



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Facultad de Psicología

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica



**ACTITUDES PARENTALES Y EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
VOLUNTARIA EN PREESCOLARES**

TESIS

Para obtener el grado de:

Maestra en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

Presenta:

Neismy Janette Gómez Covarrubia

Directora:

Dra. María de Rosario Bonilla Sánchez

Co- director:

Mtro. Marco Antonio García Flores

Asesor:

Dr. Vicente Arturo López Cortes

Junio 2022

Puebla, Puebla

MIEMBROS DEL JURADO DEL EXAMEN

DRA. MARÍA DEL ROSARIO BONILLA SÁNCHEZ

MTRO. MARCO ANTONIO GARCÍA FLORES

DR. VICENTE ARTURO LÓPEZ CORTÉS

RECONOCIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme otorgado la beca número: 1031252, y por hacer realidad mi sueño de especialización profesional.

A todo el equipo académico y administrativo de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por el apoyo presentado durante mi formación profesional.

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado por el apoyo otorgado para la conclusión de esta tesis dentro del Programa III. Investigación y Posgrado. Aseguramiento de la calidad en el Posgrado.

AGRADECIMIENTOS

- ✓ A Dios por darme vida y la oportunidad de vivir este sueño profesional.
- ✓ A mi mamá, mi hermana y toda mi familia, por estar, sostenerme y creer en mí.
- ✓ A Pablo y mi bolita, quienes son mi sostén y fuente de amor.
- ✓ A Jessy y Teffy, mis poblanas favoritas por alentarme y acompañarme en este sueño.
- ✓ A Los Iluminatis: Néstor, Hugo, Kary, Fanini y Vale, por su amistad y abonar tanto a mi curiosidad, formación teórica y práctica.
- ✓ A la Dra. Charo y mis profesores, por los conocimientos compartidos, el apoyo y la paciencia.
- ✓ A Mary y Kary, mis primeras mentoras y ejemplos en el área de la neuropsicología.
- ✓ A los niños y mamás que participaron en este estudio.

ÍNDICE

Resumen.....	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: Antecedentes	13
CAPITULO II: Sobre el estudio del desarrollo de la autorregulación infantil y los distintos estilos parentales.....	17
2.1. Una mirada desde la psicología cognitiva.....	17
2.2. Neuropsicología cognitiva y autorregulación infantil.....	19
CAPITULO III: Desarrollo psicológico y neuropsicológico del niño preescolar.....	25
3.1. La Actividad Voluntaria.....	28
3.1.1. Diagnóstico de la Actividad Voluntaria.....	33
3.2. La Función Reguladora del Lenguaje	35
3.3. Desarrollo neuropsicológico del niño preescolar	37
CAPITULO IV: Estilos y actitudes parentales como situación social del desarrollo del niño.....	40
4.1. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo autoritarias	43
4.2. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo permisivo	45
4.3. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo autoritativo.....	46
4.4. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo indulgente	49
4.5. Consideraciones finales.....	50
CAPITULO V: Estudio Empírico	52

	5
5.1. Planteamiento del problema.....	52
5.1.1. Justificación.....	54
5.2. Objetivos de investigación	57
5.2.1. Objetivo General	57
5.2.2. Objetivos específicos.....	57
5.3. Supuesto	57
5.4. Metodología	57
5.4.1. Alcance y diseño de investigación	57
5.4.2. Descripción de variables	58
5.4.3. Población.....	58
5.4.4 Instrumentos	60
5.4.5. Procedimiento.....	62
CAPITULO VI: Análisis de datos	64
6.1. Análisis cualitativo.....	64
6.2. Análisis cuantitativo.....	74
CAPITULO VII: Resultados.....	76
7.1. Resultados estadísticos.....	76
7.1.1. Resultados estadísticos de las tareas del protocolo “Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria”	78
7.1.2. Resultados estadísticos de las actitudes parentales	81
7.2. Resultados cualitativos.....	82

CAPITULO VIII. Discusión y Conclusiones.....	93
8.1. Discusión.....	93
8.2. Conclusiones	98
8.3. Limitaciones	100
ANEXOS.....	101
REFERENCIAS.....	101

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características del desarrollo psicológico del niño preescolar	28
Tabla 2 Datos descriptivo de los participantes del tercer grado de preescolar.....	59
Tabla 3 Datos descriptivos de las madres participantes.....	60
Tabla 4 Desempeño de los participantes en la tarea de Marcha al lenguaje	65
Tabla 5 Criterios de análisis de ejecución de la tarea de Tabla de Schultz.....	66
Tabla 6 Desempeño de los participantes en la tarea de Tabla de Schultz	66
Tabla 7 Desempeño de los participantes en la tarea de Cancelación	68
Tabla 8 Desempeño de los participantes en tareas de Seguimiento de instrucciones, según la función reguladora del lenguaje.....	69
Tabla 9 Desempeño de los participantes en la tarea de Campos de Venguer y Bardina.....	70
Tabla 10 Desempeño de los participantes en la tarea de Dictado gráfico de Elkonin.....	73
Tabla 11 Desempeño de los participantes en la tarea de Conteo regresivo del lenguaje oral voluntario.....	74
Tabla 12 Puntuación ordinaria según la ejecución del niño.....	75
Tabla 13 Promedio de desempeño del protocolo Evaluación Nps de la Actividad Voluntaria de la muestra infantil, por sexo.....	76
Tabla 14 Puntajes obtenidos por subescala actitudinal del instrumento PCRI-M.....	77
Tabla 15 Rho de correlación de Spearman de actitudes parentales y las tareas de Marcha al lenguaje, Identificación de sonidos, Tabla de Schultz y Cancelación	79
Tabla 16 Rho de correlación de Spearman de actitudes parentales y tareas adicionales.....	81
Tabla 17 Rho de correlación de Spearman de actitudes parentales en la muestra de mamás evaluadas.....	82
Tabla 18 Puntajes obtenidos en el protocolo de Evaluación Nps de la Actividad Voluntaria y el “Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M).....	90

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Elementos del desarrollo psicológico del niño.....	26
Figura 2 Estilos parentales propuestos por McCoby y Martin (1983).....	43
Figura 3 Desempeño de los niños en cada tarea del protocolo de Evaluación de la Actividad Voluntaria.....	83
Figura 4 Aciertos obtenidos por niño en la tarea Tabla de Schultz.....	84
Figura 5 Tiempo obtenido por cada niño en la tarea de Tabla de Schultz.....	84
Figura 6 Desempeño por niño en tareas de Seguimiento de instrucciones de la esfera motora.....	85
Figura 7 Errores cometidos por cada niño en tareas de Seguimiento de instrucciones de la esfera motora.....	85
Figura 8 Aciertos obtenidos por cada niño en la tarea de Campos de Venguer y Bardina.....	86
Figura 9 Errores cometidos por cada niño en la tarea de Campos de Venguer y Bardina.....	86
Figura 10 Ayudas recibidas por cada niño en la tarea de Campos de Venguer y Bardina.....	87
Figura 11 Aciertos obtenidos y ensayos requeridos por cada niño en la tarea de Dictado gráfico de Elkonin.....	87
Figura 12 Ayudas recibidas por cada niño en la tarea de Dictado gráfico de Elkonin.....	88
Figura 13 Puntajes obtenidos en cada subescala actitudinal del instrumento PCRI-M.....	89
Figura 14 Porcentajes ordinales obtenidos en el protocolo de Evaluación Nps de la Actividad Voluntaria y en las actitudes parentales de disciplina y autonomía	91
Figura 15 Puntajes totales ordinales del protocolo de Evaluación Nps de la Actividad Voluntaria y puntaje de sus madres en la actitud parental de Compromiso.....	92

Resumen

La familia y el entorno cultural donde se desempeña un niño serán fuertes predictores de su desarrollo tanto psicológico como neuropsicológico. Uno de los cambios más importantes durante el desarrollo psicológico del niño es el carácter “*consciente*” que la psique comienza a adquirir, al cual Vygotsky llamó “proceso voluntario”. Será en el entorno familiar, mediante las actitudes parentales donde los adultos proporcionarán herramientas y serán los medios por los cuales los infantes aprenderán a regular voluntariamente todo su comportamiento. En la actualidad a esta habilidad se la ha catalogado como determinante para el éxito escolar, social y emocional. Por tanto, el objetivo de esta investigación es relacionar el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares con las diferentes actitudes parentales que cada uno experimenta. La recolección de datos fue mediante un diseño no experimental y transversal con alcance descriptivo- relacional. La muestra estuvo compuesta por 10 niños de entre 5 y 6 años junto con sus 10 madres, pertenecientes a la ciudad de Tepatitlán, Jalisco. El grupo de niños se evaluó mediante el protocolo de “Evaluación neuropsicológica de la Actividad Voluntaria” (Quintanar & Solovieva, 2010) y los estilos parentales se valoraron mediante el “Cuestionario de Crianza Parental” (PCRI-M) (Roa & Del Barrio, 2001). Se realizó un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, este último bajo la lente del enfoque neuropsicológico histórico cultural. Los resultados indican que las actitudes parentales que más se relacionan con el desarrollo de la actividad voluntaria fueron la disciplina y la autonomía.

Palabras clave: Actitudes parentales, actividad voluntaria, preescolares, desarrollo psicológico infantil.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo psicológico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos que le rodean, quienes guían la vida del niño y crean la situación social de desarrollo ideal para la transmisión de la experiencia social (Smirnov et al., 1978a). Desde el enfoque teórico metodológico Histórico-Cultural, se considera que todo comportamiento voluntario está mediatizado por signos y sobre todo por el lenguaje (Vygotsky, 1995a), en especial en su función reguladora cuando se habla del desarrollo, ya que ésta podrá fungir como indicadora de modelos, medios de acciones y reglas del comportamiento en los niños (Elkonin 1965, en Solovieva & Quintanar, 2010) que determinarán el curso de su desarrollo.

La actividad voluntaria se conceptualiza como la habilidad que tiene el niño para someterse a reglas y modelos para actuar de acuerdo con éstos a partir de la instrucción del adulto, en una situación o exigencia concreta. Presupone la capacidad de anticipación de los resultados para evitar errores y exige el mantenimiento de estas reglas durante toda la realización de una actividad (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2010).

Precisamente para brindar al niño las condiciones de desarrollo para la actividad voluntaria y nuevas adquisiciones para su esfera psíquica será necesaria una situación social determinada (Vygotsky, 1995b), la cual estará formada en gran parte por las actitudes parentales que cada niño experimente. En su conjunto formarán diversos estilos y es través de éstos que se transmiten los modelos y reglas de comportamiento, así como pautas de comunicación, de expresión y regulación emocional e incluso formas de desarrollo cognitivo (Covarrubias et al., 2005; Galaz et al., 2005; Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009; Jorge & González, 2017; Nerín et al., 2014; Richaud de Minzi, 2005).

El estudio de los estilos parentales ha sido abordado clásicamente por Diana Baumrind, (1966, 1968, 1971, 1978, 1991) quien marca un hito en las dimensiones de comportamiento en

la relación padre-hijo. La autora expone una tipología que se basa en dos ejes fundamentales a partir del control y las demandas por parte de los padres, así como por las actitudes que presentan en mayor o menor medida como lo son el compromiso, la disciplina, la autonomía, la comunicación, la satisfacción con su crianza, el apoyo entre otras. Estos tipos son el autoritario, autoritativo y permisivo. Años más tarde Maccoby & Martin (1983), hacen una actualización del modelo propuesto por Baumrind, agregando un cuarto estilo parental que es el indulgente.

Algunas investigaciones como la de González et al. (2001) demuestran que el desarrollo de mecanismos atencionales y la autorregulación, a la cual le llama “control voluntario” dependerá en gran medida de la maduración estructural del cerebro, habilidades lingüísticas, cualidades individuales de los niños pero sobre todo de factores ambientales como lo es la crianza. En este sentido otra investigación (Covarrubias et al., 2005) afirma que son los padres a través de su estilo parental o de interacción, quienes presentan al niño los procesos cognitivos y afectivos que terminarán por regular la forma, contenido y calidad de sus acciones cotidianas, los cuales el mismo niño podrá apropiarse posibilitando la aparición de la autorregulación tanto cognitiva como afectiva en él. Finalmente Prats et al. (2018) confirmaron que la crianza centrada en la guía, orientación y establecimiento de modelos de reglas por parte de los adultos impacta de manera positiva el desarrollo psicológico de los niños, en especial en la autorregulación, favoreciendo la preparación de los preescolares para sus actividades académicas futuras.

En México la estructura familiar ha cambiado presurosamente en los últimos años, lo cual ha traído cambios inevitables en la crianza de los hijos, pues ésta se ha cedido a otros cuidadores externos o distintos a los progenitores como lo son los abuelos, tíos e instituciones gubernamentales ocasionando que los estilos parentales sean cada vez más inestables y latentes, los menores se han quedado sin guías comportamentales estructuradas. De igual manera en

nuestro país uno de los diagnósticos más comunes y considerado un problema de salud pública, educativa y social (Quintanar et al., 2001), es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el cual hace referencia a la falta de desarrollo de la autorregulación y procesos voluntarios. Algunas investigaciones sustentan una relación entre los estilos parentales y el riesgo de desarrollar este trastorno psicológico (Carranco Narváez, 2019; Mahomed et al., 2021; Palacios-Cruz et al., 2011; Trenas et al., 2008).

Es por esto la pertinencia de esta investigación que tiene por objetivo buscar la relación entre el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares y las actitudes parentales que cada uno experimenta. Suponiendo que existen ciertas actitudes parentales como la disciplina, el apoyo, la autonomía y la comunicación que potencializan el desarrollo de la actividad voluntaria. Se pretende que con los resultados obtenidos y las relaciones encontradas se hagan futuras propuestas psicopedagógicas para una crianza y desarrollo infantil óptimo.

Para llevar a cabo la presente investigación, se han desarrollado ocho apartados. En el primer capítulo se presentan algunos antecedentes sobre el estudio de las actitudes parentales y la actividad voluntaria, también conocida como autorregulación. El segundo capítulo hablará de éstas mismas con una mirada contemporánea desde la psicología y neuropsicología. El tercer capítulo presentará el desarrollo psicológico y neuropsicológico del niño preescolar a partir del enfoque teórico histórico cultural. En el cuarto apartado se discutirán las situaciones sociales de desarrollo y de la crianza. En el quinto se desarrollarán los asuntos empíricos y metodológicos de la investigación. En el capítulo seis y siete se mostrarán los resultados cuantitativos y cualitativos. Por último, se discutirán los hallazgos y se presentarán las conclusiones.

CAPÍTULO I: Antecedentes

Recientemente, Arcos & Flores (2017) realizaron una investigación titulada “Efectos de las prácticas de crianza en el desempeño cognitivo en niños de edad preescolar”, en la cual reportaron, que los niños criados bajo el estilo autoritativo, el cual se caracteriza por altos niveles de respuesta y apoyo a las necesidades de los hijos, presentaron mejor desempeño cognitivo en dominios específicos como la expresión, comprensión del lenguaje y habilidades espaciales, en comparación con el estilo autoritario y negligente, cuyos niños presentaron menor desempeño cognitivo general. Esta investigación sugiere que a mayor respuesta responsiva por parte del cuidador, mayores efectos positivos en el desarrollo cognitivo del niño habrá.

En México en el año 2005, un equipo de investigadores del estado de Hermosillo Sonora se dio a la tarea de investigar si existía una relación entre el desarrollo cognitivo de los hijos con el clima familiar y el estrés de la crianza. Se dividió a 120 familias según el clima familiar: disciplinado, cohesionado y sin orientación. Los hallazgos presentados indican que el grupo sin orientación, el cual se asocia a una percepción negativa del niño por parte del adulto y de sufrir restricciones por la maternidad, puntúan con las medias más bajas de desarrollo cognitivo. En cambio, el clima “cohesivo”, el cual se caracteriza por conductas de independencia, logro, orientación, y búsqueda de comunicación con los hijos se relaciona con menor estrés en la madre por la crianza y los niños obtienen puntajes más altos de desarrollo cognitivo (Vera Noriega et al., 2005). Tales hallazgos nos permiten inferir que las actitudes de crianza como la autonomía, la comunicación, y la orientación por parte del adulto en el niño, favorece de manera positiva su desarrollo cognitivo.

En esta misma línea, los investigadores Vera Noriega et al. (1998) tomaron un grupo de 115 niños de tercer grado de preescolar en situaciones familiares de vulnerabilidad y pobreza, evaluaron el apoyo que la madre percibe del padre y su impacto en el estrés de la crianza materna,

en conjunto valoraron las habilidades cognitivo- motoras de los niños. Sus resultados apuntan que los niveles de desarrollo psicológico y cognitivo se asocian a la estimulación que recibe el niño en el hogar, igualmente proponen una relación entre la conducta de apoyo del padre hacia la madre, que a su vez éste influye en la disminución de los niveles de estrés en ella y finalmente se vinculan a un adecuado o inadecuado nivel de estimulación según sea al caso, el cual se refleja en las pruebas de desarrollo cognitivo y psicológico de los infantes.

Por su parte, Prats et al. (2018) realizaron un estudio con el objetivo de suscitar el desarrollo cognitivo de niños preescolares a través de la mejora en las prácticas de crianza de los cuidadores principales. En el estudio se llevó a cabo una intervención, la cual consistió en sesiones semanales donde participaron madre- hijo en tareas de resolución de problemas, juegos orientados, estrategias para la generación de confianza y lectura de cuentos. Los autores reportaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos y el desempeño cognitivo de los preescolares, sin embargo, mediante un análisis descriptivo se observa una tendencia de las madres del grupo experimental a presentar mayor cantidad de reconocimientos, preguntas reflexivas y de afectividad positiva hacia los niños en las sesiones posteriores a la intervención. En el caso de los niños se identificaron mejorías en las capacidades para recordar y manipular reglas, en el control inhibitorio y atencional, así como en la manipulación de información visoespacial. Los resultados nos permiten deducir que las mejoras en las prácticas de crianza, donde el cuidador es copartícipe, guía y muestra actitudes de comunicación y colaboración en las actividades con su hijo, conllevan a beneficios en el desarrollo cognitivo de los niños, en especial en el manejo y control de información.

Un estudio llamado ‘Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia’, mostró que esta última habilidad dependerá de la maduración estructural del cerebro, habilidades lingüísticas, cualidades individuales de los niños pero sobre todo de factores

ambientales como lo es la crianza (González et al., 2001). Los autores definen esta habilidad como sinónimo de “control voluntario” el cual se caracteriza por el esfuerzo y voluntad de mantener la atención sobre una tarea y su objetivo correspondiente, así como cambiar de actividad si el medio lo demanda y finalmente iniciar o inhibir cualquier actividad consciente. El reporte enfatiza el surgimiento de la red atencional ejecutiva, gracias a la interacción de fenómenos biológicos y del ambiente, es decir por el cuidado sensible de los padres, quienes brindan a sus hijos experiencias para aprender pautas efectivas de control conductual y emocional. Aunado a lo anterior, Whitebread & Basilio (2012) sostienen que los cuidadores tienen un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y de autorregulación de los niños, pues es su deber principal regular las acciones de los infantes ya sea a través del lenguaje, modelamiento u otras herramientas para su posterior aprendizaje.

De Grandis et al. (2019) realizaron una investigación acerca de la autorregulación en la infancia temprana y algunos de sus factores moduladores. Los hallazgos reportados indican que existen dos tipos de factores: intrínsecos que se refieren a la maduración de las redes atencionales y el temperamento, por otro lado, se encuentran los moderadores extrínsecos que se refieren a la crianza, la sensibilidad materna y los entornos socioeconómicos que rodean al niño. Una vez más, dicha investigación destaca la importancia de las actitudes parentales para la formación del control voluntario en los menores.

En tal sentido, Pears et al. (2015) investigaron acerca de los efectos que podría tener una intervención centrada en la implementación de habilidades de autorregulación infantil así como en la mejora de la crianza y sus efectos para la preparación escolar. Los resultados mostraron tener consecuencias positivas en el desarrollo de la autorregulación de los preescolares, la cual fue medida por los maestros y otros observadores. Además, la intervención redujo significativamente la ineficacia parental, es decir, aparecieron en la crianza mejores niveles de

monitorización, establecimiento de límites y apoyo ante el ingreso y preparación para la escuela. El estudio confirma que la crianza centrada en la guía, orientación y establecimiento de modelos de reglas por parte de los adultos impacta de manera positiva el desarrollo psicológico de los niños, en especial en la autorregulación, favoreciendo la preparación de los preescolares para sus actividades académicas futuras.

El impacto de la crianza no sólo se reflejará en etapas tempranas del desarrollo, sino que permanecerá a lo largo de los años. Cui et al., (2019) mostraron que la indulgencia de los padres en la crianza de sus hijos durante la infancia se asoció positivamente con estudiantes universitarios que presentaban problemas de autorregulación tanto emocional como conductual.

La revisión de la literatura permite demostrar la estrecha relación e impacto que existe entre la crianza y el desarrollo tanto psicológico como emocional y social de los hijos, especialmente en el ámbito cognitivo. Desde este punto se puede hacer un hincapié en el papel y responsabilidad que tienen los padres y madres en la manera de guiar, acompañar y orientar a los hijos en su desarrollo a lo largo de infancia por medio de herramientas como lo son el lenguaje, la imitación, el manejo emocional, resolución de problemas en conjunto y a través de la práctica de actitudes de crianza como lo es la promoción de la autonomía, comunicación, afecto y disciplina.

Por tal relevancia, esta investigación ha tomado por variables principales, las diversas actitudes de crianza que tienen las madres hacia sus hijos y su efecto en el desarrollo de la actividad voluntaria de los mismos, que se conceptualiza como la habilidad que tiene el niño para someterse a reglas o modelos y actuar de acuerdo con éstos a partir de la instrucción del adulto, en una situación o exigencia concreta (Salmina & Filimonova, 2001).

CAPITULO II: Sobre el estudio del desarrollo de la autorregulación infantil y los distintos estilos parentales

2.1. Una mirada desde la psicología cognitiva

Albert Bandura es uno de los exponentes más notables en la psicología cognitivo-conductual, en su teoría del “aprendizaje social” postuló que la conducta se aprende, modifica y se forma por la influencia del contexto social (Schultz & Schultz, 2010).

Los estudios experimentales con el muñeco inflable “Bobo” le permitieron a Bandura poner en práctica la técnica de modelación, la cual se caracteriza por modificar la conducta a través de la observación de otros. Los sujetos que estudió fueron niños preescolares, que conformaron el grupo experimental los cuales observaron cómo un adulto golpeaba y agredía al muñeco inflable. Cuando esos niños se quedaron a solas con el muñeco, moldearon su conducta conforme lo que habían observado anteriormente. En comparación al grupo control, estos niños mostraron el doble de agresividad hacia el muñeco (Bandura et al., 1961).

Bajo estas premisas, el autor concluye que el aprendizaje por observación no se limita a una imitación mecánica, sino que ésta es consciente y participan los procesos cognoscitivos para tomar la decisión de comportarse de tal manera. Es importante rescatar el concepto de aprendizaje vicario, ya que Bandura lo refiere como la capacidad que tiene el sujeto de proveer y visualizar las consecuencias de los actos que realiza o piensa realizar, de esta manera es como se da la autorregulación del comportamiento, en ocasiones sin necesidad de haberlo experimentado con anterioridad (Schultz & Schultz, 2010).

De manera que se puede confirmar el impacto de la crianza en la formación de los procesos psicológicos, conductuales y de la personalidad de los niños. Bandura & Walters (1963) realizaron una investigación, en la cual hipotetizaron el efecto del moldeamiento conductual de un grupo de padres en sus hijos. Debido a lo anterior, los niños deberían reflejar

rasgos de la personalidad y conducta de los padres. Los resultados fueron confirmatorios a la hipótesis. En el estudio se reveló la importancia que tiene el moldeamiento verbal de los padres para conseguir ciertas conductas, siempre y cuando éste sea claro y se acompañe de algunas demostraciones (Schultz & Schultz, 2010).

Por su parte, Querejeta (2010) reporta que los hábitos de la lectura en el hogar observados por los hijos se verán altamente influenciados por la alfabetización y participación de los padres en estas y otras actividades escolares. Asimismo, Shadur & Hussong (2019) reportaron que la socialización de emociones de un grupo de madres adictas, formó un conjunto de modelos de crianza que puede predecir la regulación emocional de sus hijos.

Finalmente, Elvira Valdés (2016) realizó un estudio acerca de la influencia del control parental en las estrategias autorregulatorias y metacognitivas de sus hijos, los hallazgos sugieren que la madre es quien ejerce mayor apoyo y control parental así como mayor promoción de estrategias autorregulatorias y metacognitivas en sus hijos.

En conclusión, la teoría del aprendizaje social y las investigaciones recientes soportan que el comportamiento sobre todo en etapas de infancia temprana se aprende a través de la observación de modelos, en el caso de los preescolares serán los padres a través de la crianza quienes se encarguen de transmitir los conocimientos de la cultura, la lengua, tradiciones, las normas y actitudes hacia el mundo que les rodea.

La psicología cognitiva y sus diversas teorías e investigaciones sustentan la fuerte asociación que existe entre el desarrollo de la autorregulación infantil y las actitudes de crianza, que formarán estilos futuros, bajo los cuales los niños experimentan el mundo. A continuación, se presentará un modelo teórico y actualizado de autorregulación infantil y el papel del adulto en su desarrollo, interpretado desde la neuropsicología cognitiva.

2.2. Neuropsicología cognitiva y autorregulación infantil

En los años 90's el doctor Russel A. Barkley propuso un nuevo modelo de 'desinhibición conductual', el cual reconceptualiza neuropsicológicamente la inatención y falta de autorregulación que aparece en niños con dificultades. Bajo un marco neuroconductual, él afirma que en este tipo de padecimiento se pueden observar por una incapacidad para generar conductas de imitación mediadas por reglas, las cuales pertenecen al ámbito del autocontrol y son aquellas en las que los objetivos y consecuencias de la conducta dependen de los estímulos verbales, que en un inicio estarán mediadas por los adultos a través de la crianza y después de un proceso de maduración se interiorizarán y el propio niño se apropiará de ellas. En conclusión, según el modelo, el niño debe ser capaz de autogenerar conscientemente las normas para dirigir su propio comportamiento aún con ausencia del control externo (Servera Barceló, 2005).

Años más tarde, el postulado de Barkley (2021) evoluciona hacia un modelo de la autorregulación o como él lo llamaba un 'modelo de las funciones del lóbulo prefrontal', en el cual expone las relaciones entre la inhibición, el sistema de las funciones ejecutivas (FE) y la autorregulación, ésta última definida como una serie de conductas del sujeto que modifican la probabilidad de que suceda una respuesta, que comúnmente aparece tras un evento y que además esas respuestas transforman las consecuencias y objetivos a largo plazo, es decir consiguen anticipar el futuro. Al mismo tiempo Barkley explica que para llevar este proceso de manera exitosa, el sujeto necesita del correcto funcionamiento y retroalimentación de las FE como: la activación, automonitoreo, motivación, reconstitución, memoria de trabajo verbal y sobre todo la no verbal, a la cual le llamó 'habla internalizada', la cual será un indicador de maduración en el niño (Servera Barceló, 2005).

Al respecto de las funciones ejecutivas (FE), la conocida autora Adele Diamond, se ha encargado de estudiar el desarrollo de la función inhibitoria en niños pequeños, la cual define

como la habilidad que tiene el menor para ignorar distracciones, mantenerse en el objetivo y resistirse a dar una respuestas inadecuadas contrarias a lo que se pide (Diamond, 2006), estas respuestas dan lugar a conductas de autocontrol y autorregulación. La autora asegura que, sin éstas el menor no tendrá éxito en sus actividades y mucho menos en las que requieren un esfuerzo atencional duradero, como lo son las escolares.

La autora hace hincapié en el desarrollo de esta función, la cual considera con un progreso mejorado en la etapa preescolar, que tiene impacto directo en su cognición social y el desarrollo de la moral (Diamond, 2006). A esto último, argumenta que los menores guían su comportamiento social por medio de los padres, ya que los perciben como figuras que deben obedecer y seguir las reglas que ellos propongan. Cuestión que coincide con la propuesta de otros autores (Arcos & Flores, 2017; Bandura & Walters, 1963; Cisternas et al., 2009; Covarrubias et al., 2005; Del Rio et al., 2016; Vygotsky, 1995a; Whitebread & Basilio, 2012) que enfatizan en la sensibilidad que tienen los menores a seguir las normas de los adultos como guías de su comportamiento en etapas tempranas del desarrollo.

En una investigación Diamond & Lee (2011), reportan que las actividades más eficaces para el desarrollo de las funciones ejecutivas y que muestran resultados generalizados y duraderos en preescolares son las prácticas de mindfulness y artes marciales, ya que requieren de autocontrol, la disciplina y el desarrollo del carácter. Las autoras aseguran que el ejercicio por sí mismo no genera cambios en el desarrollo de estas capacidades en los infantes, tal aseveración lleva a suponer que las actividades mencionadas se diferencian por los modelos de comportamiento sistematizados que los menores deben seguir para su práctica. Es sabido que, en las experiencias de atención plena, los menores son guiados por un adulto hacia un objetivo, el cual deben seguir durante todo el ejercicio (por ejemplo, sus respiraciones abdominales). De igual manera en los deportes sistematizados es necesario seguir un objetivo propuesto la

mayoría de las veces por el adulto o maestro de la práctica y mantenerlo hasta el final. Tales resultados se apegan a la tesis antes mencionada, del papel orientativo que tienen los adultos, incluso en actividades físicas y el impacto que éste puede generar en su cognición.

Reiterando su interés por las FE, Diamond et al. (2007), realizaron una investigación empírica que pretendió comparar dos programas de estudio para mejorarlas en diversos grupos de niños preescolares. Uno de los programas aplicados fue el “Tools of Mind”, un plan de estudios desarrollado por Bodrova & Leong (2004), el cual se basa en los planteamientos psicopedagógicos de Luria (1986) y Vygotsky (1995b). El programa interventivo se centró en aplicar en el contexto educativo ayudas externas por parte del maestro a los alumnos para regular el comportamiento, el habla privada en el niño para regularse a sí mismo y ser flexible en el cambio de reglas, así como de incentivar el juego de roles para el desarrollo de las FE. Los resultados mostraron un cambio sustancialmente mayor en el desarrollo cognitivo de los niños que participaron en este programa en comparación con niños de otras escuelas. Los autores consideran este programa como óptimo en la edad preescolar para prevenir deficiencias en el desarrollo de las FE, en especial las inhibitorias como lo son el autocontrol y la autorregulación.

En correspondencia con lo anterior, los últimos años se han publicado bastas investigaciones científicas acerca del desarrollo de la autorregulación en niños, la cual como se ha explicado con anterioridad, es una característica neurocognitiva importante en el desarrollo, y la relación que tiene con las actitudes parentales que experimentan los menores.

A propósito, en una revisión sistemática sobre el papel de los padres en el aprendizaje autorregulado (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010), se encontró que la autorregulación infantil sin duda impactará en el rendimiento académico de los pequeños. Además, los autores concluyeron teóricamente que la crianza y su relación con aspectos metacognitivos de la autorregulación, se verá influenciada por la interpretación del enfoque teórico que se elija.

Por ejemplo, un experimento conductual realizado por Wertsch et al. (1980) el cual analizó la diada madre- hijo (preescolar) en la resolución de un problema que trataba de armar un rompecabezas. Se cuantificaron las acciones de los niños durante la ejecución de la tarea como: co-reguladas, si eran guiadas por su madre, o autorreguladas si eran espontáneas y guiadas por el propio niño. Se encontró que hubo una transición de la co-regulación a la autorregulación con la edad, es decir, según los autores a medida que crecían los niños, gradualmente eran capaces de utilizar las estrategias de regulación (antes co-reguladas) por ellos mismos para lograr el objetivo. Se concluye que esa transición de estrategias de aprendizaje del plano interpersonal, es decir la co-regulación que reciben los niños de los padres, al intrapersonal, es decir cuando el niño se apropia de esas estrategias y las utiliza en sus actividades (interiorización), corresponde a lo que sugería Vygotsky (1995) acerca del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, aunque dicho autor atribuye esa transición, no a la edad *per se*, sino a la guía del adulto a través del lenguaje y los diferentes planos de la acción en la que se presenta, para que el menor se “apropie” de éstas orientaciones y posteriormente él mismo pueda usarlas ya sea de manera condensada o desplegada para lograr el éxito en sus actividades.

Respecto a la autorregulación afectiva y su gran relación con la cognitiva, el trabajo de Covarrubias et al. (2005) resalta la importancia del desarrollo en conjunto de estas dos habilidades por medio de la interacción con los adultos, ya sea a través de la observación, la actividad conjunta o la influencia de uno en el otro. Los investigadores argumentan que para lograr una autorregulación intelectual es necesario el desarrollo a la par de la autorregulación afectiva para lograr resultados favorables en las competencias académicas y sociales de los niños.

Al respecto De Grandis et al. (2019), concluyó que los factores externos más importantes que modulan el desarrollo de la autorregulación infantil son la sensibilidad materna, los entornos socioeconómicos y por supuesto los estilos de crianza.

Lo anteriormente expuesto es claro en los resultados presentados por Losada et al. (2020), donde asevera que las actitudes de crianza que conforman el estilo parental democrático/autoritativo, que se identifica por ejercer autoridad responsable, afectividad, comunicación y flexibilidad, se consideran adecuados para impulsar el desarrollo emocional, intelectual y moral de los hijos. Asimismo, asegura que el resto de los estilos parentales poseen mayores focos de riesgo para lograr un óptimo crecimiento emocional y formación de la autorregulación.

Finalmente, en el ámbito clínico, White Gómez (2014), asegura que en las consultas psicológicas sobre las que basó su estudio acerca de las estrategias de crianza que favorecen el desarrollo de la autorregulación, se caracterizaron de manera cualitativa por recibir niños con dificultades para acatar normas, con inadecuado control de impulsos y falta de autocontrol, reafirmando que los estilos de crianza que experimentan la mayoría de esos niños son de alta permisividad y convivencia en hogares con falta de estructura.

La revisión teórica presentada, muestra suficiente evidencia científica y empírica para sostener la indudable influencia que tiene el adulto en el desarrollo psicológico y sobre todo cognitivo de los menores. Es por esto la importancia de reconocer que, a través de la crianza, específicamente de las actitudes que los padres tienen con los hijos, que más tarde formarán estilos de relaciones con ellos, determinarán en cierta medida las características del desarrollo psicológico y cognitivo de los menores. Los hallazgos señalan que actitudes parentales como la orientación, la disciplina y la comunicación, siempre buscando el acuerdo y escucha de los

propios hijos favorecerá el desarrollo de habilidades tan importantes como lo es la autorregulación.

CAPITULO III: Desarrollo psicológico y neuropsicológico del niño preescolar

Desde la perspectiva histórico cultural, las funciones psicológicas superiores (FPS), son aquellas que tienen un origen social, es decir son producto de las experiencias en la cultura y el lenguaje. Además, se caracterizan por su funcionamiento consciente y voluntario. Estructuralmente se forman a través del acto mediatizado, es decir por el uso de herramientas y signos externos (Vygotsky, 1995a).

En el capítulo de *Génesis de las funciones psíquicas superiores* Vygotsky (1995) explica que toda función psicológica aparece dos veces en la vida del niño: primero de manera externa, es decir social y compartida con el adulto y posteriormente por medio de la asimilación y los signos, se modificará su estructura hasta pasar al plano interno del niño. De igual modo, el autor hace una diferenciación del concepto de “maduración” en el niño, que hace referencia a los cambios fisiológicos que éste experimenta durante el paso del tiempo, sin embargo, el “desarrollo” lo concibe como los cambios o transformaciones cualitativas, las cuales son formaciones globales y dinámicas (Vygotsky, 1995b) que producen nuevas formas de conducta y una nueva estructura de la psique.

Por otra parte, la “edad psicológica” se define como una época o peldaño, el cual ocupa un lugar en el desarrollo y posee leyes cualitativamente específicas (Elkonin, 1987b). La edad preescolar, se caracteriza por ser un periodo trascendente donde surgen y se desarrollan varios procesos psicológicos y la personalidad por medio de la experiencia cultural y especialmente por la crianza (Leontiev, 1987; Solovieva & Quintanar, 2010; Solovieva, 2012). Los objetivos de desarrollo transcurrirán en una situación social particular para la edad, la cual está estrictamente relacionada con el modo de vida que experimenta el niño y sus relaciones con el entorno (Vygotsky, 1995b). Inmersas en la situación social del niño están dos líneas del desarrollo: la general y subordinada, las que determinarán el modo de adquisición de la

experiencia cultural con su entorno. En el infante preescolar se reconoce como línea general la afectiva emocional la cual se distingue por el predominio de objetivos, motivos y normas de las relaciones entre las personas (Elkonin, 1987a; Solovieva, 2012) y como subordinada la línea técnico operacional que hace referencia a los procedimientos y acciones que se llevan a cabo con los figuras para formar las fuerzas intelectuales; estas dos líneas del desarrollo en su conjunto conducirán a las nuevas formas psicológicas y de personalidad.

Uno de los objetivos de cada etapa del desarrollo es lograr cambios cualitativos que reestructuraren la psique y personalidad del niño. Las neoformaciones (D. Elkonin, 1987b; Vygotsky, 1995b), como se les ha llamado, aparecerán al finalizar cada etapa y serán necesarias para cumplir los objetivos de las posteriores. Actualmente son consideradas como un indicador de adecuado desarrollo y pauta para el siguiente estadio (Solovieva & Quintanar, 2010; Solovieva, 2012). Vygotsky (1995) escribió al respecto:

Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado. (p.248)

Para el niño preescolar se consideran como neoformaciones básicas la imaginación, la personalidad reflexiva, la función simbólica y por supuesto la actividad voluntaria (B. D. Elkonin, 1980; Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2010; Solovieva, 2012; Solovieva & Quintanar, 2020; Talizina, 2009)

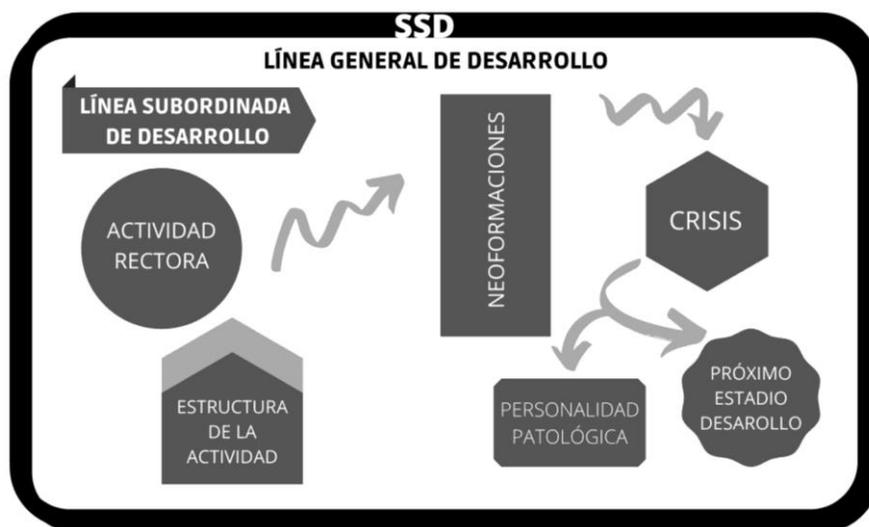
Cabe mencionar, que no será posible la adquisición de las neoformaciones anteriores, sin el apoyo de la actividad que potencializa el desarrollo de éstas y de su personalidad. La “actividad rectora” (Leóntiev, 1978, 1981) en el preescolar se ha establecido que es el juego

temático de roles (Elkonin, 1980; Smirnov et al., 1978a; Solovieva, 2012; Solovieva & Quintanar, 2020; Vygotsky, 1995b). Una vez que el menor ha conocido y explorado el mundo a través de la manipulación de los objetos y su función cultural, será imprescindible que conozca las relaciones sociales de los adultos con el entorno y esos objetos. Es por esto que, en el juego temático el niño podrá retomar el rol de los adultos y así desplegar su actividad manipulando los objetos necesarios e incluso en ausencia de estos, referente a una representación. Esta actividad rectora del niño preescolar le permitirá sumergirse en la práctica del dominio de las reglas de conducta del rol que ha asumido (B. D. Elkonin, 1980; Leontiev, 1987), así como tomar nuevas actitudes, deseos, expresiones verbales, comunicación con el uso de signos y símbolos, diálogo imaginativo, anticipar resultados y escuchar intereses que no del todo coinciden con los de él. Por lo anterior, el niño experimentará ciertos cambios en sus deseos y motivaciones intrínsecas que le permitirán formar nuevos rasgos en su personalidad.

La Figura 1 muestra un esquema del transcurso y elementos del desarrollo en el niño que anteriormente han sido explicados.

Figura 1

Elementos del desarrollo psicológico del niño



Tal como lo expresó Vygotsky (1995b), será de vital importancia que el adulto como guía del paso de una etapa a otra, oriente y encamine al niño en la superación adecuada de las crisis que aparecerán al final de cada una, ya que de lo contrario podrían fijarse ciertos rasgos desadaptativos en la estructura de la personalidad del niño (Leontiev, 1987), ocasionándole problemas futuros en sus relaciones con el entorno.

Se concluye que en esta etapa del preescolar surgen y se desarrollan los primeros enlaces que formarán una nueva unidad superior de la conciencia por medio de la educación y crianza, es decir estas relaciones se establecerán primero de forma externa en la experiencia del niño, influenciado directamente por el adulto. Una vez aparecidas las neoformaciones esperadas será momento de nuevos objetivos de desarrollo que llevarán al menor a su siguiente estadio.

La Tabla 1 muestra un resumen de los componentes del desarrollo del niño.

Tabla 1

Características del desarrollo psicológico del niño preescolar

Edad cronológica	Edad psicológica	Actividad rectora	Neoformaciones	Motivo esencial
6 años	Preescolar básica	Juego temático de roles sociales	Imaginación Pensamiento reflexivo Actividad Voluntaria Función simbólica	Relaciones sociales
L. General de desarrollo	L. Subordinada de desarrollo	Situación social de desarrollo (SSD)	Crisis	
Afectivo emocional	Técnico-operacional	Jardín de niños	Personalidad reflexiva	

Nota: Tomado de libro (Solovieva, 2012 p.31)

3.1. La Actividad Voluntaria

Según Vygotsky (1995a) uno de los cambios cualitativos más importantes que surgen en la psique del niño a través del desarrollo cultural, es el carácter consciente y voluntario que cada proceso comienza a adquirir para regular y organizar su conducta. A esta propiedad se le

conoce como ‘procesos voluntarios’. El desarrollo de la esfera voluntaria modifica la estructura y organización de la psique, es decir, cada acto voluntario transforma las funciones psicológicas implicadas, éstas dejan de regirse por las impresiones externas, emociones, necesidades fisiológicas o estímulos novedosos.

Algunos autores rusos (Gurévich, 1938 en Leontiev, 1987) a través de estudios experimentales, afirman que la subordinación consciente y voluntaria de una acción así como los inicio de la jerarquización de los motivos que subordinarán unos a otros aparece por primera vez en niños preescolares y se consolida a los 7 años (Solovieva & Quintanar, 2010).

A continuación, se describe a detalle el impacto de la voluntariedad en algunas de las FPS del niño preescolar: durante la percepción comienza a separar las acciones de las figuras y comienza a formarse un proceso independiente con ciertos fines determinados. Asimismo, el niño se enfrenta a exigencias cada vez mayores de independencia lo cual lo conduce a realizar cambios en la memoria involuntaria y seleccionar la información consciente que desea fijar y los medios para recuperarla. Paulatinamente se sustituye el gesto indicativo por el lenguaje y en lo que respecta al pensamiento en esta etapa se podría decir que está estrechamente relacionado con los nuevos y más complejos tipos de actividad a los que se somete, los cuales sirven de base para la futura consolidación de la actividad intelectual. Es en el juego donde el menor se enfrenta a la solución voluntaria de pequeños problemas, que lo llevan a preguntarse las relaciones causales de éstos para su resolución. También aparecen los razonamientos verbales sencillos acerca del deseo que surge de conocer los fenómenos que le rodean. En fases más avanzadas del preescolar el niño es capaz de asimilar algunos conceptos concretos y sencillos, ya que aparecen ciertas operaciones, resultado de la voluntariedad en su pensamiento como lo es la clasificación, comparación y diferenciación (Smirnov et al., 1978a).

Asimismo, Zaporózhets (1987) mostró que el comportamiento voluntario se da en la esfera motora antes de pasar a la cognitiva. Además, subrayó que la edad preescolar en su fase avanzada coincide con la consolidación de esta habilidad a nivel madurativo ya que el niño estará en condiciones de controlar sus movimientos por periodos más largos de tiempo. Es en el juego donde se forma esta disposición motora.

Lo anterior corrobora, que la voluntariedad en la esfera psíquica del niño hace que cada función psicológica tenga objetivos conscientes, regulables y que en su consolidación no requerirán un esfuerzo continuo.

Los actos voluntarios son aquellos que tienen por objetivo alcanzar un fin consciente y determinado, se caracterizan por ser impulsados por un motivo, se regulan y controlan a través del lenguaje, asimismo pasan por una especie de 'selección' dentro de una organización jerárquica y finalmente el sujeto elige los medios que necesita para llegar a ese fin (Smirnov et al., 1978b).

Durante el desarrollo, la actividad voluntaria se conceptualiza como la habilidad que tiene el niño para someterse a reglas o modelos y actuar de acuerdo con éstos a partir de la instrucción del adulto, en una situación o exigencia concreta. De igual manera presupone la capacidad de anticipación para evitar errores y el mantenimiento de estas reglas durante toda la realización de una actividad, así como lograr anticipar el resultado de una manera dirigida y totalmente consciente (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2010). Estos procesos voluntarios se formarán en la actividad concreta del niño efectuándolas en su vida diaria y además en su comunicación y relación con los adultos (Luria, 1984; Smirnov et al., 1978b).

Existen suficientes teorías y evidencias empíricas para suponer que la asimilación de los pequeños de las relaciones sociales que los rodean, así como de las diversas formas de conducta

son asimiladas por medio de la reproducción y modelación en la actividad del propio niño en comunidad y en sus grupos (Bandura, 1963). Por tanto, el escenario ideal para que surja esta neoformación en la psique del niño preescolar será en el juego temático de roles. Esta es una actividad accesible para conocer el mundo, que refleja las relaciones sociales de los adultos y además exige la subordinación consciente del niño a un rol establecido para alcanzar ciertos objetivos durante el juego, asimismo al tomar el rol del adulto asume también las relaciones internas comportamentales que éste incluye (B. D. Elkonin, 1980; D. Elkonin, 1987a; Leontiev, 1987). Así es como el menor somete tempranamente sus deseos o intenciones por las del personaje que está tomando en el juego. Al respecto Elkonin (1987a) escribe: “Así pues el juego constituye una peculiar escuela de limitación de los propios impulsos inmediatos y de subordinación a las obligaciones que se han asumido” (p.98).

El desarrollo del resto de las neoformaciones establecidas para esta edad, también se alcanzan en el juego, ya que afloran paralelamente y se complementan el desarrollo de la actividad voluntaria. Sin el juego simbólico será imposible que el menor pueda actuar y expresarse a través de un rol y figuras que no corresponden con su realidad. De igual manera la imaginación le permitirá al niño desenvolverse en el entorno al cual pertenece el papel que se le ha establecido y por supuesto anticipar resultados o comportamientos de los otros niños durante el juego. Durante la actividad de juego temático de roles, el niño es libre y busca la satisfacción cumpliendo sus funciones asignadas, conformando así una nueva jerarquización de los motivos internos, del mismo modo el adulto que orienta al menor en el juego busca generalizar tales comportamientos a otras esferas de la psique incluso para impactar en su personalidad.

En la literatura, se ha considerado la actividad voluntaria como una de las neoformaciones más trascendentes para el niño preescolar, ya que ésta es una habilidad que

puede señalar la preparación del infante para la escuela (García et al., 2013; Leontiev, 1987; Salmina & Filimonova, 2001; Smirnov et al., 1978b; Solovieva & Quintanar, 2010; Solovieva, 2012) y predecir el fracaso o éxito escolar. Un niño con desarrollo cognitivo dentro de la norma, pero con insuficiente formación de la actividad voluntaria, presentará dificultades al ingresar a la escuela, ya que este entorno exige de actos voluntarios constantes, es decir, el menor deberá saber dirigir sus propios procesos psíquicos (Smirnov et al., 1978b) por ejemplo: mantenerse sentado en el aula cuando se lo indican, respetar los horarios establecidos, recordar percibir y sobre todo atender voluntariamente las indicaciones que la maestra y el resto del entorno le demanden.

Por tanto, es de suma importancia el papel que juegan los padres en la crianza con sus hijos, ya que las exigencias sistemáticas aún en actividades domésticas que asignen a sus hijos los preparan para la renuncia de actividades atractivas, con el objetivo de obtener mayores recompensas. Es por esto que los adultos que centran su estilo parental en la protección de sus hijos ante las dificultades y demandas no permiten el desarrollo adecuado de la voluntariedad. Al respecto Smirnov et al., (1978b) escribió: “únicamente en la práctica se aprende a relajar acciones voluntarias, es decir, efectuándolas en la vida diaria , haciéndolas” (p.402). Asimismo Leontiev, (1987) argumenta que dicha capacidad se educa, y se verá directamente influenciada por los padres y más tarde en la educación sistemática por los maestros.

Desde etapas tempranas del desarrollo el gesto y sobre todo la palabra del adulto van edificando en la psique del niño la conciencia y voluntad en sus acciones. Posteriormente el lenguaje regulador del adulto estará tomado por el propio niño y será éste quien guíe su propio comportamiento ante las exigencias del medio, posibilitando así la aparición de los actos voluntarios (Salmina & Filimonova, 2001).

Algunos estudios sustentan que a falta de desarrollo de esta habilidad voluntaria o como se le conoce en otros enfoques teóricos “autorregulación”, los menores serán propensos a un fracaso escolar (Bonilla Sánchez et al., 2003; Solovieva & Quintanar, 2010), y probablemente a padecer el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Carranco Narváez, 2019; Mahomed et al., 2021; Palacios-Cruz et al., 2011; Trenas et al., 2008), más tarde en la adolescencia a participar en conductas delictivas, consumo de sustancias psicoactivas, accidentes físicos entre otros (Del Rio et al., 2016; Diamond et al., 2007).

3.1.1. Diagnóstico de la Actividad Voluntaria

Siguiendo la aproximación histórico cultural, la evaluación del desarrollo de la actividad voluntaria se centrará no sólo en el resultado, sino también en el proceso de ejecución, es decir se tomarán en cuenta las ayudas recibidas, los errores y la independencia al realizarla.

La valoración se hace por medio de observaciones de características cualitativas, es decir de las particularidades del proceso de ejecución del niño frente a una tarea propuesta.

Según Salmina & Filimonova (2001), algunos componentes a tener en cuenta durante la evaluación funcional son la fase de orientación, la ejecución y el control en cada actividad, a continuación se describe cada una:

- *Presencia o ausencia de la orientación:* Si esta es desplegada o reducida, si es caótica u organizada, si es verbal directa o no.
- *Características de la ejecución:* Si analiza o no, si planea o no, los errores cometidos, de los cuales se pueden presentar la impulsividad, omisiones, perseveraciones, intrusiones, contaminaciones, no seguir el modelo propuesto, incluso desviarse totalmente del objetivo planteado al inicio. Se observa si la acción es dividida o independiente.

- *Características del control:* Si el menor es capaz de percibir sus propios errores, si los verifica por sí mismo o con ayuda.

Por otro lado, proponen el análisis estructural de la acción del niño dirigida al cumplimiento de una tarea incluye:

- La aceptación de la actividad y el modelo a seguir
- La ejecución por operaciones, es decir si compara con el plan inicial de ejecución
- La presencia de la orientación, anticipación y control
- La fragmentación de la actividad
- La rapidez y ritmo de la ejecución
- El respeto a las reglas durante todo el proceso.

Si por alguna razón el menor presenta dificultades durante el proceso de realización de la actividad, el adulto podrá brindarle algunas ayudas o bases orientadoras (BOA), para verificar si hay pronóstico favorable de desarrollo de tal actividad con ayuda del adulto (zona de desarrollo próximo, ZDP) o si hay imposibilidad de realizarla. Salmina & Filimonova (2001) proponen las siguientes:

1. Animación y apoyo
2. Repetición de las instrucciones
3. Orientación verbal externa por medio de preguntas
4. Segmentación de la actividad en objetivos más pequeños o sencillos
5. Ejemplificación o demostración de la ejecución correcta
6. Mediatización, donde se le brinda un medio externo para facilitar la actividad.

Conforme a lo anterior, se interpretará que un menor posee un mayor desarrollo de la actividad voluntaria, en cuanto sea capaz de realizar las tareas propuestas según un modelo, de

manera independiente, corrigiendo por sí mismo sus errores o verificándolos si fuera el caso. De manera contraria, se considerará con un menor desarrollo a los pequeños que necesiten mayor cantidad de ayudas en la ejecución de sus tareas, orientación para percibir o corregir sus errores y una constante guía y remembranza del modelo u objetivo a seguir para conseguir el éxito de la tarea.

Se piensa que un menor tiene suficiente desarrollo de la actividad voluntaria, cuando en primera instancia es capaz de someterse a las consignas de los adultos y permanecer con el objetivo de la actividad que se le ha propuesto desde un inicio, ya sea en la esfera motora, gráfica, auditiva, involuntaria o en la actividad lúdica.

En resumen, para hacer un diagnóstico de desarrollo de la actividad voluntaria se deberá observar que un modelo sea la base de la ejecución del niño, que el objetivo se complete, las características de los medios de la ejecución y los tipos de ayuda brindados para la realización de la tarea (Salmina & Filimonova, 2001).

3.2. La Función Reguladora del Lenguaje

A lo largo del tiempo la palabra ha sido utilizada por la humanidad como herramienta para comunicar, sin embargo también ha sido identificado como útil para regular los procesos psíquicos superiores, permite al hombre imaginar, ser flexible e independiente de los estímulos inmediatos de los figuras que le rodean (Bodrova & Leong, 2004).

El niño además de realizar actos involuntarios y reflejos es capaz de establecer planes y cumplirlos, es decir también es capaz de actos conscientes y voluntarios.

Durante el desarrollo y su comunicación con los adultos es como esta función comienza a formarse en la esfera psíquica del niño. Retomando nuevamente a Vygotsky, quien fue el pionero en argumentar que el lenguaje del adulto direcciona la actividad del niño, es decir, el

infante debe subordinarse a la instrucción verbal del adulto en un proceso “interpsíquico” de control. En las primeras etapas de su formación la madre o el padre dirigen la atención del niño denominando y señalando los objetos que le rodean separándolos del resto de las demás cosas. Al darle cualquier instrucción, el niño organiza sus actos motores y psíquicos de acuerdo con ésta y es ahí donde se materializa los primeros indicios de esta función del lenguaje (Luria, 1984).

Más tarde cuando el niño domina mejor el idioma, alrededor de los 3 o 4 años comenzará a darse instrucciones verbales así mismo de forma externa para guiar su comportamiento, es lo que se conoce como “lenguaje egocéntrico”. Sin embargo, la función reguladora del lenguaje podrá verse inestable y fuertemente influenciada por las características externas de los estímulos (Luria, 1984), asimismo la función sólo se conservará si la palabra no entra en conflicto con el reflejo inmediato de orientación o las conexiones inertes surgidas por una instrucción anterior (Luria, 1979b).

Finalmente alrededor de los 4 años y medio, el papel regulador de la palabra se incorpora al sistema semántico del infante y se convierte en dirigente (Luria, 1979b). Se logra así la forma más compleja de autodomínio: la interiorización del lenguaje regulador externo, convirtiéndose en un proceso intrapsíquico. Estas auto instrucciones tomarán forma plegada en el lenguaje interno y surgen lo que llamamos actos consientes y totalmente voluntarios mediatizados por el lenguaje, que forman un sistema complejo de autorregulación (Luria, 1984).

Acerca de las bases psicofisiológicas de la función reguladora del lenguaje, el neuropsicólogo Luria (1979b) cita: “ es sabido que la palabra suscita un determinado sistema de conexiones en el córtex cerebral” (p.103), en particular del hemisferio izquierdo en regiones anteriores del lóbulo frontal, así como su estrecha conexión con la función reticular para el

mantenimiento adecuado del estado de alerta y tono cortical para la realización de las actividades conscientes.

Actualmente la función reguladora del lenguaje, se ha estudiado a través del desarrollo de medios culturales como los cuentos (Solovieva et al., 2017), y se le ha asociado fuertemente a grupos de niños con TDAH, que presentan un pobre desarrollo de ésta función (Alonso, 2000; Quintanar et al., 2001; Riaño & Quijano, 2015; Sánchez et al., 2012) y por tanto de la autorregulación y actividad voluntaria.

Por tanto, es de vital importancia el constante uso del lenguaje regulador del adulto a través de la crianza, durante etapas tempranas del desarrollo en el niño, especialmente en el preescolar para formar los cimientos de la actividad voluntaria. Los cuales se verán impactados no solamente en su esfera psicológica, sino también emocional, conductual y por tanto en contextos académicos y escolares.

3.3. Desarrollo neuropsicológico del niño preescolar

La neuropsicología se define como una disciplina que estudia las funciones psicológicas y su asociación con las estructuras nerviosas, ya sea en la normalidad o en la patología, en poblaciones adultas e infantiles (Quintanar Rojas & Solovieva, 2003). Desde esta perspectiva, la disciplina se ubica entre la rama de las neurociencias y las ciencias sociales. Ya que la concepción de ‘psique’ se basa en los principios de L.S Rubinstein, el cual la concibe como inseparable de la actividad y argumenta que su desarrollo se da a través de la asimilación de la experiencia social externa, formando así una relación dialéctica entre la actividad psíquica y práctica (Talizina, 2009). Por su parte Luria, (1979), especifica que el objetivo de esta disciplina es investigar el papel de los sistemas cerebrales que dan lugar a esas formas complejas de actividad psíquica.

Por tanto, la neuropsicología histórico- cultural concibe la actividad psicológica superior como resultado de la unión funcional del trabajo de varios sectores cerebrales altamente especializados, denominados “factores”, los cuales en su conjunto forman un sistema funcional complejo. Luria (1979) y Anojin (1980) (citados en Quintanar & Solovieva, 2002) establecieron que las funciones psicológicas superiores se localizan de manera sistémica y dinámica en el cerebro especialmente en etapas tempranas del desarrollo.

Para explicar esta relación de actividad dinámica del cerebro que da lugar a los comportamientos humanos, Luria (1979a) hace una propuesta de organización funcional del cerebro incluso en el desarrollo, la cual considera constituido por tres bloques.

El primer bloque funcional es el encargado de regular el tono de activación, la vigilia y los estados mentales, encargado de proveer una base estable para llevar a cabo varios procedimientos (Luria, 1970). Estas funciones las sostienen estructuras cerebrales como lo son el tronco encefálico, la formación reticular encargada de mantener adecuados niveles de alerta ya sea de manera ascendente o descendente.

El segundo bloque funcional se encarga de recibir, almacenar y analizar la información proveniente de los sentidos. Las estructuras cerebrales encargadas de estas funciones son los sectores posteriores de la corteza cerebral que corresponden a los analizadores específicos como son el visual, auditivo y cinestésico.

El tercer bloque funcional es el encargado de organizar toda la actividad consciente, es decir programa, regula y verifica la actividad ejecutada por el sujeto. Se encarga de crear planes, intenciones y programas de acción para después ejecutarlos y verificarlos. Las estructuras cerebrales asociadas a estas funciones corresponden a las regiones frontales, se habla especialmente de áreas anteriores del córtex, donde se “forman” los planes e intenciones conscientes de la conducta. Cabe destacar que esta unidad funcional está en constante

comunicación y de “retroalimentación” con la primera unidad funcional, es decir con estructuras “inferiores” como las basales, sistema límbico, formación reticular etc.

La importancia de mencionar la organización funcional del cerebro y su conexión con el desarrollo psicológico radica precisamente en la conexión que tienen el primer y tercer bloque funcional (Luria, 1970) para las actividades voluntarias.

La necesidad y el motivo tanto psicológico como externo que sustenta la actividad voluntaria del niño, determina en gran medida la disposición del tono cortical que presentará en ese momento, tal cual menciona Luria (1979a), como una fuente primaria de activación. De manera inminente es su relación con la tercera unidad, ya que gracias al trabajo de estructuras como el sistema reticular ascendente logra hacer conexión con el córtex frontal anterior, para planear, mantener y verificar su ejecución durante la actividad seleccionada.

Cabe destacar que los motivos e intereses que presentan los menores de edad preescolar aún no estarán organizados de manera jerárquica, sino que serán determinados en gran medida por el ambiente o las experiencias culturales que han tenido con los adultos. Por tanto, esta relación entre el niño, ambiente y adulto durante la crianza generará patrones individuales de activación y conexión de las unidades antes mencionadas.

Como se ha sugerido en capítulos anteriores, la atención o selección de un objetivo por el niño en edades tempranas será dirigida por los estímulos que ofrece el entorno, más tarde en el desarrollo cuando está en formación la actividad voluntaria, los motivos y periodos serán influenciados por el adulto según el tiempo que éste dedique al acompañamiento con herramientas como los figuras, el lenguaje y actitudes emocionales durante toda la actividad. Es por esto que se puede concluir que los aspectos psicológicos del desarrollo del niño subordinarán en gran medida la actividad neuropsicológica que presentarán en la edad preescolar.

CAPITULO IV: Estilos y actitudes parentales como situación social del desarrollo del niño

Una situación social de desarrollo (SSD), determina las formas y trayectoria que permitirá a un menor el desarrollo y adquisición de nuevas propiedades de personalidad, relaciones sociales, formaciones psicológicas (Vygotsky, 1995b). Según el autor, la SSD será particular a una edad psicológica y estará asociada con el modo de vida que experimenta el niño y sus relaciones con el entorno.

Por tanto, se reconoce que un elemento esencial de la SSD del menor son los estilos parentales, en específico las actitudes parentales que experimenta, las cuales serán determinantes para su desarrollo social y psicológico, ya que los adultos son reguladores externos de la actividad del niño, asimismo los andamios necesarios para cimentar las bases de una futura autorregulación independiente (Bodrova & Leong, 2004).

Las características de crianza así como la SSD varían según la cultura (Romero et al., 2006). Por lo que es importante identificar el contexto sociocultural donde una familia se encuentra, ya que los estilos parentales pueden estar influenciados por el entorno, por las prácticas antiguas pero prevalecientes, por las creencias y valores de cada uno de los padres.

La Real Academia Española, (2020) define la palabra “crianza” del latín *creare* que significa instruir, educar y dirigir.

Las prácticas de crianza, por su parte, hacen referencia a las relaciones de los miembros de la familia, donde los padres cumplen con el papel de educación de los hijos, es decir éstas son acciones y comportamientos aprendidos para guiar la conducta de ellos. Los cuales determinan el ajuste de los menores a los diferentes contextos sociales (Jorge & González, 2017).

Por otro lado, los estilos parentales podrían definirse como las actitudes, creencias y conocimientos que tienen los padres en relación con el bienestar de los hijos tanto en la nutrición, como en la salud física, mental y social, las cuales varían en cada cultura (Darling & Steinberg, 1993; Jorge & González, 2017).

A través de los años, las prácticas de crianza han cambiado según las diferentes concepciones que se tienen de la niñez, la clase social, las costumbres y las reglas histórico-culturales que se viven en cada momento de la historia de la humanidad.

La relación existente entre el entorno (SSD) y las prácticas de crianza, es dialéctica. Es decir los comportamientos que los padres tienen con sus hijos no son estáticos o repetitivos, sino que éstos se transforman por efectos del medio o del desarrollo de sus integrantes, generando así cambios nuevos en el entorno (Mora et al., 2013)

Por su parte, los estilos parentales al igual que la SSD tampoco son estáticos en los padres, sino cambiantes y combinados, hechos a la medida del niño, ya que su aparición dependerá de una gran variedad de situaciones individuales como la edad, nivel socioeconómico, género, lugar de residencia, madurez, lugar que ocupa entre los hermanos (Nerín et al., 2014; Sepúlveda, 2015; Torío et al., 2008) entre otras.

El estudio de los estilos parentales no ha resultado tan diverso a lo largo de la historia. Uno de los modelos más elaborados y utilizados en la actualidad (Camacho & Rincón, 2018; Del Rio et al., 2016; Llumiquinga, 2018; López & Vesga, 2009; Madrid, 2020; Medina, 2015; Nerín et al., 2014; Pinta et al., 2019; Trenas et al., 2008; Vargas et al., 2021) es el trabajo de Diana Baumrind (1966, 1968, 1971, 1978, 1991).

Baumrind autora estadounidense, a través de sus observaciones con niños preescolares, marca un hito en las dimensiones de comportamiento en la relación existente entre padres-hijos. Para la década de los años 70's, estudió grupos de padres con diferentes atributos y

posteriormente los relacionó con el comportamiento de sus hijos (Baumrind, 1971). De esta manera propone tres tipos diferentes de estilos parentales que son el autoritario, autoritativo y el permisivo, cuyo perfil actitudinal forzosamente indicaba diferencias en el desarrollo de cada uno de los hijos de estos padres (Nerín et al., 2014; Sorribes & García, 1996).

Según Baumrind (1991), los estilos de parentales propuestos tienen dos ejes fundamentales: las *demandas* que se refieren a las peticiones que hacen los padres a sus hijos para guiar y promover su desarrollo y las *respuestas*, las cuales se conforman por acciones que promueven la autorregulación, individualidad y autocontrol del niño (Gaxiola et al., 2017).

Con el paso del tiempo han surgido varias propuestas de actualización de la teoría clásica de Baumrind, éstas ahora se conocen como estrategias globales que aparecen en la socialización familiar. Uno de los estudios innovadores fue el de Maccoby & Martin (1983), quienes reformularon las dimensiones anteriores como el *apoyo/comunicación*, la cual definen como la actitud de aceptación que tiene una madre o padre hacia su hijo para que éste se sienta cómodo y comprendido, lo cual en el modelo de Baumrind correspondería a las respuestas. Por otro lado, está la dimensión del *control/exigencias*, la cual se entiende como la conducta que tienen los padres hacia sus hijos con el fin de dirigir su conducta de una manera aceptable para éstos, es decir son demandas.

Una fusión cualitativa de estos ejes da como resultado un estilo parental más al modelo original, resultando un total de cuatro: autoritario, autoritativo, permisivo e indulgente, como se observa en la siguiente figura:

Figura 2

Estilos parentales propuestos por MacCoby y Martin (1983)

	<i>Reciprocidad. Implicación afectiva (Responsiveness)</i>	<i>No reciprocidad. No implicación afectiva (Unresponsiveness)</i>
<i>Control fuerte (Demandingness)</i>	AUTORITARIO- RECÍPROCO	AUTORITARIO- REPRESIVO
<i>Control laxo (Undemandingness)</i>	PERMISIVO- INDULGENTE	PERMISIVO- NEGLIGENTE

Nota: Tomada de artículo (Torío et al., 2008, p.160)

4.1. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo autoritarias

Se rige por principios puritanos. La forma de guiar a los niños es a través del poder de los padres (Baumrind, 1978). Es rígido y represivo donde la obediencia se considera una virtud. Este estilo parental se caracteriza por la disciplina, dando énfasis en los castigos, coerción verbal, física y privaciones, hay poca demanda madurativa por parte de los progenitores a los menores. Se caracteriza por actitudes como la poca comunicación o de forma unidireccional, es decir no se toma a consideración las peticiones de los hijos, hay rechazo afectivo, autonomía y creatividad limitada, los padres se muestran menos comprometidos y participan poco en la crianza. Muy comúnmente hay pobre interiorización de los valores morales por parte de los hijos (Sorribes & García, 1996; Torío et al., 2008).

Según el modelo analizado, este estilo parental correspondería a altos niveles de demandas y poca respuesta por parte de los progenitores (Romero et al., 2006).

Se ha considerado a los padres que expresan estas actitudes parentales como limitantes del desempeño de sus hijos (Isaza & Henao, 2012), incluso impactando en su esfera académica, donde se ha encontrado que estos niños sufren dificultades de aprendizaje e impulsividad (Vélez

& Gutiérrez, 2019). Por igual, se ha evidenciado que los niños que experimentan este tipo de actitudes por parte de los padres, tienen efectos negativos sobre su desarrollo social, ya que parecen conductas de agresividad, baja autoestima, desconfianza entre otras (Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009; Jorge & González, 2017). Del mismo modo Shaw & Starr (2019), predijeron desregulación emocional en adolescentes que experimentaron estas actitudes de crianza por parte de su madre en la infancia.

Sin embargo se encontró una investigación (Del Rio et al., 2016) donde se argumenta, que este tipo de actitudes parentales se relaciona con la no sospecha de padecer TDAH, que es un trastorno que se caracteriza por la pobre o nula capacidad de regulación del niño hacia su propia actividad.

Por tanto, se podría suponer que la disciplina, como actitud principal en este estilo parental, favorece la formación de la actividad voluntaria en primera instancia, ya que el progenitor se concibe a sí mismo como formador y proveedor de modelos de comportamiento y de las acciones, aunque de manera simultánea estas actitudes sacrifican el desarrollo social y emocional del niño, debido a la falta de equilibrio entre las altas demandas y pocas respuestas por parte de los padres.

Se reconoce, que estas actitudes parentales anulan la participación del niño como agente activo en su desarrollo, lo conciben sólo como receptor de sus instrucciones, impidiendo en segunda instancia el curso del desarrollo psicológico según las leyes propuestas de Vygotsky, donde una vez que el menor ha obtenido la orientación y guía del adulto, él mismo será capaz de “interiorizar” tales modelos para generar su propia regulación, primero a través de su lenguaje externo y después de manera interna.

4.2. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo permisivo

Surge por la idea de que el niño tiende por naturaleza a la autoactualización, según su epistemología, el niño solo aprenderá todo lo que necesita saber y recurrirá a modos convencionalmente aprobados del comportamiento cuando lo desee. Cualquier intento de moldear el comportamiento del niño, implica una violación de la libertad del éste (Baumrind, 1978).

Los padres que practican este estilo de crianza se caracterizan por la actitud de afirmación y aceptación hacia todos los impulsos y acciones de los hijos, son muy tolerantes, tienen bajos niveles de disciplina, orden o exigencia, es decir hay pocas reglas y no las hacen cumplir de manera uniforme, brindan gran autonomía a los niños, son poco exigentes a la madurez y responsabilidad de sus tareas, son altamente afectuosos y comunicativos, aunque ésta no es funcional, en ocasiones puede ser unidireccional (sólo del niño, sin retroalimentación o viceversa), los padres suelen estar poco involucrados en las prácticas de crianza (Jorge & González, 2017; Sorribes & García, 1996)

Se concibe a la figura de adultos como un recurso, del cual el niño puede recurrir cuando lo desee, pero no como un agente activo y orientativo para moldear e influir en el comportamiento y desarrollo del niño (Baumrind, 1978). Al mismo tiempo algunos de estos padres pueden ser muy cariñosos y sobreprotectores, mientras que otros sólo se preocupan por sí mismos y brindan completa libertad en la crianza para evadir la responsabilidad del desarrollo de su hijo (Baumrind, 1978), mayormente practican el no control y la flexibilidad.

Estos niños crecen sobreprotegidos con muy poca disciplina y comúnmente no se tienen en cuenta sus opiniones, no son sometidos a la dirección del adulto y por tanto no hay normas para orientarlos tampoco (Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009). En el menor se observa gran autonomía, algunas conductas agresivas y poca independencia personal. Aparentemente

forman niños alegres y vitales pero muy dependientes, sin límites y con conducta antisocial (Jorge & González, 2017; Torío et al., 2008)

Bajo esta SSD es muy probable que los menores muestren cierto rezago en su desarrollo psicológico o cognitivo, por ejemplo algunas investigaciones (Çolak et al., 2020; Del Rio et al., 2016) refieren una asociación entre las actitudes del estilo parental permisivo y la sospecha de padecer TDAH.

Asimismo se han encontrado con consecuencias comportamentales en los infantes (González et al., 2014; Vélez & Gutiérrez, 2019) debido a que no cuentan con modelos fijos de comportamiento ni orientación constante por parte del adulto. Por lo que, bajo las premisas del enfoque histórico cultural, se considera que este tipo de actitudes parentales no favorece el desarrollo de la actividad voluntaria, ya que en sus inicios ésta necesita considerablemente la guía y orientación del adulto para someterse a las exigencias que produce cualquier actividad que esté en formación o ejecución.

4.3. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo autoritativo

Es propuesto por Baumrind (1966) para resolver la antítesis entre el placer y el deber, la libertad y obligación que inunda a los padres.

El estilo parental se caracteriza por dar libertad al niño sin embargo el adulto debe estar listo para ejercer su autoridad cuando sea necesario, es decir cuando se requiera cumplir con las exigencias de respeto que la cultura establece. Se identifica como un equilibrio con moderados niveles de demandas, pero al mismo tiempo de respuestas hacia los hijos (Baumrind, 1966; Sorribes & García, 1996).

Los padres de este grupo dirigen las actividades del niño de una manera racional. Ofrecen dar y recibir razonamiento verbal con el niño ante los límites establecidos y las objeciones que los hijos pudieran tener hacia éstos (Baumrind, 1978).

Dentro de las actitudes parentales más sobresalientes están la promoción de la autonomía hacia sus hijos, así como la voluntariedad, la comunicación comprensiva y bidireccional, al mismo tiempo reconocen los intereses y motivaciones del niño, muestran altos niveles de afecto y se ven altamente implicados en la crianza de los niños, si es necesario aplicarán medidas de disciplina inductiva. Comúnmente motivan a sus hijos valerse por sí mismos, respetando su personalidad e individualidad, fortaleciendo así su crecimiento psicológico (Jorge & González, 2017; Sorribes & García, 1996)

Los padres ejercen un control firme si los niños desobedecen, es decir establecen normas sin dejar de estar disponibles a la negociación, además lo aplican sin restricciones o castigos, lo hacen de una manera cariñosa y cálida para reforzar el seguimiento de límites y reglas (Baumrind, 1978; Jorge & González, 2017) de esta manera se busca la adaptación (López & Vesga, 2009; Richaud de Minzi, 2005), crecimiento y desarrollo del niño en su entorno social, familiar y escolar (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010) (Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009).

Otros estudios sustentan los beneficios al desarrollo social, emocional sobre todo lo relacionado a autoestima y autoconcepto (Cadillo Espinoza & Lozano Paz, 2009), psicológico y cognitivo de los infantes que experimentan estas actitudes por parte de sus padres, tal como Arcos & Flores (2017) sustentan que los niños obtienen mejores resultados en tareas relacionadas al lenguaje expresivo, comprensivo y estructuración visoespacial, que a su vez genera una mejoría en el desempeño global.

Un sinnúmero de beneficios son encontrados en los niños que experimentan estas actitudes parentales debido a que los niños perciben el control como algo justo y razonable, internalizando esas normas por sí mismos, gracias a la racionalidad que les sus padres. Asimismo, la consistencia de normas y límites provee al niño de un marco estable, de confianza y seguro (López & Vesga, 2009) acerca de los modelos de comportamiento permitidos culturalmente y finalmente las demandas que hacen los padres a sus hijos son coherentes a sus capacidades y niveles de desarrollo, fomentando el autoconocimiento de sus competencias y habilidades (Sorribes & García, 1996).

Este conjunto de actitudes parentales promueve el desarrollo de habilidades regulatorias y de autocontrol en hijos (González et al., 2014; Huhdanpää et al., 2020; Morris, 2003) incluso éstas permanecen y se generalizan en contextos educativos hasta la adolescencia (Cerezo et al., 2011).

Por tales hallazgos se fundamenta que el desarrollo de la actividad voluntaria se verá favorecida con este conjunto de actitudes parentales ya que el progenitor reconoce el papel que tiene el niño como agente activo en su propio proceso de desarrollo, asimismo la promoción autonomía y respeto a las motivaciones de los niños, ocasiona que estos puedan jerarquizar de una manera guiada sus intereses que más adelante impactaran en su esfera psicológica y por supuesto en la consolidación de la voluntariedad. Por su parte los equilibrados niveles de disciplina formarán un marco razonable de comportamiento y acompañamiento para los menores, que les permitirá ‘forzar’ su actividad a los límites y modelos que se les presente, de manera inicial en la esfera sociales, después psicológica y finalmente en la cognitiva.

4.4. Situación social del desarrollo con actitudes del estilo indulgente

Este estilo es planteado por Maccoby & Martin (1983) y se agrega a los tres propuestos por Baumrind. Se caracteriza por actitudes como la nula exigencia paterna, comunicación y responsabilidad, según el modelo clásico, hay pocas demandas y pocas respuestas (Richaud et al., 2013). Los padres de este grupo suelen ser indiferentes ante el comportamiento de sus hijos, desplazando su responsabilidad a otras personas e instituciones. Los niños suelen ser complacidos en todo, sin control, normas, recompensas ni orientación (Sorribes & García, 1996).

Investigaciones sustentan que este tipo de actitudes parentales ocasionan consecuencias lamentables en el desarrollo del niño, especialmente en la esfera cognitiva (Vera Noriega et al., 2005), relacionándose con problemas de hiperactividad y déficit en las funciones ejecutivas (Vučković et al., 2021). Por su parte Padrós Blázquez et al. (2020) encontraron una relación negativa entre el estilo parental indulgente y las calificaciones de algunas asignaturas en un grupo de estudiantes.

Asimismo, las actitudes de indulgencia experimentadas durante la infancia, se asociaron positivamente con jóvenes universitarios que tenían problemas emocionales y de comportamiento, es decir a mayor actitudes de indulgencia como la falta de disciplina, comunicación, exceso de autonomía y bienes materiales así como la falta de apoyo por parte de los padres, causaba en los jóvenes conductas inadecuadas como consumo de sustancias, conductas delictivas y problemas emocionales como la ansiedad, depresión y sentimientos de soledad (Cui et al., 2019; Richaud de Minzi, 2005).

Con base en la evidencia teórica y los hallazgos de varias investigaciones se concluye que este conjunto de actitudes parentales no favorece el desarrollo de habilidades autorregulatorias en los niños (Clarke et al., 2014, en Cui et al., 2019). Del mismo modo se

conjetura que el desarrollo de la actividad voluntaria en los menores tendrá dificultades y retardos en su adquisición. Como se mencionó con anterioridad, en su formación la actividad voluntaria depende totalmente del acompañamiento y participación del adulto. Por tanto, si no existe tal participación o es neutral sin brindar retroalimentación al menor o la oportunidad de vivenciar experiencias, será imposible para éste concebir patrones de regulación cuando lo necesite, no podrá jerarquizar motivos llamativos sobre los prioritarios, seguir un objetivo y mantenerse en él para obtener éxito en alguna actividad que se le haya indicado será sumamente complicado.

4.5. Consideraciones finales

No se podrá negar que los padres son los modelos referenciales más importantes y primarios que tienen los hijos para moldear su comportamiento e influir en el desarrollo. Ser madre o padre exige ciertas destrezas desde la situación histórica y social en que se vive, por ejemplo las actitudes se podrán ver afectados por el nivel educativo, socioeconómico, el acceso a servicios y oportunidades de trabajo que cada uno tenga (Richaud et al., 2013).

Más allá de catalogar los estilos parentales, se concuerda con Torío et al. (2008) acerca de lo importante que es saber sobre las actitudes que están presentes en la interacción madre – hijo, ya que esta relación no es estática sino bidireccional y dialéctica (Galaz et al., 2005), donde el progenitor es resultado de la cultura y ésta a su vez de su comportamiento. La relación continúa cuando los padres transmitan a través de actitudes parentales parte de la cultura a sus hijos y ésta a su vez se transforme por el comportamiento de los niños.

Son esas formas de actuar hacia sus niños, las cuales en la posteridad formarán modelos de comportamiento y climas afectivos que los infantes utilizarán ante situaciones cotidianas, académicas e incluso conflictivas.

El análisis de las distintas situaciones sociales de desarrollo, proyectadas en estilos parentales, nos permite concluir que la más favorecedora para la formación de la actividad voluntaria, es la que representa un equilibrio entre las dimensiones de demandas y respuestas, es decir la autoritativa. Ya que reconoce el papel del adulto como guía u orientador y al mismo tiempo el papel activo del niño durante el proceso. Promueve actitudes disciplinarias por medio del razonamiento, así como la comunicación bidireccional, la autonomía y el apoyo, que permiten al niño aceptar de manera consciente y con motivos interiorizados las direcciones de los adultos en su actividad. Es decir, el progenitor muestra supervisión, orientación, continua dirección y monitoreo del comportamiento del niño, y si fuera necesario aplicará modelos o reglas disciplinarias de las cuales simultáneamente el niño puede opinar y participar (Galaz et al., 2005). De esta manera el menor gradualmente tomará como suyos dichas orientaciones para lograr en el futuro su propia autorregulación, es decir la consolidación de la actividad voluntaria.

CAPITULO V: Estudio Empírico

5.1. Planteamiento del problema

La estructura familiar en los últimos años ha cambiado presurosamente. Según reportes del INEGI en el año 2010 hubo 6,916,206 de hogares a cargo de jefaturas femeninas, en cambio por 2015 hubo un aumento hasta llegar a 9,266,211. Para el año 2017 en México se reportaron 34.1 millones de hogares, de los cuales el 28.5% eran de jefatura femenina (ENH). Asimismo, se reporta un aumento de los hogares monoparentales conformado por un 18% del total, el 28.1% le corresponde a la categoría “otros” y el 53.8% para hogares biparentales.

La importancia de los datos mencionados radica en los múltiples roles que debe desempeñar actualmente la mujer en las familias de México, lo cual por supuesto trae impacto en la crianza. Ya que la jefatura del hogar se le ha cedido cultural e históricamente a la mujer, ahora es forzoso que ella se inmerja en el mundo laboral, y la crianza de los hijos quede a cargo de otros cuidadores como abuelos, tíos, incluso con los mismos hermanos mayores o en otros casos se recurre a instituciones como lo son las guarderías, estancias académicas, ludotecas y escuelas. Al respecto, se podría suponer que los estilos parentales y de comportamiento hacia los infantes por parte de los progenitores son cada vez más inestables y latentes. Lo mismo se puede conjeturar de hogares monoparentales, ya que sin el apoyo del otro cónyuge la crianza se verá modificada, sobre todo en los tiempos de relación de los infantes con sus progenitores, quienes son factor central en el desarrollo cognitivo, emocional y de personalidad en ellos (Cisternas et al., 2009).

Algunas investigaciones han sustentado la relación de los estilos parentales con un riesgo de sufrir trastornos psicológicos que hacen referencia a la falta de desarrollo de autorregulación y procesos voluntarios, como podría ser el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Trenas et al., (2008) mostraron que la falta de disciplina, correspondiente al estilo parental permisivo, es un fuerte predictor de la hiperactividad.

Específicamente Del Rio et al. (2016) mediante una investigación mostraron una correlación positiva entre estilo de crianza autoritario y la no sospecha de TDAH, de igual manera en la investigación los profesores de los niños evaluados, mediante un instrumento de observación, refirieron una asociación entre la crianza permisiva y la sospecha de TDAH en sus alumnos. Los resultados publicados son alarmantes, ya que el TDAH, es uno de los diagnósticos más comunes en el país, que ciertamente se ha convertido en un problema de salud pública, educativa y social (Quintanar Rojas et al., 2011). La población con este diagnóstico está expuesta a sufrir riesgos físicos en su actividad cotidiana, suelen presentar conductas destructivas, trastornos que implican la afectividad, personalidad y el desarrollo de sus procesos cognitivos. Los hallazgos anteriores confirman la importancia y urgencia tanto social como conductual y sobre todo psicológica de favorecer un desarrollo óptimo de la actividad voluntaria en los niños en etapas tempranas por medio de la relación con los adultos, especialmente con los progenitores, quienes son los primeros actores en la vida social del menor.

Numerosas investigaciones han mostrado la falta de desarrollo de actividad voluntaria y otras neoformaciones correspondientes al desarrollo psicológico en los niños preescolares del país (Bonilla Sánchez, 2013; Cué et al., 2003; García et al., 2013; Rodríguez et al., 2005; Solovieva et al., 2006; Solovieva, Tejeda, et al., 2015; Solovieva, Quintanar, et al., 2015; Solovieva & Quintanar, 2013). El insuficiente desarrollo de la actividad voluntaria se verá reflejado en la preparación psicológica para su ingreso a la escuela (Moreno et al., 2012; Solovieva & Quintanar, 2010). Es por esto que, es necesario investigar si algunas actitudes parentales favorece las condiciones idóneas para promover el desarrollo de la actividad

voluntaria en edad psicológica preescolar tan sensible a su formación (Elkonin, 1987b), la cual será útil para el desarrollo de todos los procesos psicológicos superiores, ya que dará el carácter consciente y voluntario que cada uno requiere para su complejizar su actividad la cual se verá reflejada en el éxito de la adquisición de actividades escolares como la aritmética, lectura, escritura etc. (Moreno et al., 2012).

Por tanto, la pregunta de investigación que surge a la problemática planteada es conocer si ¿existe relación entre el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares y las actitudes parentales que cada uno experimenta?

5.1.1. Justificación

Uno de los cambios más importantes durante el desarrollo psicológico del niño es el carácter “consciente” que la psique comienza a adquirir (Solovieva & Quintanar en Salmina & Filimonova, 2001). A esta habilidad Vygotsky (1995) le dio el nombre de “proceso voluntario”. Años más tarde, Salmina & Filimonova, (2001) han definido a la actividad voluntaria como la capacidad que posee un niño para someterse a modelos, normas y reglas, para actuar de acuerdo con la instrucción de algún adulto y en referencia a una actividad; asimismo presupone la anticipación del niño para evitar errores, la visualización del resultado final y posteriormente implica que esta capacidad se mantenga durante la misma. Por tanto, la actividad voluntaria se considerada un medio de desarrollo para otras funciones psicológicas superiores y es una diferencia esencial entre la conducta humana y animal (Salmina & Filimonova, 2001). Análoga a esta definición, en el paradigma de la neuropsicología cognitiva se le ha llamado también a este proceso como ‘autocontrol’ (Barkley, 2021).

En la teoría psicológica de Vygotsky, (1995) acerca de la formación de las funciones psicológicas superiores, se establece que éstas aparecen en dos momentos en la vida del niño:

primero de manera externa y conjunta, la cual sitúa al adulto como “medio” de formación y regulación. Más tarde en el desarrollo y por influencia de la orientación del adulto, estas funciones se “interiorizarán” en la psique del niño (por medio de instrucciones verbales y la actividad en sí), es decir serán de manera interna, conscientes y voluntarias.

Es por lo anterior que la familia y el entorno cultural, donde se desempeñe el infante, será predictor de su desarrollo de la misma manera que podría ser la genética. Por tanto, es en esta célula de la sociedad donde el niño manifestará sus primeras interacciones sociales y además adquirirá herramientas para su desarrollo psicológico y neuropsicológico, las cuales serán enseñadas principalmente por los padres o cuidadores primarios a través de actitudes de su propio comportamiento e interacción.

Bajo estas premisas, la situación social de desarrollo en la que se encuentre el menor, en específico la relación y actitudes que su progenitor muestre hacia él condicionará las formas regulatorias que alcanzará, es decir si el infante está en constante retroalimentación y orientación por parte del adulto en sus actividades desde sus primeros años, sobre todo a través del lenguaje, sus procesos regulatorios se desarrollarán también de forma temprana, ya que tendrá modelos y ejemplos de comportamientos a seguir, favoreciendo directamente el desarrollo de la voluntariedad del resto de sus procesos psicológicos. De manera contraria, es probable que no alcance a desarrollar pautas regulatorias adecuadas a su edad, ya que no tendrá modelos o lineamientos como base ni mucho menos para interiorizar.

La Real Academia Española, (2020) define la palabra “crianza” del latín *creare* que significa instruir, educar y dirigir. Las prácticas parentales hacen referencia a los comportamientos específicos y actitudes dirigidos a una meta o rasgos educativos a través de las cuales los padres desempeñan sus deberes (Romero et al., 2006), con la finalidad de potenciar y orientar a los hijos para su desarrollo psicológico e integración social.

En varias investigaciones (Arcos & Flores, 2017; Cisternas et al., 2009; Del Rio et al., 2016; González et al., 2014; Trenas et al., 2008) se muestra el papel importante de los padres como agentes significativos para el desarrollo en todas las esferas de los niños, sobre todo en la psicológica y cognitiva que impactarán directamente en el desarrollo de las pautas regulatorias y de la actividad voluntaria (De Grandis et al., 2019; González et al., 2001; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010; Whitebread & Basilio, 2012).

La realización de la presente investigación será de gran utilidad en un futuro para informar a los cuidadores sobre los modelos y actitudes parentales que podrían emplear con sus hijos para lograr un mejor desarrollo cognitivo, psicológico, de convivencia familiar y al mismo tiempo enriquecer el autoconcepto, equilibrio emocional y la relación de sus hijos con el mundo exterior (Sánchez et al., 2013).

Es por esto que esta investigación pretende arrojar datos que sean útiles para relacionar las actitudes parentales de las madres con el desarrollo de la actividad voluntaria y así realizar futuras proposiciones psicopedagógicas para una crianza óptima, que favorezca el proceso de desarrollo tanto de la voluntariedad como de otras neoformaciones complementarias en el grupo de edad seleccionado, que corresponde a la edad preescolar según la periodización del desarrollo de Elkonin (1987), ya que éstas habilidades en conjunto predecirán el fracaso o el éxito escolar de éstos niños (Solovieva & Quintanar, 2010).

Finalmente, es importante mencionar que no existe investigación similar en el paradigma neuropsicológico histórico-cultural, por lo cual este estudio podría ser tomado como antecedente para otros estudios o incluso para la creación de nuevos instrumentos que describan estilos parentales enriquecidos con la perspectiva neuropsicológica del desarrollo infantil en la edad preescolar.

5.2. Objetivos de investigación

5.2.1. Objetivo General

Buscar la relación entre el desarrollo de la actividad voluntaria en niños de tercer grado de preescolar y las actitudes parentales que cada uno vive.

5.2.2. Objetivos específicos

-Identificar el desarrollo de la actividad voluntaria en niños de tercer grado de preescolar.

-Identificar las diferentes actitudes parentales que viven los niños de tercer grado de preescolar.

5.3. Supuesto

En el supuesto que existan actitudes parentales equilibradas de disciplina, apoyo, autonomía y sobre todo de comunicación bidireccional -donde el adulto funge como regulador del comportamiento y desarrollo del niño, mientras éste además de recibir, toma el papel activo para asimilar gradualmente esos patrones regulatorios y lograr su propia regulación- que en su conjunto corresponden a un estilo parental autoritativo en la crianza hacia sus hijos, habrá mejor desarrollo de la actividad voluntaria.

5.4. Metodología

5.4.1. Alcance y diseño de investigación

La presente investigación se realiza bajo un enfoque mixto resaltando datos cualitativos y cuantitativos (Sampieri & Mendoza, 2018), con un diseño no experimental por lo que no hay manipulación de variables, de tipo transversal ya que la medición se hizo solamente una vez en el tiempo y con un alcance correlacional ya que se pretende relacionar la dos variables de la investigación (Fernández Collado et al., 2014). Los datos cualitativos se interpretan bajo el enfoque de la Psicología y Neuropsicología Histórico Cultural.

5.4.2. Descripción de variables

- Actividad Voluntaria: la habilidad que tiene el niño para someterse a reglas o modelos y actuar de acuerdo con éstos a partir de la instrucción del adulto, en una situación o exigencia concreta. De igual manera presupone la capacidad de anticipación para evitar errores y el mantenimiento de estas reglas durante toda la realización de una actividad, así como lograr anticipar el resultado de una manera dirigida y totalmente consciente (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2010)

-Actitudes Parentales: Se refieren a los comportamientos particulares que tienen los padres con sus hijos. En conjunto dan lugar a estilos parentales que buscan el bienestar de los hijos en la nutrición, salud física, mental y social, los cuales pueden variar según cada cultura (Darling & Steinberg, 1993; Jorge & González, 2017). En esta investigación se tomarán a en cuenta las siguientes actitudes: comunicación, autonomía, disciplina, apoyo, satisfacción con la crianza, distribución del rol, compromiso y deseabilidad social (Roa & Del Barrio, 2001).

5.4.3. Población

Los sujetos que participaron en el estudio se eligieron por muestreo no probabilístico y por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 10 niños (5 varones y 5 féminas) de entre 5 y 6 años, y sólo sus respectivas madres, todos procedentes de la ciudad de Tepatlán, Jalisco, la cual fue seleccionada por conveniencia y permanencia de la investigadora en este lugar. Asimismo, es importante aludir que los niños cursaban el tercer grado de preescolar, la mayoría de ellos procedentes de escuelas privadas (Tabla 2), con características socioculturales similares, todos catalogados con un nivel socioeconómico medio.

Referente a la muestra de las madres, se decidió sólo incluirlas a ellas en la investigación, ya que culturalmente la crianza en México está mayormente a cargo de las mujeres, asimismo el cuestionario elegido, sólo incluye el formato de aplicación para las madres.

Cabe mencionar que el tamaño inicial de la muestra fue modificado debido a la contingencia sanitaria ocurrida por el SARS-CoV-2 (COVID-19), la cual dificultó la recogida de datos y la participación de sujetos voluntarios para el procedimiento.

Se tomaron los siguientes criterios de exclusión:

- Tener un diagnóstico de algún trastorno del neurodesarrollo
- Tener más de 7 años o menos de 5 años 6 meses.

Antes de comenzar con las sesiones de evaluación, se solicitó la autorización de manera verbal por parte de los menores en la participación del estudio, así como de manera verbal y escrita (Anexo 1) por parte de sus madres, habiendo escuchado con anterioridad los objetivos y método de trabajo. Asimismo, según la “Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial” (Manzini, 2000) se explicó a los menores y a las madres que su participación era totalmente libre y revocable en cualquier momento. Durante todo el procedimiento de evaluación se les otorgó a los participantes respeto, confidencialidad en la información y la mejor atención. En las tablas 2 y 3, se muestran algunas características descriptivas tanto de los menores como de sus madres.

Tabla 2

Datos descriptivos de los participantes del tercer grado de preescolar

Sexo	Frecuencia	Media de edad (meses)	Preescolar de procedencia	Frecuencia
Niñas	5	73	Público	3
Niños	5	73.8	Privado	7
Total	10		Total	10

Tabla 3*Datos descriptivos de las madres participantes*

Escolaridad	Frecuencia	Nivel Socioeconómico	Frecuencia
Licenciatura	5	Alto	0
Preparatoria/técnica	4	Medio	10
Primaria	1	Bajo	0
Total	10	Total	10

5.4.4 Instrumentos

Para valorar el desarrollo de la actividad voluntaria en los niños participantes se utilizó un instrumento neuropsicológico con base en el modelo teórico histórico- cultural:

1) *“Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria”* (Quintanar & Solovieva, 2010). Está formado por las siguientes tareas:

- a) Actividades en la esfera motora, las cuales constan de la marcha libre y con lenguaje, ésta última se refiere a seguir las instrucciones por parte del adulto, ya que este le indicará “1,2,1,2” para solicitar pasos del niño, ya sea de manera rápida o lenta.
- b) Actividades en la esfera auditiva, donde se presentan tareas de identificación de sonidos de varios contextos como lo son el hogar, la calle y de algunos animales.
- c) La tabla de Schultz (se presenta una tabla con los números al azar del 1 al 25 y el menor debe señalar los números de manera ordenada del 1 al 15)
- d) Identificación de partes faltantes en dibujos incompletos
- e) Tarea de cancelación según un símbolo presentado

Asimismo, de manera adicional al protocolo se aplicaron las siguientes tareas siguiendo los postulados teóricos del enfoque histórico cultural para la evaluación de la actividad voluntaria ya que son altamente sensibles y demandan alta habilidad de escucha, de comprensión, de ejecución de instrucciones del adulto y actuar en correspondencia a las reglas:

- f) Seguimiento de instrucciones: Saltar en el aro de color según la instrucción del adulto y después de unos minutos de manera conflictiva, es decir con las instrucciones a la inversa. También se solicitó saltar en una superficie según la instrucción del adulto (al escuchar el número 3, cuando escuches 1 saltar hacia adelante, al 2 hacia atrás).
- g) Seguimiento de instrucciones en el plano gráfico: Tarea de “Campos” de Venguer y Bardina en (Salmina & Filimonova, 2001) la cual consiste en algunos ejercicios donde el niño debe utilizar la “carta/esquema modelo” como regla para lograr un objetivo, es decir, éste necesita seguir la secuencia para actuar de acuerdo con las orientaciones concretas en el campo para llegar a la casita destino.
- h) Tarea de “Dictado gráfico de Elkonin”, la cual demanda ejecutar las instrucciones verbales exactas brindadas por el adulto. Al menor se le proporciona una hoja cuadriculada y el adulto deberá dictar direcciones (abajo, arriba, izquierda o derecha) en las cuales él debe trazar una línea de la longitud mencionada.
- i) Tarea del lenguaje oral voluntario: Al menor se le da la consigna de contar oralmente y de forma regresiva del 10 al 1.

Para identificar las actitudes parentales de las madres se aplicó la adaptación al castellano del protocolo:

2) “*Cuestionario de Crianza parental*” (PCRI-M) (Gerard, 1994; Roa & Del Barrio, 2001) -formato para madres-, el cual está diseñado por las dimensiones de apoyo y control. Consta de un total de 78 ítems, distribuidos a su vez en 8 subescalas actitudinales: 1) apoyo, 2) comunicación, 3) disciplina, 4) compromiso, 5) distribución del rol, 6) autonomía, 7) satisfacción con la crianza y 8) deseabilidad social. La puntuación de cada ítem se hace por medio de una escala tipo Likert de 4 puntos, que va desde “muy de acuerdo” (1) hasta en “total desacuerdo” (4). La suma de los puntajes por subescala arroja las características y actitudes parentales de cada madre.

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, la consistencia interna de todas las escalas obtenida por el alfa de Cronbach fluctúa entre 0.48 y 0.68 (Roa & Del Barrio, 2001).

5.4.5. Procedimiento

Al comienzo del estudio se presentaron de manera individual y presencial a cada una de las madres los objetivos del proyecto, así como los criterios de confidencialidad. Se les solicitó que firmaran el consentimiento informado para la participación de sus hijos e hijas. Posteriormente se les brindaron dos cuestionarios que fueron la “*Escala para la evaluación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*” (EDAH) (Farré & Narbona, 2001), y el “*Cuestionario modificado de detección temprana de Autismo*” (M-CHAT) (Robins et al., 2009) para dar cumplimiento a los criterios de inclusión de la muestra (Anexo 2).

La valoración neuropsicológica infantil se llevó a cabo de manera individual, en el domicilio de cada menor, con una duración de 1 hora con 30 minutos en promedio. En todo momento se siguieron los lineamientos sanitarios que requirió la contingencia por COVID-19.

Para la recolección de datos acerca de las actitudes parentales se proporcionó a las madres a través de un dispositivo electrónico el “*Cuestionario de Crianza parental*” - formato

para madres- de manera digital, por medio de un formulario de Google. De esta manera fue posible la recogida de datos simultáneos de la mamá mientras la investigadora se encontraba en evaluación con el niño; lo anterior con la finalidad de disminuir el tiempo en contacto con los participantes y aminorar riesgos sanitarios por el COVID-19.

Finalmente, se ofreció de manera verbal una retroalimentación a cada una de las madres participantes del desempeño del niño observado durante la evaluación.

CAPITULO VI: Análisis de datos

6.1. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo de los datos recabados en la evaluación psicológica se basó en la metodología propuesta de Luria y Vygotsky, la cual propone el análisis funcional y estructural de la actividad, la cual se basa en la observación de los tipos de errores y tipos de ayudas requeridas por los participantes para lograr la ejecución adecuada de las tareas propuestas. Este tipo de análisis permite establecer clínicamente áreas de oportunidad (zonas de desarrollo próximo, ZDP) y nivel actual de desarrollo psicológico (ZDA) en el que se encuentran los infantes (Salmina & Filimonova, 2001).

Se describe a continuación el desempeño de cada uno de los participantes en las tareas aplicadas del protocolo de *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria* (Quintanar & Solovieva, 2010) así como las complementarias a éste. Los menores se identifican con un ID integrado por las iniciales de sus nombres y un número consecutivo.

Cabe mencionar que se presentan los resultados sólo de aquellas tareas donde los niños presentaron dificultades y diferencias en su ejecución (Tablas 4, 6, 7, 8, 9, 10 y 11), y son las siguientes: Tarea de marcha con lenguaje, tarea de la Tabla de Schultz, tarea de Cancelación, tareas de Seguimiento de instrucciones, tarea de Campos de Venguer y Bardina, tarea de Dictado gráfico de Elkonin, y finalmente la tarea de Conteo regresivo.

Para la tarea de *Marcha con lenguaje*, los criterios de análisis cualitativo se basaron en la función reguladora del lenguaje que se refiere a la habilidad que ha desarrollado el infante para subordinarse en un primer momento a la instrucción verbal del adulto, esta capacidad se complejizará y logrará su máximo desarrollo cuando el menor sea capaz de subordinar su propia actividad por él mismo, ya que ha logrado interiorizar los modelos que el adulto le proporcionó.

Los criterios de clasificación de ejecución de los niños hacen referencia a si éstos cumplieron la tarea a través de: a) la regulación verbal del adulto o b) la autorregulación verbal propia.

Tabla 4

Desempeño de los participantes en la tarea de ‘Marcha con lenguaje’

ID	Regulación con lenguaje del adulto	Autorregulación verbal del niño	Observaciones
OJ1	Accede	Se desorganiza y pierde la coordinación	Su proceso de autorregulación está en zona de desarrollo próximo
DE2	Accede	Accede	Ejecución correcta
KD3	Accede	Dificultades de coordinación, lo logra al 5to ensayo	Aún con regulación del adulto, presenta ciertos errores cuando se disminuye la velocidad, es decir cuando la instrucción requiere movimientos lentos.
MA4	Accede	Accede	Ejecución correcta
DO5	Accede	Accede en ocasiones	Tendencia a acelerar el ritmo de la marcha indicada por el adulto
JJ6	Accede en ocasiones	Accede en ocasiones, con dificultades de coordinación	La variación de la velocidad no soluciona sus dificultades de subordinación de movimientos
VR7	Accede hasta el ensayo número 2	Accede	Compensa dando pasos muy fuertes para ajustarse al ritmo de la instrucción
CM8	Accede	Accede	Tendencia a acelerar el ritmo de la marcha indicada por el adulto, dificultades para seguir las instrucciones de manera lenta.
MM9	Accede	Accede	Presenta dificultades de coordinación al aumento de velocidad de las instrucciones
DE10	Accede	Accede	Ejecución correcta

Para la tarea de *Tabla de Schultz*, la cual consiste en presentar una tabla con los números al azar del 1 al 25, donde el menor debe señalar los números de manera ordenada del 1 al 15. Se consideraron para el análisis funcional de la actividad de los menores los siguientes criterios descritos en la Tabla 5.

Tabla 5*Criterios de análisis de ejecución de la tarea de Tabla de Schultz*

Regulación verbal	a) Con el lenguaje del adulto: el lenguaje del adulto dirige la actividad del niño. b) Autorregulación del niño: el niño dirige su propia actividad con su lenguaje.
Tipo de error	Impulsividad: tocar otro número de manera rápida sin analizar el que sigue Errores de orden: tocar un número que no corresponde al orden de la serie Falta de reconocimiento visual de los números (tocar 21 en lugar de 12) Desconocimiento del orden de la serie numérica Orientación verbal: a través de preguntas, recordatorio del número que sigue en la serie numérica
Tipo de ayuda otorgada al niño	Animación: proporcionar motivación durante la ejecución Mediatización: Se le brinda un medio externo para facilitar la actividad, en este caso se utilizaron series numéricas en plano perceptivo

Tabla 6*Desempeño de los participantes en la tarea de 'Tabla de Schultz'*

ID	Orientación		Ejecución		Control
	Regulación externa	Ensayos requeridos	Tipo de error	Tipo de ayuda recibida	Verificación
OJ1	Lenguaje propio	1	Impulsividad	Orientación verbal	Autocorrige
DE2	Lenguaje propio	1	Ninguno	Ninguna	No la considera necesaria
KD3	Lenguaje del adulto	2	Impulsividad	Orientación	Corrige con ayuda del adulto
MA4	Lenguaje propio	1	Ninguno	Ninguna	No la considera necesaria
DO5	Lenguaje propio	1	Impulsividad No hay reconocimiento visual del número	Orientación verbal Animación Mediatización	No corrige por sí misma, hasta que se le señala el error.

JJ6	Lenguaje propio	1	Ninguno	Orientación verbal	No la considera necesaria
VR7	Lenguaje propio y del adulto	3	Impulsividad Desconocimiento de la serie numérica	Orientación verbal	Corrige con ayuda del adulto
CM8	Lenguaje propio	3	Impulsividad Errores de orden	Orientación verbal, se apropia de la ayuda y se dirige por sí mismo	Corrige con ayuda del adulto
MM9	Lenguaje propio	1	Impulsividad No reconoce visualmente algunos números de la serie, verbalmente sabe cuál sigue, pero no los símbolos gráficos que le corresponden.	Orientación verbal	Corrige con ayuda del adulto
DE10	Lenguaje propio	1	Impulsividad	Ninguna	Autocorriges

La tarea de *Cancelación* consiste en designar al menor un símbolo (carita feliz) el cual debe encontrar y marcar en una hoja con otros símbolos parecidos, pero diferenciados por algunos rasgos.

Los parámetros cualitativos utilizados para su análisis fueron el tipo de estrategia de rastreo visual que utilizó, ya fuera: a) organizado, el cual se caracteriza por ir de izquierda a derecha y ya sea arriba hacia abajo o viceversa y b) aleatorio, en el cual el menor no cuenta con una estrategia e identifica el símbolo designado al azar. Durante la ejecución se tomaron en cuenta dos tipos de errores: a) por omisión y b) por respuesta impulsiva. Asimismo, en la fase de control se consideraron como criterios si los menores son capaces de a) autocorregir y verificar los errores cometidos durante el proceso o al final de la actividad, si la hace por b) invitación del adulto o c) no la hace.

Tabla 7*Desempeño de los participantes en la tarea de 'Cancelación'*

ID	Orientación		Ejecución		Control	
	Tiempo (segundos)	Tipo de rastreo	Omisiones	Respuestas impulsivas	Verificación en el proceso	Verificación final
OJ1	49	Organizado en las dos primeras filas,	2	1	Autocorrige	Por sí solo, pero no es funcional.
DE2	36	Organizado	Ninguna	Ninguna	No lo hace	No la hace, dice que no hay necesidad.
KD3	50	Organizado	Ninguna	1	Autocorrige	La hace por invitación del adulto
MA4	51	Organizado	Ninguna	2	Autocorrige	No la hace
DO5	48	Organizado por filas, aunque en ellas busca de manera aleatoria	Ninguna	Ninguna	No la hace	No la hace
JJ6	76	Aleatorio	Ninguna	Ninguna	No la hace	La hace por invitación del adulto y es funcional
VR7	71	Organizado	Ninguna	Ninguna	No la hace	No la hace
CM8	72	Organizado al inicio, después aleatorio	Ninguna	1	Autocorrige	Lo hace por invitación del adulto
MM9	86	Organizado al inicio, después aleatorio	2	Ninguna	No la hace	Por sí misma, de manera funcional.
DE10	53	Organizado	Ninguna	Ninguna	No la hace	No la hace

Nota: La verificación funcional se refiere al momento en que el niño repasa su ejecución, percibe los errores cometidos y además los corrige.

Respecto a las tareas motoras de *Seguimiento de instrucciones*, las cuales consistieron en saltar en el aro de color según la instrucción del adulto y después de unos minutos de manera conflictiva, es decir con las instrucciones a la inversa. También se solicitó saltar en una superficie según la instrucción del adulto (al escuchar el número 3, cuando escuches 1 saltar hacia adelante, al 2 hacia atrás). Se tomó como un criterio de evaluación cualitativa la presencia

de la función reguladora del lenguaje ya sea por parte del adulto o la del propio niño en cada una de las tareas.

Tabla 8

Desempeño de los participantes en tareas de 'Seguimiento de instrucciones' según la función reguladora del lenguaje

Tareas para valorar el seguimiento de instrucciones y la función reguladora del lenguaje					
ID / TAREAS	Salto en el aro	Aro conflictiva	Brinca al escuchar 3	Salto con instrucción	Observaciones
OJ1	Externa del adulto	Externa del adulto	Externa del adulto	Externa tanto del adulto como suya	Ejecución correcta
DE2	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa del adulto	Externa tanto del adulto como suya	Ejecución correcta
KD3	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa del adulto	Externa del adulto	Comete varios errores por impulsividad, es necesario repetir instrucciones.
MA4	Externa del adulto	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa tanto del adulto como suya	Ejecución correcta
DO5	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa del adulto	Externa del adulto	Comete errores al aumentar la velocidad de las instrucciones y por impulsividad
JJ6	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Corrige sus errores, mediante su lenguaje externo guía sus ejecuciones.
VR7	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa del adulto	Externa del adulto	Comete varios errores de impulsividad
CM8	Externa del adulto	Externa del adulto (hasta el 5to ensayo)	Externa del adulto oscilante	Externa del adulto (logra hasta el 3er ensayo)	Comete varios errores de impulsividad. Es necesario intentar las tareas y repetir las instrucciones varias veces
MM9	Externa tanto del adulto como suya	No presente la externa del adulto (No accede)	Externa del adulto	Externa del adulto	Comete varios errores de impulsividad. No automatiza la instrucción inicial, ante

					la fatiga abandona el objetivo.
DE10	Externa tanto del adulto como suya	Externa tanto del adulto como suya	Externa del adulto	Externa del adulto	Ejecución correcta

Por su parte en el seguimiento de secuencias en el plano gráfico, la tarea de *Campos* de Venguer y Bardina, consiste en algunos ejercicios donde el niño debe seguir una ‘carta/esquema modelo’ como regla para lograr un objetivo, es decir, éste necesita seguir una secuencia de figuras para actuar de acuerdo con las orientaciones concretas en un campo para llegar a una casita destino. Para el análisis se tomaron en consideración los siguientes criterios de ejecución:

- Orientación: Si está presente o no, si es desplegada – reducida, organizada - caótica.
- Errores: a) Trazos de manera impulsiva, es decir sin analizar o seguir el modelo propuesto, lo hace de manera aleatoria y b) desviación de la dirección correcta ya sea por omisión/intrusión de alguna figura del esquema modelo o por selección equivocada de una figura más lejana a la que señala el esquema modelo.
- Ayudas: Orientación verbal externa, segmentación del modelo por pasos, repetición de la instrucción, mediatización por medio de flechas para apoyar la orientación espacial y orientación para la planeación.
- Control: Se observó si los participantes fueron capaces de verificar por sí mismos, con ayuda del adulto o no la hicieron.

Tabla 9

Desempeño de los participantes en la tarea de “Campos” de Venguer y Bardina

	Orientación		Ejecución		Control
ID	Orientación	Carácter de la Orientación	Tipo de error	Tipo de ayuda brindada	Verificación

OJ1	Presente	Desplegado Organizado	Desviación de la dirección por figura lejana,	Orientación verbal Segmentación del modelo	Verifica por sí mismo
DE2	Presente	Reducido Organizado	Ninguno	Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo	No hace la verificación final
KD3	No presente	Desplegado Caótico	Traza de manera impulsiva	Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo Segmentación del modelo	Verifica con ayuda del adulto
MA4	Presente	Desplegado	Traza de manera impulsiva Desviación de la dirección por omisión	Repetición de la instrucción Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo	Verifica con ayuda del adulto
DO5	Intermitente	Desplegado Caótico	Traza de manera impulsiva Desviación de la dirección por omisiones e intrusiones de figuras en el modelo	Repetición de la instrucción Segmentación del modelo Orientación de planeación Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo	No corrige por sí misma los errores
JJ6	Presente	Desplegado Organizado	Desviación de la dirección por alteración del orden de las figuras del modelo	Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo	No corrige por sí misma los errores hasta que se le invita a verificar
VR7	Presente	Desplegado Organizado	Ninguno	Orientación verbal externa y segmentación sobre el orden de las figuras en el modelo	No hace la verificación final

CM8	Presente	Desplegado Caótico	Desviación de la dirección por falta de seguimiento e intrusión de figuras en el modelo	Repetición de la instrucción Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo Segmentación del modelo	Verifica con ayuda del adulto
MM9	Presente	Desplegado Organizado en ocasiones	Desviación de la dirección por dificultades en orientación espacial y por omisión de figuras en el modelo	Mediatización Orientación verbal externa sobre el orden de las figuras en el modelo Segmentación del modelo	Verificación conjunta (escribir una rayita en el elemento encontrado)
DE10	Presente	Desplegado Organizado	Desviación de la dirección por elección de elemento más lejano al del modelo	Orientación verbal externa Segmentación del modelo	Verifica con ayuda del adulto

Nota: Parámetros cualitativos tomados de Salmina & Filimonova; p. 27

La tarea de *Dictado gráfico* de Elkonin demanda ejecutar las instrucciones verbales exactas brindadas por el adulto. Al menor se le proporciona una hoja cuadriculada y el adulto deberá dictar direcciones (abajo, arriba, izquierda o derecha) en las cuales él debe trazar una línea de la longitud indicada. Como criterios de análisis cualitativo se tomó en cuenta si la serie de indicaciones se automatizó o fijó en el menor. Asimismo, se identificaron los siguientes tipos de errores: a) trazo impulsivo b) trazo incorrecto por dirección espacial equivocada c) trazo incorrecto porque no respeta la longitud indicada d) despega el lápiz.

Los tipos de ayuda brindadas fueron los siguientes: a) mediatización: con flechas para indicar la dirección adecuada b) repetición de la instrucción c) ejemplificación y d) animación.

Finalmente, se analiza si el participante es capaz de verificar y corregir los errores por sí mismo o con ayuda del adulto.

Tabla 10

Desempeño de los participantes en la tarea de 'Dictado gráfico' de Elkonin

ID	Orientación		Ejecución		Control
	Ensayos	Automatiza	Tipo de error	Tipo de ayuda brindada	Verificación
OJ1	3	Sí	No respeta longitud de la cuadrícula	Mediatización	Corrige por sí mismo su error
DE2	1	Sí	Ninguno	Ninguna	Verifica por sí mismo
KD3	3	No	Trazo impulsivo. Imposibilidad para realizar la tarea, no hay correcta dirección ni longitud en su trazo	Repetición de la instrucción Ejemplificación Animación Mediatización	Se percató de sus errores, pero se niega a corregir e intentar de nuevo
MA4	2	Sí	Trazo incorrecto de dirección señalada	Repetición de la instrucción	Verifica por sí misma
DO5	3	Sí	No respeta longitud de la cuadrícula Trazo incorrecto de dirección señalada	Mediatización	Nota los errores con ayuda
JJ6	2	Sí	No respeta longitud de la cuadrícula Despega el lápiz	Repetición de la instrucción	Nota los errores con ayuda
VR7	2	Sí	Trazo incorrecto de dirección señalada	Repetición de la instrucción	Nota los errores con ayuda
CM8	4	No	Imposibilidad para realizar la tarea, no hay correcta dirección ni respeta la longitud de la cuadrícula en su trazo	Mediatización Repetición de la instrucción	Nota los errores con ayuda
MM9	2	No	No respeta longitud de la cuadrícula	Ejemplificación Mediatización	Nota los errores con ayuda
DE10	1	Sí	No respeta longitud de la cuadrícula	Ninguna	Verifica por sí mismo

Nota: Parámetros cualitativos sugeridos por (Salmina & Filimonova, 2001) p.17

Finalmente, en la tarea de *Lenguaje oral voluntario*, se le da la consigna a cada participante de contar oralmente de forma regresiva del 10 al 1. Los parámetros cualitativos estimados además del tiempo de duración y si logró la tarea, fueron los siguientes:

- Errores por: a) asociaciones colaterales, es decir, mencionar otros datos que no sean las cifras indicadas b) dificultades para expresar la serie numérica de forma regresiva.

- Ayudas: a) repetición de la instrucción y b) mediatización en donde el menor escribe en una hoja el orden de los números del 10 al 1 y después los recita sin mirar la hoja.

Tabla 11

Desempeño de participantes en la tarea de 'Lenguaje oral voluntario' del lenguaje oral voluntario

ID	Logra	Tipos de errores	Ayudas
OJ1	Sí	Ninguno	Ninguna
DE2	Sí	Ninguno	Ninguna
KD3	Sí	Ninguno	Ninguna
MA4	Sí	Ninguno	Ninguna
DO5	Sí	Asociaciones colaterales verbales	Repetición instrucción Mediatización
JJ6	Sí	Ninguno	Ninguna
VR7	Sí	Dificultades para expresar la serie numérica regresiva de manera verbal	Mediatización
CM8	Sí	Ninguno	Ninguna
MM9	Sí	No accede a expresar de manera verbal la serie numérica ni progresiva ni regresivamente	Mediatización, con apoyo visual de la serie numérica
DE10	Sí	Ninguno	Ninguna

6.2. Análisis cuantitativo

Este análisis se realizó con las puntuaciones naturales (cuantitativas) y ordinales obtenidas durante la evaluación. La puntuación ordinal se refiere al puntaje asignado por el investigador a las tareas según la ejecución y ayudas requeridas por el menor. En la Tabla 12 se describen estos puntajes y la descripción de cada uno.

Tabla 12

Puntuación ordinaria obtenida por el niño según su desempeño en las tareas evaluadas

Puntaje	Indicador	Descripción
4	Ejecución correcta sin ayuda	El niño logra realizar la tarea correctamente sin requerir ningún tipo de ayuda por parte de la evaluadora
3	Ejecución correcta con ayuda	El niño realiza más del 50 por ciento de la tarea de manera correcta. La evaluadora puede o no proporcionar algún nivel de ayuda
2	Ejecución incorrecta aún con ayuda	El niño realiza menos del 50 por ciento de la tarea de manera correcta. La evaluadora puede o no proporcionar algún nivel de ayuda
1	Imposibilidad para realizar la tarea/ no accede	El niño no es capaz de realizar la tarea aun cuando el evaluador proporciona distintos niveles de ayuda

Con el propósito de realizar correlaciones estadísticas entre las variables elegidas, se analizaron los resultados cuantitativos de las evaluaciones de los pacientes con el software estadístico *SPSS*, versión 22.

Debido a las características mismas de las variables elegidas, el tamaño de la muestra y el incumplimiento de los criterios de normalidad y homogeneidad de la misma, se utilizó la prueba no paramétrica de *Rho* de Spearman.

CAPITULO VII: Resultados

La presentación de los resultados se dividirá en dos apartados, primero estarán los estadísticos donde se relacionan cada una de las tareas aplicadas que evalúan el desarrollo de la actividad voluntaria con las actitudes parentales señaladas por el instrumento de Crianza Parental (PCRI-M).

Posteriormente de manera cualitativa se presentarán las frecuencias de errores cometidos y ayudas recibidas en relación con las puntuaciones obtenidas en las actitudes parentales que cada menor obtuvo.

7.1. Resultados estadísticos

Inicialmente se comparó el desarrollo de la actividad voluntaria en los preescolares divididos por género y se concluyó, como se observa en la Tabla 13 que no existen diferencias estadísticas entre el desarrollo de los niños y niñas según los puntajes totales obtenidos en las tareas del protocolo de “*Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria*” (Quintanar & Solovieva, 2010), ni en la puntuación ordinal que recibieron (Tabla 12) es decir según los niveles de ayuda, ni en la puntuación natural de las tareas. Se concluye que el desarrollo de la actividad voluntaria promedio en los grupos es suficiente ya que como se observa en la Tabla 13 el puntaje promedio máximo a lograr ordinal es 24 y de la puntuación natural de 50.

Tabla 13

Promedio de desempeño del protocolo de “Evaluación de la Actividad Voluntaria” de la muestra infantil, por sexo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Total	Niño	5	21.40	1.817	.812
	Niña	5	21.80	.837	.374
	Niño	5	45.00	4.583	2.049

Total Cuantitativo	Niña	5	46.20	3.834	1.715
---------------------------	------	---	-------	-------	-------

En correspondencia al segundo objetivo específico de investigación de identificar las actitudes parentales que cada niño experimenta, se presentan a continuación en la tabla 14 los puntajes obtenidos en el “*Cuestionario de Crianza parental*” (PCRI-M) (Gerard, 1994; Roa & Del Barrio, 2001) de cada una de las madres de los niños participantes.

Tabla 14

Puntajes obtenidos por subescala actitudinal del instrumento PCRI-M (Roa & Del Barrio, 2001)

ID	APY	SAT	CMP	CMC	DSCP	ATM	DSR	DSS	TOTAL
OJ1	19	33	45	28	27	27	29	16	224
DE2	28	40	47	32	38	35	26	17	263
KD3	25	37	51	34	27	26	28	14	242
MA4	21	36	46	34	42	32	25	16	252
DO5	36	40	53	36	37	28	27	9	266
JJ6	25	35	48	35	45	32	30	13	263
VR7	32	40	43	33	31	35	30	12	256
CM8	28	36	44	30	29	32	27	15	241
MM9	28	39	44	29	33	29	25	14	241
DE10	29	38	47	33	37	35	27	16	262
Máx.	36	40	56	36	48	40	36	20	312

Nota: APY= Apoyo, SAT= Satisfacción con la crianza, CMP= Compromiso, CMC= Comunicación, DSCP= Disciplina, ATM=Autonomía, DSR= Distribución del Rol, DSS= Deseabilidad Social. Máx. = Máximo total para alcanzar

Posteriormente se correlacionó el total de puntos obtenidos en las tareas del protocolo de “*Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria*” (Quintanar & Solovieva, 2010) con las actitudes parentales arrojadas por el “*Cuestionario de Crianza parental*” (PCRI-M) (Gerard, 1994; Roa & Del Barrio, 2001), utilizando la prueba no paramétrica Rho de Spearman, con el programa estadístico SPSS, versión 22.

Se concluyó que no existe ninguna relación estadísticamente significativa entre los totales obtenidos del protocolo de evaluación y las actitudes parentales, aunque la actitud de “deseabilidad social” ($r (.582)$, $p=.078$) si estuvo cerca de estarlo.

Sin embargo, se encontraron relaciones significativas entre los puntajes de tareas específicas específicas y algunas actitudes parentales, las cuales se presentan en el siguiente apartado.

7.1.1. Resultados estadísticos de las tareas del protocolo “Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria”

Para la relación de las actitudes parentales con cada una de las tareas que componen el protocolo de evaluación de la actividad voluntaria, se corrió la prueba de Rho de correlación de Spearman (Tabla 15), donde se encontró que la disciplina ($r (.696)$, $p=.025$) la autonomía ($r (.718)$, $p=.019$) y la distribución del rol ($r (.813)$, $p=.004$), correlacionan de manera positiva con el total de sonidos que logra identificar cada niño, es decir a mayor disciplina, autonomía, y mejor distribución del rol, hubo mejor desarrollo de la actividad voluntaria en la esfera auditiva, lo que significa que hay mayor posibilidad de regular la actividad de los menores a través de medios de estimulación auditiva.

Asimismo, la disciplina correlacionó de manera positiva con el puntaje tanto cuantitativo ($r (.787)$, $p=.007$) como ordinal ($r (.822)$, $p=.004$) que obtuvieron los menores en la tarea de ‘Schultz’. Lo que indica que, a mayor disciplina experimentada por los menores, mejores puntajes obtuvieron en esta tarea, la cual demanda gran desarrollo de la actividad voluntaria.

Por otro lado, la actitud de comunicación correlacionó positivamente ($r (.701)$, $p=.024$) con el total de aciertos que obtuvieron los niños en la tarea de ‘Cancelación’. Además, la misma actitud se relacionó de manera negativa ($r (-.701)$, $p=.024$) con los errores de omisión cometidas

en esta tarea. Lo anterior se podría interpretar como a mayor comunicación por parte de las madres con sus hijos, los niños obtuvieron mayores posibilidades de ejecución correcta de la tarea de cancelación, por otro lado, a mayor comunicación, los menores cometieron menos errores por omisión en dicha tarea.

En cuanto a la tarea de marcha con lenguaje, no cumplió con los criterios estadísticos de significancia ($r = .612$, $p = .060$), sin embargo, se observó una relación con la actitud parental de disciplina, es decir a mayor actitud de disciplina, mejores puntajes obtuvieron los menores en esta la tarea de la esfera motora de la actividad voluntaria.

Finalmente, la tarea de identificación de partes en dibujos incompletos, no se relacionó estadísticamente con ninguna actitud parental.

Tabla 15

Rho de correlación de Spearman de actitudes parentales y las tareas de Marcha al lenguaje, Identificación de sonidos, Tabla de Schultz y Cancelación

Tarea	Disciplina	Autonomía	Distribución del rol	Comunicación
Identificación de sonidos	$r = .696$ $p = .025$	$r = .718$ $p = .019$	$r = .813$ $p = .004$	
Tarea de Schultz	$r = .787$ $p = .007$			
Cancelación				$r = .701$ $p = .024$
Cancelación (omisiones)				$r = -.701$ $p = .024$
Marcha con lenguaje	$r = .612$ $p = .060$			

$p < 0.05$

Las actividades en la esfera motora de la actividad voluntaria arrojaron los siguientes hallazgos: los errores de la tarea *Seguimiento de instrucciones* según la instrucción verbal del adulto (color indicado) se relaciona de manera negativa ($r = -.765$, $p = .010$) con la actitud

parental de disciplina, lo cual se interpreta de la siguiente manera: a mayor disciplina experimentada por los menores, estos cometieron menos errores en dicha tarea, lo cual indica mejor desarrollo en la función reguladora del lenguaje y de la actividad voluntaria en la esfera motora. La actividad de saltar al aro en forma conflictiva, no se relacionó de manera estadística con ninguna actitud parental.

Por su parte las actividades en la esfera gráfica de la actividad voluntaria, se mostró lo siguiente: la actitud parental de disciplina correlacionó de manera positiva ($r (.632)$, $p=.050$) con los puntajes que obtuvieron los menores en la tarea de *Campos*. En cuanto a la actitud de autonomía, correlacionó de manera negativa ($r (-.760)$, $p=.011$) con los errores que los niños cometieron en dicha tarea. Es decir, a menor autonomía experimentada por los menores, mayores errores cometieron en la actividad.

En relación con la tarea de *Dictado gráfico de Elkonin*, se encontró una relación significativa y positiva ($r (.716)$, $p=.020$) del puntaje obtenido y la actitud de autonomía. Asimismo, la tarea correlacionó negativamente ($r (-.766)$, $p=.010$) con los ensayos necesarios de cada niño para lograr exitosamente la tarea, lo cual se podría interpretar: a mayor número de ensayos requeridos, menor puntaje obtenido por los menores, lo cual se relaciona directamente con la cantidad de ayudas necesarias para el éxito de la tarea y por consiguiente con el desarrollo de la actividad voluntaria. También, la actitud de autonomía se relacionó ($r (-.827)$, $p=.003$) negativamente con el número de ensayos requeridos, es decir a menor autonomía experimente el menor, más ensayos necesitó para lograr la tarea.

Finalmente, en la tarea del *Lenguaje oral voluntario*, el conteo regresivo del 10 al 1, se relacionó de manera positiva con la actitud parental de deseabilidad social ($r (.694)$, $p=.026$), lo cual se interpreta como a mayor deseabilidad social, mejor desempeño en la tarea. Por el contrario, se relacionó de manera negativa con las actitudes de apoyo ($r (-.656)$, $p=.040$) y

satisfacción con la crianza ($r = -.656$), $p = .040$), lo cual indica que, a menor actitudes de apoyo y satisfacción con la crianza, los menores obtendrán mayores puntajes en la actividad.

Tabla 16

Rho de correlación de Spearman de actitudes parentales y tareas de otras esferas

Tarea	Disciplina	Deseabilidad Social	Autonomía
Seguimiento de instrucciones	$r = -.765$ $p = .010$	---	---
Campos	$r = .632$ $p = .050$	---	---
Errores en Campos	---	---	$r = -.760$ $p = .011$
Dictado de Elkonin	---	---	$r = .716$ $p = .020$
Ensayos de Elkonin	---	---	$r = -.827$ $p = .003$
Lenguaje Oral voluntario	---	$r = .694$ $p = .026$	---

$p = < 0.05$

7.1.2. Resultados estadísticos de las actitudes parentales

Con el afán de conseguir un perfil de relaciones entre las actitudes encontradas en la muestra de mamás evaluadas (ver Tabla 17), se hizo una correlación mediante el Rho de Spearman por medio del programa estadístico SPSS, versión 22 y se concluyó lo siguiente:

La actitud parental de apoyo se relaciona de manera positiva con la satisfacción con la crianza ($r = .825$), $p = .003$). Es decir, a mayor satisfacción con la crianza que presenten las mamás, mayor apoyo brindarán a los menores.

Asimismo, se encontró que las actitudes de compromiso y comunicación también correlacionan de manera positiva ($r = .715$), $p = .020$), lo que indica que las mamás entre más compromiso tengan con la crianza, mayor comunicación ofrecerán a sus hijos o viceversa.

Tabla 17

Rho de correlación de Spearman de actitudes parentales en la muestra de mamás evaluadas

Actitudes Parentales		Apoyo	Sat crianza	Compromiso	Comunicación
Apoyo	Coefficiente de correlación	1.000	.825**	.012	.232
	Sig. (bilateral)	.	.003	.973	.519
	N	10	10	10	10
Comunicación	Coefficiente de correlación	.232	.164	.715*	1.000
	Sig. (bilateral)	.519	.651	.020	.
	N	10	10	10	10

$p = < 0.05$

Mediante el mismo análisis estadístico, se relacionó el nivel de escolaridad de las madres con dichas actitudes parentales, no encontrando ninguna relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.

7.2. Resultados cualitativos

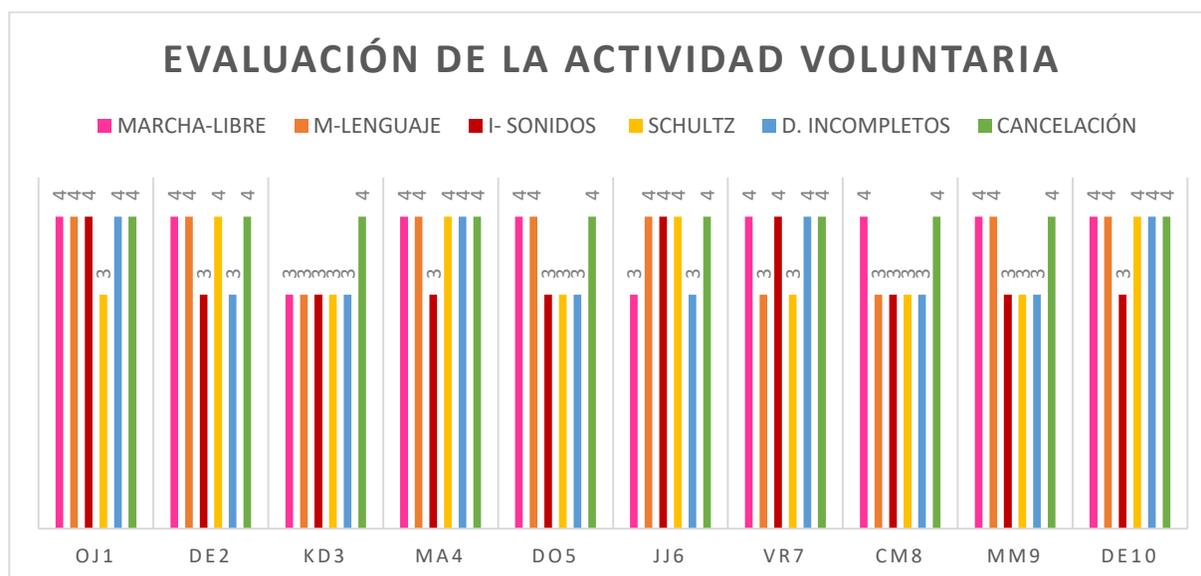
Este apartado tiene por objetivo mostrar el desempeño, frecuencias de errores cometidos por los participantes y ayudas recibidas en las ejecuciones requeridas durante la evaluación del desarrollo de la actividad voluntaria, así como su relación con las puntuaciones obtenidas de las actitudes parentales de cada una de sus madres.

Siguiendo el orden de los objetivos específicos planteados para la investigación, a continuación (figura 3) se presenta una gráfica con los puntajes obtenidos de cada menor en las tareas del protocolo de '*Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria*' (Quintanar & Solovieva, 2010). De acuerdo con los datos del instrumento, se concluye que los participantes

‘KD3’, ‘DO5’, ‘CM8’ y ‘MM9’, obtienen los puntajes menores de desarrollo de la actividad voluntaria.

Figura 3

Desempeño de los niños en cada tarea del protocolo de ‘Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria’

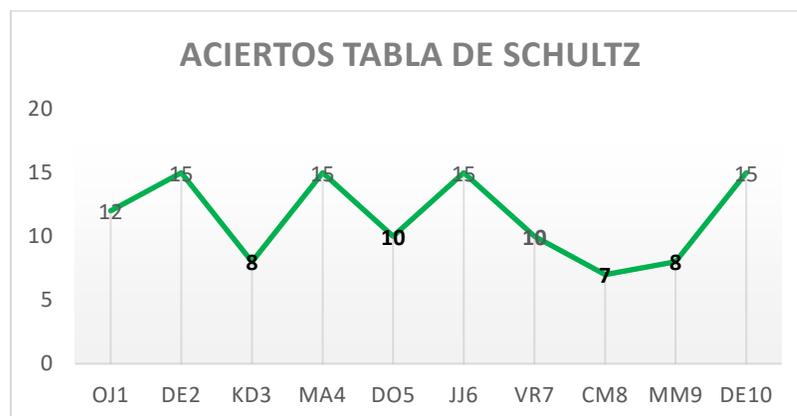


Nota: M- Lenguaje= Marcha al lenguaje, I- Sonidos: Identificación de sonidos, Schultz= Tabla de Schultz, D- Incompletos: Dibujos incompletos.

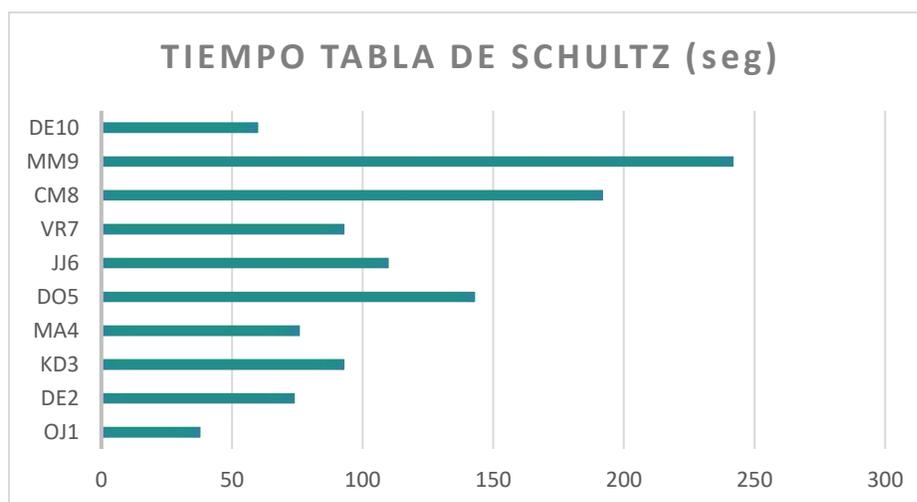
Tal hallazgo también se observa ejemplificado en el desempeño de la tarea de ‘Tabla de Schultz’ tanto en los tiempos de ejecución (figura 5) como en el número de aciertos obtenidos (figura 4).

Figura 4

Aciertos obtenidos por niño en la tarea “Tabla de Schultz”

**Figura 5**

Tiempo obtenido por cada niño en la tarea de “Tabla de Schultz”



Asimismo, en las siguientes figuras se muestra el desempeño (6) y frecuencia de errores (7) cometidos por los niños en las tareas de ‘Seguimiento de instrucciones’ de la esfera motora. De igual manera se concluye que los menores que muestran menor desarrollo constante en esta

área, así como mayor cantidad de errores en las tareas que la componen son ‘KD3’, ‘DO5’, ‘VR7’ ‘JJ6’, ‘CM8’ y ‘MM9’.

Figura 6

Desempeño por niño en tareas de ‘Seguimiento de instrucciones’ de la esfera motora

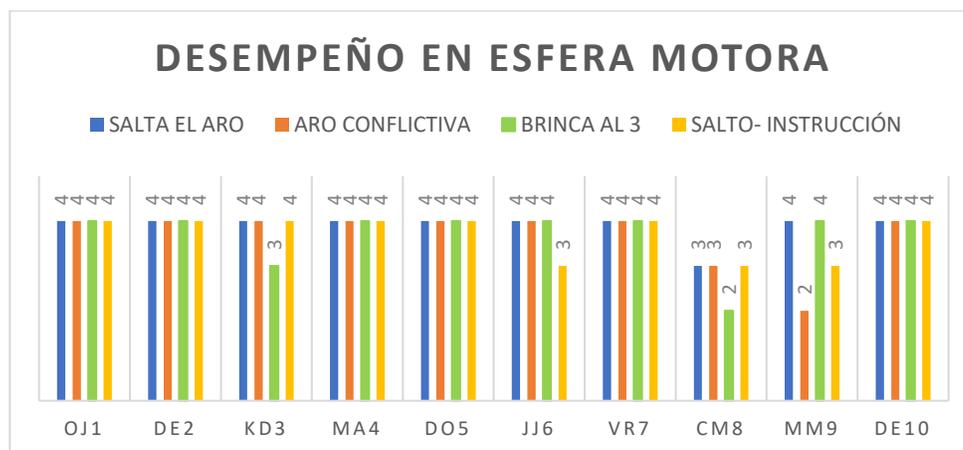
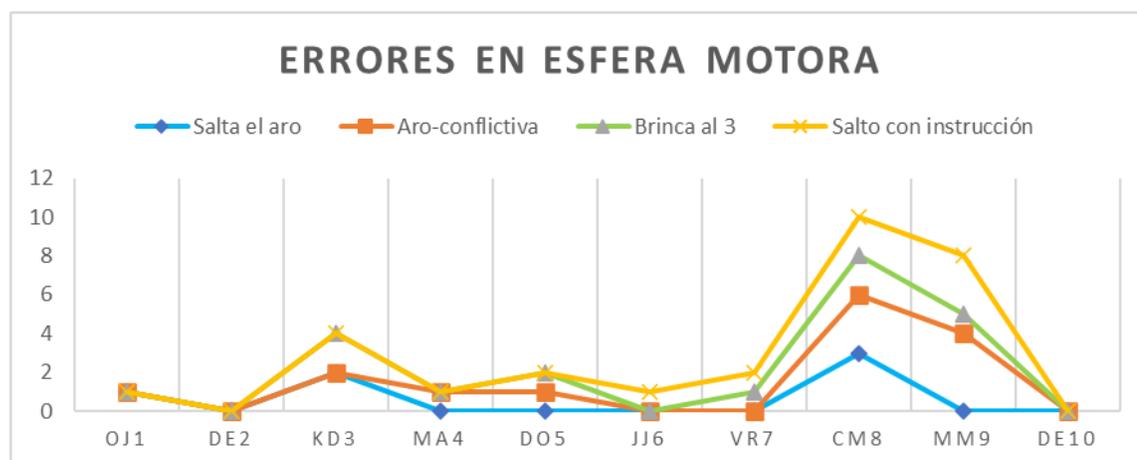


Figura 7

Errores cometidos por cada niño en tareas de ‘Seguimiento de instrucciones’ de la esfera motora



Por otro lado, respecto a las tareas en el plano gráfica de la actividad voluntaria, se encontró nuevamente que los participantes ‘KD3’, ‘DO5’, ‘VR7’, ‘CM8’ Y ‘MM9’, obtienen la menor cantidad de aciertos en la tarea de ‘Campos’ de Venguer y Bardina (figura 8), de igual modo a excepción del menor VR7, son los que más errores presentan en dicha tarea (figura 9).

Finalmente se presentan graficados (figura 10) los distintos tipos de ayuda brindados y requeridos por cada participante, lo cual a su vez se interpreta que, a mayor número de ayudas requeridas por el niño, menor fue el desarrollo de su actividad voluntaria.

Figura 8

Aciertos obtenidos por cada niño en la tarea de 'Campos' de Venguer y Bardina

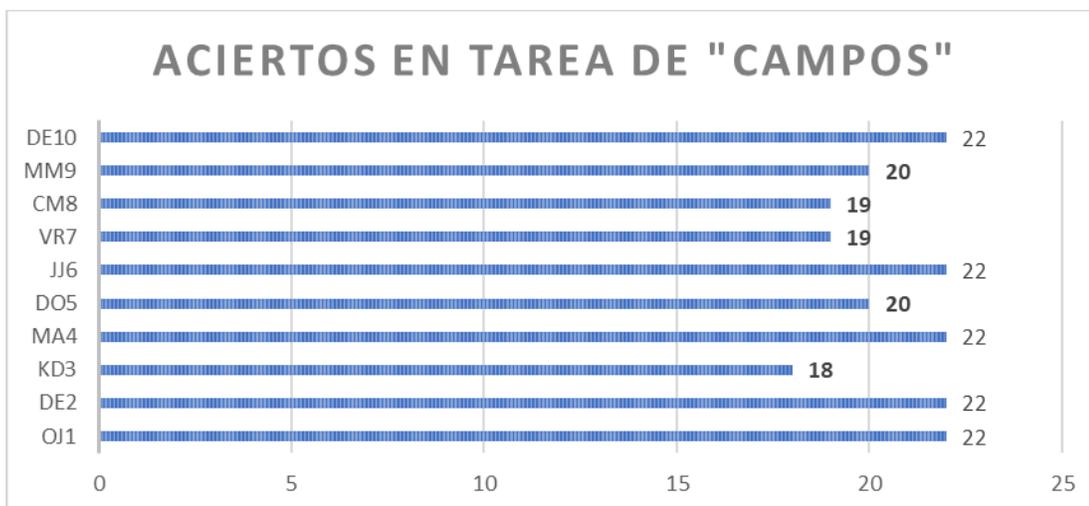


Figura 9

Errores cometidos por cada niño en la tarea de 'Campos' de Venguer y Bardina

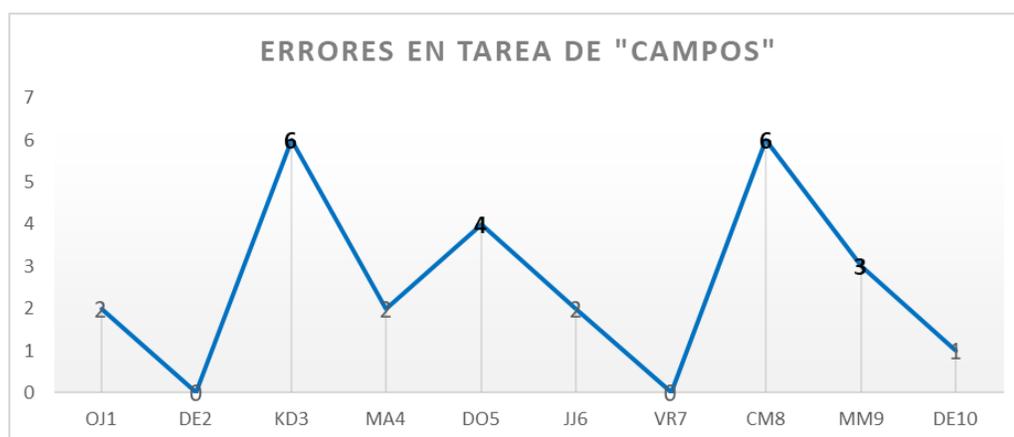
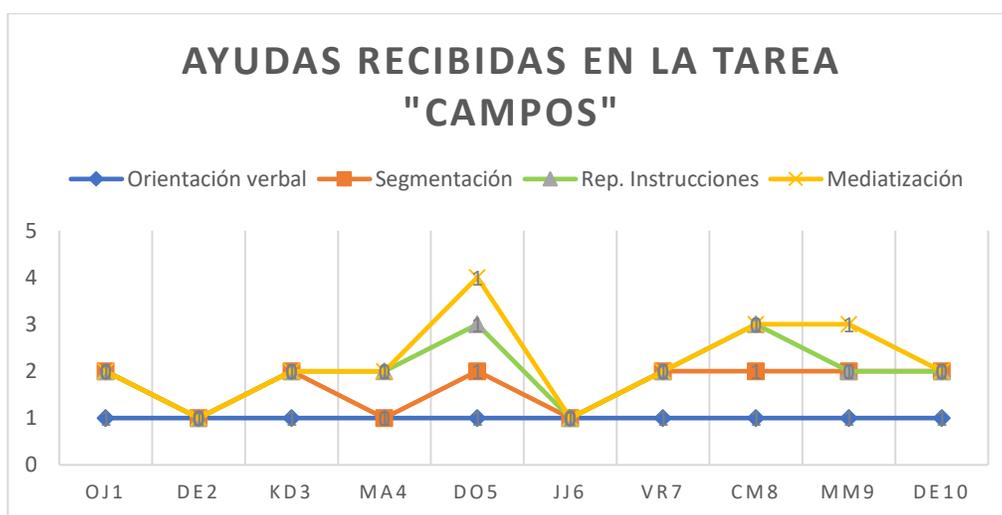


Figura 10

Ayudas recibidas por cada niño en la tarea de 'Campos' de Venguer y Bardina



Asimismo, en la tarea de 'Dictado gráfico de Elkonin', (figura 11), reiteradamente puntúan más bajo los menores 'KD3', 'DO5', 'CM8' Y 'MM9', los cuales a su vez requieren de mayor número de ensayos para intentar tener éxito en la tarea. Cabe mencionar que éstos mismos participantes no lograron continuar la secuencia por ellos mismos. En la figura 12, se observan los tipos de ayuda requeridos por cada niño en la ejecución de ésta misma tarea.

Figura 11

Aciertos obtenidos y ensayos requeridos por cada niño en la tarea 'Dictado gráfico' de Elkonin

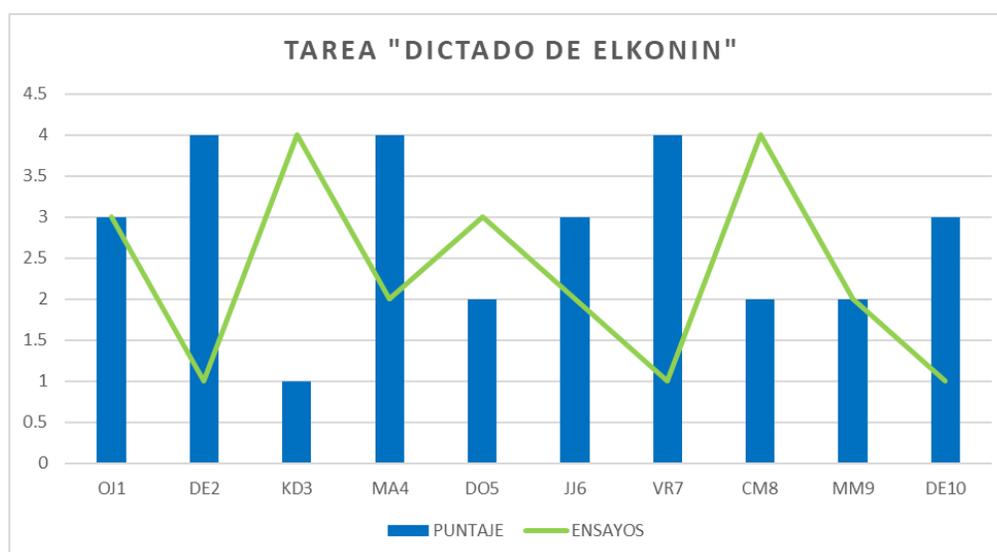
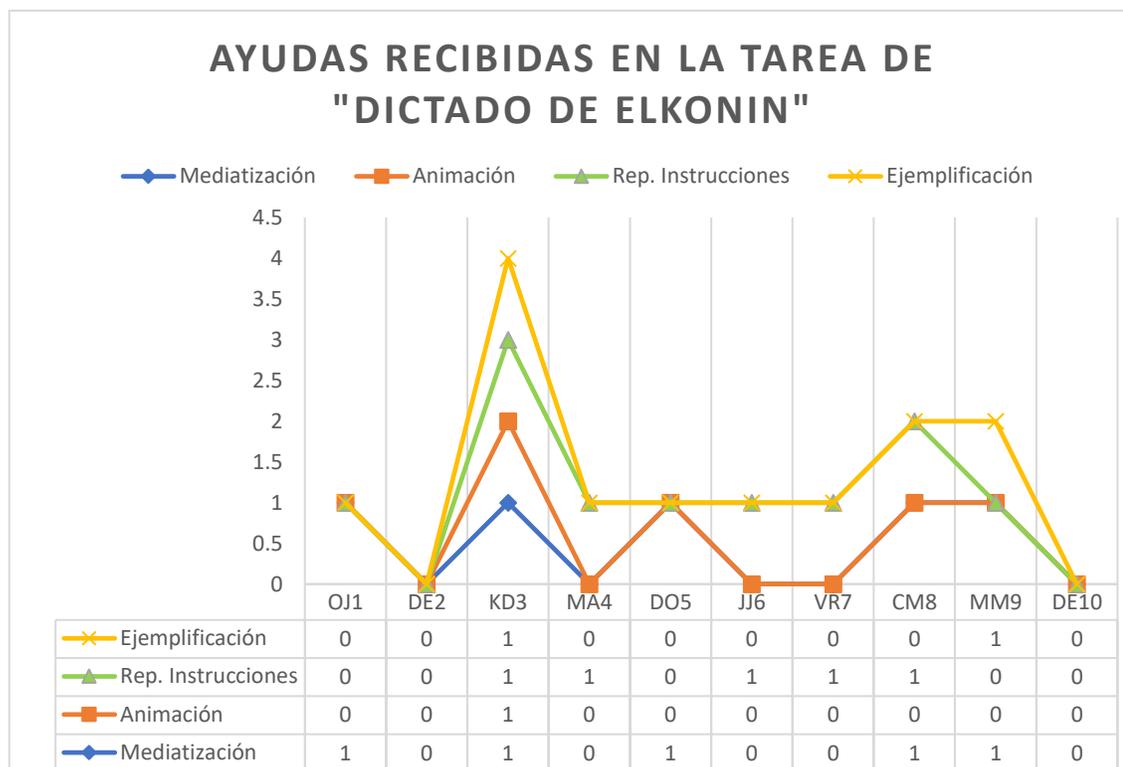


Figura 12

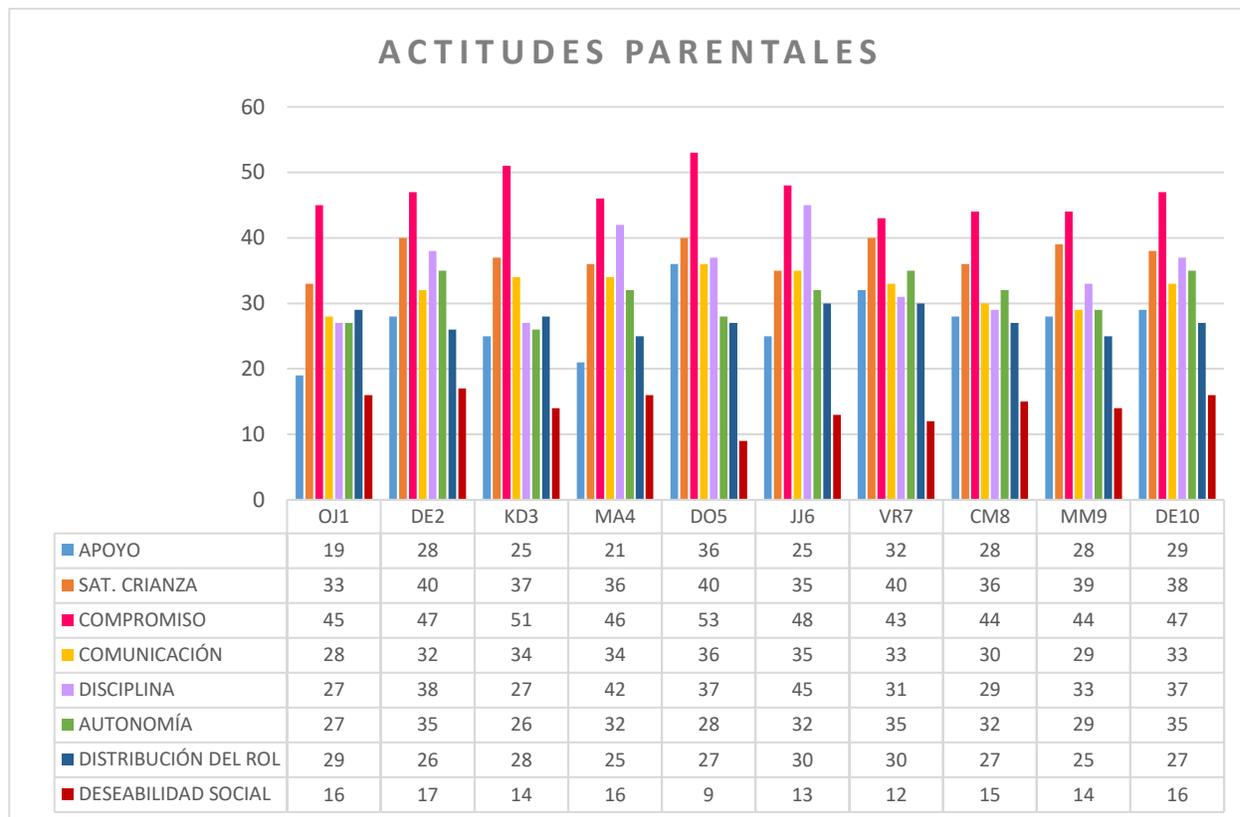
Ayudas recibidas por cada niño en la tarea de 'Dictado gráfico' de Elkonin



Por otro lado, respecto a la evaluación de las actitudes parentales, a continuación en la Figura 13, se presentan los puntajes obtenidos de cada una de las madres de los niños participantes de acuerdo con las subescalas actitudinales del '*Cuestionario de Crianza parental*' (PCRI-M) (Gerard, 1994; Roa & Del Barrio, 2001).

Figura 13

Puntajes obtenidos en cada subescala actitudinal del instrumento PCRI-M (Roa & Del Barrio, 2001)



A partir de los datos anteriores se observa a las madres de los menores que obtuvieron mayores puntajes totales en la escala PCRI-M, el orden de mayor a menor fue el siguiente: ‘DO5’, ‘JJ6’, ‘DE2’, ‘DE10’, ‘VR7’, ‘MA4’, ‘KD3’, ‘CM8’, ‘MM9’, ‘OJ1’. Según Roa & Del Barrio (2001) muestran que puntuaciones elevadas en cada una de las subescalas del instrumento indica una buena crianza y estaría en la línea del estilo autoritativo.

Sin embargo, como se muestra en la Tabla 18, éstos no se relacionan directamente con el desarrollo de la actividad voluntaria, aunque si se encontró cierta asociación de ésta con actitudes parentales específicas como la disciplina y la autonomía.

Tabla 18

Puntajes obtenidos en el protocolo de ‘Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria’ y ‘Cuestionario de Crianza Parental’ (PCRI-M) por niño

ID	Puntaje protocolo “Actividad voluntaria”	Puntaje global de Protocolo “PCRI-M”
OJ1	23*	224 ^{..}
DE2	22*	263*
KD3	19 ^{..}	242 ^{..}
MA4	23*	252 ^{..}
DO5	21 ^{..}	266*
JJ6	22*	263*
VR7	22*	256*
CM8	20 ^{..}	241 ^{..}
MM9	21 ^{..}	241 ^{..}
DE10	23*	262*
Máximo Total	24	312

Nota: Los valores marcados con *, corresponden a los mayores, y los valores marcados por ^{..}, corresponden a los menores, según en cada instrumento.

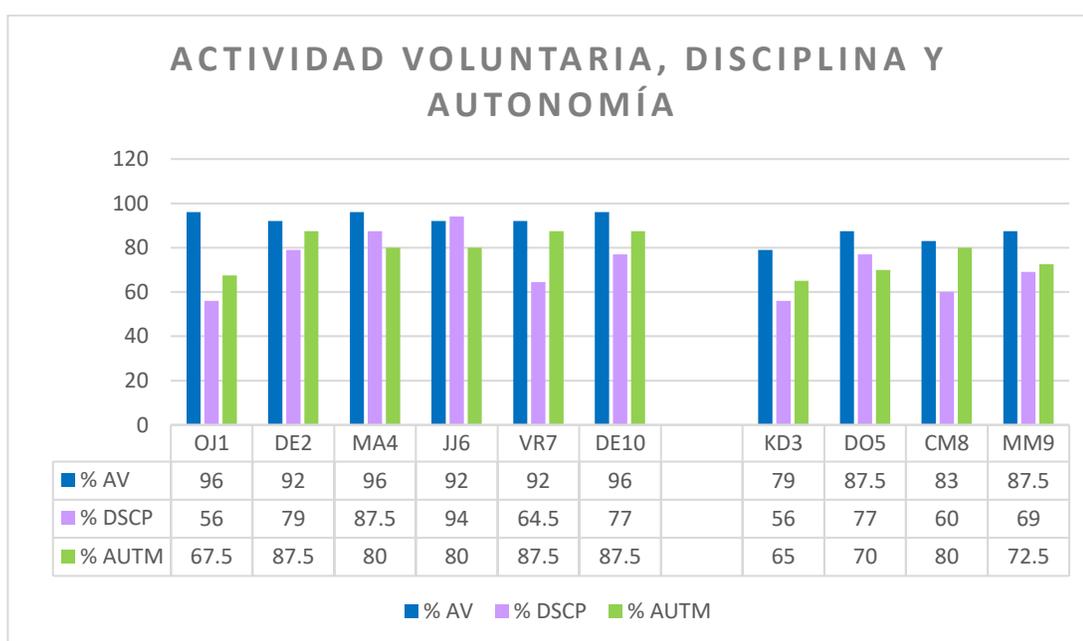
Para lograr una mejor visualización de la relación antes mencionada con las actitudes parentales específicas, se dividió a la muestra de los menores en dos grupos según el porcentaje obtenido en el protocolo de la actividad voluntaria. El grupo de los “mayores” obtuvo porcentajes arriba de 90, y el grupo de los menores porcentaje por debajo de éste.

A partir de lo anterior se pudo concluir que los niños que obtuvieron mayor porcentaje de desarrollo de la actividad voluntaria (>90), presentan puntajes más altos en la actitud de disciplina que el resto de los menores (ver figura 14), a excepción de los participantes ‘OJ1’ y ‘VR7’, quienes obtuvieron bajos niveles de esta actitud parental, pero un desarrollo bastante alto de la actividad voluntaria. En conjunto el grupo de los niños con mayores porcentajes de desarrollo de la actividad voluntaria experimentaron la actitud parental de disciplina un 76%, mientras que el grupo de menor desarrollo la experimentó sólo un 65.5%.

Por otro lado, se observa también que, en promedio los niños que experimentan mayor porcentaje de autonomía por parte de sus madres (en promedio 82%) son los que forman parte del grupo de mayor desarrollo de la actividad voluntaria, a diferencia del grupo de los niños con menor desarrollo de la actividad voluntaria (<90) quienes experimentan en promedio un 72% de autonomía.

Figura 14

Porcentajes ordinales obtenidos en el protocolo de 'Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria' y en las actitudes parentales de disciplina y autonomía

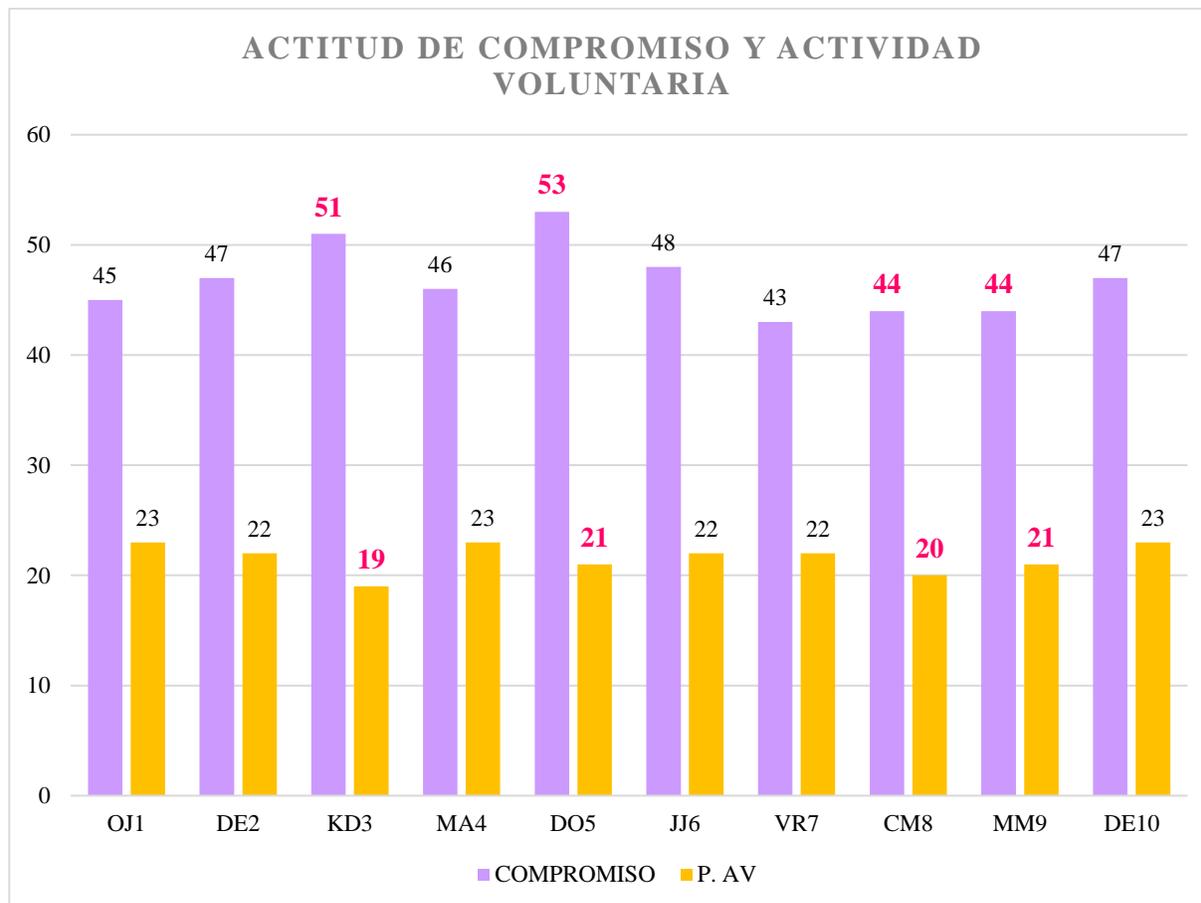


Nota: %AV= Porcentaje de puntaje obtenido en el protocolo de la actividad voluntaria, %DSCP= porcentaje obtenido de la actitud parental de disciplina, %AUTM= porcentaje obtenido de la actitud parental de autonomía.

Finalmente, de manera paradójica se observa en la Figura 15 una tendencia de los menores que puntúan más bajo en la puntuación total ordinaria en el protocolo de 'Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria', a experimentar las puntuaciones más altas de compromiso por parte de sus madres.

Figura 15

Puntajes totales ordinales del protocolo de 'Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria' y puntaje de sus madres en la actitud parental de "Compromiso"



CAPITULO VIII. Discusión y Conclusiones

8.1. Discusión

La actividad del niño en etapas tempranas de su vida será involuntaria y guiada por estímulos externos (Luria, 1984). En la etapa preescolar el menor comienza a realizar series de acciones consecutivas dirigidas a un objetivo gracias al lenguaje regulador del adulto (Hernández Grau & Ibagón Amaya, 2012). Tal como lo formuló Vygotsky (1995^a) toda función psíquica superior, es decir todas aquellas que son voluntarias y conscientes, pasarán ineludiblemente por una etapa externa de su desarrollo, ya que ésta será social y compartida de manera intersíquica con los adultos que le rodean.

Este fundamento teórico permite mostrar la pertinencia del objetivo general de esta investigación que fue buscar la relación entre el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares y las actitudes parentales que cada uno experimenta.

Los resultados generales indican que no existe una relación estadísticamente sustentable entre los puntajes totales obtenidos por los niños y niñas en el protocolo de “Evaluación de la Actividad Voluntaria”, ni entre los totales obtenidos por cada una de sus madres en el “Cuestionario de Crianza Parental” (PCRI-M). No obstante, se observó una tendencia en los datos: los niños que obtuvieron el mayor desarrollo de la actividad voluntaria, sus madres tuvieron las puntuaciones más altas en las subescalas de disciplina y autonomía. Ciertamente un análisis detallado permitió encontrar relaciones entre ciertas actitudes parentales y tareas específicas que muestran el desarrollo de la actividad voluntaria en los menores evaluados.

La disciplina y la autonomía fueron las actitudes parentales que más se relacionan con el desarrollo de la actividad voluntaria, tanto en tareas de regulación auditiva, como en las motoras y las gráficas. Del mismo modo estas actitudes parentales también se relacionan con las cualidades de ejecución de los menores en las tareas propuestas, es decir con la cantidad de

errores cometidos y la cantidad de ayudas requeridas para lograr éxito en las mismas. Otra investigación (Trenas et al., 2008) sostiene que estas dos actitudes parentales han demostrado ser buenas predictoras ante bajas probabilidades de desarrollar trastornos de la regulación como lo es la hiperactividad, que sería precisamente lo contrario al desarrollo adecuado de la actividad voluntaria.

La premisa teórica de Salmina & Filimonova (2001) para hacer un diagnóstico de desarrollo de la actividad voluntaria fue coherente y constante en nuestra muestra de niños evaluados, es decir, los que obtuvieron menores puntajes de desarrollo en la puntuación global así como en las tareas adicionales, son los mismos pequeños que necesitaron de mayor cantidad de ayudas y los que más errores cometieron en sus ejecuciones, es decir se observó menor independencia en la realización de sus actividades y fue más solicitada la orientación y modelaje del adulto para sus propias ejecuciones. Varios menores compartieron cualitativamente estas características de desarrollo de la actividad voluntaria y al mismo tiempo se descubrió que tenían una tendencia de bajas puntuaciones en las actitudes parentales de disciplina y autonomía, lo cual coincide nuevamente con el postulado de Vygotsky (1995a), el cual afirma que el origen de las acciones voluntarias se encuentra en las relaciones que el niño tiene con el adulto (Solovieva & Quintanar, 2010).

Si el desarrollo de la actividad voluntaria en un primer momento aparece en la vida del niño de manera intersíquica, es decir compartida con el adulto, sería primordial que sea mediatizado por su lenguaje y al mismo tiempo se presente con modelos y reglas de comportamiento, es decir que el menor experimente una actitud de disciplina, para que él aprenda de éstos y con el paso del tiempo y las experiencias mismas en la actividad, pueda apropiárselos (Elkonin, 1965 en Solovieva & Quintanar, 2010). A partir de este momento, comenzaríamos a hablar de la génesis de la autorregulación del niño en su esfera psíquica

(Bodrova & Leong, 2004; Covarrubias et al., 2005; Vygotsky, 1995a; Whitebread & Basilio, 2012).

Respecto a la actitud de la disciplina, es importante esclarecer, que los fundamentos teóricos que la definen en el instrumento utilizado por esta investigación hacen referencia a una actitud inductiva y constructiva, donde se precisan límites de comportamiento socialmente aceptado para sus hijos (Raya Trenas, 2008), algunos ejemplos de los ítems en el PCRI-M son: “desearía poner límites a mi hijo”, “Me gustaría que mi hijo no me interrumpiera cuando hablo con otros”. Autores argumentan que este tipo de disciplina funge como factor protector a trastornos conductuales como lo es la hiperactividad (Del Rio et al., 2016; Trenas et al., 2008). Este concepto difiere a las formas de disciplina que conllevan la hostilidad, castigo y el autoritarismo (Baumrind, 1966; Ramírez Castillo, 2002; Villamizar & Castellanos, 2019) que podrán convertirse en situaciones sociales de desarrollo perjudiciales y riesgosas para los niños (Martínez Cerdá, 2021; Mebarak et al., 2016).

Este proceso de desarrollo estaría incompleto sin reflexionar sobre la participación de la actitud de autonomía brindada por los padres, la cual se podría conceptualizar como la condición que tienen para dar independencia a sus hijos en sus actividades (Raya Trenas, 2008).

En términos psicológicos podríamos señalar que es la habilidad de percibir al menor como un agente activo en su proceso de desarrollo, el cual necesita de la experiencia en la actividad, tal como lo precisa Luria (1984) y Smirnov et al. (1978b) quienes aseguran que los procesos voluntarios se formarán en la actividad concreta del niño, efectuándolas en su vida diaria y en la comunicación con los adultos. De ser así se logrará la transición de lo compartido con el adulto al plano interior y personal, de todos los modelos y orientaciones tanto cognitivos como psicológicos, sociales y emocionales que el mismo adulto le ha propuesto. Un ejemplo de lo anteriormente dicho se ha visto en nuestros resultados, ya que los niños que experimentan

menos la actitud de autonomía en su crianza son los mismos que necesitan de mayores ensayos y cometen más errores sobre todo en tareas gráficas que demandan un alto desarrollo de la actividad voluntaria, lo que habla de la poca experiencia e independencia de los menores en este tipo de tareas y por supuesto del pobre desarrollo de la habilidad en cuestión.

Además de lo poco favorecedor para el desarrollo de la actividad voluntaria que es experimentar poca autonomía por parte de sus padres, también aparecerán otro tipo de problemas inherentes a la sobreprotección como la falta de madurez, ansiedad, hiperactividad, pobre desarrollo cognitivo y emocional (Albornoz Zamora, 2017; Naranjo Robayo, 2021; Olivos Julón & Urtecho Ruíz, 2020; Rodríguez Ascate, 2019).

Uno de los resultados paradójicos de nuestra investigación fue referente a la actitud parental del compromiso. Las madres que obtuvieron mejores puntuaciones en esta subescala actitudinal corresponden a los niños que puntuaron con menores resultados en el desarrollo global de la actividad voluntaria. Pareciera que tal aseveración no tiene sentido, sin embargo se relaciona directamente con la reflexión anterior de la actitud parental de autonomía, ya que si una madre se compromete o involucra demasiado en la actividad del niño, podría surgir el riesgo de evitar que él ejerza su papel activo y practicar los modelos propuestos por su madre, incluso en ocasiones es el mismo adulto quien los experimenta por el niño, y por lo tanto éste no los interioriza por falta de experiencia en la actividad con los modelos o por falta de independencia.

Como se expuso en capítulos anteriores, la situación social de desarrollo que experimente el menor a través del estilo parental que practiquen sus madres, será determinante para el desarrollo de ciertas cualidades psicológicas, sociales, emocionales y cognitivas (Bodrova & Leong, 2004; Vygotsky, 1995b).

En conclusión y en correspondencia con los resultados, la situación social de desarrollo que corresponde al estilo parental denominado como *autoritativo*, se considera el más favorecedor para aspectos diversos del desarrollo del niño (Arcos & Flores, 2017; Cadillo Espinoza & Lozano Paz, 2009; González et al., 2014; Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009; López & Vesga, 2009; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010; Richaud de Minzi, 2005), en especial para el de la actividad voluntaria, ya que se caracteriza por presentar niveles significativos y adecuados de disciplina y sobre todo reconoce la actitud de autonomía como una de las más sobresalientes (Sorribes & García, 1996). Asimismo, comparte la necesidad de practicar una actitud de comunicación bidireccional, de apoyo considerable y satisfacción con su propia crianza (Jorge & González, 2017).

De manera contraria si el menor está bajo una situación social de desarrollo parental *permissiva* donde no hay modelos, reglas o estructura de comportamiento, porque el adulto no es considerado como un agente que orienta o moldea (Baumrind, 1978; Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009), éste no podrá apropiarse de “nada” para que en la posteridad pueda tomarlos como base y paulatinamente autorregularse, incluso dando pie a futuros problemas conductuales como lo es la hiperactividad, agresividad entre otras (Çolak et al., 2020; Del Rio et al., 2016; González et al., 2014; Vélez & Gutiérrez, 2019).

Los padres que tienen niveles de compromiso tan altos en combinación con poca autonomía, los colocaría en una situación social de desarrollo parental de *permissividad* o *autoritarismo*, que generaría actitudes en el niño de dependencia (Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009) y pasividad (Baumrind, 1966) que tal como se mostró en los resultados de esta investigación, sería poco favorecedor para el desarrollo, experiencia, independencia y autorregulación del niño (Baumrind, 1966; Isaza & Henao, 2012; Losada et al., 2020).

Finalmente, como se mencionó en los hallazgos, los datos no presentaron una relación entre el nivel de escolaridad de la madre y el desarrollo de la actividad voluntaria en sus hijos, Fernández et al. (2013), concluyeron aspectos similares donde aseveran que el nivel de estudio de los progenitores no tiene relación significativa con el comportamiento autorregulado de sus hijos. La explicación a tal fenómeno podría apegarse a lo que Flores et al. (2011) concluyen en su investigación, acerca de que el nivel educativo de un sujeto no produce diferencias en el desempeño cognitivo en comparación a quienes tienen un nivel inferior, la diferencia se logra si éste se combina con la práctica de la actividad escolar en un contexto.

Por tanto, se pensaría que el tipo de regulación que las madres usan estaría influenciado por esta variable contextual, ya que, a mayores niveles de educación sistematizada, la demanda de autorregulación en las madres sería mayor y por tanto se podría suponer que la experimentan incluso en su crianza, sin embargo, de acuerdo con los hallazgos expuestos anteriormente (Flores et al., 2011), podríamos suponer que aunque algunas madres evaluadas presenten niveles educativos altos, su actividad cotidiana no refleja alta demanda cognitiva y por tanto no se ve reflejada en sus estilos de crianza.

8.2. Conclusiones

- Existe una relación entre el desarrollo de la actividad voluntaria y las actitudes parentales:
 - A mayor actitudes parentales de disciplina, autonomía, y mejor distribución del rol, hubo mejor desarrollo de la actividad voluntaria en la esfera auditiva, es decir en la tarea de *Identificación de sonidos*.
 - A mayor actitud de disciplina, los menores obtuvieron mejores puntajes tanto naturales como ordinales en la tarea de *Tabla de Schultz*.

- A mayor actitud de comunicación, los niños obtuvieron mayores aciertos en la tarea de *Cancelación*. Además, la misma actitud se relacionó de manera negativa con los errores de omisión cometidos en esta tarea.
- A menor actitud parental de disciplina, mayor cantidad de errores cometieron los menores en la tarea de *Seguimiento de instrucciones: salta en el aro*.
- A mayor actitud de disciplina, mejores puntajes obtuvieron los menores en la tarea de *Campos de Venguer y Bardina*.
- A menor actitud de autonomía, mayores errores cometieron los niños en la tarea de *Campos de Venguer y Bardina*.
- A mayor actitud de autonomía, mayores puntajes obtuvieron los infantes en la tarea de *Dictado gráfico* de Elkonin.
- A mayor actitud de autonomía, menores ensayos se necesitaron para lograr éxito en la tares de *Dictado gráfico* de Elkonin.
- La disciplina y autonomía fungen como principales actitudes favorecedoras al desarrollo de la Actividad Voluntaria, además de la comunicación, distribución del rol y el compromiso.
- La actitud parental de disciplina concibe al adulto como orientador y promotor de la actividad del niño y la autonomía, reconoce al niño como agente activo en su desarrollo para la interiorización de modelos de comportamiento.
- La interpretación de los hallazgos desde el paradigma teórico histórico- cultural ha sido coherente con los postulados teóricos que se han discutido acerca del papel regulador y orientador que tienen los adultos para las formaciones psicológicas de los menores en su desarrollo.

8.3. Limitaciones

Para esta investigación se reconoce como la limitante principal la contingencia sanitaria por el SARS-CoV-2 (COVID-19), ya que, debido a las modificaciones en la convivencia social y las recomendaciones de permanecer fuera de contacto social, no fue posible completar el tamaño de la muestra planeado al inicio para esta investigación.

Así mismo por la necesidad de salvaguardar la seguridad sanitaria de cada uno de los participantes, fue necesario reducir los tiempos de evaluación y exposición de la evaluadora con los participantes, por lo que fue necesario pedir a las madres que llenaran el “Cuestionario de Crianza Parental” (PCRI-M) a manera de autoinforme, lo que probablemente pudo sesgar algunas percepciones sobre su propia crianza.

Por tanto, para futuras investigaciones en el tema se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, así como utilizar además del cuestionario de autoinforme, otro instrumento que permita al investigador caracterizar las actitudes de crianza de las madres, sin que esté de por medio el propio juicio del progenitor.

Finalmente se recomienda la profundización en el estudio de la situación social de desarrollo del niño a través de su observación en la participación de actividades recreativas o extraescolares y al mismo tiempo obtener más datos sobre su convivencia familiar.

ANEXOS



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Psicología



Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

Tepatlán de Morelos, Jalisco a _____ de __ del 2021

POR FAVOR LEA DETENIDAMENTE ESTA INFORMACIÓN. SI TIENE ALGUNA DUDA O PREGUNTA POR FAVOR SOLICITE QUE EL PROFESIONAL ENCARGADO LE RESPONDA SUS INQUIETUDES ANTES DE FIRMARLO.

INFORMACIÓN GENERAL Y OBJETIVOS

El menor a quien usted representa legalmente va a participar en un estudio denominado **“Estilos parentales y el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares”**, coordinado por la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a cargo de la psicóloga Neismy Janette Gómez Covarrubia. El objetivo de la investigación consiste en mostrar la relación de los diferentes estilos parentales con la formación de la actividad voluntaria y un mejor desarrollo neuropsicológico, en específico de la regulación y control.

Es muy importante que usted lea y entienda ciertos puntos importantes:

(a) Su participación es totalmente voluntaria. (b) La valoración tiene una duración entre una a dos sesiones de 1 hora cada una. (c) La valoración no tiene costo. (d) El menor debe asistir adecuadamente alimentado y habiendo cumplido con al menos 8 a 9 horas de sueño la noche anterior, con el fin de cumplir los requerimientos físicos necesarios para un buen desempeño.

RIESGOS E INCOMODIDADES

La participación en este estudio representa un riesgo mínimo para la salud e integridad del menor. La evaluación no implica ninguna actividad de riesgo de tipo físico o mental. El menor realizará actividades de escritorio o de piso dentro del lugar y solo en casos especiales se realizarán actividades en las proximidades del consultorio si el caso lo amerita. Siempre se permitirá el acompañamiento del acudiente del menor a cualquier tipo de actividad dentro o fuera del consultorio, en caso de que alguna de las dos partes lo solicite.

CONSENTIMIENTO

Se me ha facilitado esta hoja informativa habiendo comprendido el significado de los procedimientos señalados durante el proceso de evaluación enmarcada en el proyecto de investigación anteriormente mencionado.

Se me ha dado la **oportunidad de hacer preguntas y todas ellas han sido contestadas satisfactoriamente**. Finalmente, **manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y que me encuentro en capacidad de expresar mi consentimiento como representante legal del menor al cual acompaño**. También se me ha informado de mi **derecho a rechazar la evaluación o revocar este consentimiento**.

Por lo tanto, yo _____ mayor de edad y como representante legal del menor _____ doy mi consentimiento para su participación en el presente estudio.

AUTORIZACIÓN

Por otra parte, hago las siguientes afirmaciones específicas: Autorizo realizar grabaciones de audio y video, que incluyan imagen personal o voz, y que tales puedan ser almacenadas para el análisis SI/NO y /o utilizadas en las siguientes situaciones. Se señala que siempre se conservará la confidencialidad del paciente.

- a) Publicación en un artículo médico o libro de texto. SI NO
- b) Como parte de un poster en un congreso científico. SI NO
- c) Para ilustrar conferencias clínicas para estudiantes de la maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica u otros profesionales. SI NO
- d) Para ilustrar conferencias o material audiovisual con fines de sensibilización, enseñanza o educación al público. SI NO
- e) Para ilustrar artículos en publicaciones sobre aspectos psicológicos o neuropsicológicos. SI NO
- f) Para investigaciones científicas. SI NO

Atentamente:

Firma: _____

Nombre: _____

Este documento deberá incorporarse a la historia clínica del participante en el estudio. El presente documento se firma en la ciudad e Tepatitlán de Morelos a los días del mes de del 2021.

ANEXO 2

EDAH

HOJA DE ANOTACIÓN

Nombre: _____ Grado: _____ Edad: _____

Sexo: F M Colegio: _____ Fecha: ___/___/___.

Responda a cada cuestión rodeando con un círculo el grado en el que el alumno presenta cada una de las conductas descritas

Nada	Poco	Bastante	Mucho
0	1	2	3

1	Tiene excesiva inquietud motora	0	1	2	3	H
2	Tiene dificultades de aprendizaje escolar	0	1	2	3	DA
3	Molesta frecuentemente a otros niños	0	1	2	3	H
4	Se distrae fácilmente, muestra escasa atención	0	1	2	3	DA
5	Exige inmediata satisfacción a sus demandas	0	1	2	3	H
6	Tiene dificultad para las actividades cooperativas	0	1	2	3	TC
7	Está en las nubes, ensimismado	0	1	2	3	DA
8	Deja por terminar las tareas que empieza	0	1	2	3	DA
9	Es mal aceptado por el grupo	0	1	2	3	TC
10	Niega sus errores o echa la culpa a otros	0	1	2	3	TC
11	A menudo grita en situaciones inadecuadas	0	1	2	3	TC
12	Contesta con facilidad. Es irrespetuoso y arrogante	0	1	2	3	TC
13	Se mueve constantemente, intranquilo	0	1	2	3	H
14	Discute y pelea por cualquier cosa	0	1	2	3	TC
15	Tiene explosiones impredecibles de mal genio	0	1	2	3	TC
16	Le falta sentido de la regla, del "juego limpio"	0	1	2	3	TC
17	Es impulsivo e irritable	0	1	2	3	H
18	Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros	0	1	2	3	TC
19	Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante	0	1	2	3	DA
20	Acepta mal las críticas del profesor	0	1	2	3	TC

M-CHAT-R™

Por favor conteste las siguientes preguntas teniendo en cuenta el comportamiento que su hijo/a presenta usualmente. Si ha notado cierto comportamiento algunas veces, pero no es algo que hace usualmente, por favor conteste **no**. Conteste cada una de las preguntas, marcando con un círculo, la palabra **sí** o **no** como respuesta. Muchas gracias.

1. ¿Si usted señala un objeto del otro lado del cuarto, su hijo/a lo mira? (POR EJEMPLO ¿Si usted señala un juguete o un animal, su hijo/a mira al juguete o al animal?)	Sí	No
2. ¿Alguna vez se ha preguntado si su hijo/a es sordo/a?	Sí	No
3. ¿Su hijo/a juega juegos de fantasía o imaginación? (POR EJEMPLO finge beber de una taza vacía, finge hablar por teléfono o finge darle de comer a una muñeca o un peluche)	Sí	No
4. ¿A su hijo/a le gusta treparse a las cosas? (POR EJEMPLO muebles, escaleras o juegos infantiles)	Sí	No
5. ¿Su hijo/a hace movimientos inusuales con los dedos cerca de sus ojos? (POR EJEMPLO ¿Mueve sus dedos cerca de sus ojos de manera inusual?)	Sí	No
6. ¿Su hijo/a apunta o señala con un dedo cuando quiere pedir algo o pedir ayuda? (POR EJEMPLO señala un juguete o algo para comer que está fuera de su alcance)	Sí	No
7. ¿Su hijo/a apunta o señala con un dedo cuando quiere mostrarle algo interesante? (POR EJEMPLO señala un avión en el cielo o un camión grande en el camino)	Sí	No
8. ¿Su hijo/a muestra interés en otros niños? (POR EJEMPLO ¿mira con atención a otros niños, les sonríe o se les acerca?)	Sí	No
9. ¿Su hijo/a le muestra cosas acercándose a usted o levantándolas para que usted las vea, no para pedir ayuda sino para compartirlas con usted? (POR EJEMPLO le muestra una flor, un peluche o un camión/carro de juguete)	Sí	No
10. ¿Su hijo/a responde cuando usted le llama por su nombre? (POR EJEMPLO ¿Cuando usted lo llama por su nombre: lo mira a usted, habla, balbucea, o deja de hacer lo que estaba haciendo?)	Sí	No
11. ¿Cuándo usted le sonrío a su hijo/a, él o ella le devuelve la sonrisa?	Sí	No
12. ¿A su hijo/a le molestan los ruidos cotidianos? (POR EJEMPLO ¿Llora o grita cuando escucha la aspiradora o música muy fuerte?)	Sí	No
13. ¿Su hijo/a camina?	Sí	No
14. ¿Su hijo/a le mira a los ojos cuando usted le habla, juega con él/ella o lo/la viste?	Sí	No
15. ¿Su hijo/a trata de imitar sus movimientos? (POR EJEMPLO decir adiós con la mano, aplaudir o algún ruido chistoso que usted haga)	Sí	No
16. ¿Si usted se voltea a ver algo, su hijo/a trata de ver que es lo que usted está mirando?	Sí	No
17. ¿Su hijo/a trata que usted lo mire? (POR EJEMPLO ¿Busca que usted lo/la halague, o dice "mirame"?)	Sí	No
18. ¿Su hijo/a le entiende cuando usted le dice que haga algo? (POR EJEMPLO ¿Su hijo/a entiende "pon el libro en la silla" o "tráeme la cobija" sin que usted haga señas?)	Sí	No
19. ¿Si algo nuevo ocurre, su hijo/a lo mira a la cara para ver cómo se siente usted al respecto? (POR EJEMPLO ¿Si oye un ruido extraño o ve un juguete nuevo, se voltearía a ver su cara?)	Sí	No
20. ¿A su hijo/a le gustan las actividades con movimiento? (POR EJEMPLO Le gusta que lo mezan/columpien, o que lo haga saltar en sus rodillas)	Sí	No

REFERENCIAS

- Albornoz Zamora, E. J. (2017). La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 177-180.
- Alonso, L. (2000). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 3(9), 61-68.
- Anojin, P. K. (1980). *Problemas de la teoría del sistema funcional*. Ciencia.
- Arcos, M. P. V., & Flores, M. J. R. (2017). Efectos de las prácticas de crianza en el desempeño cognitivo en niños de edad preescolar. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 12(1), 12-18.
- Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality development. *Dimensions of psychology*, 16, 121-153.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*.
- Barkley, R. (2021, mayo 29). *Advances in the Understanding and Managing ADHD*. IV Congreso Iberoamericano de Neuropsicología, Plataforma Neuro Psychology Learning.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Paternal Authority. *Developmental psychology Monograph*, 4(1), 1-103.

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación de México.
- Bonilla Sánchez, M. R., Quintanar Rojas, L., & Soloviova, Y. (2003). Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención. *Revista española de neuropsicología*, 5(2), 163-176.
- Bonilla Sánchez, R. (2013). *Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego*. Universidad Iberoamericana.
- Cadillo Espinoza, K. E., & Lozano Paz, R. E. (2009). *Relación de los estilos de Crianza con el Autoconcepto de los niños y niñas del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa N° 217-Aguas Verdes*. Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto.
- Camacho, L. J., & Rincón, S. C. (2018). *Reconocimiento emocional: Entendiendo los estilos de crianza*. Corporación Universitaria Minuto de Dios Regional Soacha.
- Carranco Narváez, V. (2019). *Estilos de crianza y su relación con los factores del TDAH en niños y niñas de la Unidad Educativa Numa Pompilio Llona, en el periodo 2018-2019* [B.S. thesis]. Quito: UCE.
- Cerezo, M., Casanova, P., De la Torre, M., & De la villa Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61. <https://doi.org/doi:>
<http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v4>

- Cisternas, J., Contreras, N., Paredes, K., & Garrido, P. (2009). *Influencia en los estilos de crianza de los hijos en la adquisición y promoción de la autodeterminación en niños y niñas de 18 a 48 meses*. Universidad del Bío- Bío.
- Çolak, M., Bingöl, Ö. Ş., Usta, Z. E., & Kılıç, B. G. (2020). Association of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms of Parents with Parental Attitudes. *JAREM. Journal of Academic Research in Medicine*, 10(3), 258.
- Covarrubias, M. A., Gómez, J. T., & Estrevel, L. B. (2005). Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: Una perspectiva histórico cultural. *Revista cubana de psicología*, 22(1), 62-67.
- Cué, N. S., Rojas, L. Q., & Solovieva, Y. (2003). La formación de las imágenes de los objetos en niños con condiciones de extrema pobreza. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 3(2), 41-53.
- Cui, M., Graber, J. A., Metz, A., & Darling, C. A. (2019). Parental indulgence, self-regulation, and young adults' behavioral and emotional problems. *Journal of Family Studies*, 25(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1237884>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496.
- De Grandis, M. C., Gago Galvagno, L. G., Clerici, G. D., & Elgier, A. M. (2019). *El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores*. 24(1), 68-77. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a16>
- Del Rio, J. M., Martínez, D. A., Becerra, V. H. G., & Santana, C. M. R. (2016). Relación entre los comportamientos asociados con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y los estilos de crianza desde la apreciación de los adultos. *Avances en Psicología*, 24(2), 149-157.

- Diamond, A. (2006). The Early Development of Executive Functions. En E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan Cognition: Mechanism of change* (pp. 70-95). Oxford University.
- Diamond, A., Barnett, W., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *SCIENCE*, 318(5855), 1387-1388.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Elkonin, B. D. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Elkonin, D. (1987a). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. En V. Davidov & M. Shuare, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 83-102). Progreso.
- Elkonin, D. (1987b). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En *Antología: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 104-124). Progreso.
- Elvira Valdés, M. A. (2016). Apoyo y control parental: Relación con estrategias autorregulatorias y metacognitivas. *Psicología. com*, 20(1).
- Farré, A., & Narbona, J. (2001). *Escala para la Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. TEA.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta).
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>

- Flores, J. C., Tinajero, B., & Castro, B. (2011). Influencia del nivel y de la actividad escolar en las funciones ejecutivas. *Revista Interamericana de Psicología, 45*(2), 281-292.
- Galaz, M. M., Coronado, E. A., & Ayala, M. D. L. (2005). Estilos de crianza en familias de Yucatán: Su impacto en el proceso de educación y socialización de los hijos. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, 235*(5), 5-21.
- García, M.-A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y educación, 25*(2), 183-198.
- Gaxiola, J. C., Gaxiola, E., & Frías, M. (2017). Variables contextuales e individuales relacionadas con la crianza positiva materna. *Universitas Psychologica, 16*(2), 1-12.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.vcir>
- Gerard, A. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory: Manual*. Western Psychological Services.
- González, Bakker, L., & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12*(1), 141-158.
- González, Carnicero, J. A. C., Fuentes, L. J., Conesa, M. D. G., & Estévez, A. F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 17*(2), 275-286.
- Hernández Grau, N., & Ibagón Amaya, J. P. (2012). *Impacto de las actividades de juego temático de roles sociales, la lectura de cuentos y libros álbum para el desarrollo de la actividad voluntaria en niños preescolares* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Huhdanpää, H., Morales-Muñoz, I., Aronen, E. T., Pölkki, P., Saarenpää-Heikkilä, O., Kylliäinen, A., & Paavonen, E. J. (2020). Prenatal and Postnatal Predictive Factors for

Children's Inattentive and Hyperactive Symptoms at 5 Years of Age: The Role of Early Family-related Factors. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-17.

Isaza, L., & Henao, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, 15, 253-271.

Izzedin Bouquet, R., & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.

Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.

Leóntiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre.

Leóntiev, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Universidad de Moscú.

Leontiev, A. N. (1987). Desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. En V. Davidov & M. Shuare, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 57-70). Progreso.

Llumiquinga, C. N. (2018). *Estudio sobre los estilos de crianza en las familias de los niños y niñas que asisten al Centro Infantil «Aprendo Jugando y Crecer Feliz» en el año lectivo 2017-2018*. Universidad Central del Ecuador.

López, G. C. H., & Vesga, M. C. G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.

Losada, V., Caronello, M. T., & Estévez, P. (2020). Estilos parentales y Autorregulación Emocional Infantil. Estudio de revisión narrativa de la literatura. *Revista REDES*, 40, 11-28.

- Luria, A. R. (1970). The functional organization of the brain. *Scientific American*, 222(3), 66-79.
- Luria, A. R. (1979a). *El cerebro en acción* (2° ed.). Fontanella.
- Luria, A. R. (1979b). La función reguladora del lenguaje en su desarrollo y desorganización. En *El Cerebro Humano y los Procesos Psíquicos: Análisis neuropsicológico de la actividad consciente* (pp. 101-124). Fontanella.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje* (2da ed., Vol. 13). VISOR LIBROS.
- Luria, A. R. (1986). *Funciones corticales superiores del hombre* (3ra.). Fontamara.
- Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction., *Handbook of child psychology*, 4, 1-110.
- Madrid, R. J. (2020). *Influencia de los estilos de crianza en las etapas de un niño preescolar*. Universidad Nacional de Tumbes.
- Mahomed, R., Alexander, D., & Maree, J. (2021). Raising children: Single parents' parenting styles with children living with attention-deficit/hyperactive disorder. *Early Child Development and Care*, 1-16.
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2), 321-334.
- Martínez Cerdá, N. (2021). *Influencia de los estilos de crianza parentales en el desarrollo de los trastornos conductuales en los hijos* [Tesis de Grado]. Universidad de Alicante.
- Mebarak, M., Castro, G., Fontalvo, L., & Quiroz, N. (2016). Análisis de las pautas de crianza y los tipos de autoridad, y su relación con el surgimiento de conductas criminales: Una revisión teórica. *Revista Criminalidad*, 58(3), 61-70.

- Medina, M. F. J. (2015). *Estilos de crianza y desarrollo del niño de 3 a 5 años de una institución educativa inicial de la ciudad de Arequipa*. Universidad Católica San Pablo.
- Mora, G., Herney, L., & Salazar Henao, M. (2013). Crianza familiar en contextos margen de Cali: Narrativas intergeneracionales. *Ánfora*, 20(34), 37-58.
- Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ámbito educativo. *Revista Facultad de Medicina*, 60(3), 177-187.
- Morris, M. A. (2003). *The role of parenting style and the family characteristics of levels of organization and control in the development of self -regulation skills in young children* [University of Massachusetts Amherst].
<https://www.proquest.com/openview/a6e7caf31ec15ae32a4cb39a593a4308/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Naranjo Robayo, E. A. (2021). *La sobreprotección y el factor de riesgo en el desarrollo psicosocial de los niños* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Nerín, N., Nieto, M. A., & Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Olivos Julón, D. M., & Urtecho Ruíz, E. C. (2020). *La sobreprotección familiar en edad escolar*. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
- Padrós Blázquez, F., Cervantes Hurtado, E., & Cervantes Pacheco, E. I. (2020). Estilos parentales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria de Michoacán, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 43-56.

- Palacios-Cruz, L., Peña, F. de la, Valderrama, A., Patiño, R., Calle Portugal, S. P., & Ulloa, R. E. (2011). Conocimientos, creencias y actitudes en padres mexicanos acerca del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud mental*, *34*(2), 149-155.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, *16*(2), 222-232. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0482-2>
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, *5*(3), 220-242.
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K., & Pillajo, A. (2019). Primera infancia: Estudio relacional de los estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, *8*(2), 171-188.
- Prats, L. M., Segretin, M. S., Fracchia, C. S., Giovannetti, F., Mancini, N., & Lipina, S. J. (2018). Desarrollo cognitivo infantil y prácticas maternas de crianza: Implementación de una intervención con madres y niños de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). *PSIENCIA REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIA PSICOLÓGICA*, *10*(1), 45.
- Querejeta, M. G. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje: El papel de los contextos hogareños. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*.

- Quintanar, L., Hernández, A., Bonilla, M. R., Sánchez, A., & Solovieva, Y. (2001). La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de pensamiento y lenguaje*, 9(2), 164-180.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 67-87.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2010). Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Voluntaria. En *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño Preescolar*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar Rojas, L., Gómez Moya, R., Solovieva, Y., & Bonilla Sánchez, M. del R. (2011). Características neuropsicológicas de niños preescolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista CES psicología*, 4(1), 16-31.
- Quintanar Rojas, L., & Solovieva, Y. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil* (1° ed.). Universidad Autónoma de Puebla.
- Ramírez Castillo, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 273-282.
- Raya Trenas, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la Lengua Española* (Tricentenario). En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/crianza>
- Riaño, M. E., & Quijano, M. C. (2015). La función reguladora del lenguaje, intervención en un caso de trastorno por atención deficitaria. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(1), 71-78. <https://doi.org/10.22379/2422402211>
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.

- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341.
- Robins, D., Fein, D., & Barton, M. (2009). *Cuestionario Modificado de Detección Temprana de Autismo*. mchatscreen.com. https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2015/05/M-CHAT-R_F_Western_Spanish.pdf
- Rodríguez Ascate, J. (2019). *Consecuencias de la sobreprotección en los niños de preescolar* [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Tumbes.
- Rodríguez, J. R., Rojas, L. Q., & Solovieva, Y. (2005). El desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 5(1), 13-26.
- Romero, J. G., Farías Armenta, M., Cuamba Osorio, N., Franco Betanzos, D., & Olivas Salido, L. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 115-128.
- Salmina, N., & Filimonova, O. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sampieri, R. H., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Sánchez, J. A., Alarcón, D., & Prieto, J. R. (2012). Verbal domain and regulatory function of language in school. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 99-110. <https://doi.org/10.1174/021037012798977476>

- Sánchez, M., Palos, P., & Gómez, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2010). *Teorías de la Personalidad* (9° ed.). CENGAGE Learning.
- Sepúlveda, K. G. (2015). *Diferencias psicológicas y neuropsicológicas en el desarrollo de niños pequeños primogénitos y no primogénitos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Servera Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Una revisión. *Revista de neurología*, 40(6), 358-368.
- Shadur, J. M., & Hussong, A. M. (2019). Maternal Substance Use and Child Emotion Regulation: The Mediating Role of Parent Emotion Socialization. *Journal of Child and Family Studies*, 29(6), 1589-1603. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01681-5>
- Shaw, Z. A., & Starr, L. R. (2019). Intergenerational Transmission of Emotion Dysregulation: The Role of Authoritarian Parenting Style and Family Chronic Stress. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3508-3518. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01534-1>
- Smirnov, A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., & Tieplov, B. M. (1978a). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela. En F. Landa (Trad.), *Manual de psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S* (cuarta, pp. 511-522). Grijalbo.
- Smirnov, A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., & Tieplov, B. M. (1978b). Los actos voluntarios. En F. Landa (Trad.), *Manual de psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S* (cuarta, pp. 511-522). Grijalbo.
- Solovieva, & Quintanar. (2010). *Antología del desarrollo psicológico en la edad preescolar*. Trillas.

- Solovieva, Y. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167-182.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y la Producción del Lenguaje*. CONCYTEP.
- Solovieva, Y., Quintanar, L., García, M., & López, A. (2017). Desarrollo de la función reguladora del lenguaje a través del trabajo con cuentos en niños preescolares. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11(3).
- Solovieva, Y., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 6(1), 9-20.
- Solovieva, Y., Quintanar, L., & López, A. (2015). Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 11-35. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7954>
- Solovieva, Y., Tejeda, L. del C., García, E. L., & Rojas, L. Q. (2015). Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, 29(57), 153-174. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p153a174>
- Sorribes, S., & García, F. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R. Clemente & C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 151-170).
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Univerisdad Autónoma de Puebla.

- Torío, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación, 20*, 151-178.
- Trenas, A. F. R., Cabrera, J. H., & Osuna, M. J. P. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema, 20*(4), 691-696.
- Vargas, A., Duarte, D., & Ariza, D. (2021). Características de crianza democrática implementadas por padres bogotanos. *Revista de Estudios Psicológicos, 1*(4), 122-136.
- Vélez, J., & Gutiérrez, J. (2019). *Influencia de los estilos de crianza parentales en el déficit de atención e hiperactividad*. Universidad del Azuay.
- Vera Noriega, J. A., Morales Nebuay, D. K., & Vera Noriega, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico- USF, 10*(2), 161-168.
- Vera Noriega, J., Ibáñez, S. E. D., Noriega, C., & Piedra, K. (1998). Apoyo percibido y estrés maternos, estimulación del niño en el hogar y desarrollo cognitivo-motor. *Revista Sonorense de Psicología, 12*(2), 78-84.
- Villamizar, L. A., & Castellanos, C. (2019). Estilos de crianza, autoeficacia parental y problemas conductuales infantiles en tres municipios de Santander. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud, 51*(3), 228-238.
<https://doi.org/10.18273/revsal.v51n3-2019006>
- Vučković, S., Ručević, S., & Ajduković, M. (2021). Parenting style and practices and children's externalizing behaviour problems: Mediating role of children's executive functions. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(3), 313-329.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1768067>

- Vygotsky, L. S. (1995a). Obras Escogidas, Tomo III, Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Madrid Editorial Visor*.
- Vygotsky, L. S. (1995b). Problemas de la psicología infantil. En *Obras Escogidas, Tomo IV*. Visor.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B., & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 1215-1221.
- White Gómez, A. M. (2014). *Construyendo cerebros para un mejor futuro: Estrategias de crianza que favorezcan el desarrollo de la autorregulación* [Tesis Doctoral]. Universidad CES.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34.
- Zaporózhets, A. (1987). Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. En V. Davidov & M. Shuare, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 71-82). Progreso.