ya que los autores pueden considerar distintos criterios para hacerlo. En este caso se sigue con el aporte que hacen Márquez et al. (2022), cuyas opiniones se siguen desde el inicio. Las cinco categorías que se describen aglutinan no sólo habilidades sino también conocimientos y actitudes:

1. Las competencias educativas se refieren a las que potencian las relaciones sociales y afectivas cálidas en el reconocimiento del otro con criterios que le permiten al niño ajustarse desde lo que observa, desde la sensibilidad y la reflexión.
2. La denominada “agencia parental” es la que deja ver la forma en que los padres se perciben a sí mismos en su rol parental y en la importancia que tienen en el bienestar de sus hijos, para ser activos, dedicados y acordar criterios de acción.
3. En cuanto a la autonomía y desarrollo personal se refieren a “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)” (Márquez et al., 2022, p. 23).
4. Capacidad para desarrollar las habilidades que le permitan al hijo afrontar su vida de adultos, como son el manejo de los impulsos, la autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y conflictos, planificación de tareas, etc.
5. Por último, la capacidad de organización doméstica se refiere a todo lo vinculado con los hábitos más importantes como la preparación de alimentos sanos, administrar lo económico y mantener el orden en el hogar y la salud propia.

De acuerdo con el modelo de parentalidad social de Barudy (2010), las competencias parentales engloban dos componentes, por un lado, las capacidades parentales, y por otro, las habilidades parentales, los cuales se mezclan de forma dinámica (Ver figura 1).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Según estos autores, las capacidades fundamentales hacen referencia a los recursos emotivos, cognitivos y conductuales de los padres, los cuales les permiten establecer una relación adecuada con sus hijos. Entonces, las capacidades fundamentales son:

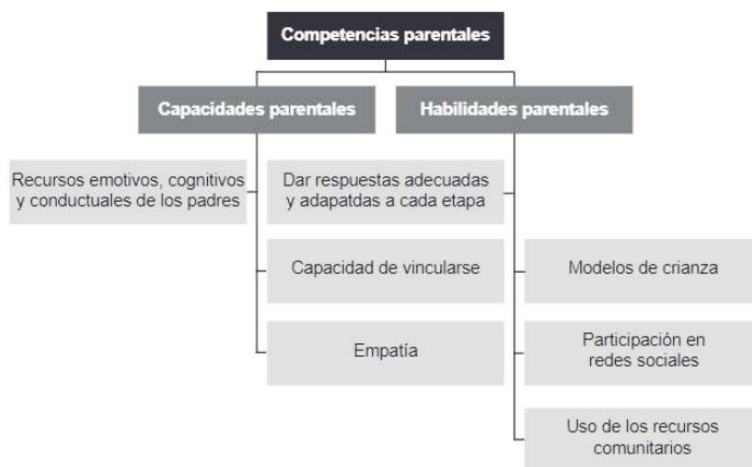
- *Capacidad de apego*: corresponde a la capacidad de los padres para crear lazos con los hijos, atendiendo a sus necesidades.
- *Empatía*: se relaciona con la capacidad para percibir las necesidades del otro y sintonizar con ellas. Los padres deben sintonizar con el mundo interior de sus hijos, reconociendo sus necesidades.

Las habilidades se relacionan con la capacidad de dar respuestas adecuadas, y al mismo tiempo, adaptarlas a las diferentes etapas de desarrollo. Incluyen:

- *Modelos de crianza*: son modelos culturales que se asimilan a través de aprendizajes sociales y familiares, y que se transmiten de una generación a otra. Se aprenden fundamentalmente en el núcleo de la familia de origen.
- *Habilidad para participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios*: la parentalidad es una práctica social, por lo que requiere conformar redes de apoyo que fortalezcan y proporcionen recursos para la vida familiar.

Figura N°1

Componentes competencias parentales



Fuente: Sallés y Ger, 20211

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Siguiendo el modelo desarrollado por Gómez y Contreras (2019), se distinguen cuatro competencias parentales, y cada una de ellas está conformada por cinco componentes.

La competencia parental vincular alude al conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que promueven la conexión psicológica y emocional del niño. Es de vital importancia, ya que protegen la salud mental regulando el estrés y sufrimiento, organizando la vida psíquica y promoviendo un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional a lo largo de su vida. Los componentes de esta competencia se muestran en la Tabla N°1.

Tabla N° 1

Descripción de los componentes de la Competencia Vincular

COMPETENCIA VINCULAR	
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>Observación y conocimiento sensible</i>	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.
<i>Interpretación sensible o mentalización</i>	Capacidad para interpretar el comportamiento del niño, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño y claves del contexto en que dicha conducta tiene lugar.
<i>Regulación del estrés</i>	Capacidad para acompañar, modular y calmar estados emocionales de estrés y sufrimiento psicológico en el niño, favoreciendo su transición a nuevos estados de equilibrio fisiológico y mental, seguridad física y psíquica, y reconexión con procesos de exploración y aprendizaje.
<i>Calidez emocional</i>	Capacidad para demostrar en forma consistente expresiones de afecto y buenos tratos al niño.
<i>Involucramiento cotidiano</i>	Capacidad para mantenerse interesado, atento y conectado con la experiencia del niño

Fuente: Elaboración propia con referencia de Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

En cuanto a las competencias parentales formativas, se comprenden como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza que estructuran y dan sentido al entorno de aprendizaje, tanto físico como psicológico del niño, adaptando las experiencias, objetos, espacios y actividades con el fin de favorecer la exploración, aprendizaje y socialización de los niños. Los componentes incluidos se describen en la Tabla N°2.

Tabla N° 2

Descripción de los componentes de la Competencia Formativa

COMPETENCIA FORMATIVA	
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>Organización de la experiencia</i>	Capacidad para estructurar un entorno físico y psíquico adecuado a la edad y características particulares del niño. Es fundamental para favorecer los procesos de aprendizaje y exploración.
<i>Autonomía progresiva</i>	Capacidad para favorecer, acompañar, conducir y potenciar la autonomía progresiva en diversas situaciones de la vida cotidiana. Se trata de poner a disposición del niño las condiciones físicas, materiales y de equipamiento que estimulen su deseo y posibilidad de autonomía.
<i>Mediación del aprendizaje</i>	Capacidad para favorecer la exploración y el descubrimiento del mundo, y la integración de aprendizajes significativos.
<i>Disciplina positiva</i>	Capacidad para regular y conducir el comportamiento del niño mediante el uso preferente de la anticipación, explicación, ejemplo, negociación y toma de perspectiva. No intenta controlar la conducta mediante el castigo si no que permite regular las emociones a través de la educación de las mismas, promueve un desarrollo humano ético y la colaboración más que la obediencia.
<i>Socialización</i>	Capacidad 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.

Fuente: Elaboración propia con referencia de Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019

Respecto de las competencias parentales protectoras, se describen como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza orientadas a

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

establecer las condiciones necesarias para el desarrollo, reducir o eliminar fuentes de estrés tóxico, y asegurar una protección adecuada para el niño, cubriendo sus necesidades de desarrollo, garantizando sus derechos y asegurando su integridad física, emocional y sexual. En la Tabla N°3 se desarrollan los componentes de esta capacidad.

Tabla N° 3

Descripción de los componentes de la Competencia Protectora

COMPETENCIA PROTECTORA	
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>Garantías de seguridad física, emocional y sexual</i>	Capacidad para proteger el desarrollo físico, emocional y psicosexual del niño, y así resguardarle frente a todo tipo de maltrato (abuso sexual, negligencia y malos tratos físicos o emocionales).
<i>Construcción de contextos bien tratantes</i>	Capacidad para favorecer, acompañar, conducir y potenciar la autonomía progresiva en diversas situaciones de la vida cotidiana. Se trata de poner a disposición del niño las condiciones físicas, materiales y de equipamiento que estimulen su deseo y posibilidad de autonomía.
<i>Provisión de cuidados cotidianos</i>	Capacidad para organizar un conjunto de acciones y prácticas de crianza que permitan satisfacer las necesidades básicas del niño: higiene y aseo personal, vestuario, alimentación balanceada, y el cuidado de su salud física y psicológica.
<i>Organización de la vida cotidiana</i>	Capacidad para estructurar un entorno ecológico que aporte elementos de predictibilidad, rutinas y rituales a la vida del niño. Supone definir procedimientos en la vida doméstica para manejar la resolución de las tensiones habituales de cada día y momentos críticos.
<i>Conexión con redes y búsqueda de apoyo social</i>	Capacidad para identificar, acceder y utilizar fuentes de soporte emocional, instrumental o económico según resulte necesario para el logro óptimo de los objetivos actuales de la crianza.

Fuente: Elaboración propia con referencia de Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Por último, se denomina competencia parental reflexiva al conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que facilitan la organización de la propia experiencia parental. Esto conlleva procesar influencias y trayectorias personales, supervisar las prácticas de crianza actuales, valorar el desarrollo del niño, con el fin de retroalimentar y fortalecer otras áreas de competencia. Los componentes que conforman esta competencia se mencionan en la Tabla N°4.

Tabla N° 4

Descripción de los componentes de la Competencia Reflexiva

COMPETENCIA REFLEXIVA	
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>Construcción de un proyecto familiar</i>	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.
<i>Anticipación de escenarios relevantes</i>	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.
<i>Monitorear influencias y metaparentalidad</i>	Capacidad parental para identificar y realizar un seguimiento de las distintas influencias biopsicosociales actuales sobre el desarrollo del niño, 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.
<i>Historización de la parentalidad</i>	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

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

*Auto-cuidado
parental*

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.

Fuente: Elaboración propia con referencia de Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, 2019

1.5. Competencias parentales y desarrollo cognitivo

Entre todos los contextos sociales que influyen en el desarrollo humano, el familiar ha captado el mayor interés de los investigadores en el campo del comportamiento, debido a su indiscutible contribución tanto en el ámbito socioemocional como en el cognitivo. La función primordial de la familia es proporcionar a los hijos la estimulación adecuada, favoreciendo su desarrollo para que adquieran las habilidades cognitivas necesarias para interactuar de manera efectiva con su entorno (Vargas Rubilar y Arán Filippetti, 2014).

En la actualidad, se reconoce que los avances en el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional, son producto de la estimulación adecuada y de los buenos tratos, que favorecen las conexiones sinápticas entre neuronas de distintas regiones cerebrales. El entorno, y especialmente el vínculo afectivo o apego del bebé con su madre, influye directamente en las funciones cerebrales y en la construcción de sus estructuras, que, al rodearse de mielina, explican el proceso del desarrollo infantil. La calidad y la presencia de las relaciones interpersonales son determinantes en la organización, maduración y desarrollo del cerebro en los primeros tres años de vida (Barudy y Dantagnen, 2010). Durante los primeros tres años de vida, el cerebro del niño genera una gran cantidad de ramificaciones neuronales, formando axones y dendritas que, en el futuro, se conectarán en diferentes regiones sinápticas, asegurando el funcionamiento del cerebro. Para facilitar este proceso, se producen neurotrofinas, sustancias químicas que ayudan en la migración, mantenimiento, diferenciación y funcionamiento de las neuronas. La secreción de estas proteínas depende de las experiencias relacionales, ya que son fundamentales para la conexión entre las neuronas. A medida que el entorno influye en estas conexiones, las ramificaciones se recubren de mielina, mejorando la transmisión nerviosa y permitiendo la realización de funciones más complejas. Los avances en el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social dependen de la estimulación y el trato adecuado, que

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

fomentan las sinapsis entre diferentes áreas del cerebro. Con un adecuado desarrollo y organización cerebral, los niños pueden comprender los límites de la realidad, aceptar la autoridad, gestionar mejor sus emociones y desarrollar la empatía necesaria para su interacción social.

En esta misma línea, investigaciones indican que las prácticas parentales positivas, en particular aquellas relacionadas con competencias protectoras, reflexivas y formativas, favorecen el desarrollo de las funciones ejecutivas, como la planificación y la resolución de problemas. Estas prácticas están vinculadas a una menor dificultad de atención y a un mejor desempeño académico, especialmente en matemáticas, en los niños (Simaes et al. 2014; Vargas Rubilar y Arán Felippetti, 2014).

Como ha quedado de manifiesto, en la actualidad no se dispone de una teoría única sobre las competencias parentales, sino de un conjunto de modelos y postulados teóricos que enriquecen el concepto y lo hacen operativo. A partir de una integración de criterios y según la literatura disponible, se puede afirmar que la evaluación de competencias parentales es un proceso de valoración del estado actual, teniendo en cuenta la historia de vida y biografía de las personas involucradas, desde una perspectiva relacional y comprensiva. Bajo este enfoque se reconoce la posibilidad de que las competencias puedan tener la flexibilidad necesaria para transformarse o no a lo largo del tiempo (Pinto et al., 2012).

CAPÍTULO 2

ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

2.1 Introducción:

El segundo capítulo aborda el tema del establecimiento de límites como una dimensión clave dentro del proceso de crianza. En primer lugar, se expone la noción de límite desde una perspectiva conceptual, abordando su construcción en el marco de las relaciones familiares. Posteriormente, se analizan las características de los límites en la actualidad, considerando los cambios culturales, sociales y educativos que inciden en su configuración. Este recorrido teórico permite comprender el rol que los límites juegan en el desarrollo emocional y conductual de los niños, así como su importancia en la formación de un entorno que favorezca la autorregulación y la convivencia. El análisis desarrollado en este capítulo aporta elementos fundamentales para el abordaje integral de las competencias parentales y su impacto en el desarrollo infantil.

2.2. Noción de límite

Los pilares fundamentales sobre los que los padres se apoyan para realizar la socialización de sus hijos son el apoyo y el control. El apoyo se fundamenta en la comunicación, el razonamiento, el afecto y la comprensión, mientras que el control está principalmente vinculado al ejercicio de la autoridad parental. La combinación entre autoridad y afecto parece tener un impacto significativo en el desarrollo de los niños (Ares y Bertella, 2015).

En esta misma línea, Echeverría (2011) resalta que la noción de límite posee una doble función. Por un lado, implica una prohibición asociada a la autoridad del adulto, y por otro, está relacionada con el afecto. Así el niño comprende que ni todo está permitido, ni todo está negado; de esta forma el límite contiene y organiza al niño.

Murow y Verduzco (2002) describen los límites diciendo que “Son como un muro o una barrera ante la cual el niño se tiene que detener, que le indica hasta dónde puede llegar. Es una forma de decirle ‘hasta aquí’” (p. 48).

Explican los autores, que los niños sin límites tienden a desafiar constantemente hasta que se les imponen restricciones, ya que eso es lo que buscan. Los límites que establecemos se basan en los objetivos, valores, costumbres y sentido

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

común de cada familia. Son los padres quienes deben definir las reglas para el funcionamiento del hogar.

Según la Fundación Garrahan (s/f.), los límites son esenciales en la infancia porque enseñan a los niños a vivir en sociedad, protegiéndolos y ayudándolos a desarrollarse de manera saludable. En general los límites deben ser claros, pocos y cumplibles, y es fundamental que haya un acuerdo entre los adultos responsables sobre ellos.

En su documento, *Límites en la infancia*, la Fundación Garrahan define cómo deben ser esos límites, y entre las características menciona las siguientes:

- Los límites deben ser claros y consistentes para que los niños comprendan lo que se espera de ellos.
- Las exigencias deben ser acordes a la edad y capacidad de entendimiento del niño.
- Se recomienda no utilizar castigos físicos ni humillaciones; en su lugar, se debe optar por conversaciones y explicaciones.

Los límites fundamentales son aquellos que garantizan la seguridad y el desarrollo del niño, para hacerlo sentir seguro y pueda desarrollarse adecuadamente en esta etapa de su vida. Si estos límites son apropiados, contribuirán al desarrollo del niño; en cambio, si se basan en la comodidad de los adultos o en satisfacer necesidades ajenas a las del niño, es probable que sean rechazados por él (Murow y Verduzco, 2002).

2.3. Construcción de los límites

Anteriormente, la socialización se concebía como un proceso unidireccional, en el que los padres influían exclusivamente en los hijos. Desde hace algún tiempo, se ha reconocido que el proceso de socialización es bidireccional, lo que implica que los padres también son socializados por sus hijos a lo largo de su vida. La infancia y la adolescencia constituyen etapas fundamentales en este proceso, razón por la cual la familia desempeña un rol central en la transmisión de normas y valores culturales (Capano y Ubach, 2013)

Por ello, es esencial destacar que los padres utilizan una variedad de estrategias de socialización para regular el comportamiento de sus hijos. Estas

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

estrategias dan lugar a distintos estilos educativos parentales, cuya selección está determinada tanto por las características de los padres como por las de los hijos. El conocimiento que los padres tienen sobre sus hijos influye en la implementación de diversas formas de disciplina, y la efectividad del estilo educativo adoptado depende de la personalidad de los niños (Ares y Bertella, 2015).

Las autoras, considerando los aportes de Miller (1995), mencionan las técnicas disciplinarias utilizadas habitualmente por los padres o cuidadores: las inducciones, la afirmación de poder, la retirada de cariño, y el afecto. Las inducciones implican el empleo del razonamiento por parte de los padres, quienes explican al niño las consecuencias de su comportamiento inapropiado. La afirmación de poder se basa en el uso de la fuerza, amenazas de castigo o la retirada de privilegios, con el objetivo de promover la obediencia. Cuando esta estrategia se emplea de manera recurrente, parece dificultar la interiorización de valores prosociales. Por otro lado, la retirada de cariño consiste en la manifestación directa de enojo o desaprobación por parte de los padres, cuando el niño adopta una conducta no deseada, e incluye prácticas como el ignorar o aislar al niño.

La consistencia en la aplicación de los límites es más importante que la intensidad con la que se imponen. Definir un límite implica indicar hasta dónde puede llegar el niño, y es necesario repetirlo varias veces para que lo comprenda. En ocasiones, también es necesario aplicar consecuencias si no se respeta el límite. Establecer límites es un proceso continuo; no basta con hacerlo una sola vez, sino que se debe recordar de manera uniforme. Además, los límites deben adaptarse a la edad del niño, deben evolucionar según el desarrollo del niño y sus necesidades, sin perder de vista los objetivos educativos que la familia ha definido (Murow y Verduzco, 2002).

Nativ (2020) afirma que no se trata de "establecer límites", sino de comunicarlos adecuadamente, ya que los límites existen de manera inherente y no se crean artificialmente con el propósito de frustrar a los niños y que aprendan. Los límites existen en la vida, porque vivimos en sociedad, debemos seguir reglas sociales, normas particulares tanto en el ámbito familiar como educativo. Se presentan situaciones que pueden generar riesgos, personas con necesidades diferentes a las propias y una serie de factores adicionales que condicionan lo que es permitido o no. La autora recalca, que la formación de los límites es un proceso interno que requiere tiempo, práctica y repetición. No ocurre de manera inmediata ni de forma definitiva.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Por esta razón, es fundamental mantener la paciencia y el afecto al transmitir las normas.

2.4. Características de los límites en la actualidad

Diversos autores abordan las características de la época contemporánea, en la que las relaciones entre padres e hijos han dejado de ser asimétricas. Se observa una inclinación hacia al consenso, acompañado de actividades compartidas, mayor intimidad y cercanía emocional, y sobre todo, la abolición del autoritarismo que caracterizaba la crianza en épocas pasadas. Se describe a los padres como desorientados, inseguros y temerosos, incapaces de inscribir a sus hijos en una normativa con límites, los cuales son fundamentales para proporcionar seguridad y protección a los hijos (Ares y Bertella, 2015).

De acuerdo con lo expuesto por Mosca (2008) y Ravera (2009) en el ámbito clínico infantil, los trastornos somáticos, la hiperactividad, la dispersión, las dificultades en el aprendizaje, la violencia y los miedos, entre otros, son algunos de los padecimientos más comunes que se observan en la actualidad. Frente a esto, surge el interrogante ¿qué es lo que está ocurriendo con la capacidad de límites construida por los padres? En respuesta, Ravera (2009) observa una dificultad en los padres para ejercer adecuadamente su función parental, no sabría cómo llevarla adelante. Esto se traduce en una tendencia a volverse cada vez más operativos, pero con crecientes dificultades para comprender e interpretar las necesidades y comportamientos de sus hijos. Mosca (2008) agrega:

Cuando pretendemos pensar en la diferencia simbólica entre niños y adultos, la capacidad de límites (que genera un sistema de ligazones que habilitan al sometimiento pulsional, generando la posibilidad inhibitoria del yo) aparece como una propiedad intrapsíquica esencial, sin duda una de las bases desde las cuales pensamos la construcción de la subjetividad en el niño (p.8)

En la misma línea, Ares y Bertella (2015) señalan ciertos rasgos psicológicos y actitudes recurrentes en padres que enfrentan dificultades para establecer límites a sus hijos en edad escolar, lo que permite resaltar la relevancia de la función paterna y,

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

al mismo tiempo, liberar de responsabilidad a los niños en el proceso de su desarrollo. Los rasgos identificados incluyen inmadurez, permisividad, falta de diferenciación de roles, inseguridad y miedos. Reconocer estos rasgos puede ser de ayuda para los padres en el ejercicio de su función, aunque no resulta suficiente. Es esencial que los padres comprendan y reflexionen sobre sus propias actitudes, aprendiendo a conocerse mejor a sí mismos y a sus hijos, mientras evalúan continuamente las habilidades sociales fundamentales en su relación.

Echeverría (2011) plantea que una de las mayores dificultades actuales en el ámbito de la crianza se encuentra vinculada con la disfuncionalidad de los límites implementados por los padres. Además, resalta la importancia de estudiar sus creencias acerca del ejercicio de la autoridad y el rol que le otorgan a la comunicación.

Las dificultades actuales en la crianza de los niños estarían generalmente vinculadas a la disfuncionalidad de los límites parentales, pero habría que investigar también qué creencias tienen los padres sobre el ejercicio de su autoridad y qué rol le atribuyen éstos a la comunicación.

CAPÍTULO 3

FUNCIONES EJECUTIVAS

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

3.1 Introducción:

En este capítulo se desarrolla el constructo de funciones ejecutivas, el cual constituye un componente esencial en la comprensión del desarrollo cognitivo infantil. En primer lugar, se abordan las bases conceptuales del término, destacando las principales aportaciones teóricas que han contribuido a su definición y delimitación. A continuación, se exploran las bases neuroanatómicas y neurobiológicas que sustentan su funcionamiento. También se describen los principales componentes de las funciones ejecutivas, tales como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición, entre otros. Finalmente, se presenta una perspectiva evolutiva, que permite comprender cómo se desarrollan estas funciones a lo largo de la infancia y su relevancia para el aprendizaje, la autorregulación y la adaptación social. Este marco teórico proporciona fundamentos esenciales para analizar el vínculo entre las competencias parentales y el desarrollo de dichas funciones en los niños.

3.2. Bases conceptuales

El notable progreso de las neurociencias y de la neuropsicología en particular, se ha acompañado de un aumento en el interés por entender las funciones y los sustratos neurales de los procesos cognitivos más complejos. Dentro de las funciones cognitivas de alto nivel, las llamadas Funciones Ejecutivas se destacan por ser las que han generado una mayor cantidad de artículos e investigaciones (Muñoz Céspedes y Tirapu Ustároz, 2004). Sin embargo, establecer un concepto de Funciones Ejecutivas no resulta fácil, ya que como mencionan Periañez y Ríos-Lago (2017), “es relativamente nuevo en psicología y neurociencia y remite a un conjunto de procesos complejos situados en la parte más alta de la jerarquía de operaciones cognitivas responsables del control de la conducta de los individuos” (p. 27).

Explican los autores que Alexander Luria fue uno de los pioneros en vincular los lóbulos frontales con las funciones que hoy conocemos como ejecutivas, ya que, según el autor, los lóbulos frontales desempeñan un papel fundamental en la organización de la actividad intelectual, abarcando tanto la planificación de dichas actividades como el control de su realización (Periañez y Ríos Lago, 2017).

Muriel Lezak, considerada como la autora que introdujo este concepto, define a las FE como “capacidades mentales para llevar una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente” (1987; 2: 57-69). En su trabajo, agrupa a las funciones ejecutivas en torno a una serie de componentes: las capacidades necesarias para

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

formular metas, las facultades utilizadas en la planificación de procesos y las estrategias para alcanzar objetivos, las habilidades implicadas en la ejecución de planes y las aptitudes para realizar esas actividades de una manera eficiente.

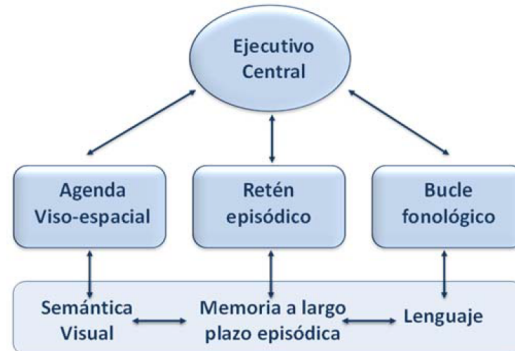
Acercándonos a investigaciones actuales, hay varios modelos teóricos que intentan abordar la complejidad del concepto de funciones ejecutivas. Estos modelos se aproximan desde diferentes enfoques a la misma realidad, sin embargo, “existe un consenso general en aceptar que el concepto de funciones ejecutivas no es un concepto único, sino la interacción de varios procesos cognitivos que se vinculan de diversas formas para funcionar en distintas situaciones” (Tirapu Ustárriz, et al., 2008, p. 684).

En 1974, Baddeley y Hitch, presentan un modelo de memoria operativa en un intento de reconceptualización de la memoria a corto plazo. Posteriormente, Baddeley profundiza el desarrollo de su enfoque y distinguen tres componentes diferenciados: el bucle fonológico, la agenda visuoespacial y el sistema ejecutivo central (SEC) (Ver figura 2). El bucle fonológico es un sistema de almacenamiento que permite utilizar el lenguaje subvocal para mantener información en la conciencia durante un tiempo deseado. El segundo subcomponente postulado es la agenda visuoespacial, este sistema tiene la tarea de mantener y manipular imágenes visuales. Finalmente, el sistema ejecutivo central (SEC), es el tercer subcomponente mediante el cual se llevan a cabo tareas cognitivas en las que interviene la memoria de trabajo, y realiza operaciones de control y selección de estrategias. (Baddeley, 2002). En el año 2000, este modelo es reformulado, fragmentando a la memoria de trabajo en subcomponentes diferenciados: el bucle fonológico, la agenda visuoespacial, el ejecutivo central y el buffer episódico (Tirapu Ustárriz y Luna Lario, 2008).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Figura 2

Modelo de Baddeley



Fuente: Tirapu-Ustárrroz j Luna-Lario, 2008)

Una década más tarde, Stuss y Benson describen el Modelo Jerárquico de las funciones mentales, teniendo en cuenta la organización de la anatomía del sistema nervioso central y los aportes de William James en relación a la conciencia. Los autores proponen que la corteza prefrontal ejerce un control supramodal sobre las funciones mentales básicas ubicadas en estructuras basales. Este control se llevaría a cabo a través de las funciones ejecutivas, las cuales se organizan jerárquicamente y se relacionan de forma interactiva. (Tirapu Ustárrroz y Muñoz Céspedes, 2002) (Ver figura 3). Este modelo es representado a través de una pirámide que se estructura de la siguiente manera:

- Vértice: se trata de la autoconciencia o autoanálisis, a través del cual se representan las experiencias actuales en conexión con las previas, controla la propia actividad mental y emplea el conocimiento previo para resolver nuevos problemas y orientar la toma de decisiones futuras.
- Segundo nivel: corresponde a las funciones que realiza el control ejecutivo o cognitivo del resto de las funciones mentales. Estas funciones incluyen la anticipación, la selección de objetivos, la formulación y planificación de posibles soluciones, así como la iniciación de la respuesta, controlando tanto esta como sus consecuencias.
- Tercer nivel: se refiere a las siguientes funciones: a) impulso: que abarca la capacidad de iniciar y mantener una actividad mental y una conducta motora. Este concepto se vincula con la motivación y con el estado emocional del

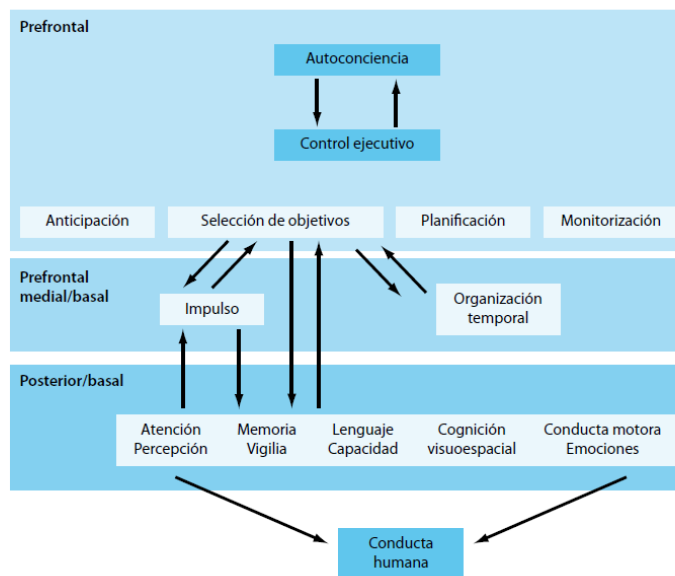
“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

individuo, y b) organización temporal: alude a la capacidad de mantener secuencias de información y percibir el orden temporal de los sucesos.

Cada uno de los tres componentes mencionados incluiría sus subsistemas y un mecanismo de control que emplea tres elementos fundamentales: la entrada de información, cuya especificidad depende del nivel de representación de la información; un sistema comparador, que examina la información en relación con las experiencias previas del individuo; y un sistema de salida, que convierte los resultados de la evaluación comparativa en un tipo específico de respuesta (Tirapu Ustárróz et al., 2008).

Figura 3

Modelo jerárquico de Stuss y Benson



Fuente: Tirapu Ustárróz et al., 2008

En 1982, Norman y Shallice, propusieron un modelo teórico de la atención en el marco de la acción, donde el comportamiento humano está influenciado por esquemas mentales que determinan cómo se interpretan los estímulos externos y la acción o respuesta subsiguiente. Para regular la relación entre estos esquemas, estos autores postulan la existencia de dos mecanismos adaptativos: el dirimente de conflictos (DC) y sistema atencional supervisor (SAS) (Tirapu Ustárróz y Muñoz Céspedes, 2002; Tirapu Ustárróz et al., 2008). Además, hacen una distinción entre el

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

procesamiento automático y el controlado. Mientras que las conductas automáticas e involuntarias se realizan de manera espontánea, las que requieren un control deliberado y consciente suponen actividades como planificar, tomar decisiones, buscar soluciones a problemas sin una solución preexistente, ejecutar secuencias de acción mal aprendidas o que incluyen nuevos elementos, enfrentar situaciones complejas y aquellas que exigen superar un hábito sobreaprendido. Así, este modelo descompone de cuatro elementos: (Ver figura 4)

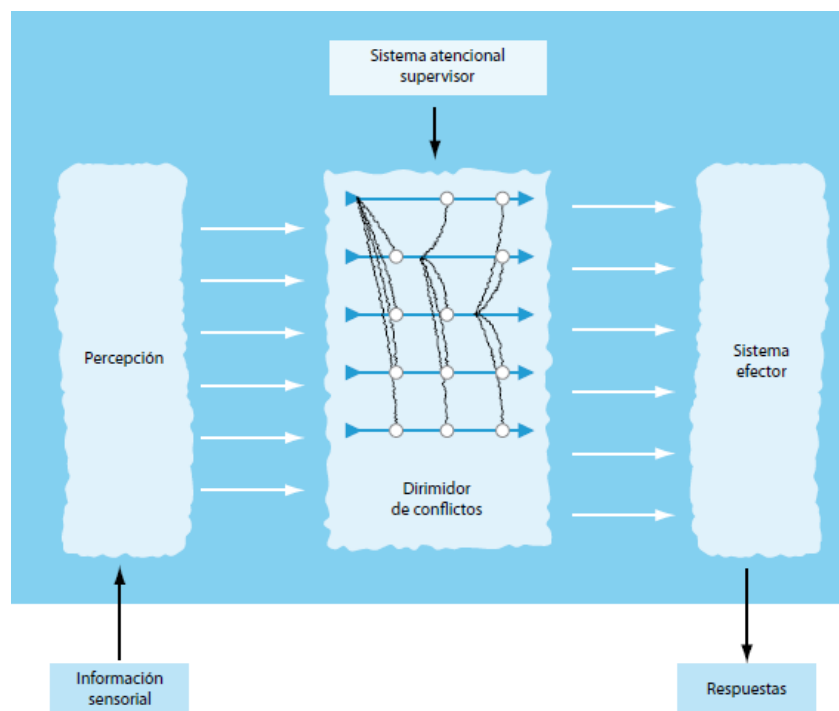
- *Unidades cognitivas:* se localizan en la corteza posterior y son funciones asociadas a sistemas anatómicos específicos.
- *Esquemas:* son conductas automáticas y habituales que resultan del aprendizaje y de la práctica orientadas a un fin. Estos esquemas pueden encontrarse en tres estados posibles: desactivados, activados o seleccionados. El esquema seleccionado determina el tipo de acción que se lleva a cabo y se encuentra determinado por el grado de activación presente en un momento dado.
- *Dirimidor de conflictos:* se encarga de analizar la relevancia de diversas acciones y ajusta el comportamiento rutinario en función de ello, dado que este sistema de bajo nivel es capaz de ejecutar acciones rutinarias complejas (Tirapu Ustárriz y Muñoz Céspedes, 2002). Así, cada conducta puede desencadenarse por un estímulo ambiental y, mediante un sistema de inhibición recíproca, la acción más activada ‘gana’: se lleva a cabo, mientras que el resto se suprime temporalmente. Por sí mismo, un sistema de este tipo sólo es capaz de realizar conductas elicítadas por un estímulo; en ausencia de señales ambientales, el sistema se mantendrá inactivo o perseverará. (Tirapu Ustárriz et al., 2008, p. 746). Este elemento opera a través de la memoria de trabajo y se ocupa de elegir la mejor serie de acciones cuando los esquemas compiten (Climent Martínez et al., 2014)
- *Sistema atencional supervisor (SAS):* se trata de un mecanismo que modula, desde un nivel superior, al dirimidor de conflictos. Este componente se activa en situaciones novedosas para las cuales no se dispone de una solución preestablecida, cuando es necesario planificar y tomar decisiones, o en ocasiones en que se requiere inhibir una respuesta habitual. Este sistema tiene la capacidad de frenar conductas repetitivas, suprimir respuestas a estímulos y generar nuevas acciones cuando no se activa ninguna respuesta rutinaria, es decir, en tareas donde la ejecución rutinaria de acciones no es efectiva. Se

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

encargaría de responder ante situaciones nuevas o especialmente complejas, en las que la elección de esquemas no es adecuada para cumplir con los requerimientos de la tarea. Aunque las primeras versiones del modelo concebían al SAS como una entidad única, los autores han señalado recientemente que este sistema supervisor estaría involucrado en al menos ocho procesos distintos, entre los cuales se encuentran la memoria de trabajo, la monitorización, el rechazo de esquemas inapropiados, la generación espontánea de esquemas, la adopción de modos de procesamiento alternativos, el establecimiento de metas, la recuperación de información de la memoria episódica y el marcador para la realización de intenciones demoradas.

Figura 4

Modelo de Sistema Atencional Supervisor (SAS) de Norman y Shallice



Fuente: Tirapu Ustároz et al., 2008

El modelo del marcador somático, postulado por Damasio, se entiende como una teoría que intenta explicar el papel de las emociones en el razonamiento y la toma de decisiones, aspectos que guardan relación con las funciones ejecutivas. Su

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

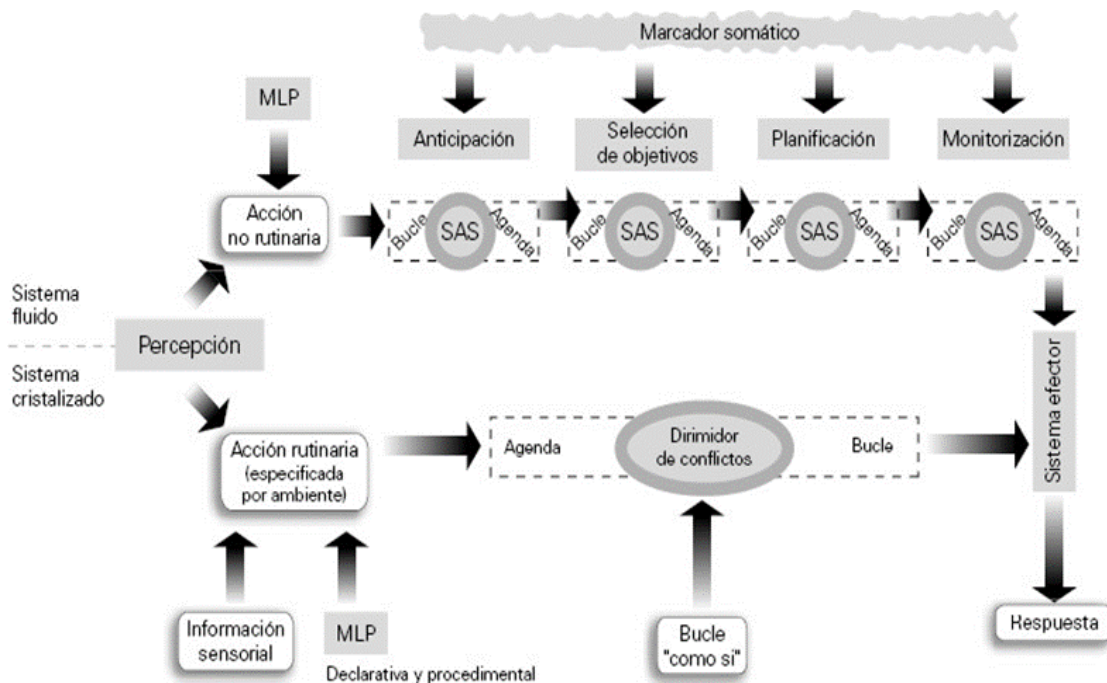
hipótesis busca dar respuesta a las observaciones clínicas realizadas en pacientes neurológicos con daño frontal focal. El autor define al marcador somático como un cambio corporal que refleja un estado emocional, el cual puede ser positivo o negativo, y que influye directamente en la toma de decisiones de un momento determinado. El poder anticipar las consecuencias de una decisión genera respuestas corporales de origen emocional que guían al proceso de toma de decisión. Las respuestas que surgen de anticipar las consecuencias de una decisión determinada encuentran su origen en las reacciones emocionales originadas por decisiones tomadas anteriormente. Dicha respuesta se manifiesta a través de cambios fisiológicos, vegetativos, neuroendocrinos y musculares que son previos a la toma de decisión, y guían la decisión a seguir, aunque el sujeto no pueda explicar de forma consciente por qué opta por una elección determinada, ni pueda explicitar qué estrategia está utilizando para tomar dicha decisión. Los marcadores somáticos se cruzan con las FE en el proceso de deliberación, ya que son clave para la toma de decisiones al destacar ciertas opciones sobre otras. El marcador somático forzaría a la atención hacia las consecuencias de una acción específica y actúa como una señal de advertencia automática frente a decisiones inadecuadas. Las emociones se relacionan con el cuerpo y señalan caminos a las decisiones, de ahí el término de marcador somático (Tirapu Ustárriz et al., 2008).

Luego de explicar brevemente los modelos antes mencionados, se considera oportuno tomar como base para esta investigación el enfoque integrador propuesto por los autores Tirapu Ustárriz, et al (2002), los cuales toman los principales aportes de cada uno de los modelos y realiza una conceptualización integradora de las Funciones Ejecutivas (Ver figura 5). Se trata de un modelo que explica el proceso teniendo en cuenta los distintos componentes y subsistemas.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Figura 5

Modelo integrador de Tirapu Ustárrroz, Muñoz Céspedes y Pelegrín Valero



Fuente: Tirapu Ustárrroz, et al., 2002

El primer componente hace referencia al sistema sensorial y perceptual, y se puede interpretar desde el sistema cristalizado. Si el estímulo es reconocido por la memoria a largo plazo, las respuestas pueden ser simples o complejas, pero siempre son conductas sobreaprendidas, automáticas y rápidas. Estos procesos pueden darse sin la participación de la conciencia y las decisiones se toman de manera automática, por lo que el dirimidor de conflictos actúa de forma rápida y con programas habituales a través de la memoria de trabajo que mantiene la imagen mental en la agenda visuoespacial y opera en el bucle fonológico (Tirapu Ustárrroz y Muñoz Céspedes, 2002, p. 680). No hay intervención del marcador somático porque los procesos no dejan lugar a la voluntad.

El segundo componente, que corresponde al sistema fluido, se activaría cuando la acción se reconoce como novedosa o no rutinaria, poniéndose en marcha los procesos de anticipación, selección de objetivos, planificación y monitorización. En cada uno de estos procesos actuarían la memoria de trabajo y el Sistema atencional supervisor (como el sistema ejecutivo central). El SAS actúa ante tareas novedosas

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

donde no existe una solución conocida y es preciso tomar decisiones. Ante este tipo de tareas participa la memoria de trabajo manteniendo imágenes durante un período de tiempo necesario para crear representaciones organizadas. También se requiere de la actividad del marcador somático ya que fuerza la atención y la memoria operativa hacia las consecuencias que puede tener una acción específica, y así tomar una decisión determinada (Tirapu Ustárriz y Muñoz Céspedes, 2002, p. 681).

En el esquema se puede observar dos maneras de ejecución. Por un lado desde el Sistema Fluido donde la información que ingresa es nueva y debe pasar por todo un proceso de anticipación, selección, planificación y monitorización, siempre controlados desde MS para luego dar una respuesta por medio del Sistema Efecto. Por otro lado el Sistema Cristalizado donde la información se toma como una acción rutinaria e interviene la memoria de trabajo (agenda visoespacial, dirimidor de conflictos y el bucle fonológico) para luego dar una respuesta.

De las diversas definiciones propuestas desde la neuropsicología en los últimos años, la presente investigación destaca y toma como base el modelo integrador de Tirapu Ustárriz, et al. (2008), quienes proponen que las funciones ejecutivas hacen referencia a capacidades cognitivas involucradas en la resolución de situaciones novedosas, complejas, imprevistas o cambiantes pudiéndose agrupar en una serie de componentes:

- las capacidades necesarias para formular metas
- las facultades implicadas en la planificación de los procesos y las estrategias para lograr los objetivos
- las habilidades implicadas en la ejecución de los planes.
- el reconocimiento del logro/no logro y de la necesidad de alterar la actividad, detenerla y generar nuevos planes de acción (Tirapu-Ustárriz et al., 2008)

Las funciones ejecutivas son esenciales para alcanzar objetivos tanto en el ámbito escolar como laboral, ya que gestionan y estructuran procesos cognitivos fundamentales, como la memoria y la percepción, necesarios para un comportamiento orientado a metas. Por ello, cualquier alteración en estas funciones puede comprometer la capacidad de una persona para llevar una vida autónoma y productiva, incluso si otras habilidades cognitivas permanecen intactas.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

En resumen, a pesar de que aún no existe una opinión unificada, funciones ejecutivas hace referencia a un conjunto de capacidades que no sólo abarcan los procesos cognitivos sino también las respuestas afectivas que permiten la acción para solucionar problemas, en situaciones nuevas y complejas, es decir que las funciones ejecutivas son más que conductas habituales y automáticas, son procesos que facilitan la adaptación a situaciones nuevas. Resulta crucial llegar a un consenso, ya que sobre esa base se busca desarrollar herramientas válidas para evaluar estas funciones de alto nivel y métodos efectivos de rehabilitación (Climent Martínez et al., 2014).

3.3. Bases neuroanatómicas y neurobiológicas

El concepto empírico de funciones ejecutivas proviene principalmente del análisis de pacientes y animales de experimentación con daños en el córtex prefrontal, especialmente en su área dorsolateral. Es la región cerebral de desarrollo filogenético y ontogénico más reciente, y por lo tanto, es la parte del ser humano que más nos distingue de otras especies y que resalta nuestra singularidad, se relaciona con las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas. (Soprano, 2003; Tirapu Ustárroz y Muñoz Céspedes, 2002).

El estudio neuropsicológico sobre la influencia del lóbulo frontal en el comportamiento humano tiene una extensa historia que se inicia en el siglo XIX, en donde se realizaron descripciones de casos aislados de adultos con lesiones frontales que presentaban dificultades en la planificación y ejecución de conductas complejas con conservación de otros procesos perceptivos, motores o mnésicos. En un principio, este concepto se ha extrapolado al ámbito pediátrico, vinculando las alteraciones en las funciones ejecutivas a daños del lóbulo frontal. No obstante, estudios más recientes demostraron que individuos con lesiones en el lóbulo frontal, sean congénitas o adquiridas durante los primeros años de vida, mostraban dificultades en la atención sostenida, pero llevaban a cabo de manera normal las tareas vinculadas a las funciones ejecutivas. Concluyeron que el síndrome frontal infantil, es una entidad diferente al síndrome frontal adulto adquirido, por lo que no sería prudente asociar directamente funciones ejecutivas con funciones del lóbulo frontal. Un enfoque estrictamente localizacionista parece no ser apropiado, ya que esta región cerebral es precisa, pero no necesariamente suficiente, para un adecuado funcionamiento ejecutivo (Soprano, 2003; Tirapu Ustárroz et al. 2012).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Soprano (2003) sostiene que, actualmente, hay una creciente conciencia de que los procesos mentales del lóbulo frontal describen un ‘constructo’ psicológico, más que funciones anatómicas (p. 44). Tirapu Ustárroz et al. (2012) plantean que las funciones ejecutivas dependen de un sistema neuronal distribuido, donde la corteza prefrontal juega un rol. Desde el punto de vista anatómico, ocupa un lugar privilegiado para orquestar estas funciones, dado que es la zona cerebral por excelencia para la integración. Tiene conexiones corticocorticales con prácticamente todo tipo de corteza asociativa sensorial y paralímbica. Asimismo, posee una rica red de conexiones neuronales con regiones subcorticales y núcleos reticulares localizados a la altura de la protuberancia y el mesencéfalo.

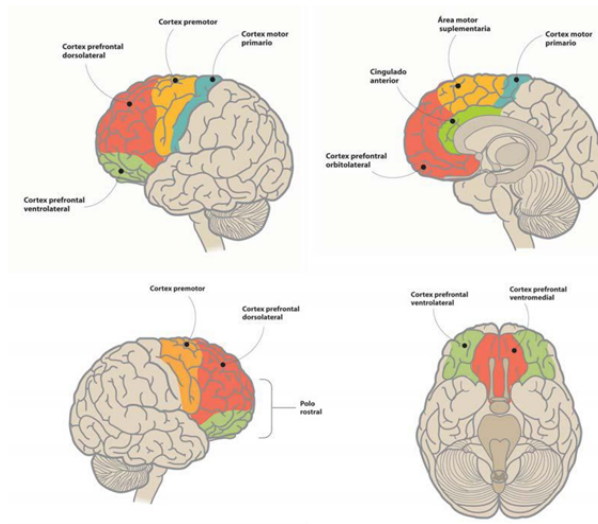
Los Lóbulos Frontales situados delante de la cisura de Rolando, están constituidos por:

- Corteza motora primaria: comprende la circunvolución central (frontal ascendente) que limita la cisura de Rolando y el área 4 de Brodmann. Constituye el origen de las vías que dan origen a la actividad motora voluntaria y donde se representa el homúnculo motor.
- Corteza premotora o área de asociación motora: situada delante de la circunvolución central, comprende las áreas 6, 8, 44 (área de Broca) y 45, así como el área motora suplementaria en la cara interna del hemisferio. Se encarga de programar las secuencias motoras de las actividades voluntarias
- Corteza prefrontal, situada por delante de la corteza premotora. Se divide en tres partes: a) Porción dorsolateral a nivel de la convexidad cerebral (áreas 9, 10, 46), b) Porción orbital o ventral (áreas 11,12, 25, 32, 47), c) Porción interna o medial, constituida por la circunvolución cingular, incluida en el sistema límbico que comprende las áreas 24 y 32 y la parte interna de las áreas 6, 8, 9, 10. Es la zona más importante de todas las áreas de asociación del cerebro y se le considera el centro regulador de las funciones ejecutivas. (Portellano Pérez y García Alba, 2014; Tirapu Viviana, s.f.).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Figura 6

Subregiones de la corteza prefrontal



Fuente: Tirapu-Ustároz et al., 2008

En la actualidad se han identificado cinco circuitos que median los aspectos cognitivos, motores y emocionales de la conducta humana (Ver tabla N°5). Estos circuitos son paralelos y similares en cuanto a su estructura y organización, en forma de circuito cerrado que se origina en una zona particular del córtex frontal, transmiten la información a través de los ganglios basales (del estriado al pálido, a través de vías directas facilitatorias o inhibitorias), y vuelven al lugar de partida en el lóbulo frontal. Estos se clasifican de acuerdo a su ubicación y principal función implicada:

Tabla N°5

Área de origen y función de los circuitos frontosubcorticales

Circuito	Área origen	Función
<i>Motor</i>	Área motora suplementaria	Inicio y ejecución del movimiento
<i>Oculomotor</i>	Área 8 de Brodmann	Dirección de la mirada, búsqueda y orientación

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

<i>Dorsolateral Prefrontal</i>	Convexidad de la corteza dorsolateral (Área de Brodmann 8-12, 46 y 47)	• Organización, programación y regulación de la conducta • Anticipación y establecimiento de metas • Flexibilidad en el trabajo cognitivo • Transformar pensamiento en acciones • Metacognición
<i>Dorsolateral Prefrontal</i>		
<i>Orbitofrontal Lateral</i>	Corteza orbitaria lateral	• Control de impulsos • Integra informaciones límbicas (emocionales afectivas) con las conductas en acción • Procesamiento de señales somáticas • Inhibición de conductas inapropiada
<i>Cingulado Anterior</i>	Circunvolución cingulado anterior	• Iniciación y mantenimiento de la acción • Intencionalidad de las respuestas • Focalización de la atención • Monitoreo

Fuente: elaboración propia basada en Manes, F. y Torralba, T., 2005 ; Peña Casanova, J., 2007

Peña Casanova (2007) destaca que aunque todos los circuitos comparten estructuras en común, se mantienen separados tanto anatómicamente como químicamente.

Manes y Torralba (2005) desarrollan los circuitos que se encuentran vinculados de manera estrecha con las FE, ellos son:

- El circuito dorsolateral prefrontal que realiza proyecciones hacia el núcleo caudado dorsolateral, además recibe impulsos de la corteza parietal posterior y del área premotora. Luego conecta con la zona dorsolateral del globo pálido y la sustancia negra reticulada y continúa hasta la región parvocelular del núcleo talámico. Lesiones en este circuito producen déficit en una serie de funciones cognitivas superiores tales como: planificación, secuenciación, flexibilidad,

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

memoria de trabajo espacial y verbal, y auto-conciencia (metacognición), entre otros.

- El circuito orbitofrontal lateral realiza proyecciones corticales que terminan en el núcleo caudado, que recibe input de otras áreas de asociación corticales, incluyendo el giro temporal superior (auditiva), y el giro temporal inferior (visual) así como regiones del tronco cerebral (formación reticular). Este circuito estaría involucrado en la iniciación de las conductas sociales y en la inhibición de las conductas inapropiadas. Las funciones orbitofrontales serían relevantes en la evaluación de conductas riesgosas. Lesiones en esta área producirían conductas tales como la dependencia ambiental y conductas de utilización.
- Por último, el circuito cíngulo anterior conecta con el estriado ventral (nucleus accumbens y tubérculo olfatorio) que recibe input de la corteza de “asociación paralímbica” que incluye el polo temporal anterior, la amígdala, hipocampo inferior y la corteza entorrinal. El circuito continúa al pálido ventral, a la sustancia nigra rostródorsal y luego al núcleo talámico dorsal medial. Cierra el circuito nuevamente en el cíngulo anterior. El cíngulo anterior es importante en el monitoreo de las conductas y en la corrección de errores (p. 34).

3.4. Componentes

Como se ha mencionado anteriormente, las funciones ejecutivas no son una función unitaria, sino que constituyen un constructo global, formado por múltiples componentes independientes aunque interrelacionados y cuyos límites no siempre están bien delimitados entre sí. Portellano Pérez (2014) explica que los distintos componentes de las funciones ejecutivas se encuentran solapados y se relacionan con otras funciones mentales. Por ello, en la evaluación de un determinado componente de las Funciones Ejecutivas siempre implica la evaluación de otros factores, de modo indirecto.

Diferentes investigaciones han tratado de determinar cuáles son los componentes básicos incluidos en las funciones ejecutivas, especialmente mediante el análisis factorial. En la mayoría de los estudios modelos consideran aceptable que, cuanto menos, las funciones ejecutivas están formadas por los siguientes componentes: inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, son las funciones ejecutivas esenciales a partir de las cuales se desarrollan otras más complejas como

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

la anticipación, la planificación, la organización, la metacognición, la fluidez y la toma decisiones.

Se menciona seguidamente una breve descripción de cada una de las funciones ejecutivas a fin de generar un marco referencial.

- **Inhibición:** Cuando se habla de inhibición se la comprende como la capacidad para suprimir una respuesta que es la que domina en esas mismas situaciones para realizar una que se presenta como alternativa (González Osorio, 2015). Es considerada una de las funciones ejecutivas más importantes, ya que permite la regulación consciente del comportamiento y es fundamental para el control de respuestas automáticas o impulsivas. Ramos et al. (2016) la definen como "la capacidad inhibitoria de respuestas automáticas ha sido descrita como el eje principal del funcionamiento ejecutivo metacognitivo, regulación emocional y comportamental" (p. 4). El control inhibitorio interactúa con otras funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo y la planificación, lo que resalta su papel integral en la autorregulación del comportamiento y el funcionamiento cognitivo.
- **Flexibilidad cognitiva:** Se entiende por flexibilidad mental la capacidad para cambiar un modo de respuestas y de tareas, para adecuarse a situaciones nuevas cuando se detecta. (González Osorio, 2015). Roselli et al. (2008), tomando a Anderson (2002), la define como la habilidad para cambiar rápidamente de una respuesta a otra empleando estrategias alternativas. Implica normalmente un análisis de las consecuencias de la propia conducta y un aprendizaje de sus errores. Permite considerar una situación desde una perspectiva nueva o diferente, cambiar entre perspectivas, elaborar diferentes planes de acción para alcanzar una meta, contemplar una variedad de alternativas para resolver un problema y buscar nuevas soluciones.
- **Memoria de trabajo:** Se trata de un proceso mental con capacidad limitada para almacenar, monitorizar y manejar información (Papazian et al., 2006), Santiago Pelegrina, et al. (2016) agrega que esta capacidad permite mantener temporalmente activa la información para su utilización en diferentes actividades cognitivas como aprender o pensar. Resulta necesaria para relacionar, integrar y recombinar mentalmente información en diferentes escalas de tiempo, por lo cual juega un rol fundamental para las funciones ejecutivas más complejas o

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

demandantes, tales como la planificación. La memoria de trabajo tiene distintos componentes, los tres más estudiados son: el bucle fonológico, la agenda visuoespacial y el ejecutivo central. El bucle fonológico permite mantener y manipular información auditiva (sonidos o palabras), la agenda visuoespacial maneja información visuoespacial, mientras que el ejecutivo central coordina la actividad de los otros subsistemas y distribuye los recursos atencionales. Baddeley, el principal referente del conocido modelo, añadió luego un componente más, denominado buffer episódico. El buffer episódico almacena simultáneamente información fonológica y visual, que procede de los otros dos componentes, junto con información de la memoria a largo plazo, de modo que crea una representación multimodal y temporal de la situación actual (Tirapu Ustárriz et al., 2008). Comienza a manifestarse entre los 7 y los 12 meses de edad. Mejora con la edad entre los 4 y los 8 años y alcanza su máximo alrededor de los 11 años.

- **Anticipación:** Papazian et al. (2006) la describe como un proceso mental que depende de la edad con capacidad limitada para prever el resultado de la respuesta con el objetivo de resolver un problema; esto implica demandas adicionales a los procesos de inhibición y a la memoria de trabajo. Se manifiesta a los 4 años de edad y mejora hasta la edad de 15 años.
- **Planificación:** Planificar implica establecer un objetivo, realizar una simulación mental, poner en práctica la estrategia seleccionada y evaluar si se ha alcanzado o no el objetivo propuesto (Tirapu Ustárriz et al., 2005, p. 180). Involucra la capacidad para identificar una meta, secuenciar y organizar los pasos necesarios para alcanzarla, anticipar consecuencias, construir y evocar un mapa mental que sirva para dirigir la acción al logro del objetivo propuesto. Estos procesos requieren de un buen funcionamiento de la memoria de trabajo en general y de las funciones del sistema ejecutivo central en particular. Desde el nacimiento hasta la adolescencia, se observa una mejora gradual en la capacidad para resolver problemas, un progreso que se ralentiza pero continúa durante la adolescencia. En la mayoría de los casos, el rendimiento en esta etapa del desarrollo ya es similar al de un adulto (Roselli et al., 2008).
- **Organización:** Es una función ejecutiva que contribuye con la habilidad de elaborar un plan de trabajo, en tanto implica ordenar la información de manera adecuada y jerarquizarla en función de un plan previsto (Anderson, 2002).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- **Control metacognitivo:** Se refiere al proceso mental que permite autoevaluar y supervisar el proceso de planeamiento antes de tomar una decisión final, con el fin de asegurar que la solución al problema sea la más adecuada. Implica un ajuste en los procesos de cognición como resultado de una revisión propia, es decir, es el conocimiento que la persona posee sobre su funcionamiento cognitivo y sus esfuerzos por controlar dichos procesos (González Osorio, 2015; Papazian et al., 2006). Estas capacidades se manifiestan a los 4 años de edad y mejoran hasta la adolescencia.
- **Fluidez verbal:** Flores Lázaro et al. (2014) la define como la velocidad del habla e involucra la capacidad de almacenamiento y recuperación de la información. Su adecuado desempeño se vincula con la capacidad para recuperar información almacenada en la memoria empleando claves fonológicas y semánticas, con la fluidez en el lenguaje tanto oral como escrito, y con la velocidad de procesamiento cognitivo.
- **Toma de decisiones:** Es un proceso mental que varía según la edad, con una capacidad ilimitada para tomar una resolución frente a un problema, lo que implica primero la recopilación de información sobre la decisión, los errores cometidos y los riesgos asociados (Papazian et al., 2006). La conducta humana se distingue por la constante necesidad de tomar decisiones, que varían desde las más simples hasta las de mayor importancia y complejidad. Las Funciones Ejecutivas gestionan este proceso de toma de decisiones, llevando a cabo una evaluación, selección y ejecución de la respuesta más adecuada para cada situación (Portellano Pérez, 2014).

3.5. Perspectiva evolutiva de las funciones ejecutivas

El desarrollo de las funciones ejecutivas implica modificaciones cognitivas y transformaciones neuroanatómicas que de modo conjunto se producen en el cerebro y especialmente en el área prefrontal, esto conlleva el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas que han de permitir al niño: retener información, procesarla y actuar en base a ella, autorregular su conducta actuando de manera reflexiva en lugar de impulsiva y ajustar su comportamiento ante los cambios que puedan ocurrir en su entorno (García Molina et al., 2009; Portelano Pérez, J y García Alba, J., 2014).

García Molina et al. (2009) destaca que, en los primeros años de vida, nuestra conducta está influenciada por estímulos ambientales fortuitos. En lugar de actuar,

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

simplemente reaccionamos. No obstante, en etapas tempranas es posible observar en el niño comportamientos que indican que algunas de las capacidades cognitivas relacionadas con las funciones ejecutivas han comenzado a desarrollarse, aunque el control ejecutivo sigue siendo muy precario.

Portellano Pérez y García Alba (2014) mencionan tres modelos propuestos para explicar el desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia y la adolescencia:

- Perspectiva madurativa: La aparición de una nueva capacidad cognitiva es el resultado directo del proceso de maduración en una determinada región cerebral.
- Especialización interactiva: La interacción y la integración de las distintas áreas corticales facilitarían una mejor organización de los procesos cognitivos, mediante un ajuste funcional de las conexiones. Así, los procesos cognitivos complejos que realiza el cerebro son consecuencia de la especialización interactiva que se produce entre distintas áreas del mismo.
- Aprendizaje de habilidades: La adquisición de nuevas habilidades genera cambios en los patrones de activación cerebral. A medida que las tareas son más complejas, se observa un mayor grado de activación en la corteza prefrontal.

Explican los autores que posiblemente la facilitación del desarrollo funcional del área prefrontal se deba a la acción combinada de los procesos de maduración de dicha área, junto con la paralela especialización interactiva con otras áreas cerebrales y el aprendizaje de nuevas tareas.

Tradicionalmente se pensaba que el desarrollo de las funciones ejecutivas no comenzaba hasta los seis años. No obstante, investigaciones realizadas en las últimas tres décadas, brindan suficientes evidencias para afirmar que las capacidades cognitivas que forman la base de las funciones ejecutivas comienzan a desarrollarse antes de lo que se pensaba anteriormente (García Molina et al., 2009; Portelano Pérez y García Alba , 2014)

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

El desarrollo cognitivo de los distintos componentes que integran las funciones ejecutivas no es lineal, y se produce de modo paralelo a las modificaciones neuroanatómicas del área prefrontal.

García Molina et al., (2009), Portelano Pérez y García Alba (2014) y Pineda (2000) coinciden en la descripción y caracterización de las etapas del desarrollo de las funciones ejecutivas.

A) Período de 0-4 años:

El desarrollo del sistema ejecutivo en este período de edad es menos destacado que en etapas posteriores, debido a un menor nivel de activación y desarrollo de las áreas asociativas del cerebro.

En los primeros seis meses de vida, se empiezan a manifestar algunos esbozos de las funciones ejecutivas, ya que los bebés de 6 meses pueden recordar algunas representaciones simples. El niño parece vivir en el momento presente, respondiendo solo a los estímulos inmediatos que lo rodean. Alrededor de los 8 meses pueden mantener información en línea que no se encuentra visible, son capaces de buscar el objeto que les ha sido ocultado y recuperarlo. Además son capaces de inhibir una conducta placentera (jugar con un peluche). Al mismo tiempo, durante el primer año de vida también surge la capacidad de inhibir respuestas predominantes.

A los dos años el niño comienza a ser capaz de mantener y manipular la información, en conjunto con la capacidad para inhibir sus respuestas, lo que le facilita ejercer un relativo control sobre su conducta. A esta edad, además pueden representar una regla de forma arbitraria. A los tres pueden representar ya varias reglas y a partir de los cuatro años de edad, se realiza un proceso de integración que permite resolver reglas que puedan entrar en conflicto. Entre los 3 y 5 años emerge la capacidad de actuar de forma flexible, así como de orientarse hacia el futuro. Gradualmente el niño muestra la capacidad para inhibir respuestas automáticas y respuestas asociadas a refuerzos. Si bien hacia los 3 años pueden observarse los primeros indicios de regulación de la conducta a través de mecanismos internos, no es hasta los 4 años cuando emerge la capacidad de evaluación y autorregular los propios procesos cognitivos (metacognición).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

B) Período de 5-12 años:

El periodo de mayor desarrollo de los componentes que integran estas ocurre entre los seis y los ocho años. Durante este periodo, los niños desarrollan la habilidad de autorregular sus comportamientos, pueden establecer metas y anticipar situaciones, sin necesidad de instrucciones externas, aunque aún mantienen un cierto nivel de impulsividad y presentan dificultades para planificar.

A partir de los 5 años el niño desarrolla las habilidades cognitivas que constituyen la base de las funciones ejecutivas, siendo capaz de mantener, manipular y transformar la información con el objetivo de autorregular y adaptar su conducta a los cambios del entorno.

A los 7 años ya se dispone de tres componentes básicos de las funciones ejecutivas: flexibilidad cognitiva, capacidad de inhibición y memoria operativa. El desarrollo del lenguaje interior, es un elemento de gran importancia para el desarrollo de las funciones ejecutivas y la memoria operativa, siendo un proceso que comienza a partir de los 7 años. La metacognición inicia su aparición alrededor de los 5 años y debe estar totalmente desarrollada en la adolescencia, para garantizar una adecuada modulación conductual.

C) Período de 12 - 20 años:

A medida que progresan los procesos de autorregulación e inhibición, comienzan a desarrollarse dos componentes claves de las funciones ejecutivas, tales como la capacidad de planificación y la memoria prospectiva, de modo que a los 12 años se logran niveles y una organización cognitiva muy cercana a la que se observa en adultos. La función reguladora del lenguaje (lenguaje interior) continúa consolidándose, junto con los restantes componentes de las funciones ejecutivas, para facilitar la aparición de las operaciones lógicas formales. La consolidación de las funciones ejecutivas como guía de los procesos cognitivos no se alcanza hasta el final de la segunda década de la vida, alrededor de los 20 años. Se considera que estas son las funciones que más tiempo requieren para desarrollarse por completo (Rosselli et al., 2008).

Algunos autores, al abordar el tema del desarrollo de las funciones ejecutivas, mencionan que para alcanzar la madurez pueden transcurrir aproximadamente 30

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

años, por lo que la etapa escolar implica un proceso continuo de desarrollo. Las funciones ejecutivas necesitan tiempo para consolidarse, crecer y alcanzar su madurez, por lo que es esencial mantener una perspectiva a largo plazo. Generalmente, no se logra una asimilación instantánea; las ideas requieren repetición para ser absorbidas, y los resultados se irán manifestando de manera progresiva (Moraine, 2014).

CAPÍTULO 4

FUNCIÓN EJECUTIVA INHIBICIÓN

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

4.1. Introducción:

El presente capítulo se centra en el análisis de la función ejecutiva de inhibición, considerada un componente fundamental dentro del conjunto de funciones ejecutivas implicadas en el desarrollo cognitivo y conductual de los niños. En primer lugar, se abordan distintas conceptualizaciones del término, con el objetivo de delimitar su alcance y comprender su papel en los procesos de autorregulación y control del comportamiento. Posteriormente, se presentan las principales perspectivas teóricas que han contribuido a su estudio.. Finalmente, se incluye una perspectiva evolutiva de la inhibición, que permite identificar las etapas clave en su adquisición y maduración durante la infancia. Este análisis resulta relevante para comprender cómo la inhibición se relaciona con el establecimiento de límites, las competencias parentales y la adaptación del niño a su entorno social y escolar.

Este sustento teórico resulta esencial para orientar el diseño metodológico y dar sentido a la interpretación de los hallazgos empíricos que se presentarán en los capítulos siguientes.

4.2. Conceptualización y principales perspectivas teóricas

Actualmente se reconoce a la inhibición como uno de los principales componentes ejecutivos, ya que podría constituir el fundamento para el desarrollo y la operación de otros elementos de mayor complejidad e integración, tales como la planificación y el razonamiento. El estudio de esta función se ha incrementado en los últimos años debido, en parte, al análisis del rol que ocupa en un conjunto de competencias sociales y cognitivas a lo largo del desarrollo y a la discusión acerca de su naturaleza y estructura (Aydmune y Introzzi, 2019).

La función principal de la inhibición consiste en el control de las tendencias prepotentes de respuesta (prueba hace/no hacer) o una respuesta que ya está en marcha (tiempo de reacción ante la señal stop); también incluye la memorización de información irrelevante (olvido voluntario), la interferencia mediada por recuerdos previos o interferencia perceptual en forma de distracción. El proceso de inhibición está ligado al pensamiento, al comportamiento y a estímulos ambientales que interfieren con el logro de las tareas y objetivos actuales (Papazian et al., 2006 y Ayume y Introzzi, 2019). A partir de esta definición, se desprenden tres tipos inhibitorios, que se mencionan a continuación:

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- El tipo más estudiado es la inhibición de respuesta, que alude a la capacidad para frenar o suprimir de forma voluntaria, conductas impulsivas e inapropiadas para el contexto y los objetivos establecidos.
- La resistencia a la interferencia de distractores que actúa a nivel perceptual, controlando la interferencia causada por estímulos del entorno, considerados irrelevantes para la tarea que se está realizando.
- El último tipo inhibitorio, conocido como resistencia a la interferencia proactiva, implica la habilidad para eliminar la información irrelevante del foco de atención, que no se encuentra perceptualmente presente pero que interfiere en la actividad en curso (Aydumne et al., 2018).

Ramos et al. (2016) mencionan que se reconocen tres niveles de control inhibitorio, basados en la propuesta de Norman y Shallice: en el primero y segundo nivel actúan las unidades cognitivas básicas, que incluyen procesos como la percepción, atención y memoria, mientras el tercer nivel se refiere al control deliberado y consciente del comportamiento, donde intervienen las funciones ejecutivas en un sistema atencional supervisor. Este mecanismo se activa en situaciones que requieren control inhibitorio, planificación, monitorización, toma de decisiones y la capacidad de demorar respuestas en función de los elementos de una conducta.

Godinez (2024) afirma que la inhibición funciona manipulando la iniciación, pausa y finalización de una acción o pensamiento, utilizando la jerarquización atencional para determinar cuáles son los estímulos en los que se debe centrar en ese momento y cuáles se deben ignorar, actuando como un *colador dinámico*. La inhibición (o la falta de ella) se puede observar en los niños que no han aprendido a frenar sus emociones o comportamientos. Por ejemplo, quedarse sentado por un determinado tiempo en el aula o controlar las ganas de comer los chocolates que están sobre la mesa (p. 7).

Portelano Pérez destaca la importancia de la inhibición en los procesos mentales de nivel superior, esto se debe a que facilita la realización de la tarea de manera precisa, evitando respuestas incorrectas que surgen de la dificultad para mantener la atención (2006). Se ha demostrado que el desarrollo de esta función influye en el rendimiento académico, principalmente, en la lectura comprensiva de texto y la resolución de operaciones matemáticas. También desempeña un papel relevante en la interacción psicosocial, la autorregulación necesaria para llevar a cabo las actividades diarias y en el

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

control de conductas impulsivas perjudiciales para la salud (Papazian et al., 2006; Ayume y Introzzi, 2019).

Con respecto a las perspectivas teóricas, Ayume y Introzzi (2019) realizan una completa revisión literaria sobre el concepto de inhibición, y describen los principales enfoques que intentan explicar este constructo.

En la literatura científica se distinguen dos perspectivas, por un lado, el enfoque unitario que concibe a la inhibición como un proceso único, y por otro, el enfoque no unitario o multidimensional que plantea que el constructo debería fragmentarse en diversos procesos inhibitorios, cada uno con propiedades y características funcionales diferenciadas.

El enfoque multidimensional o no unitario, actualmente, tiene mayor vigencia y cuenta con una importante fuente de evidencia a favor. El modelo propone la existencia diversos procesos inhibitorios, cada uno con características operativas propias y trayectorias de desarrollo diferenciadas. A partir de esta distinción, los autores identifican tres procesos inhibitorios: inhibición perceptual, inhibición cognitiva e inhibición de respuesta (Ayume et al., 2019; Ayume et al., 2020), en función de las etapas de procesamiento de la información. Como se indicó anteriormente, el tipo inhibitorio actúa a nivel perceptual, favoreciendo la focalización de la atención sobre los estímulos relevantes al encargarse de suprimir la activación generada por estímulos irrelevantes del entorno. En la fase intermedia de procesamiento, la inhibición cognitiva desempeña un papel fundamental, ya que su principal función es disminuir la activación de representaciones intrusivas e irrelevantes para el cumplimiento de objetivos. Finalmente, un tipo de inhibición que se manifiesta en una etapa avanzada del procesamiento de la información, encargada de suprimir o detener respuestas o impulsos motores automáticos e inapropiados para la tarea que se está desarrollando (Ayume y Introzzi, 2018).

La inhibición como función ejecutiva es un tema esencial en el desarrollo emocional y conductual de los niños. Según Barudy y Dantagnan (2010), los niños requieren la asistencia de adultos significativos para aprender a modular sus impulsos, emociones y deseos, lo que se traduce en el desarrollo de lo que se denomina inteligencia emocional y relacional. Este proceso de aprendizaje comienza con respuestas adecuadas a las necesidades de los hijos, lo que les permite desarrollar la capacidad de controlar sus emociones y manejar la impulsividad.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

La inhibición como función ejecutiva “está íntimamente relacionada con el apoyo parental en el desarrollo emocional de los niños” (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 44). La interacción entre controles externos e internos es esencial para cultivar habilidades de autorregulación que permitirán a los niños enfrentar desafíos emocionales y comportamentales a lo largo de su vida.

4.3. Perspectiva evolutiva de la Inhibición.

Durante el primer año de vida, se experimenta un desarrollo temprano del control inhibitorio, en el cual los bebés emplean mecanismos ejecutivos como la memoria de trabajo y la inhibición de respuestas predominantes para resolver tareas. Este control inhibitorio sigue avanzando hasta los 3 años, momento en el cual los niños logran inhibir respuestas instintivas, aunque aún cometen errores. Entre los 3 y los 6 años, se observa un progreso considerable en este desarrollo, que continúa hasta los 11 o 12 años. Es en la adolescencia temprana cuando se alcanzan los niveles de ejecución propios de los adultos.

Se considera oportuno y pertinente realizar una breve descripción del desarrollo evolutivo observado en el tipo de inhibición evaluado en este estudio, focalizando en ella ya que es la más investigada y, además, coincide con la tarea del instrumento elegido para evaluar la función ejecutiva de inhibición.

Las primeras manifestaciones de la inhibición de respuesta se producirían durante el primer año de vida, experimentando cambios significativos en su funcionamiento a lo largo de los años preescolares y al inicio de la educación primaria. Durante esta etapa, le permitiría al niño detener una conducta que podría implicar un riesgo en respuesta a la solicitud de un adulto, detenerse antes de realizar o decir algo que resulte inapropiado para el contexto o esperar el turno en una actividad. Se deduce que es una habilidad fundamental para diversas habilidades relevantes en el desempeño diario de los niños. Su desarrollo se diferenciaría de la trayectoria de la resistencia a la interferencia proactiva o inhibición cognitiva, que surgiría en una etapa posterior -alrededor de los 4 años-, mostrando cambios significativos en su funcionamiento a lo largo de toda la educación primaria (Aydume et al., 2018).

Siguiendo a Flores Lázaro et al. (2014), que toman la propuesta de Best y Miller, se puede ubicar al control inhibitorio en la etapa de desarrollo temprano. Estos autores plantean que el dominio sobre las activaciones automáticas alcanza su máximo

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

desempeño a los 9-10 años, es decir en la niñez tardía. Este desarrollo permite a los estudiantes llevar a cabo tareas cognitivas para procesar información que compite entre sí e inhibir respuestas impulsivas.

Para comprender la inhibición, es necesario considerar su desarrollo a lo largo de las distintas etapas de la vida. Los niños suelen responder de manera apresurada, lo que genera un mayor número de errores en comparación con los individuos de mayor edad. En otras palabras, la inhibición mejora con el paso del tiempo: a mayor edad, mayor capacidad inhibitoria. La mejora del proceso de inhibición a medida que se avanza en la edad, se debe a la maduración secundaria de la corteza prefrontal (lateral dorsal y medial orbital), parte anterior del cíngulo y cuerpo estriado y el tálamo (Papazian et al., 2006, p. 47).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5

MARCO METODOLÓGICO

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Marco metodológico

5.1 Nivel de investigación

El presente estudio de investigación adopta un *enfoque cuantitativo*, dado que se pretendió cuantificar la relación entre las variables y se empleó la recolección de datos con el propósito de verificar la hipótesis planteada. Según Hernández Sampieri et al. (2014), consiste en la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

5.2. Diseño de Investigación

A partir de la selección del enfoque, el diseño que presentará la investigación será no experimental, transversal y descriptivo, permitiendo un análisis profundo de las percepciones, experiencias y prácticas de los padres en el establecimiento de límites y su relación con el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en niños de 6 y 7 años.

Será de tipo *no experimental*, ya que la variable que interviene no es susceptible de manipulación o dosificación por parte del investigador. Por otra parte, será de tipo *transversal* ya que la recolección de datos se realiza en un solo momento buscando describir variables y analizar su incidencia e interrelación (Hernández Sampieri, 2014).

Además, el estudio será de tipo *descriptivo*, ya que se pretende describir y documentar el objeto de estudio (Polania et al., 2020), en este caso concretamente, se procura identificar y caracterizar las prácticas parentales relacionadas con el establecimiento de límites y describir los comportamientos de inhibición y autorregulación que los niños desarrollan a partir de dichas prácticas. Tal como sostienen Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) “Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108).

Se considera que este diseño metodológico permitirá obtener una visión integral y detallada de cómo las competencias parentales influyen en el desarrollo de

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

la inhibición de respuesta de los niños de 6-7 años, contribuyendo al conocimiento en el campo de la psicología y la educación infantil.

5.3. Hipótesis, variables e indicadores

Hipótesis:

"Los niños de primer ciclo de escolaridad de la ciudad de Mendoza, cuyos padres tienen una alta competencia en el establecimiento de límites, presentan un mayor desarrollo de la función ejecutiva de inhibición."

Sistemas de variables:

Tabla N°6

Sistema de variables

Objetivos específicos	Variables	Dimensiones	Niveles de medición	Indicadores
- Describir las competencias parentales en padres de niños de primer ciclo de escolaridad de la provincia de Mendoza.	Competencias parentales	• Vincular • Formativa • Reflexiva • Protectora	Escalar Ordinal	Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2)
- Identificar las características de los límites establecidos por los padres en el proceso de crianza y educación de sus hijos.	Establecimiento de límites	• Habilidad para establecer límites • Objetivos • Dificultades • Razones • Reacción del niño ante el límite	Nominal	Cuestionario Ad Hoc inspirado en el instrumento de Anthony Gerard (PCRI- M)
- Analizar la función ejecutiva de inhibición en niños de primer ciclo de la provincia de Mendoza.	Función ejecutiva Inhibición	• Tipos de errores • Tiempo empleado	de Escalar	Subprueba Inhibición de la batería neuropsicológica infantil NEPSY II

Fuente: Elaboración propia

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el presente estudio se utilizaron tres instrumentos para analizar cada una de las variables implicadas en el mismo: Escala de Parentalidad Positiva *E2P* v.2, Cuestionario Ad Hoc elaborado especialmente para indagar sobre el establecimiento de límites y la Subprueba Inhibición de la Batería Neuropsicológica NEPSY II.

5.4.1. Escala que evalúa Competencias Parentales

Descripción: E2P v.2 - Escala de Parentalidad Positiva.

Sus autores son Esteban Gómez Muzzio y Leyla Contreras Yevenes. Esta escala se basa en una primera versión del instrumento, la cual fue actualizada en varios aspectos para ofrecer mayor validez y sensibilidad a las diferencias y cambios observados en las prácticas de crianza positiva y respetuosa a lo largo del ciclo vital.

Se trata de un cuestionario de autorreporte que consta de 60 afirmaciones sobre prácticas de crianza cotidianas. La persona debe autoevaluarse respecto al grado de frecuencia con que realiza cada una de las prácticas de crianza con su hijo en particular, utilizando una escala Likert con cinco opciones: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Las afirmaciones están organizadas en cuatro áreas de competencia parental: vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Cada una de ellas está conformada a su vez por cinco componentes. Tanto las competencias parentales como sus componentes, fueron desarrollados anteriormente en la fase conceptual.

Para obtener el puntaje de las subescalas se debe sumar los puntajes de los ítems asociados a ellas, y para la obtención del puntaje de la escala de Competencia Parental Total se suman los puntajes de las 4 subescalas. Con este puntaje se obtiene el percentil del sujeto evaluado. Para interpretar los resultados, se distinguen 3 rangos o zonas de CP; según dicho percentil, la “zona de riesgo” incluye los percentiles 10 y 20; la “zona de monitoreo” los percentiles 30 y 40 y la “zona óptima” los percentiles 50 o superior.

En la nueva versión se crean ocho escalas en vez de una sola, diferenciando según rangos de edad de los niños y niñas, comenzando a los 0 meses y finalizando a los 17 años 11 meses de edad.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Su administración toma en promedio 15 a 20 minutos para personas con un nivel básico de alfabetización y comprensión lectora.

Para evaluar la validez de E2P v.2, se utilizaron las técnicas de análisis factorial confirmatorio (AFC) asociando los ítems a cada una de las competencias parentales para la que fue construido. La escala se encuentra validada en población chilena.

En cuanto a su confiabilidad, posee valores adecuados, siendo alfa de Cronbach de .95 para la escala total, .89 para Competencias Vinculares, .86 para las Formativas, .84 para Protectoras y .82 para Reflexivas.

5.4.2. Cuestionario para analizar el establecimiento de límites

Descripción: Cuestionario Ad Hoc

El cuestionario se elabora específicamente para la investigación, con el fin de recolectar información sociodemográfica e indagar sobre aspectos relacionados con el establecimiento de límites. Para desarrollar el instrumento se utiliza la investigación realizada por Anthony Gerard sobre habilidades y actitudes de los padres hacia la crianza y hacia sus hijos.

En una primera sección, se solicita a los padres que proporcionen información sobre aspectos sociodemográficos, tales como edad, género, nivel educativo, ocupación actual, nivel socioeconómico, estado civil, número de hijos y tipo de familia. En el apartado correspondiente a establecimiento de límites, se incluyen 16 preguntas de respuesta cerrada. Los ítems hacen referencia a: las experiencias de un padre al establecer límites, los objetivos que se buscan, las dificultades encontradas y las situaciones en las que se establecen los límites.

En los primeros doce ítems, los padres deben autoevaluarse respecto al grado de acuerdo con el que se siente identificado con cada una de las afirmaciones, utilizando una escala Likert con cuatro opciones: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Presentan una clave negativa, lo que implica que las respuestas que reflejan una conducta, actitud o característica no deseada o contraria a lo que se busca medir son consideradas positivas, y las respuestas que reflejan lo opuesto (la respuesta esperada) son consideradas negativas. Por lo tanto, las puntuaciones altas reflejan dificultades para establecer límites, mientras que las puntuaciones bajas indican habilidades parentales en el establecimiento de límites.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Las preguntas restantes buscan caracterizar la forma en que se establecen los límites, por lo que los padres deben clasificar las respuestas de acuerdo al grado de identificación con cada situación mencionada. Para esto, deben asignar el número uno a la situación con la que se sienten más identificados y el número cuatro a la que menos se identifican.

5.4.3. Test psicométrico que evalúa la función ejecutiva inhibición

Descripción: NEPSY II

Es un instrumento diseñado para evaluar el desarrollo neuropsicológico de niños y adolescentes, con edades comprendidas entre los 3 y 16 años. Sus autores son: Marit Korkman, Úrsula Kirk y Sally Kemp. La NEPSY II es la revisión de la NEPSY, elaborada por los mismos autores en 1998. En la presente investigación se utilizó la edición española.

La batería está conformada por 32 subtests que permiten realizar una valoración del funcionamiento neuropsicológico a través de 6 dominios, que a continuación se desarrollan:

1. Atención y Función Ejecutiva:

- Atención auditiva y flexibilidad cognitiva: permite evaluar la atención auditiva selectiva y la habilidad para sostenerla (vigilancia). Mientras que la flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad de cambiar y mantener un nuevo patrón de respuestas en el que intervienen además la inhibición de respuestas previamente aprendidas y el hecho de responder correctamente a estímulos por emparejamiento.
- Clasificación de Animales: diseñada para evaluar la capacidad de formular conceptos básicos, para transformarlos en acción (clasificar por categorías), así como para cambiar el foco de atención de un concepto a otro.
- Estatua: mide la persistencia e inhibición motora.
- Fluidez de diseños: diseñada para medir la productividad conductual en la capacidad del niño para crear todos los diseños distintos posibles uniendo hasta 5 puntos, presentados en dos tipos de matrices: estructurada y aleatoria.
- Inhibición: evalúa la capacidad de inhibir las respuestas automáticas a favor de otro tipo de respuestas, y la habilidad para cambiar entre distintos tipos de respuesta.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Relojes: brinda una valoración de la capacidad de planificar y organizar, las habilidades visoperceptivas y visoespaciales y el concepto que tienen el niño sobre la hora en relación con los relojes analógicos.

2. Lenguaje

- Comprensión de instrucciones: evalúa la capacidad para percibir, procesar y ejecutar instrucciones orales de complejidad sintáctica creciente.
- Denominación e identificación de partes del cuerpo: diseñada para evaluar la denominación y reconocimiento de nombres, componentes básicos del lenguaje expresivo y receptivo.
- Fluidez verbal: valora la producción verbal a través de la capacidad para generar palabras pertenecientes a categorías específicas (semántica u letra inicial).
- Procesamiento fonológico: está formada por dos tareas de procesamiento fonológico para valorar la conciencia fonémica. La primera, Reconocimiento de segmentos de palabras, se trata de la identificación de palabras a partir de fragmentos de palabras. La segunda, Segmentación fonológica, implica una tarea de elisión que mide el procesamiento fonológico nivel de segmentos de palabras (sílabas) y de sonidos de letras (fonemas).
- Repetición de pseudopalabras: permite evaluar la codificación y decodificación fonológica a través de la repetición de pseudopalabras.
- Secuencias oromotoras: se evalúa la coordinación oromotora, a través de la repetición de secuencias articulatorias.
- Velocidad de denominación: valora la velocidad de acceso semántico y la producción de los nombres de los colores, formas, tamaños, letras y números.

3. Memoria y aprendizaje:

- Interferencia de lista de palabras: diseñada para evaluar la memoria de trabajo verbal, la repetición y el recuerdo de las palabras tras una interferencia.
- Memoria de caras (demorada): mide la codificación de rasgos faciales, la discriminación y reconocimiento de caras.
- Memoria de diseños (demorada): evalúa la memoria espacial para el material visual nuevo.
- Memoria de listas (demorada): valora la memoria y el aprendizaje verbal, la tasa de aprendizaje y el efecto de la interferencia en el recuerdo de material verbal.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Memoria de nombres (demorada): diseñada para determinar la capacidad para aprender nombre en niños en tres ensayos.
- Memoria narrativa: permite medir la memoria con material verbal organizado en condiciones de recuerdo libre, recuerdo guiado y reconocimiento.
- Repetición de frases: evalúa la capacidad para repetir frases de complejidad y longitud crecientes.

4. *Sensoriomotor:*

- Secuencias motoras manuales: permite medir la capacidad de imitar una serie de secuencias de movimientos rítmicos empleando una o dos manos.
- Golpeteo con la punta de los dedos: está compuesta por dos tareas, repeticiones y secuencias. La primera permite evaluar la destreza y la velocidad motora de los dedos del niño. La segunda permite medir la rapidez de la programación motora.
- Imitación de configuraciones de la mano: valora la capacidad para imitar configuraciones de la mano y de los dedos empleando el análisis visoespacial, la programación motora o la retroalimentación cinestésica.
- Precisión visomotora: diseñada para medir la precisión y la velocidad grafomotoras.

5. *Percepción social:*

- Reconocimiento de emociones: es una prueba formada por cuatro tareas, y permite valorar la habilidad de reconocer emociones (alegría, tristeza, neutra, miedo, ira, asco).
- Teoría de la mente: evalúa la capacidad de comprender funciones mentales creencias, intención, engaño, emoción, imaginación; la capacidad de entender que los demás tienen sus pensamientos, ideas y sentimientos y que pueden ser distintos de los propios; y también la capacidad para comprender la relación entre las emociones y el contexto social y para identificar la emoción apropiada ante contextos sociales diversos. Está compuesta por una tarea Verbal y una tarea Contextual.

6. *Procesamiento visoespacial:*

- Construcción de cubos: permite valorar la capacidad visoespacial y visomotora para reproducir construcciones tridimensionales a partir de modelos o de dibujos bidimensionales.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Copia de diseños: mide habilidades motoras y visoperceptivas asociadas con capacidad de copiar figuras geométricas bidimensionales.
- Descubrimiento de rutas: valora el conocimiento de las relaciones visoespaciales y de la direccionalidad, así como la capacidad de utilizar este conocimiento para transferirlo a una ruta de un mapa esquemático simple a otro complejo.
- Flechas: permite evaluar la habilidad de juzgar la orientación de una línea.
- Puzzles de imágenes: evalúa la discriminación visual, la localización espacial, el rastreo visual y la capacidad para desmontar un dibujo en sus partes constituyentes y reconocer las relaciones parte-todo.
- Puzzles geométricos: permite estimar la rotación mental, el análisis visoespacial y la atención a los detalles.

El número total de pruebas que componen la batería asciende a 36, si se tienen en cuenta las 4 pruebas complementarias (demoradas) del dominio de Memoria y aprendizaje.

La evaluación aporta información útil para realizar el diagnóstico de múltiples trastornos infantiles y ayuda a planificar su posterior intervención. El tiempo de aplicación varía según el tipo de evaluación. Se puede utilizar la NEPSY II para realizar evaluaciones generales para obtener visión global del rendimiento del niño en cinco dominios funcionales, con un tiempo de aplicación de 45-60 minutos; evaluaciones completas, donde se aplican todas las pruebas apropiadas para la edad del niño, con una duración de 90 a dos horas y media según la edad; y por último, evaluaciones diagnósticas o evaluaciones selectivas, que permiten realizar una selección de pruebas para evaluar en profundidad las áreas seleccionadas, por lo que el tiempo de aplicación puede variar. El instrumento contiene tablas con estimaciones de tiempo de cada prueba individual.

La batería cuenta con cuatro tipos de puntuaciones:

- Puntuaciones principales: describen la aptitud general que evalúa la prueba, se expresan en forma de puntuaciones escalares ($M= 10$, $DE=3$), percentiles ($M= 100$, $DE= 15$) o porcentajes acumulados
- Puntuaciones de procesamiento: brinda información más específica sobre las aptitudes que son necesarias para completar una tarea, también se expresan puntuaciones escalares y porcentajes acumulados.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Puntuaciones de comparación: utilizan la métrica de puntuación escalar para poder comparar distintas puntuaciones de una misma prueba, o para comparar las puntuaciones de distintas pruebas.
- Puntuaciones de observaciones conductuales: las observaciones cualitativas pueden cuantificarse con la frecuencia con que esos mismos comportamientos estuvieron presentes en la muestra de estandarización y varios grupos clínicos.

La muestra de estandarización consistió de 1,000 niños estadounidenses entre los 3 y 12 años de edad, participaron 100 niños para cada grupo de edad. Las características de la muestra para la estandarización de la NEPSY fueron: edad, género, raza/origen étnico, región geográfica y educación de los padres.

Los coeficientes de confiabilidad de la prueba se calcularon a través de método de mitades partidas, test-retest, y procedimientos de generalización, dependiendo de la naturaleza de la prueba. Los promedios de los coeficientes de confiabilidad interna en los cinco dominios esenciales para los niños entre 5 y 12 años varían, siendo altos, con un valor de .87 en los dominios de Lenguaje y Memoria y aprendizaje, hasta un nivel bajo de .79, en el dominio Sensoriomotor. En el grupo de niños de 3 a 4 años, los promedios de los coeficientes de confiabilidad interna van de .91 en el dominio de Memoria y aprendizaje, hasta .70 en el dominio de Atención y funciones ejecutivas. Aunque la NEPSY II contiene 27 subpruebas, sólo se reportan coeficientes de confiabilidad para 22 de ellas, y de los 182 coeficientes de confiabilidad presentados, 105 son inferiores a .80 (Sattler y D'Amato, 2003).

La batería cuenta con estudios de validez con la *Wechsler Intelligence Scaled - Fourth edition* (WISC- IV) de Wechsler, las *Differential Abilities Scales - Second Edition* (DAS - II) de Elliot, la *Children's Memory Scale* (CMS) de Cohen y el *Delis - Kaplan Executive Function System* (D- KEFS) de Delis, Kaplan y Kramer. Los estudios utilizados indican que tres dominios, Lenguaje, Memoria y aprendizaje y Visoespacial, se relacionan moderadamente con las puntuaciones en las pruebas de inteligencia y con desempeño académico, mientras que los dominios de Sensoriomotor y Atención y funciones ejecutivas no mostraron tener relación (Sattler y D'Amato, 2003). Por otro lado, en general, las correlaciones entre la NEPSY y diversas pruebas neuropsicológicas presentaron una correlación moderada cuando el contenido era similar en ambas pruebas. En cuanto a la validez de la NEPSY también se estudió su utilidad clínica y sensibilidad del instrumento con varios grupos clínicos tales como: TDAH, TDAH y discapacidad en el aprendizaje, discapacidad para la lectura, trastorno

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

del lenguaje, autismo, síndrome alcohólico fetal, lesión cerebral traumática y alteración auditiva.

Para este trabajo se seleccionó la subprueba Inhibición del dominio Atención y Función Ejecutiva.

Se trata de una prueba cronometrada, donde se le muestran al niño series de figuras geométricas o flechas en blanco y negro, y debe decir el nombre de la figura geométrica o la dirección de la flecha, o bien una respuesta alternativa, dependiendo del color de la figura o la flecha. Esta prueba utiliza el enfoque de Stroopt en una tarea de denominación sin lectura.

En esta investigación se excluyeron las tareas de Denominación y Cambio debido a la ausencia de baremos normativos que abarcaran todas las edades contempladas en la muestra. De todos modos, dichas pruebas no fueron incluidas por no evaluar de manera específica el proceso de inhibición.

Los errores de este subtest se dividen en dos tipos:

- *Errores no corregidos*, son aquellos que el niño no detecta ni corrige, o tarda demasiado en corregir. Se consideran fallos más significativos en la inhibición de respuestas automáticas. Es decir, mide el control de inhibición.
- *Errores autocorregidos*, son errores que el niño detecta y corrige por sí mismo rápidamente sin ayuda del examinador. Muestran que el niño tiene cierta conciencia del error y capacidad de autorregulación. Indica la capacidad de monitoreo.

A partir del puntaje bruto, se obtuvieron las puntuaciones principales del total de errores no corregidos y del total de errores corregidos, convirtiéndolos en percentiles para ubicar a la persona evaluada dentro de una distribución normativa. Luego el total de errores en la prueba (evaluación general de desempeño) y el total de tiempo empleado (eficacia en el procesamiento) se transforman en puntuaciones escalares donde el rendimiento del niño se compara con una muestra normativa, considerando su edad cronológica. En la tabla N°7 se detalla la interpretación de la técnica.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Tabla N° 7*Interpretación de los resultados*

Perfil de desempeño	Errores no corregidos	Errores autocorregidos	Total de errores de Inhibición	Interpretación
Nivel óptimo de inhibición	Nivel alto	Nivel alto - medio	Nivel alto	Buen control de la inhibición, con adecuada velocidad de procesamiento, regulación del comportamiento y monitoreo.
Nivel promedio de inhibición	Nivel medio	Nivel medio - bajo	Nivel medio	Buen desempeño; algo impulsivo, pero con corrección parcial.
Nivel deficitario de inhibición	Nivel bajo	Nivel bajo	Nivel bajo	Bajo desempeño; impulsivo, sin corrección parcial ni monitoreo

Fuente: Elaboración propia

5.4.4. Referencias para la identificación de los datos.

A continuación, se presenta un cuadro de referencia (Tabla N.º 8) que permite identificar y clasificar los distintos datos obtenidos a partir de las técnicas aplicadas. Esta matriz organiza las variables evaluadas según los instrumentos utilizados, los tipos de datos recogidos y los rangos de valores que permiten establecer categorías como bajo, medio y alto. De este modo, se facilita la interpretación de los resultados vinculados a las distintas zonas de competencias, niveles de funcionamiento cognitivo y límites conductuales, según los criterios normativos de cada prueba.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Tabla N° 8

Cuadro de referencia para la identificación de datos

Identificación de datos	Técnica	Dato	Valores		
			Bajo	Medio	Alto
Zona de Competencias Vinculares	E2P v.2	Decil	1-3	5-4	6-10
Zona de Competencias Formativas	E2P v.2	Decil	1-3	5-4	6-10
Zona de Competencias Protectoras	E2P v.2	Decil	1-3	5-4	6-10
Zona de Competencias Reflexivas	E2P v.2	Decil	1-3	5-4	6-10
Nivel de Límites	Cuestionario Ad Hoc	Fractiles	1-12	13-24	25-48
Total de tiempo empleado INI	NEPSY II	Puntuación escalar	Muy bajo 1-3 Bajo 4-5	Promedio Bajo 6-7 Promedio 8-12 Promedio alto 13-14	Alto 15-16 Muy alto 17-19
Total errores no corregidos INI	NEPSY II	Percentil	<25	25-75	>75
Total errores autocorregidos INI	NEPSY II	Percentil	<25	25-75	>75
Total de errores de INI	NEPSY II	Puntuación escalar	1-6	7-12	13-19

Nota: se utilizaron los parámetros que propone la Escala de Parentalidad Positiva (Gómez y Contreras, 2019) y la subprueba de Inhibición de la Batería NEPSY II (Korkman, M., Kirk, U. y Kemp, S., 2014)

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Los instrumentos empleados en esta investigación presentan tanto ventajas como limitaciones. A pesar de ello, posibilitan la obtención de subvalores de dimensiones, lo que favorece un análisis más detallado y enriquecedor. Se considera que, dado el enfoque descriptivo del estudio, los instrumentos seleccionados son adecuados, ya que proporciona una descripción precisa de las variables involucradas y permite acceder a datos que conducen a conclusiones valiosas para la investigación.

5.5. Población y Muestra

Para la presente investigación se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por 25 diadas compuestas por un niño o niña de entre 6 y 8 años y su respectivo cuidador principal (madre, padre u otro adulto a cargo). En este tipo de muestras la selección de los sujetos no depende de la probabilidad de participar, sino de las características de la investigación (Johnson 2014, como se citó en Hernández-Sampieri et al., 2018).

Los participantes fueron reclutados a través de mensajes informativos distribuidos en redes sociales (como Facebook, Instagram y grupos de WhatsApp), así como mediante la difusión presencial en las instalaciones de un club deportivo local.

Inicialmente se contactaron 30 diadas. Las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio y residen en la provincia de Mendoza. Los niños y niñas asisten a instituciones educativas tanto de gestión pública como privada. No obstante, cinco de ellas fueron excluidas del estudio por distintas razones: en un caso, el niño no cumplía con el criterio etario establecido; en otro, presentaba un diagnóstico de trastorno del espectro autista; un tercer niño se negó a participar durante la evaluación, lo que obligó a interrumpir la administración; y en los dos casos restantes no fue posible establecer contacto para completar el procedimiento. De esta manera, la muestra final quedó conformada por 25 diadas, las cuales participaron de manera voluntaria, previa firma del consentimiento informado por parte del adulto responsable y el asentimiento del niño o niña.

Cabe mencionar que el tipo de muestreo seleccionado no busca la representatividad estadística de una población general, por lo que sus resultados y conclusiones que surjan de esta investigación no son generalizables. Al no ser probabilístico, no es posible estimar el error estándar ni establecer niveles de confianza estadística, lo cual limita su valor para la inferencia estadística. No obstante,

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

este tipo de muestra resulta pertinente en estudios como el presente, cuyo objetivo es describir ciertas variables en grupos con características específicas. En este caso, se priorizó el acceso a casos típicos que permitieran explorar la relación entre la función ejecutiva de inhibición y la competencia parental de establecimiento de límites, sin que ello implicara la necesidad de extrapolar los hallazgos a toda la población infantil.

A continuación, se presentan los criterios de selección utilizados para la misma.

5.5.1 Criterios de Selección de Muestra

Criterios de inclusión:

- Niños de 6, 7 y 8 años de edad, que corresponde al primer ciclo de escolaridad, esta es una etapa crítica para el desarrollo de habilidades ejecutivas y la capacidad para inhibir impulsos, lo que hace a este grupo adecuado para tu investigación.
- Niños con desarrollo cognitivo típico para su edad, sin diagnósticos previos de trastornos cognitivos graves o condiciones como el TDAH, TEA u otros trastornos del desarrollo donde se presentan trastornos de la función ejecutiva.
- Padres que estén dispuestos a participar en el estudio y que firmen el consentimiento informado, comprometiéndose a colaborar en las evaluaciones y entrevistas necesarias.
- Padres que sean principalmente responsables del cuidado y la educación de los niños en su hogar (ya sea como padres biológicos, adoptivos o tutores).
- Padres que tengan acceso a medios tecnológicos (si es necesario para completar encuestas, entrevistas o realizar evaluaciones en línea).
- Incluir familias de diversos contextos socioeconómicos (bajo, medio y alto), lo que permitirá analizar si el contexto socioeconómico influye en el establecimiento de límites y la función ejecutiva de los niños.

Criterios de exclusión:

- Niños con diagnósticos de trastornos del desarrollo (TDAH, TEA, trastornos del aprendizaje) que afecten la función ejecutiva o inhibición de impulsos.
- Padres con trastornos psicológicos severos (como depresión o trastornos de ansiedad graves) que pudieran interferir con la capacidad de establecer límites efectivos.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Familias que atraviesan crisis graves, como abuso, negligencia o problemas de salud mental graves en los padres o niños, ya que estos factores pueden sesgar los resultados.
- Niños o padres que no puedan comprometerse con el proceso del estudio debido a limitaciones de tiempo o dificultades logísticas.

5.6. Procedimientos:

5.6.1. Recolección de datos:

Como se mencionó anteriormente, se aplicaron tres instrumentos para analizar cada una de las variables implicadas en el mismo: Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2) de Gómez Muzzio y Contreras Yevenes, un cuestionario Ad Hoc sobre establecimientos de límites y la subprueba de Inhibición de la batería neuropsicológica infantil NEPSY II. Los instrumentos empleados con los padres fueron adaptados a formato digital, dado que esta modificación no tiene ninguna consecuencia negativa para la investigación. De hecho, este formato podría ser incluso ventajoso, ya que permite a los participantes ofrecer respuestas de manera más reflexiva a los ítems. El recurso informático utilizado para la aplicación de los instrumentos es la plataforma Google Forms.

En la primera sección del formulario autocompletable, los padres brindaron su consentimiento informado y autorizaron la participación de sus hijos en la investigación, mientras que los niños completaron el apartado correspondiente al asentimiento informado. En esta sección, se informó a los participantes sobre la investigación, sus objetivos y los derechos que les asisten, cumpliendo así con los estándares éticos y de protección de la información. Para continuar, cada participante debe leer y aceptar esta sección, ya que su aceptación es un requisito obligatorio para la correcta administración de la escala.

Finalmente, se estableció contacto con las familias para administrar la subprueba de la Batería Neuropsicológica.

5.6.2. Análisis de datos:

Los datos empíricos obtenidos de los instrumentos empleados con los padres pertenecientes al Google Forms, se organizaron en una hoja de cálculo de Excel. Posteriormente, se digitalizaron y se transfirieron los resultados de la subprueba de Inhibición de la batería NEPSY II en la hoja de cálculo de Excel para su

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

procesamiento. Allí, se prepararon los datos para iniciar el análisis en el software SPSS. En este sentido, se verificó la integridad de los datos, para asegurar de que no hayan datos faltantes o errores que puedan distorsionar los resultados.

Finalmente, en el programa SPSS se analizaron frecuencias y estadísticos descriptivos sobre las variables cuantitativas de interés para esta investigación con la finalidad de responder a los objetivos propuestos. De esta manera, se obtuvieron tablas y gráficos que muestran los principales hallazgos.

CAPÍTULO 6

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

6.1. Caracterización de la muestra

A fin de caracterizar la población objeto de estudio en el presente trabajo de investigación, se procedió al análisis de distintos datos recopilados a través de la encuesta sociodemográfica Ad Hoc, obteniéndose los resultados que a continuación se detallan.

La muestra estuvo conformada por un N=25 diada de participantes, de los cuales la media de edad se ubica en 40,88 años (DE=5,239) como puede verse en la tabla 9. En cuanto a la edad de los niños, la edad promedio se centró en 7,12 años (DE= ,833) según la tabla 10.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la edad de madres/padres

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad madre/padre	25	26	49	40,88	5,239

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la edad de niños/niñas

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad niño/a	25	6	8	7,12	,833

Sobre el género de las diadas, se destaca que de los padres/madres el 92% corresponden a femenino. En el caso de los niños/as, el 60% obtiene la mayoría el género masculino (Tabla 11).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Tabla 11

Frecuencias de género padre/madre e hijo/a

Género para padre/madre e hijo/a		
Padre/madre		
	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	23	92,0
Masculino	2	8,0
Otro	0	0
Hijo/a		
Femenino	10	40,0
Masculino	15	60,0
Otro	0	0

Como muestra la tabla 12 el mínimo de hijos es de 1 con un máximo de 4 hijos. (M=2,32; DE=,748). La mayoría de los padres tiene por ocupación empleado (76%), siendo una minoría aquellos que tienen trabajos independientes, estudian o son ama de casa (tabla 13).

Tabla 12

Estadísticos descriptivos del número de hijos

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Número de hijos	25	1	4	2,32	,748

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de la ocupación actual de madres/padres

Ocupación actual de madres/padres		
	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	2	8,0
Empleado	19	76
Autónomo/independiente	3	12
Estudiante	1	4

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

De acuerdo a la tabla 14, se puede observar que la mayoría de los padres son casados (68%) y convivientes (20%). Así mismo, la tabla 15 muestra que los padres encuestados han finalizado los estudios superiores con un 52%, seguido de un gran porcentaje que tienen incompletos dichos estudios con un 36%.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos del estado civil de madres/padres

Estado civil de madres/padres		
	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	2	8,0
Casado	17	68,0
Separado	1	4,0
Conviviente	5	20,0

Tabla 15

Estadísticos descriptivos del nivel de instrucción de madres/padres

Instrucción de madres/padres		
	Frecuencia	Porcentaje
Primaria incompleta	1	4,0
Primaria completa	1	4,0
Secundaria incompleta	1	4,0
Educación superior completa	9	36,0
Educación superior completa	13	52,0

Sobre las características contextuales de la muestra, la tabla 16 refleja que la gran mayoría de la muestra se percibe en un nivel socioeconómico medio (96%). La organización familiar predominante es la de tipo nuclear con el 88% (tabla 17).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos del estrato socioeconómico

Estrato socioeconómico		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	4,0
Medio	24	96,0

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de la tipología familiar

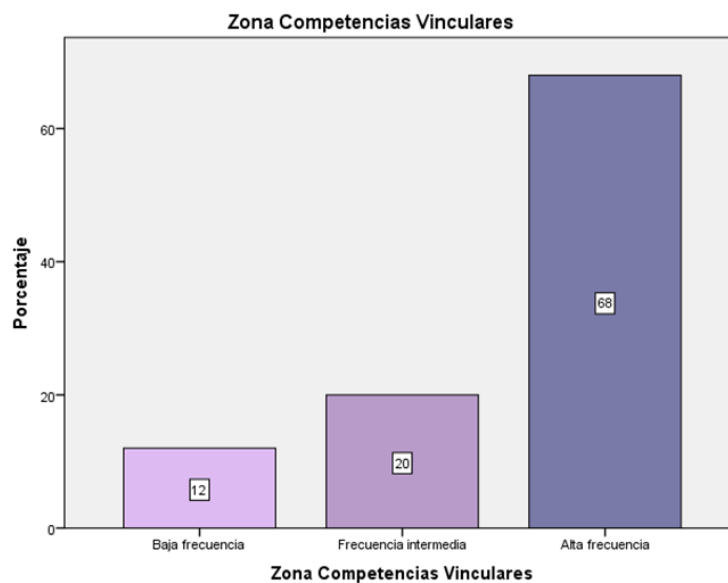
Tipología familiar		
	Frecuencia	Porcentaje
Nuclear	22	88,0
Extensa	2	8,0
Ensamblada	1	4,0

6.2. Niveles de Competencias Parentales

De acuerdo al objetivo *describir las competencias parentales de los padres de niños de primer ciclo de escolaridad de la provincia de Mendoza*, se evaluaron las competencias vinculares, formativas, protectoras y reflexivas. Las figuras 7, 8, 9 y 10 reflejan un predominio de alta frecuencia en las competencias protectoras (72%), vinculares (68%), y reflexivas (60%). Además, ausencia de frecuencia intermedio de las competencias reflexivas y un predominio de baja frecuencia en las competencias formativas (40%).

Figura 7

Porcentaje de Zona de Competencias Vinculares



“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Figura 8

Porcentaje de Zona de Competencias Formativas

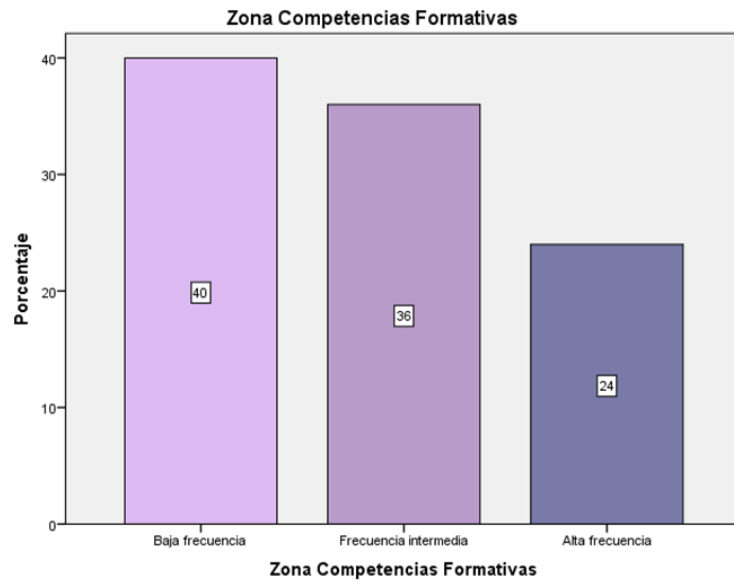


Figura 9

Porcentaje de Zona de Competencias Protectoras

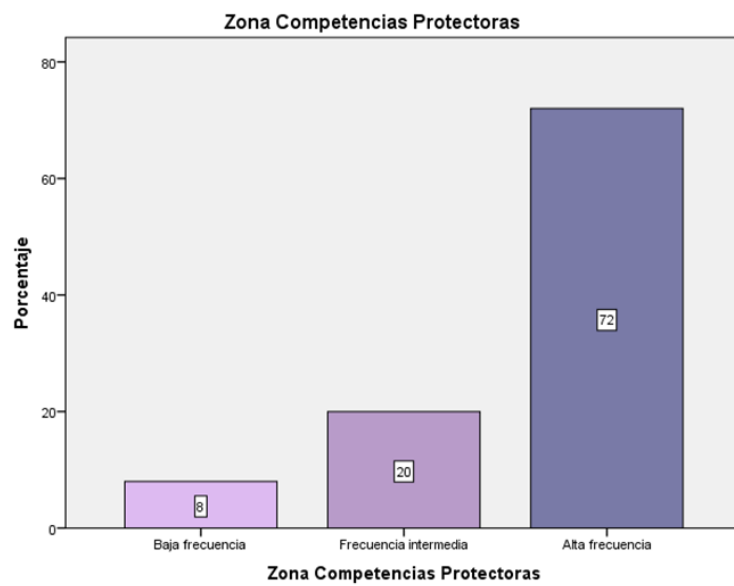
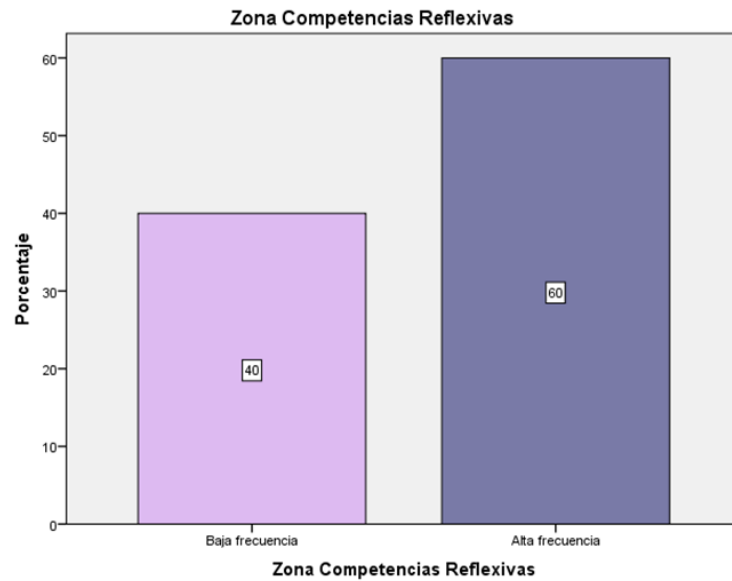


Figura 10

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

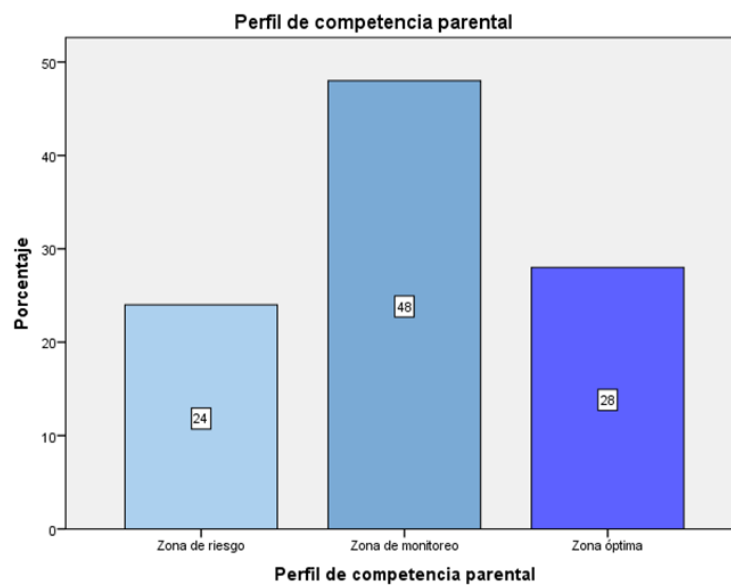
Porcentaje de Zona de Competencias Reflexivas



En cuanto a la Zona de competencia parental se puede identificar que la mayoría de los participantes se encuentra en zona de monitoreo con 48%, y no marcando una gran diferencia entre la zona de riesgo y la zona óptima (Figura 11).

Figura 11

Porcentaje de Zona de Competencia Parental



“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

6.3. Niveles de establecimiento de límites y caracterización

De acuerdo con el objetivo *de identificar el nivel y las características de los límites establecidos por los padres en el proceso de crianza y educación de sus hijos*, se evaluó la habilidad parental en el establecimiento de límites, los objetivos perseguidos, las razones, dificultades percibidas y la respuesta del niño frente al límite establecido por sus padres. Como se aprecia en la tabla 18, un nivel medio de límites fue representado por el 84%, constituyéndose como un nivel alto un 12% y bajo un 4% de los encuestados.

Tabla 18

Frecuencia y porcentaje del Nivel de Límites

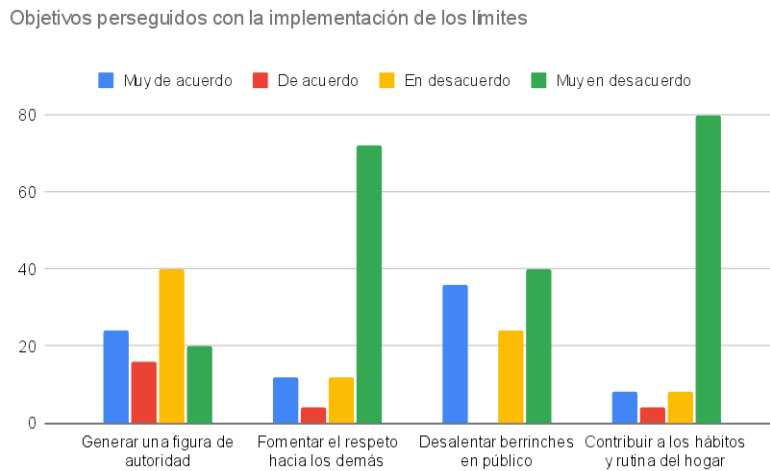
Nivel de límites		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nivel bajo	1	4,0
Nivel medio	21	84,0
Nivel alto	3	12,0

Sobre los objetivos que persiguen los padres con la implementación de los límites, se destaca en la figura 12, una gran mayoría de coincidencias de respuestas en las categorías *contribuir a los hábitos y rutinas de hogar* (80%), *fomentar el respeto hacia los demás* (72%) y *desalentar berrinches en público* (40%) por estar en desacuerdo. Por el contrario, los padres están de acuerdo con *generar una figura de autoridad* (24%).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Figura 12

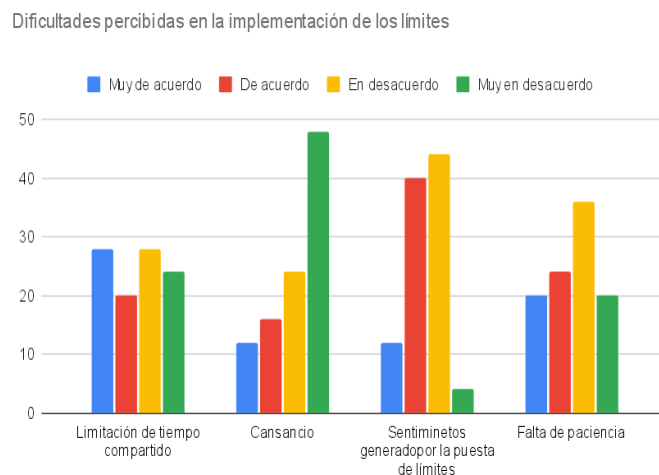
Porcentaje de los objetivos perseguidos con la implementación de los límites



De acuerdo con la percepción de las dificultades percibidas en la implementación de los límites, la figura 13 muestra que el *cansancio* no es valorado como dificultad (24% en desacuerdo y 48% muy en desacuerdo). A su vez, las categorías *limitación de tiempo compartido* y *falta de paciencia* generaron una mínima mayoría en las respuestas vinculadas al desacuerdo (52% y 56% respectivamente) con respecto al acuerdo de dicha categoría. De la misma manera, en la categoría *sentimientos generados por la respuesta de límites* obtuvo una mínima diferencia en el gradiente de respuestas en acuerdo (12% y 40%).

Figura 13

Porcentaje de las dificultades percibidas en la implementación de los límites

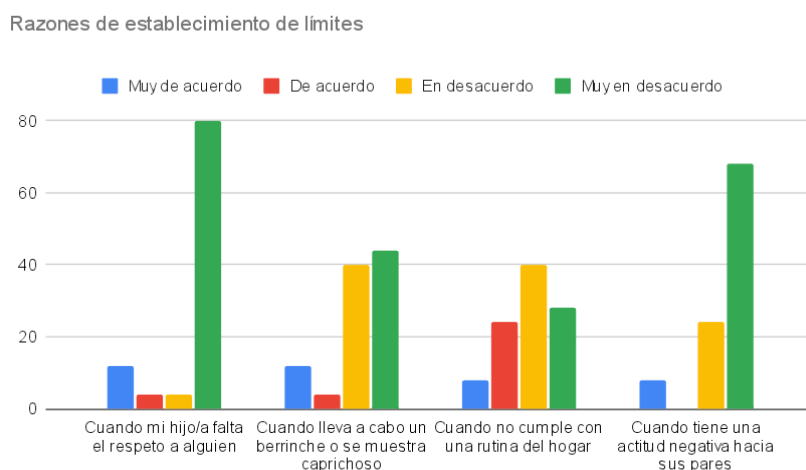


“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

La figura 14 sobre las razones del establecimiento de límites, expone como resultado relevante, una marcada tendencia en la respuesta muy en desacuerdo respecto de las categorías *cuando mi hijo/a falta el respeto a alguien* (80%), *cuando tiene una actitud negativa hacia sus pares* (68%). A su vez, en las categorías *cuando lleva a cabo un berrinche o se muestra caprichoso* (40% y 44%) y *cuando no cumple con la rutina del hogar* (40% y 28%) compartieron porcentaje con el gradiente que va de desacuerdo a muy en desacuerdo.

Figura 14

Porcentaje de las razones de establecimiento de límites



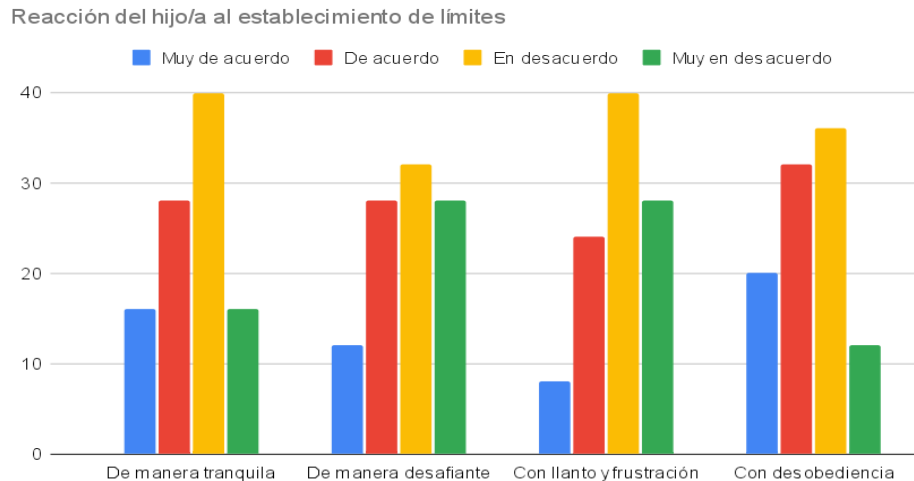
En la figura 15 sobre la reacción del hijo/a al establecimiento de límites, se puede observar respuestas más homogéneas respecto de los anteriores gráficos (figura 12, 13 y 14).

Las respuestas, representaron una mínima diferencia entre los padres que están en el gradiente de respuestas de acuerdo de los que están en el gradiente de respuestas en desacuerdo. De esta manera *con llanto y frustración* fue la categoría con mayor predominancia del gradiente en desacuerdo (40% y 28%).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Figura 15

Porcentaje de la reacción del hijo/a al establecimiento de límites



6.4. Niveles de la Función Ejecutiva Inhibición

De acuerdo con el objetivo *Analizar la función ejecutiva de inhibición en niños de primer ciclo de la provincia de Mendoza*, se tuvo en cuenta la subescala de Inhibición, teniendo como punto de partida los errores y el tiempo de resolución de la prueba. Según lo indicado en la tabla 19, se puede observar que se obtuvo una predominancia del nivel bajo en el total de errores no corregidos con el 52% y en el total de errores con el 56% (Tabla 21). Así mismo se destaca un predominio del nivel medio en el total de errores autocorregidos con el 64% (Tabla 20). Se destaca el bajo porcentaje de nivel alto (12%) en el total de errores no corregidos y la ausencia de ese nivel tanto en el total de errores autocorregidos como en el total de errores (Tabla 20 y 21 respectivamente).

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Tabla 19

Frecuencia y porcentaje del total de errores no corregidos Inhibición (NCI)

Total de errores no corregidos Inhibición (NCI)		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nivel bajo	13	52,0
Nivel medio	9	36,0
Nivel alto	3	12,0

Tabla 20

Frecuencia y porcentaje del total de errores autocorregidos Inhibición (AUI)

Total de errores autocorregidos Inhibición (AUI)		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nivel bajo	9	36,0
Nivel medio	16	64,0

Tabla 21

Frecuencia y porcentaje del total de errores Inhibición (TERI)

Total de errores Inhibición (TERI)		
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Nivel bajo	14	56,0
Nivel medio	11	44,0

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

En relación con la variable tiempo, considerada un factor relevante en el desarrollo de la prueba, la Tabla 22 muestra que el tiempo mínimo empleado para su resolución fue de 5 segundos/minutos y el máximo de 16 segundos/minutos, con un tiempo promedio de 9,08 segundos/minutos (DE = 3,095).

De acuerdo a la tabla 23, casi la mitad de los participantes se encontraron en un desempeño promedio de acuerdo a la ejecución de la tarea (48%), seguido de un promedio bajo (24%).

Tabla 22

Estadísticos descriptivos del total de tiempo empleado en Inhibición (INI)

Total de tiempo empleado en Inhibición	
Media	9,08
Desv. típ.	3,095
Mínimo	5
Máximo	16

Tabla 23

Frecuencia y porcentaje de los niveles tiempo empleado en Inhibición (INI)

Niveles de tiempo empleado		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	12,0
Promedio bajo	6	24,0
Promedio	12	48,0
Promedio alto	3	12,0
Alto	1	4,0

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

La tabla 24 integra los resultados obtenidos respecto a las competencias parentales, el nivel de establecimiento de límites y el grado de inhibición conductual observados en los casos analizados. En particular, se identifican distintos niveles de inhibición (deficiente, promedio y óptimo), los cuales se relacionan con los niveles de competencias parentales y de límites. Esta información permite establecer perfiles diferenciados de funcionamiento parental y analizar la relación entre el control de inhibición y la capacidad para establecer límites. A partir de esta base, se procede a interpretar las tendencias generales y casos representativos.

Se observa una prevalencia significativa de niveles deficientes de inhibición, los cuales se asocian con puntajes bajos o medios en al menos dos dimensiones de las competencias parentales, ubicando a los cuidadores dentro de la zona de monitoreo.

En menor proporción, se identifican casos con inhibición en niveles promedio. Resulta especialmente relevante destacar que aquellos niños que presentan un desempeño promedio y homogéneo en la función ejecutiva de inhibición suelen estar asociados con padres que muestran altos niveles en todas las competencias parentales evaluadas, ubicándose dentro de la zona óptima de competencia parental.

Finalmente, solo un caso presenta un nivel óptimo de inhibición.

Cabe destacar que, independientemente del nivel de inhibición o de competencia parental, todos los casos presentan un nivel medio en el establecimiento de límites.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Tabla 24

Integración de resultados de Competencias Parentales, Nivel de Límites e Inhibición

					Interpretación	Perfil					
	NCI	AUI	TERI	INI		CV	CF	CP	CR	CP	NL
1					Nivel deficitario de inhibición					Zona de monitoreo	
2					Nivel deficitario de inhibición					Zona óptima	
3					Nivel deficitario de inhibición					Zona de riesgo	
4					Nivel deficitario de inhibición					Zona de monitoreo	
5					Nivel óptimo de inhibición					Zona de monitoreo	
6					Nivel promedio de inhibición					Zona óptima	
7					Nivel promedio de inhibición					Zona óptima	
8					Nivel promedio de inhibición					Zona de monitoreo	
9					Nivel deficiente de inhibición					Zona de monitoreo	
10					Nivel deficiente de inhibición					Zona óptima	
11					Nivel deficiente de inhibición					Zona de monitoreo	
12					Nivel deficiente de inhibición					Zona óptima	

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

					Interpretación					Perfil	
	NCI	AUI	TERI	INI		CV	CF	CP	CR	CP	NL
13	Rojo	Naranja	Rojo	Naranja	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Rojo	Verde	Rojo	Zona de riesgo	Verde
14	Naranja	Rojo	Rojo	Naranja	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Rojo	Naranja	Verde	Zona de monitoreo	Naranja
15	Naranja	Naranja	Naranja	Naranja	Nivel promedio de inhibición	Verde	Verde	Verde	Verde	Zona óptima	Naranja
16	Rojo	Naranja	Rojo	Naranja	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Rojo	Rojo	Rojo	Zona de riesgo	Naranja
17	Verde	Naranja	Naranja	Naranja	Nivel promedio de inhibición	Rojo	Rojo	Rojo	Rojo	Zona de riesgo	Verde
18	Rojo	Naranja	Rojo	Naranja	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Naranja	Verde	Verde	Zona de monitoreo	Naranja
19	Rojo	Rojo	Rojo	Rojo	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Naranja	Verde	Verde	Zona de monitoreo	Verde
20	Naranja	Naranja	Naranja	Naranja	Nivel promedio de inhibición	Verde	Verde	Verde	Verde	Zona óptima	Naranja
21	Rojo	Naranja	Naranja	Naranja	Nivel promedio de inhibición	Verde	Naranja	Naranja	Verde	Zona de monitoreo	Verde
22	Rojo	Rojo	Naranja	Naranja	Nivel promedio de inhibición	Verde	Naranja	Verde	Rojo	zona de monitoreo	Verde
23	Naranja	Rojo	Rojo	Naranja	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Rojo	Naranja	Rojo	Zona de riesgo	Naranja
24	Naranja	Rojo	Rojo	Naranja	Nivel deficiente de inhibición	Verde	Naranja	Naranja	Rojo	Zona de monitoreo	Naranja
25	Verde	Naranja	Naranja	Naranja	Nivel promedio de inhibición	Verde	Rojo	Naranja	Rojo	Zona de riesgo	Verde

Nota: NCI=Nivel de errores no corregidos, AUI=Nivel de errores autocorregidos, TERI=total de errores inhibición, INI=nivel del tiempo empleado, CV= competencias vinculares, CF= competencias formativas, CP=competencias protectoras, CR=competencias reflexivas, NL=Nivel de límites. Rojo=nivel bajo, Naranja=nivel medio, Verde=nivel alto

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

DISCUSIONES

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Muestra

Los datos sociodemográficos analizados permiten contextualizar de manera más precisa a la población objeto de estudio, brindando un marco interpretativo que contribuye a comprender la naturaleza de los resultados obtenidos. En primer lugar, se puede observar que la muestra estuvo compuesta por 25 diadas, es decir, pares conformados por un padre o madre y su hijo o hija. La edad promedio de los adultos fue alrededor de los 40 años, mientras que en los hijos e hijas la edad media fue de 7 años, una etapa del desarrollo en la que los niños comienzan a desplegar con mayor claridad funciones ejecutivas como la inhibición. Sobre el género de las diadas, se destaca que, de los padres/madres, el 92% corresponde al género femenino. En el caso de los niños/as, el 60% de la muestra pertenece al género masculino.

Respecto al tamaño de las familias, se observó una media de 2 hijos por familia, con un rango que oscila entre uno y cuatro hijos. La estructura familiar predominante fue la nuclear, lo que refuerza la presencia de modelos tradicionales de convivencia familiar en la muestra. Desde el punto de vista del estado civil, la mayoría de los participantes se identificaron como casados o convivientes, lo cual indica una prevalencia de estructuras familiares con dos figuras parentales presentes, lo que puede tener un impacto relevante en la percepción del apoyo social y la organización doméstica.

En relación con el nivel educativo, más de la mitad de los padres reportaron haber culminado estudios superiores, mientras que una proporción significativa manifestó tener estudios superiores incompletos. En cuanto a las ocupaciones de los padres, los resultados indican que la mayoría de los padres se desempeñan como empleados, mientras que sólo una minoría se dedica a trabajos independientes, estudia o se dedica al hogar.

Un aspecto destacado de la muestra es la percepción del nivel socioeconómico, donde la mayoría se ubica en un nivel medio. Esta homogeneidad en la autopercepción socioeconómica permite interpretar los resultados en un contexto de cierta estabilidad económica.

En conjunto, estos datos permiten delinear una población con características demográficas relativamente homogéneas en cuanto a nivel socioeconómico, estructura familiar y nivel educativo.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Nivel de competencia parental

De los resultados arrojados resulta muy llamativo el predominio de alta frecuencia en las competencias protectoras (72%), vinculares (68%), y reflexivas (60%), en contraste con un predominio de baja frecuencia en las competencias formativas (40%). Estos resultados coinciden con el estudio llevado a cabo por Bernal Ruíz, F. (2023), donde concluye que sólo las competencias protectoras inciden en la inhibición. Los hallazgos también pueden vincularse con lo planteado por Cabascango (2020), quien sostiene que la inhibición, una función ejecutiva clave en la infancia, se relaciona de forma exclusiva con las competencias vinculares y con un mismo estilo de crianza. Asimismo, el autor destaca que tanto las competencias protectoras como el estilo democrático influyen positivamente en el desarrollo de todas las funciones ejecutivas, lo que podría explicar la alta presencia de estas competencias en la muestra, en tanto reflejo de prácticas parentales que promueven un entorno afectivo y estructurado, favorable para el desarrollo cognitivo y emocional infantil. Gómez Muzzio y Contreras Yevenes (2019) describen a las competencias protectoras como el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de crianza orientadas a establecer las condiciones necesarias para el desarrollo, reducir o eliminar fuentes de estrés tóxico, y asegurar una protección adecuada para el niño, cubriendo sus necesidades de desarrollo, garantizando sus derechos y asegurando su integridad física, emocional y sexual. Con respecto a las competencias vinculares, los autores sostienen que éstas promueven la conexión psicológica y emocional del niño, siendo de vital importancia, ya que contribuyen a proteger la salud mental al regular el estrés y el sufrimiento, organizar la vida psíquica y favorecer un estilo de apego seguro, así como un adecuado desarrollo socioemocional a lo largo de la vida.

Otro dato significativo, guarda relación con la Zona de Competencia Parental, donde se puede identificar que la mayoría de los participantes se encuentra en zona de monitoreo con 48%, y no marcando una gran diferencia entre la zona de riesgo y la zona óptima. De acuerdo con la Escala de Parentalidad Positiva propuesta por Gómez Munzio y Contreras, esta zona de monitoreo corresponde a un nivel intermedio de competencia parental, caracterizado por prácticas que aún requieren ajustes o fortalecimiento, pero que no se consideran disfuncionales. Es una zona que alerta sobre la necesidad de intervenciones preventivas, dado que los cuidadores presentan ciertas habilidades y actitudes positivas, aunque de manera no sistemática o

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

insuficientemente consolidadas. Estar en esta zona sugiere que los adultos cuidadores poseen un nivel moderado de recursos para sostener una crianza positiva, pero también enfrentan desafíos en áreas clave como la regulación emocional, la comunicación efectiva o el establecimiento de límites.

En este sentido, resulta especialmente relevante destacar que aquellos niños que presentan un desempeño promedio y homogéneo en la función ejecutiva de inhibición suelen estar asociados con padres que muestran altos niveles en todas las competencias parentales evaluadas, ubicándose dentro de la zona óptima de competencia parental. Este vínculo refuerza la idea de que un entorno familiar estructurado, afectivo y coherente promueve significativamente el desarrollo de habilidades cognitivas autorregulatorias en la infancia.

Nivel y características del establecimiento de límites.

En relación con los resultados obtenidos al evaluar la habilidad parental para el establecimiento de límites, se observa que la mayoría de los participantes (84%) presenta un nivel medio, mientras que un 12% se ubica en un nivel alto y solo un 4% en un nivel bajo. Esto sugiere una aplicación moderada y posiblemente inconsistente de normas en el hogar. Este dato puede interpretarse como un indicio de que, si bien los padres comprenden la importancia de los límites, no siempre cuentan con las herramientas o la constancia necesarias para establecerlos de forma efectiva. Esto evidencia la presencia de prácticas parentales que, si bien no son disfuncionales, tampoco alcanzan una efectividad óptima. El hecho de que una bajo porcentaje se ubique en un nivel alto, podría vincularse con las transformaciones culturales contemporáneas en las dinámicas familiares, donde predomina una tendencia a evitar el autoritarismo y a privilegiar vínculos horizontales. Como describen Ares y Bertella (2015), las relaciones entre padres e hijos han dejado de ser asimétricas, con una inclinación hacia al consenso, acompañado de actividades compartidas, mayor intimidad y cercanía emocional, y sobre todo, la abolición del autoritarismo que caracterizaba la crianza en épocas pasadas. Echeverría (2011) plantea que una de las mayores dificultades actuales en el ámbito de la crianza se encuentra vinculada con la disfuncionalidad de los límites implementados por los padres.

El predominio de un nivel medio en la competencia de establecimiento de límites puede reflejar el desafío que enfrentan muchas familias contemporáneas para combinar afecto y autoridad de manera funcional, en un contexto donde los modelos

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

tradicionales de crianza están siendo cuestionados, pero aún no han sido reemplazados por nuevas formas sólidas y consistentes de ejercer la parentalidad.

Esta interpretación se ve reforzada por los objetivos que los padres manifiestan al establecer límites. Principalmente, buscan promover hábitos y rutinas en el hogar (80%) y fomentar el respeto hacia los demás (72%). Sin embargo, objetivos más directamente vinculados al ejercicio de la autoridad, como reducir berrinches en espacios públicos o consolidarse como figura de autoridad, no parecen ocupar un lugar central: el 60% se mostró en desacuerdo con este último propósito. Estos datos reflejan una concepción de los límites más orientada a la organización y la convivencia, que a la afirmación del rol adulto, lo cual puede explicar la tendencia general a un nivel intermedio en esta habilidad parental. En este sentido, Ravera (2009) señala que muchos padres actualmente presentan dificultades para ejercer adecuadamente su función parental, debido a una creciente inseguridad sobre cómo llevarla adelante. Esta situación se traduce en un estilo más operativo y funcional, pero con menor capacidad para interpretar y responder a las necesidades emocionales y comportamentales de los hijos. Así, la evitación del rol de autoridad no solo refleja un cambio cultural en la crianza, sino también una posible carencia de herramientas simbólicas para sostener límites consistentes.

En cuanto a las dificultades percibidas en la implementación de límites, los padres no consideran el cansancio como un factor significativo, lo cual puede interpretarse como una señal de que, a pesar de la carga diaria, encuentran recursos para ejercer el rol parental. No obstante, sí se reconocen, aunque en baja proporción, dificultades relacionadas con el tiempo compartido y la falta de paciencia, lo que podría estar vinculado a dinámicas familiares exigentes o al estrés cotidiano. Si bien algunos factores como el cansancio o la falta de tiempo no son ampliamente reconocidos como obstáculos significativos, sí emergen otras dificultades de carácter emocional. Específicamente, una proporción importante de padres señala que los sentimientos generados por la puesta de límites constituyen una barrera relevante.. Esto sugiere que el malestar emocional que puede surgir durante la confrontación con los hijos —como culpa, frustración o inseguridad— incide en la capacidad de sostener límites con firmeza y consistencia. Por tanto, estas dificultades no parecen radicar en aspectos logísticos o externos, sino más bien en el plano afectivo, lo que resalta la importancia de fortalecer la regulación emocional parental como componente clave en la competencia para establecer límites. En esta línea, Ares y Bertella (2015) señalan

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

ciertos rasgos psicológicos y actitudes recurrentes en padres con dificultades para establecer límites, tales como la inmadurez, la permisividad, la falta de diferenciación de roles, la inseguridad y los miedos. Estas actitudes no solo interfieren en el ejercicio de la autoridad parental, sino que también evidencian la necesidad de que los adultos reflexionen sobre su rol, se conozcan a sí mismos y comprendan mejor las necesidades emocionales y sociales de sus hijos.

Respecto a las razones que motivan el establecimiento de límites, llama la atención el desacuerdo generalizado con la imposición de normas frente a conductas como la falta de respeto, actitudes negativas hacia los pares o berrinches. Este hallazgo podría estar asociado a una tendencia a evitar la confrontación o a una interpretación flexible del comportamiento infantil, lo que plantea interrogantes sobre la consistencia de los límites y su valor formativo.

Finalmente, en lo relativo a las reacciones de los hijos ante los límites, se evidenció una distribución más homogénea entre quienes reportan respuestas positivas y negativas. La presencia de llanto y frustración como reacción predominante, aunque rechazada por un grupo significativo de padres, sugiere que los límites siguen generando tensiones emocionales en los niños, lo cual es esperable en procesos de regulación conductual, pero también plantea la necesidad de estrategias de contención emocional por parte de los adultos.

Nivel de la función ejecutiva de inhibición

Los análisis realizados evidencian una predominancia del nivel bajo en el total de errores no corregidos (52%) y en el total de errores (56%), lo que sugiere fallos significativos en la inhibición de respuestas automáticas, es decir, en el control de la inhibición por parte de los niños evaluados. En contraste, en los errores autocorregidos se observa un predominio del nivel medio (64%), lo cual podría interpretarse como una incipiente capacidad de monitoreo y corrección de la propia conducta, aunque aún limitada. Llama particularmente la atención el escaso porcentaje de nivel alto en los errores no corregidos (12%) y su ausencia tanto en los errores autocorregidos como en el total de errores, lo que refuerza la hipótesis de un desempeño inhibitorio globalmente reducido en esta muestra.

Desde un enfoque psicopedagógico y a la luz de las conceptualizaciones actuales sobre las funciones ejecutivas, en particular la inhibición, estos resultados

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

cobran relevancia. Como señalan Aydmune e Introzzi (2019), la inhibición representa un pilar fundamental del funcionamiento ejecutivo, es uno de sus componentes y constituye la base para el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas como la planificación y el razonamiento. Esta función, además, permite suprimir respuestas impulsivas o automáticas, favoreciendo el control de la conducta y la regulación emocional. En este sentido, el predominio de errores no corregidos y el alto número total de errores observados pueden ser entendidos como indicadores de una baja capacidad para frenar conductas impulsivas, lo cual repercute directamente en los procesos de autorregulación requeridos en contextos de aprendizaje escolar.

A su vez, la variable tiempo, considerada un factor relevante en la resolución de la prueba, mostró una media de 9,08 segundos/minutos ($DE=3,095$), con un rango que va desde un mínimo de 5 hasta un máximo de 16. Este dato indica que, si bien hubo cierta heterogeneidad en la duración de la tarea, el tiempo promedio se mantiene dentro de parámetros esperables para la edad, aunque sin evidenciar un desempeño especialmente eficiente. Casi la mitad de los participantes (48%) presentó un rendimiento promedio, seguido de un 24% que se ubicó en un desempeño promedio bajo. Estos valores sugieren que, en general, los niños logran completar la tarea en un tiempo adecuado, aunque con un grado significativo de errores, lo que refuerza la interpretación de que las dificultades no estarían necesariamente asociadas al tiempo disponible o la prisa, sino más bien a procesos ejecutivos específicos como la inhibición de respuestas automáticas. Así, la frecuencia elevada de errores no corregidos y el rendimiento moderado en tiempos de respuesta podrían reflejar fallos en el control inhibitorio, más que en la velocidad de procesamiento, destacando la necesidad de intervenciones que fortalezcan estas habilidades desde las prácticas educativas y parentales.

En relación con la hipótesis planteada "Los niños de primer ciclo de escolaridad de la ciudad de Mendoza, cuyos padres tienen una alta competencia en el establecimiento de límites, presentan un mayor desarrollo de la función ejecutiva de inhibición", los datos obtenidos permiten considerar que esta hipótesis es verdadera.

Se observó que los niños que presentaron un menor desarrollo de la función ejecutiva de inhibición, caracterizado por una alta frecuencia de errores no corregidos y un desempeño inhibitorio globalmente reducido, estaban mayormente vinculados a figuras parentales con niveles medios o bajos en las competencias parentales, con un

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

predominio de nivel medio en la competencia de establecimiento de límites. Esto indica una asociación entre un ejercicio parental menos eficaz y mayores dificultades en el control de la inhibición por parte de los niños.

Refuerza esta interpretación, la existencia de prácticas parentales que, aunque no disfuncionales, carecen de la firmeza y consistencia necesarias para fomentar adecuadamente la inhibición. Esta situación puede deberse, en parte, a transformaciones culturales contemporáneas que tienden a cuestionar el autoritarismo, promoviendo estilos de crianza más horizontales, pero que, en algunos casos, no logran consolidar figuras de autoridad estables.

En este sentido, se concluye que un nivel alto de competencia parental en el establecimiento de límites se asocia positivamente con un mayor desarrollo de la inhibición en los niños, validando así la hipótesis formulada.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

CONCLUSIONES

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Los resultados obtenidos se correlacionan con la hipótesis de que el establecimiento de límites por parte de los padres guarda una relación significativa con el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en los niños. Sin embargo, esta relación está mediada por el estilo de crianza y la forma en que los límites son implementados y comprendidos en el contexto familiar.

Asimismo, los hallazgos indicaron que los niños con un desarrollo relativo menor de la función ejecutiva de inhibición se asocian con padres con menos competencias parentales. Uno de los hallazgos más destacados es el predominio de competencias protectoras, vinculares y reflexivas en la muestra, en contraste con la menor presencia de competencias formativas. Este desequilibrio sugiere que si bien los padres tienden a generar entornos afectivos y seguros, con una adecuada conexión emocional, no siempre logran sostener prácticas formativas consistentes que promuevan la interiorización de normas y hábitos autorregulatorios. El hecho de que la mayoría de los padres se ubique en una zona de monitoreo refuerza esta interpretación. Esta zona intermedia refleja un perfil parental con recursos positivos, pero aún poco sistemáticos, lo que implica una necesidad clara de fortalecimiento en áreas clave como el establecimiento de límites. El predominio de un nivel medio en la competencia de establecimiento de límites evidencia este mismo fenómeno: prácticas no disfuncionales, pero tampoco del todo eficaces, posiblemente influenciadas por los cambios culturales actuales que tienden a desdibujar el ejercicio de la autoridad parental en favor de vínculos más horizontales.

En cuanto al desarrollo de la inhibición en los niños evaluados, se observa un desempeño globalmente bajo, con altos niveles de errores no corregidos lo que implica una dificultad para frenar respuestas automáticas. Esto sugiere un desarrollo relativo menor del control de inhibición, lo cual tiene implicancias directas en su autorregulación emocional y comportamental. Pese a que el tiempo de ejecución de las tareas se mantuvo dentro de lo esperable, el número de errores indica que el problema no reside en la velocidad, sino en la capacidad de autocontrol y monitoreo.

Esta investigación reafirma la importancia del establecimiento de límites parentales como una herramienta fundamental en el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en los niños. Como afirman Murow y Verduzco (2002) y la Fundación Garrahan (s/f), los límites claros, consistentes y emocionalmente sostenidos no solo

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

contribuyen al mantenimiento del orden y la seguridad, sino que también promueven el fortalecimiento del autocontrol, la regulación emocional y la toma de decisiones conscientes.

Este trabajo final de investigación resalta la necesidad de promover prácticas parentales que favorezcan el desarrollo de habilidades ejecutivas desde una perspectiva afectiva y reflexiva. Educar con límites va más allá de imponer “normas”, tampoco significa restringir, sino brindar a los niños herramientas para conocerse, autorregularse y desenvolverse adecuadamente en diversos contextos. Por tanto, se hace imprescindible orientar a las familias y a los profesionales de la educación en estrategias de crianza que integren el establecimiento de límites con sensibilidad emocional, lo cual contribuirá al desarrollo integral y al bienestar presente y futuro de los niños.

Llegar a estas conclusiones implicó un recorrido que permitió profundizar en el vínculo entre la competencia parental en el establecimiento de límites y la función ejecutiva de inhibición, así como comprender con mayor sensibilidad la complejidad que atraviesa el proceso de crianza en la infancia. Desde una mirada psicopedagógica, fue posible observar cómo las prácticas parentales, particularmente en lo que respecta al establecimiento de límites, influyen directamente en el desarrollo de habilidades esenciales para la autorregulación y el aprendizaje. La investigación permitió articular teoría y práctica, evidenciando la importancia de acompañar a las familias en el fortalecimiento de sus competencias, especialmente en contextos donde el desarrollo de funciones ejecutivas aún no está consolidado.

Es necesario acompañar a los padres en la construcción de una autoridad sana, capaz de combinar firmeza con afecto, y de sostener límites que no castiguen, sino que contengan, orienten y enseñen. Solo así será posible potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida con autonomía y equilibrio.

Limitaciones y fortalezas

La investigación aborda una temática contemporánea de gran relevancia en el ámbito de la psicología y psicopedagogía, como es la competencia parental en el establecimiento de límites y su relación con la función ejecutiva de inhibición. Sin embargo, una de las principales limitaciones es la falta de instrumentos validados en el

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

contexto argentino para evaluar específicamente estas variables. Esto implicó la necesidad de adaptar o seleccionar herramientas cuyo respaldo empírico ha sido desarrollado en otros países, lo que puede afectar la validez cultural y la precisión de los resultados obtenidos. Además, la información fue recabada principalmente mediante instrumentos de autoinforme, lo cual puede introducir sesgos como la deseabilidad social. Es posible que algunos padres hayan respondido de forma idealizada o ajustada a lo que consideran socialmente aceptable.

Pese a la contribución que realiza este estudio, es preciso mencionar que el tipo de muestreo empleado fue no probabilístico, se realizó a partir de la conveniencia. Por otra parte, en la muestra de padres, los participantes no fueron equiparados en género ya que la muestra fue predominantemente femenina. Además, la muestra utilizada fue limitada en número y no necesariamente representativa de la población general, lo que restringe la generalización de los resultados.

Para investigaciones futuras, sería pertinente complementar la aplicación de la escala de competencias parentales utilizada con la exploración de otros factores contextuales, psicológicos y sociales que puedan influir en dichas competencias. Asimismo, se recomienda emplear una variedad de instrumentos adicionales y complementarios para la evaluación de la función ejecutiva de inhibición, con el fin de obtener una medición más precisa, multidimensional y robusta de esta capacidad.

Existen pocos estudios que relacionen directamente el establecimiento de límites parentales con funciones ejecutivas específicas como la inhibición, lo que convierte esta tesis en una contribución novedosa. Esta relación, al ser abordada empíricamente, permite no solo ampliar el conocimiento teórico sobre los vínculos entre la crianza y la autorregulación infantil, sino también fundamentar intervenciones prácticas orientadas a fortalecer las competencias parentales.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Referencias bibliográficas

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Referencias

- Anderson, V., Levin, H. y Jacobs, R. (2002). Executive functions after frontal lobe injury: A developmental perspective. En D. T. Stuss, & R.T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function*, 504-527.
- Ares, M. S. y Bertella, M. A. (2015). Límites implementados por padres en la crianza de niños de 3 a 6 años. *Avances en Psicología*, 23(2), 203-221.
- Aydmune, Y., Lipina, S. e Introzzi, I. (2018). Tarea de entrenamiento de inhibición de la respuesta para niños escolares: diseño, implementación y análisis de transferencia. Un estudio piloto. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(2).
- Aydmune, J. e Introzzi, I. (2018). Inhibición: una función ejecutiva difícil de medir. Algunas problemáticas en relación con las pruebas de inhibición informatizadas. *Psicodebate*, 18(2), 7-25.
- Aydmune, J., Introzzi, I., Richard's M. M., Stelzer, F. y Krzemien, D. (2019). Flexibilidad cognitiva y tres procesos inhibitorios durante los primeros años de la escolaridad primaria. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(2), 186-202.
- Aydmune, J., Introzzi, I. y Zamora, E. (2020). Tarea de interferencia proactiva para la medición de la inhibición cognitiva en niños de 6 a 8 años. *Revista Evaluar*, 20(3), 34-50. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Azar, E. (2019). *Competencias parentales, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y competencias académicas en la niñez intermedia* [Tesis Doctoral en Psicopedagogía] Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12564>
- Baddeley Alan D. (2002). Is Working Memory Still Working?. *European Psychologist*, 7(2), 85-97.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Ed. Gedisa
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Ed. Gedisa

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Bernal Ruíz, F. (2023). Competencias parentales y su influencia en la inhibición y planificación de escolares. *Revista ProPulsión*, 6(2), 8-24.
<https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/104/181>
- Bernal-Ruiz, F., Torres Pérez, C., Cárdenas Tapia, D., Riveros Farías, D. Vilches Carvajal, C., Farías Hurtubia, M. y Quintana López, L. (2021). Influencia de las competencias parentales en la atención y la flexibilidad cognitiva de escolares. *Liberabit*, 27(2). Disponible en:
<https://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/471/364>
- Cabascango Delgado, K., Pillajo Morillo, A., Bedón Bedón, A. y Yépez Herrera, E. (2020). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y las funciones ejecutivas. *Rev Cognosis*, 5(1).
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2016/2473>
- Carlos Ramos, C., Pérez Salas, C. y Lepe, N. (2016). Control inhibitorio, monitorización y habla autodirigida en TDAH. *Rev. electrónica de estudiantes Esc. de psicología, Univ. Costa Rica*, 11(1), 73-97.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/download/24426/26208/67238>
- Capano, A. y Usbach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 83 – 95.
- Climent Martínez, G., Luna Lario, P., Bombín González, I., Cifuentes Rodríguez, A., Tirapu Ustárroz, J. y Díaz Orueta, U. (2014). Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual. *Revista Neurología*, 58(10), 465-475.
- Echeverría, M. L. (2011). Vicisitudes del desarrollo infantil, límites parentales y conceptualización del caso. *Revista de la Asociación de Psicoterapia de la República Argentina*, 2, 1-14.
- Esbec, R. (2019). *Funciones Ejecutivas y estilos parentales: implicaciones prácticas* [Trabajo Final de Máster Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la investigación] Universidad de Zaragoza.
<https://core.ac.uk/download/290002209.pdf>
- Flores Lázaro, J., Castillo Preciado, R. y Jiménez Miramonte, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473.
- Fundación Garrahan (s/f.). *Límites en la infancia. Información para la familia*.
https://www.garrahan.gov.ar/images/PDFS/MaterialEducativo/Comunidad/Limit esInfancia_1.pdf

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- García Molina, A.; Enseñat Cantalops, A., Tirapu Ustárroz, J. y Roig Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48 (8), 435-440.
- Godínez, S. (2024) *Funciones ejecutivas. Herramientas de evaluación neuropsicológica*. <https://neuro-class.com/wp-content/uploads/2024/03/Manual-Funciones-ejecutivas.pdf>.
- Gómez Muzzio, E. y Contreras Yevenes, L. (2019). *Manual “Escala de Parentalidad Positiva – E”P v.2”*. Ediciones Fundación América por la Infancia. Chile
- González Osornio, M. (2015). *Desarrollo neuropsicológico de las funciones ejecutivas en la edad preescolar*. México: El Manual Moderno.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torrez C. (2023). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta* (2ª Edición). McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Korkman, M., Kirk, U. y Kemp, S. (2014). *NEPSY-II: Manual clínico y de interpretación*. Pearson, The Psychological Corporation.
- Hospital de Pediatría Garrahan. (s/f). *Límites en la infancia* [PDF]. www.garrahan.edu.ar/pluginfile.php/1233/mod_page/content/19/Limites_en_la_infancia.pdf
- Lezak, M. (1987). Relationship between personality disorders, social, disturbances and physical disability following traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 2, 57-69.
- Lezak, M. (1987). Relationship between personality disorders, social, disturbances and physical disability following traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 2, 57-69.
- Manes, F. y Torralba, T. (2005). Funciones ejecutivas y trastornos del lóbulo frontal. *Revista de Psicología*, 1(2), 32-52.
- Márquez, V., Morán, K., Merchán, M., Márquez, K., Bravo D. (2022) *Las competencias parentales: Un recurso para la promoción de estilos de crianza saludable y el desarrollo integral de los niños*. Editorial Grupo Compás.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Trillas.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Moraine, P. (2017). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Mosca, A. (2008). Imagen y subjetividad. *Boletín Sociedad de Psicología del Uruguay*, 46, 8-13.
- Murow, E. y Verduzco, A. (2002). *Cómo poner límites a tus niños sin dañarlos*. Editorial Pax. <https://dolormaspsicologa.com/wp-content/uploads/2017/11/172227138-COMO-PONER-LIMITES-A-TUS-NINOS.pdf>.
- Muñoz Céspedes, J. y Tirapu Ustárriz, J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Revista Neurología*, 39(7), 656-663.
- Papazian, O., Alfonso, I. y Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3), 45-50.
- Pelegrina, S., Lechuga, T., Castellanos, C. y Elosúa, M. (2016). Memoria de trabajo. *Psicología Experimental a la Neurociencia cognitiva*, 8, 237-262. <https://www.researchgate.net/publication/299537154>
- Peña Casanova, J. (2007). *Neurología de la conducta y neuropsicología*. Panamericana.
- Pineda, D. A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30(8), 764-768.
- Periáñez, J. y Ríos-Lago, M. (2017). *Guía de intervención logopédica en las funciones ejecutivas*. Editorial Síntesis.
- Pinto Cortez, C., Sangüesa Rebolledo, P. y Silva Ceriani, G. (2012). Competencias parentales: una visión integrada de enfoques teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica de Psicología Social Poíesis*, 12(24).
- Portellano Pérez, J. y García Alba, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, de las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial Síntesis.
- Ravera, C. (2009). *Ser niños en los tiempos que ¡corren! Cambios culturales y sus posibles efectos en el desarrollo psicomotor del niño*. Trabajo presentado en el 3er. Encuentro Nacional de Psicomotricistas organizado por la Asociación Federal de Psicomotricistas, Córdoba, Argentina.
- Rodrigo López, M. J., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E. y Máiquez Chaves, M. L. (2009). Las competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- Roselli, 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. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social: Revista de intervención social*, (49), 25-47.
- Sattler, J. M. y D'Amato, R. (2003). Lesiones cerebrales: teoría y programas de rehabilitación. En J.M. Sattler (Ed.), *Evaluación Infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas*. Vol. II. (4a ed., pp. 423-463). Editorial El Manual Moderno, S.A.
- Simaes, A. y Gómez, F. (2021). Parentalidad Positiva y Competencias Parentales en cuidadores primarios de niños y niñas de 0 a 3 años. *Psicología del desarrollo* N° 2, pp. 37-48.
<https://psicologia.revistasuai.ar/index.php/psicologia/article/view/8/9>
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 44 - 50.
- Tirapu, V. (s. f.). Funciones Ejecutivas. *Perspectiva Neuropsicológica*.
- Tirapu Ustárriz, J., Muñoz Céspedes, J.M. y Pelegrín Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34(7), 673-685.
- Tirapu Ustárriz, J., Muñoz Céspedes, J. M., Luna Lario, P., Pelegrín Valero, C. y Albéniz Ferreras, A. (2005). Propuesta de un protocolo para la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista Neurología*, 41(3), 177-186.
- Tirapu Ustárriz, J., García Molina, A., Luna Lario, P., Roig Rovira, R. y Pelegrín Valero, C. (2008). Modelo de funciones y Control ejecutivo (I). *Revista Neurología*, 46(11), 684-692.
- Tirapu Ustárriz, J., García Molina, A., Luna Lario, P., Roig Rovira, R. y Pelegrín Valero, C. (2008). Modelo de funciones y Control ejecutivo (II). *Revista Neurología*, 46(12), 742-750.
- Tirapu Ustárriz, J., García Molina, A. y Ríos Lago, M. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Barcelona Viguera.
- Vargas Rubilar, J. y Arán Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1), 171-186.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Vargas Rubilar, J., Lemos,V. y Richaud, M. C. (2020). Adaptación y validación argentina de una versión breve de la Escala de Parentalidad Positiva (E2p). *Liberabit*, 26(2).

Anexos

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Anexo I

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

“La Competencia Parental de Establecimiento de Límites y la Función Ejecutiva de Inhibición”

La presente investigación titulada **“La Competencia Parental de Establecimiento de Límites y la Función Ejecutiva de Inhibición”**, es realizada por **María Soledad Montiel**, tesista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas de la Pontificia Universidad Católica Argentina sede Mendoza, dirigida y supervisada por la **Lic. Viviana Tirapu**.

El objetivo de este estudio es explorar la relación entre las competencia parentales y el desarrollo de la función ejecutiva de inhibición en niños del primer ciclo de escolaridad, con el fin de comprender cómo estas prácticas de crianza influyen en el desarrollo de habilidades de autorregulación en esta etapa.

Si usted accede a participar en este estudio, en una primera instancia, se le pedirá que responda la Escala de Parentalidad Positiva (E2P v.2) y un cuestionario sobre la implementación de límites. Los mismos se encuentran en secciones posteriores de este formulario. Luego, su hijo deberá realizar el subtest Inhibición de la Batería Neuropsicológica NEPSY II de manera presencial.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será **confidencial** y no se usará para ningún otro propósito fuera de los fines de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. En cualquier momento del proceso puede hacer preguntas si tiene alguna duda sobre este proyecto, como también puede retirarse del mismo sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la técnica administrada le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Se agradece su colaboración y disposición para participar en este estudio. Al concluir el proceso, se realizará una devolución personalizada de los resultados obtenidos durante la investigación, junto con la entrega de pautas relacionadas con el establecimiento de límites.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y AUTORIZACIÓN

★

Autorizo a mi hijo y acepto participar voluntariamente en esta investigación realizada por María Soledad Montiel. He sido informado/a de la meta y objetivos del estudio.

Me han explicado que tendré que responder una escala y un cuestionario, que tomarán quince (15) minutos aproximadamente. Mi hijo deberá realizar una prueba de una batería neuropsicológica con una duración de quince (15) minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

ACEPTO

Selecciona todas las opciones que correspondan.

☐ Sí

☐ No

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

2. ASENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS

*

Hola

Mi nombre es Soledad y estoy haciendo mi trabajo final de la facultad. Para poder realizarlo necesito que un grupo de niños resuelva una actividad.

A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria, puede elegir participar o no.
- Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo.
- La actividad que deberás resolver dura 15 minutos.
- En mi trabajo no usaré tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.
- Al finalizar la investigación, podrás conocer las conclusiones principales de mi investigación.

Te pido que marques una opción según tu interés o no de participar en mi investigación.

ACEPTO

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Anexo II

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Cuestionario Ad Hoc

Datos sociodemográficos

- **Edad padre/madre:**

- **Edad del niño/a:**

- **Género padre/madre:**

Marca sólo un recuadro.

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Otros

- **Género del niño/a:**

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Otros

- **Nivel de instrucción:**

- ☐ Sin instrucción
- ☐ Primaria incompleta
- ☐ Primaria completa
- ☐ Secundaria incompleta
- ☐ Secundaria completa

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

- ☐ Educación superior incompleta
- ☐ Educación superior completa

• **Ocupación actual:**

• **Estrato socioeconómico:**

- ☐ Bajo
- ☐ Medio
- ☐ Alto

• **Estado civil:**

- ☐ Soltero
- ☐ Casado
- ☐ Separado
- ☐ Divorciado
- ☐ Viudo
- ☐ Conviviente

• **Número de hijos:**

• **Tipología familiar**

- ☐ Nuclear (biparental - formada por madre, padre e hijos)
- ☐ Monoparental (sólo uno de los progenitores se hace cargo de la unidad familiar)
- ☐ Extensa (incluye a otros miembros de la familia como abuelos, tíos, tías, primos)
- ☐ Ensamblada (padres con hijos de relaciones anteriores se unen con una nueva pareja)
- ☐ Adoptiva (padres legales adoptan a uno o más hijos, pese a no ser sus padres biológicos)
- ☐ Homoparental (formada por dos padres o dos madres con sus hijos)

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

**ESCALA DE PARENTALIDAD POSITIVA (E2P)
6-7 AÑOS**

Gómez Muzzio, E. y Contreras Yevenes, L

Instrucciones:

La Escala de Parentalidad Positiva (E2P) es un cuestionario muy sencillo que puede contestar 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.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
N°						
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. <i>que vaya a mirarlo/a, jugar fútbol, que le prepare su comida preferida, que le enseñe a andar en bicicleta, etc.</i>)					
3.	Conozco lo que le desagrada a mi hijo/a (ej. <i>estudiar, que se acabe el permiso para ver televisión, obedecer normas, etc.</i>)					
4.	Ayudo a mi hijo/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (ej. <i>le digo: "parece que estás sintiendo rabia", "te ves con pena", "noto que estás contento", etc.</i>)					
5.	Ayudo a mi hijo/a a que exprese lo que necesita con sus palabras (ej. <i>le digo: "cuéntame qué quieres", "dime en qué parte del cuerpo te pegaste", "conversamos de lo que pasó", etc.</i>)					
6.	Trato de comprender lo que está sintiendo mi hijo/a (ej. <i>pienso que quizás tuvo un día difícil y por eso no desea conversar, quizás está triste porque no lo/la eligieron para una actividad del colegio, etc.</i>)					
7.	Procuro ser paciente cuando mi hijo/a está molesto o enojado (ej. <i>le doy espacio y el tiempo que necesita para calmarse, me muestro disponible para conversar, etc.</i>)					
8.	Ayudo a mi hijo/a a encontrar sus propios recursos para actuar en determinadas situaciones (ej. <i>le digo: "si te enojaste por lo que te dijo tu amiga ¿qué crees que le puedes decir la próxima vez?"</i>)					
9.	Evitar reprimir las expresión de las emociones de mi hijo/a cuando está estresado (ej. <i>"no llores más", "no debes estar asustado/a", "los hombres no lloran", "no es para tanto"</i>)					
10.	Con mi hijo/a nos reímos juntos de cosas divertidas (ej. <i>de un chiste, de bromas, de anécdotas, etc.</i>)					
11.	Le demuestro explícitamente mi amor a mi hijo/a (ej. <i>le digo: "hijo/a te quiero mucho", lo abrazo, le hago cariño en su cabeza)</i>					
12.	Le digo a mi hijo/a las cualidades o talentos que veo en él/ella (ej. <i>le digo: "cantaste muy bonito", "fuiste muy generoso/a", "fuiste un buen amigo", etc.</i>)					

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
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 plaza, 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 preferidas, etc.)					
16. Le explico cómo espero que se comporte antes de salir de casa (le digo: “recuerda que en la calle debes darme la mano para cruzar”, “vamos al supermercado esta vez no me pidas juguetes”, etc.)					
17. Le explico a mi hijo/a 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/a (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 solucionar 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)					

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
25. Le señalé de manera firme y amable cuándo debe cumplir una orden (ej. <i>deja de molestar a tu hermana ahora, necesito que te vistas para ir a la escuela, etc.</i>)					
26. Si mi hijo/a no cumple una orden, me pregunto qué le está pasando (ej. <i>¿estará cansado, malhumorado, aburrido, preocupado, enfermo, etc.</i>)					
27. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco (ej. <i>si le he gritado, le he llamado la atención injustamente, lo he ignorado, etc.</i>)					
28. Participo con mi hijo/a en las actividades sociales de la escuela (ej. <i>paseos de curso, reuniones, actividades artísticas, etc.</i>)					
29. Llevo a mi hijo/a a los eventos sociales a los que lo invitan (ej. <i>cumpleaños de sus amigos, paseos de la clase, actividades en el barrio, etc.</i>)					
30. Le explico a mi hijo/a que debe cuidar el medio ambiente (ej. <i>no tirar basura en la calle, no arrancar ramas o flores, no maltratar animales, etc.</i>)					
31. Le enseño a mi hijo/aa cuidarse cuando está en la vía pública (ej. <i>estar atento a semáforos, cuidado en las esquinas si anda en bicicleta, etc.</i>)					
32. Le enseño a mi hijo/a a cuidar y respetar su cuerpo (ej. <i>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.</i>)					
33. Mantengo a mi hijo/a alejado de peligros en el hogar (ej. <i>no dejo herramientas, armas, objetos tóxicos a su alcance, lo superviso si hay piletas en casa, etc.</i>)					
34. En mi familia tratamos bien a los niños (ej. <i>sin gritos, sin zamarrones, sin golpes, etc.</i>)					
35. Procuro que en mi familia nos tratemos con respeto (ej. <i>nos saludamos de buenos días y buenas noches, nos recibimos y despedimos de forma afectuosa, etc.</i>)					
36. Reservamos momentos para compartir en familia (ej. <i>comer, jugar, ver y comentar programas de televisión juntos, etc.</i>)					
37. Superviso la higiene y cuidado que necesita mi hijo/a (ej. <i>lavarse los dientes, bañarse, vestirse</i>)					

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
38. Me preocupo de que mi hijo/a mantenga un buen estado de salud (ej. <i>asiste a controles médicos, su peso y talla son acordes a su edad, etc.</i>)					
39. Procuro que mi hijo/a pueda mantener un estado sano de salud realizando actividades físicas (ej. <i>jugar a saltar, a correr, trepar, etc.</i>)					
40. Mi hijo/a puede usar un espacio especial de la casa para jugar y distraerse (ej. <i>ver sus cuentos, armar sus rompecabezas, pintar, etc.</i>)					
41. Procuro que el ambiente del hogar facilite la actividad que se realizará en ese momento (ej. <i>apago el televisor antes de las comidas, apago las luces y procuro que haya silencio antes de irnos a dormir, etc.</i>)					
42. En casa hemos establecido como familia una organización de horarios y rutinas para mi hijo/a (ej. <i>hora de levantarse, de desayunar, de jugar, de descansar, etc.</i>)					
43. Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de mis amigos o familiares (ej. <i>cuando está enfermo/a y necesita apoyo para cuidarlo, cuando me siento sobrepasada, etc.</i>)					
44. Si tengo dudas sobre un tema de crianza, pido consejos, orientación y ayuda a personas confiables.					
45. Recorro a alguien de confianza cuando no puedo llevar a mi hijo/a a la escuela.					
46. Pienso en los valores que le deseo inculcar en mi hijo/a (ej. <i>que sea honesto/a, que sea respetuoso/a, que sea solidario/a</i>)					
47. Conversamos acerca de quiénes somos como familia (ej. <i>nuestras costumbres de vida, tradiciones familiares, creencias, normas de convivencia, deseos de cada uno, etc.</i>)					
48. Pensamos en qué deseamos cambiar como familia (ej. <i>“nos gustaría que nos tratáramos mejor”, “queremos divertirnos más en familia”, “queremos ser más unidos”, etc.</i>)					
49. Me preparo para los momentos difíciles que vendrán en esta etapa de crianza (ej. <i>caída de dientes de leche, exigencias escolares mayores, etc.</i>)					
50. Anticipo situaciones conflictivas que podrían dificultar mi vida familiar y la crianza (ej. <i>problemas de pareja, la visita de un familiar conflictivo, una etapa especialmente exigente en mi trabajo, etc.</i>)					

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de mi hijo o hija yo...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
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, enojado, 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 que 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 a mi hijo/a (ej. cuido el consumo de tabaco, chequeos médicos)					

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

En este apartado, las frases que leerá describen lo que piensan algunos padres sobre sus relaciones con los hijos a la hora de establecer límites. Elija cuál es la opción que define mejor lo que usted siente.

1. Tengo problemas para que mi hijo/a siga las reglas o para controlar su comportamiento.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

2. Me cuesta entenderme con mi hijo/a.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

3. Cuidar a mi hijo/a es más complicado que con otros niños.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

4. A veces cedo ante mi hijo/a para evitar que haga un escándalo.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

5. Me gustaría poder ser más firme con los límites de mi hijo/a.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

6. Mi hijo/a no para de hacer lo que quiere la mayoría del tiempo.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

7. Me gustaría que mi hijo/a no me interrumpiera cuando estoy conversando con otra persona.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

8. A menudo pierdo la calma con mi hijo/a.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

9. Mi hijo/a realmente sabe cómo enojarme.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

10. A veces me cuesta decirle que no a mi hijo/a.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

11. A menudo amenazo con castigar a mi hijo/a pero nunca lo hago.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

12. Algunas personas dirían que mi hijo/a es un poco consentido/a.

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Muy en desacuerdo

A continuación, se presentan una serie de preguntas relacionadas con su experiencia a la hora de poner límites a su hijo/a. Por favor, ordene las respuestas según el grado de identificación que tiene con cada una de ellas, de la situación con la que más se identifica a la que menos se identifica. Use el número "1" para la situación con la que más se identifica, y "4" con la que menos se identifica.

13. En mi familia el objetivo que se persigue con la implementación de límites es:

	1	2	3	4
Generar una figura de autoridad.				
Fomentar el respeto hacia los demás.				
Desalentar berrinches en público.				
Contribuir a los hábitos y rutinas del hogar.				

14. A la hora de establecer límites a mi hijo/a, me encuentro con las siguientes dificultades:

	1	2	3	4
Limitación de tiempo compartido.				
Cansancio.				
Sentimientos generados por la puesta de límites.				
Falta de paciencia				

15. Considero importante establecer límites:

	1	2	3	4
Cuando mi hijo/a le falta el respeto a alguien.				
Cuando lleva a cabo un berrinche o se muestra caprichoso.				
Cuando no cumple una rutina del hogar.				
Cuando tiene una negativa hacia sus pares.				

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

16. Cuando pongo límites mi hijo/a responde:

	1	2	3	4
De manera tranquila.				
De manera desafiante.				
Con llanto y frustración.				
Con desobediencia.				

Para finalizar, le solicito un número de contacto para continuar con la segunda instancia, en donde su hijo participará realizando una breve actividad. Nuevamente, muchas gracias por su predisposición y colaboración.

“La competencia parental de establecimiento de límites y la función ejecutiva de Inhibición en niños de primer ciclo”

Inhibición 						Edad 5-16
Materiales	Comienzo	Retorno	Terminación	Parada	Cronometraje	
Manual de aplicación y corrección Cuaderno de estímulos 1 Cronómetro	Ítem de práctica Denominación de la parte 1: Figuras	Ninguno	Ninguna	5-6: después del ítem del test Inhibición de la parte 1: Figuras y la parte 2: Flechas.	Ítem del test Denominación: dejar 180 segundos. Ítem del test Inhibición y Cambio: dejar 240 segundos.	

Parte 1: Figuras

Ítem de práctica Denominación

Cu	Cu	Ci	Ci	Cu	Ci	Ci	Cu
----	----	----	----	----	----	----	----

Ítem del test Denominación

Cu	Ci	Ci	Ci	Cu	Ci	Cu	Cu
Ci	Cu	Ci	Ci	Cu	Cu	Cu	Cu
Ci	Ci	Cu	Ci	Cu	Ci	Cu	Ci
Cu	Cu	Cu	Ci	Ci	Ci	Ci	Ci
Cu	Ci	Ci	Ci	Cu	Ci	Cu	Cu

Señala los estímulos
☐ S ☐ N

Errores no corregidos (Máx. = 40)

Errores autocorregidos (Máx. = 40)

Total de errores (Máx. = 40)

Tiempo empleado (Máx. = 180")

Parte 2: Flechas

Ítem de práctica Denominación

Ar	Ar	Ab	Ab	Ar	Ab	Ab	Ar
----	----	----	----	----	----	----	----

Ítem del test Denominación

Ar	Ab	Ab	Ab	Ar	Ab	Ar	Ar
Ab	Ar	Ab	Ab	Ar	Ar	Ar	Ar
Ab	Ab	Ar	Ab	Ar	Ab	Ar	Ab
Ar	Ar	Ar	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab
Ar	Ab	Ab	Ab	Ar	Ab	Ar	Ar

Señala los estímulos
☐ S ☐ N

Errores no corregidos (Máx. = 40)

Errores autocorregidos (Máx. = 40)

Total de errores (Máx. = 40)

Tiempo empleado (Máx. = 180")

Ítem de práctica Inhibición

Ci	Ci	Cu	Cu	Ci	Cu	Cu	Ci
----	----	----	----	----	----	----	----

Ítem del test Inhibición

Ci	Cu	Cu	Cu	Ci	Cu	Ci	Ci
Cu	Ci	Cu	Cu	Ci	Ci	Ci	Ci
Cu	Cu	Ci	Cu	Ci	Cu	Ci	Cu
Ci	Ci	Ci	Cu	Cu	Cu	Cu	Cu
Ci	Cu	Cu	Cu	Ci	Cu	Ci	Ci

Señala los estímulos
☐ S ☐ N

Errores no corregidos (Máx. = 40)

Errores autocorregidos (Máx. = 40)

Total de errores (Máx. = 40)

Tiempo empleado (Máx. = 240")

Ítem de práctica Inhibición

Ab	Ab	Ar	Ar	Ab	Ar	Ar	Ab
----	----	----	----	----	----	----	----

Ítem del test Inhibición

Ab	Ar	Ar	Ar	Ab	Ar	Ab	Ab
Ar	Ab	Ar	Ar	Ab	Ab	Ab	Ab
Ar	Ar	Ab	Ar	Ab	Ar	Ab	Ar
Ab	Ab	Ab	Ar	Ar	Ar	Ar	Ar
Ab	Ar	Ar	Ar	Ab	Ar	Ab	Ab

Señala los estímulos
☐ S ☐ N

Errores no corregidos (Máx. = 40)

Errores autocorregidos (Máx. = 40)

Total de errores (Máx. = 40)

Tiempo empleado (Máx. = 240")

Ítem de práctica Cambio

Ci	Cu	Cu	Cu	Ci	Ci	Ci	Ci
----	----	----	----	----	----	----	----

Ítem del test Cambio

Ci	Cu	Cu	Ci	Cu	Cu	Ci	Cu
Cu	Cu	Cu	Ci	Ci	Cu	Ci	Ci
Ci	Ci	Ci	Cu	Ci	Cu	Ci	Ci
Cu	Ci	Ci	Ci	Cu	Ci	Cu	Ci
Ci	Cu	Cu	Ci	Cu	Cu	Ci	Cu

Señala los estímulos
☐ S ☐ N

Errores no corregidos (Máx. = 40)

Errores autocorregidos (Máx. = 40)

Total de errores (Máx. = 40)

Tiempo empleado (Máx. = 240")

Ítem de práctica Cambio

Ab	Ar	Ar	Ar	Ab	Ab	Ab	Ab
----	----	----	----	----	----	----	----

Ítem del test Cambio

Ab	Ar	Ar	Ab	Ar	Ar	Ab	Ar
Ar	Ar	Ar	Ab	Ab	Ar	Ab	Ab
Ab	Ab	Ab	Ar	Ab	Ar	Ab	Ab
Ar	Ab	Ab	Ab	Ar	Ab	Ar	Ab
Ab	Ar	Ar	Ab	Ar	Ar	Ab	Ar

Señala los estímulos
☐ S ☐ N

Errores no corregidos (Máx. = 40)

Errores autocorregidos (Máx. = 40)

Total de errores (Máx. = 40)

Tiempo empleado (Máx. = 240")

Parte 1:
total de errores Figuras
(5-6: máx. = 80)
(7-16: máx. = 120)

Parte 2:
total de errores Flechas
(5-6: máx. = 80)
(7-16: máx. = 120)