



Trabajo Final de Grado

Monografía:

***El efecto de las competencias parentales en el desarrollo
de las funciones ejecutivas en la infancia***

Ramiro Jounes 4.984.495-8

Tutor: Prof. Adj. Mag. Evelina Kahan

Revisor: Prof. Tit. Dra. Susana Martinez

Montevideo, octubre de 2025

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducción.....	3
3. Desarrollo Cognitivo.....	5
3.1 Conceptualización general.....	5
3.2 El desarrollo cognitivo según Jean Piaget (1972).....	5
3.3 El desarrollo cognitivo según Lev Vygotsky (1997).....	6
3.4 El desarrollo cognitivo según Barbara Rogoff (2003).....	7
4. Inteligencia.....	8
4.1 Conceptualización general.....	8
4.2 Teorías de las inteligencia.....	9
4.3 Teoría de los tres estratos (CHC).....	11
4.4 Inteligencia y funciones ejecutivas.....	12
5. Funciones ejecutivas.....	14
5.1 Conceptualización general.....	14
5.2 Funciones ejecutivas en la infancia y competencias parentales.....	16
6. Competencias parentales.....	19
6.1 Conceptualización general.....	19
6.2 Estilos de crianza parental.....	20
6.3 Familia.....	21
7. Competencias parentales y desarrollo de las funciones ejecutivas.....	22
7.1 Conceptualización general.....	22
7.2 Dinámica familiar.....	23
7.3 Andamiaje verbal.....	25
7.4 Pensamiento parental complejo.....	26
7.5 Calidez parental.....	27
7.6 Estrato socioeconómico.....	28
8. Conclusiones.....	30
9. Referencias bibliográficas.....	32

1. Resumen

En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre el efecto de las competencias parentales en el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia, como procesos clave de autorregulación y planificación.

Se incorporan autores como Piaget y Vigotsky para comprender las bases del desarrollo cognitivo infantil y la visión de Baumrind, Maccoby y Martin para diferenciar los diferentes tipos de competencias parentales que se utilizan en la crianza. Algunas de ellas favorecen el desarrollo de las funciones ejecutivas, mientras otras las entorpecen.

Por otra parte se destaca el papel de la interacción temprana, como el andamiaje verbal, la sensibilidad parental, la dinámica familiar, la calidez parental y el estatus socio-económico en la adquisición de habilidades cognitivas.

Diversas investigaciones concluyen que un estilo de crianza donde haya presencia de andamiaje verbal, pensamiento parental complejo y calidez parental, son más favorables para un desarrollo más eficaz de las funciones ejecutivas y el desarrollo cognitivo.

Palabras clave: competencias parentales, desarrollo cognitivo, funciones ejecutivas,

2. Introducción

El desarrollo humano es un proceso que involucra transformaciones sistemáticas y sucesivas, donde cada cambio genera condiciones para los siguientes (Lerner et al., 2015). Dentro de este marco general, el desarrollo cognitivo se presenta como una dimensión clave para comprender la evolución del pensamiento, la adquisición de conocimientos y la forma en que los niños interpretan y se relacionan con el mundo que los rodea. Lejos de tratarse de un proceso uniforme o meramente madurativo, el desarrollo cognitivo está profundamente influenciado por el entorno social y cultural, así como por las interacciones que el niño establece con sus cuidadores y figuras significativas. En otras palabras, el desarrollo cognitivo se entiende como un proceso dinámico que surge de la interacción continua entre factores genéticos y ambientales (Filippetti, 2011).

Jean Piaget y Lev Vygotsky han ofrecido perspectivas fundacionales en relación al desarrollo cognitivo. Por un lado, Piaget (1972) concibe el desarrollo cognitivo como un proceso universal de reorganización progresiva de estructuras cognitivas que el niño construye a partir de su interacción con el mundo, Vygotsky (1997) enfatiza el papel de la mediación social y la cultura como motores del aprendizaje. En su propuesta de la zona de desarrollo próximo, Vygotsky sostiene que el niño puede alcanzar niveles superiores de desarrollo intelectual cuando es acompañado por un adulto, destacando así la dimensión relacional del aprendizaje (Vygotsky, 1997).

Más recientemente, autores como Rogoff (2003) han profundizado esta línea sociocultural, argumentando que el desarrollo humano es inseparable del contexto cultural en el que se produce, y que el aprendizaje se construye a través de la participación en prácticas compartidas. Estas aproximaciones permiten pensar que el desarrollo cognitivo no es sólo producto de una lógica interna del sujeto, sino también el resultado de múltiples factores contextuales, entre los que destaca el estilo de crianza ejercido por los adultos responsables del niño.

Dentro de este vasto campo de estudio, las funciones ejecutivas han cobrado especial relevancia, dada su implicancia en los procesos autorregulatorios, de toma de decisiones, planificación y resolución de problemas. Tal como lo define Lezak (1982), las funciones ejecutivas hacen referencia a aquellas capacidades mentales necesarias para formular metas, planificar estrategias y llevarlas a cabo de manera eficaz, diferenciándose de las funciones cognitivas más tradicionales, que apuntan al qué y cuánto conocimiento se posee.

En este sentido, es de fundamental importancia indagar cómo las competencias parentales impactan en el despliegue del potencial cognitivo infantil. Las competencias parentales, entendidas como las capacidades prácticas que tienen madres y padres para cuidar, educar y proteger a sus hijos (Barudy y Dantagnan, 2010), operan como mediadoras del desarrollo, facilitando u obstaculizando el acceso del niño a experiencias que promuevan su crecimiento intelectual. Además, como plantean Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti (2014), existe actualmente una perspectiva integradora que reconoce que tanto los factores biológicos como los ambientales participan en la configuración del desarrollo humano. Dentro de estos factores ambientales, la calidad del vínculo con los cuidadores, las formas de comunicación, el tipo de disciplina ejercida y la disponibilidad emocional de los adultos cumplen un rol determinante.

Desde esta perspectiva, se considera que el contexto familiar y, en particular, las formas en que los cuidadores principales se vinculan con los niños, ofrecen un entramado de experiencias que impactan directamente en la consolidación de habilidades como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Diamond, 2013). Estas capacidades no solo son fundamentales para el aprendizaje académico, sino también para el desenvolvimiento cotidiano y el bienestar psicosocial. Por ejemplo, se ha demostrado que el andamiaje verbal temprano favorece el desarrollo del lenguaje, lo cual, a su vez, predice un mejor desempeño en tareas que requieren planificación y resolución de problemas complejos (Landry et al., 2002). De igual forma, la expresión positiva y afectuosa por parte de los padres se ha asociado con mayores niveles de regulación emocional y menor propensión a conductas externalizantes (Eisenberg et al., 2005).

Este trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre las competencias parentales y el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia, articulando las principales teorías del desarrollo con los aportes contemporáneos sobre competencias parentales. Se propone un recorrido teórico que permita integrar miradas clásicas y actuales para comprender cómo la intervención adulta, lejos de ser neutra, moldea significativamente los procesos cognitivos de los niños. A través de esta articulación, se aspira a ofrecer una comprensión más amplia y crítica del desarrollo cognitivo, que contemple tanto la dimensión individual e interpersonal del mismo.

3. Desarrollo Cognitivo

3.1 Conceptualización general

Todo proceso de desarrollo cognitivo implica cambios que ocurren de manera sistemática y sucesiva. Esto quiere decir que, dentro de un sistema, ya sea un organismo, una estructura o una entidad, las partes no funcionan de manera aislada, sino que están interrelacionadas. Por lo tanto, si una de esas partes se modifica, es esperable que otras también cambien como consecuencia de esa alteración. Además, los cambios que se observan en un momento determinado no surgen de forma espontánea, sino que están condicionados por transformaciones previas. Es decir, existe una secuencia temporal en la que cada cambio se encadena con los anteriores. (Lerner et al., 2015). En este sentido, el desarrollo puede definirse como “cambios sistemáticos y sucesivos en una entidad, organismo o estructura” (Lerner et al., 2015, p. 5).

Para Piaget (1972) el desarrollo cognitivo es un proceso temporal por excelencia, es decir que el tiempo juega un rol fundamental en el desarrollo biológico como psicológico de los seres humanos. En este marco, el desarrollo cognitivo se entiende como “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas” (Pimienta et al., 2023, p. 58). Esta perspectiva sitúa el foco en el proceso de estructuración del pensamiento y el conocimiento.

Mientras que Vygotsky (1997) define el desarrollo cognitivo como “un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores” (p. 254).

3.2 El desarrollo cognitivo según Jean Piaget

Piaget (1972) plantea que el desarrollo intelectual de los niños tiene dos aspectos a distinguir. Por un lado, el aspecto psicosocial, el cual hace referencia a las influencias ambientales a la cual el sujeto está sometido. Por otro lado, está el desarrollo espontáneo, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha, es decir, lo que el niño aprende o piensa.

Dicho autor plantea cuatro estadios del desarrollo, o sea, etapas que están ordenadas cronológicamente y que no se pueden saltar. Esto es debido a que para llegar a una de estas etapas es necesario previamente atravesar los procesos anteriores a la misma. Los esquemas piagetianos según Pimienta et al. (2023) son “representaciones de situaciones o conceptos que le permiten al sujeto conocer la realidad en la medida que se presenten situaciones parecidas.” (pp. 58). Los esquemas se desarrollan dentro de cada estadio y

cambian de forma cualitativa al pasar de uno a otro. Dentro de cada estadio, el niño construye y perfecciona esquemas apropiados para ese nivel de desarrollo.

Piaget (1972) hace referencia a cuatro estadios del desarrollo: el primero corresponde al de la inteligencia sensorio-motriz, el cual tiene una duración de 18 meses; la inteligencia se expresa a través de acciones motoras sobre el entorno. El segundo estadio refiere al período de la representación preoperatoria, que va hasta los 7 u 8 años aproximadamente, en esta etapa aparece la función simbólica, es decir la capacidad de representar algo mediante un símbolo. El tercero corresponde al período de las operaciones concretas, que va entre los 7 y 12 años; se consolida el pensamiento lógico aplicado a objetos concretos. Y finalmente, después de los 12 años está el período de las operaciones proposicionales o formales, donde aparece el pensamiento abstracto y la capacidad de razonar con hipótesis.

Pimienta et al. (2023) plantea que Piaget postula tres conceptos fundamentales del desarrollo cognitivo en relación a la inteligencia: contenido, estructura y funciones. El contenido refiere a la conducta del sujeto, a cómo este se comporta. La estructura son las propiedades organizativas de la inteligencia, es decir, el sujeto percibe la realidad a través de estructuras de conocimiento que la organizan. Las funciones refieren a las características invariables de la inteligencia que se aplica para todas las edades, estas propiedades son: la organización y la adaptación (asimilación y acomodación). El sujeto se adapta a las exigencias del ambiente a través de las funciones invariables de asimilación, cuando éste incorpora nueva información, y la adaptación, cuando la nueva información recibida se utiliza para readaptar los esquemas previos.

3.3 El desarrollo cognitivo según Lev Vygotsky

En esta línea, un concepto fundamental para comprender las posibilidades del desarrollo cognitivo es el de “zona de desarrollo próximo” propuesto por Lev Vygotsky (1997), el cual expresa que el desarrollo del niño está determinado por aquello que es capaz de imitar en el plano de lo intelectual en colaboración con un adulto. “Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana” (p. 268). El autor agrega que cuando se emplea el principio de colaboración para definir la zona de desarrollo próximo, se logra acceder directamente al elemento más influyente en la maduración intelectual, el cual incidirá de manera decisiva en las etapas siguientes del desarrollo del niño.

Cabe destacar que hay etapas del desarrollo en las que aprender ciertos conocimientos, habilidades o hábitos es más fácil y útil para el niño, porque su mente está especialmente

preparada para eso en ese momento. Por eso, es fundamental que la colaboración del adulto tenga en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentra el niño, ya que el aprendizaje será verdaderamente efectivo si se aprovechan esas ventanas de oportunidad en las que el desarrollo lo permite. Esto va en sintonía con lo planteado por Lipina y Segretin (2020) expresando que a lo largo del desarrollo neural, existen períodos denominados críticos, en los que determinadas funciones alcanzan un nivel máximo de organización. Estos momentos no ocurren de forma uniforme, sino que se presentan en distintas etapas para distintas redes neurales. Si en esos períodos críticos se produce una alteración, tanto positiva como negativa, esta tiende a incorporarse de manera permanente en la función neural, reduciendo la posibilidad de que posteriormente la función pueda reorganizarse.

El aprendizaje se da siempre a través de la colaboración entre el niño y los adultos que lo rodean. Este proceso colaborativo representa un caso particular de interacción social, basada en formas ideales de relación, y constituye uno de los principios más generales del desarrollo infantil (Vygotsky, 1997).

Desde esta perspectiva sociocultural, el aprendizaje es indisociable de la interacción social. El rol del adulto consiste en ofrecer andamiajes adecuados al momento evolutivo del niño, ajustando el tipo y nivel de ayuda.

3.4 El desarrollo cognitivo según Barbara Rogoff

Complementando esta mirada, Rogoff (2003) plantea que el desarrollo humano no es universal sino que está determinado por procesos culturales. Agrega que las personas se desarrollan a través de la participación en sus comunidades, utilizando herramientas como el lenguaje para aprender uno de otros. Argumenta que el desarrollo es inseparable del contexto cultural en el cual el sujeto se encuentra y que las formas en que los niños aprenden, piensan y se relacionan con el mundo están profundamente influenciadas por las prácticas culturales y familiares en las que participan.

Mientras Piaget (1972) estudia al niño como sujeto epistémico abstracto y autónomo, Rogoff (2003) entiende al niño como un sujeto situado, cuya cognición emerge del proceso de socialización y participación guiada en actividades culturales.

Esta divergencia teórica no implica necesariamente una oposición irreconciliable, sino que puede ser pensada como complementaria. Si bien el enfoque piagetiano permite comprender las transformaciones internas del pensamiento en términos de esquemas y estructuras cognitivas, la propuesta de Rogoff (2003) invita a no perder de vista el peso que

tienen el contexto y la cultura en dichas transformaciones. En este sentido, integrar ambas perspectivas permite adoptar una mirada más amplia y enriquecedora porque se reconoce, por un lado, la capacidad activa del niño para construir conocimiento, y por otro, la mediación social y cultural como condición para que dicha construcción se lleve a cabo. Así, comprender el desarrollo cognitivo como resultado de la interacción entre procesos internos y externos habilita el análisis de cómo los estilos de crianza, en tanto mediaciones adultas, inciden en el despliegue de las funciones ejecutivas.

Dentro de los múltiples procesos que conforman el desarrollo cognitivo, las funciones ejecutivas han cobrado especial relevancia por su implicancia directa en la autorregulación y el aprendizaje escolar, lo que justifica un análisis específico de su evolución y determinantes.

Comprender el desarrollo cognitivo implica abordar los diversos procesos que permiten la adquisición, organización y utilización del conocimiento desde la infancia. Dentro de este marco más amplio, la inteligencia ha sido uno de los conceptos centrales para intentar explicar el funcionamiento cognitivo global de los individuos. A lo largo del tiempo, diferentes enfoques teóricos han buscado definir qué entendemos por inteligencia, cómo se desarrolla y de qué manera se manifiesta. A continuación, se presentan algunas de las principales conceptualizaciones de este constructo.

4. Inteligencia

4.1 Conceptualización general

La inteligencia presenta ciertas dificultades a la hora de la precisión en su definición, debido a que varios autores han intentado abordarla desde diferentes perspectivas, entre ellas filosóficas, pragmáticas, factoriales y operacionales (Ardila, 2011). Sin embargo, hay características que se asocian generalmente con la misma, como por ejemplo la capacidad de solución de problemas, de razonamiento, de adaptación al ambiente, entre otras.

En rasgos generales podemos decir que la inteligencia es:

“un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas” (Ardila, 2011, p. 100).

Piaget (1972) por su parte, define la inteligencia como “la solución de un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata” (p.17).

A su vez el concepto de inteligencia siempre ha estado muy asociado con la forma a través de la cual esta se mide. Se utilizan pruebas que se adecúan a la edad de la persona, de acuerdo con su edad mental, el puntaje obtenido a partir de dichas pruebas es denominado cociente intelectual (CI). Originalmente los primeros intentos formales de llevar a cabo una medición de la inteligencia fueron realizados por Alfred Binet, el cual concibió el primer test de inteligencia denominado Binet-Simon. Más adelante, se concibieron una serie diversa de pruebas de inteligencia con el mismo objetivo, entre ellos se encuentran: el Terman, el Stanford-Binet y el Weschler en sus diversas variantes (WISC, WAIS, etc.) (Ardila, 2011).

En un principio, en cuanto a la teoría de la inteligencia, se consideró que existía un factor g, es decir una inteligencia general que hacía referencia a una capacidad cognitiva amplia. Más adelante, se incorporó la noción de factores específicos de la inteligencia conocidos como factores s, estos incluyen el factor verbal, cuantitativo, espacial, la velocidad mental, la memoria inmediata, entre otros (Ardila, 2011).

Dado que resulta difícil estandarizar un modelo de inteligencia que sea lo suficientemente abarcativo como para explicarla de forma universal, han surgido diversas teorías y modelos que intentan dar cuenta de su complejidad (Pérez y Medrano, 2013). Entre estos modelos se encuentran: la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de la inteligencia exitosa y la teoría de los tres estratos (CHC).

4.2 Teorías de la inteligencia

En primer lugar la teoría de las inteligencias múltiples, a pesar de que no existe un instrumento específico para llevar a cabo su medición de manera estandarizada y objetiva, ha tenido gran influencia en el ámbito educativo. Esta teoría propuesta por Howard Gardner, parte de una crítica al enfoque de la inteligencia general, expresando que los individuos poseen una cantidad variada de fortalezas y debilidades, siendo el indicador del cociente intelectual no lo suficientemente abarcativo como para explicar la inteligencia de un sujeto en su totalidad (Pérez y Medrano, 2013).

De esta manera, Gardner (1993) propone una teoría que incluye ocho tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la cinestésico-corporal, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. Cada una de ellas con

características distintas que describen una serie de habilidades específicas, siendo independientes de las otras.

Gardner (1993) en referencia al procesamiento de la información hace mención a la noción de funciones ejecutivas. En esta mención explica que estas funciones o “metacomponentes” tienen como misión determinar qué problemas deben priorizarse, qué objetivos perseguir y qué operaciones realizar, así como el orden en que deben ejecutarse. Esta perspectiva refleja un enfoque centrado en la organización y secuenciación de los mecanismos mentales necesarios para alcanzar resultados específicos.

En segundo lugar, Robert Sternberg propone un modelo alternativo de inteligencia el cual pretende una evaluación más contextualizada de la inteligencia, más allá del cociente intelectual. Sternberg (2015), expresa que las pruebas de inteligencia estandarizadas se limitan a evaluar tan solo una pequeña muestra de todas las habilidades que se requieren para conseguir éxito en el ámbito académico y en la vida. La teoría ampliada de la inteligencia exitosa plantea que la inteligencia abarca diversas capacidades. Entre ellas se incluyen las habilidades creativas, necesarias para generar ideas novedosas; las habilidades analíticas, que permiten evaluar la calidad y pertinencia de esas ideas; las habilidades prácticas, orientadas a llevarlas a cabo y persuadir a otros sobre su valor; y las habilidades basadas en la sabiduría, que implican usar el conocimiento y las destrezas personales con el propósito de contribuir al bien común. Por lo tanto, existe un conjunto de habilidades que son necesarias para un comportamiento exitoso que no son examinadas por los tests convencionales.

La teoría de la inteligencia exitosa está compuesta principalmente por cuatro elementos. El primero de ellos refiere a que la inteligencia está definida mediante la habilidad para ser exitoso en la vida a partir de los estándares personales de cada uno y teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el cual uno se ve envuelto. El segundo elemento está ligado con que el logro del éxito se vincula con la habilidad del individuo para potenciar sus propias fortalezas y, al mismo tiempo, reconocer y compensar sus debilidades. El tercer elemento refiere a que el éxito es obtenido a través de un balance analítico, práctico y creativo de habilidades. Por último, el cuarto elemento hace referencia a que el equilibrio entre las distintas capacidades permite al individuo ajustarse a su entorno, transformarlo según sus necesidades y elegir aquellos contextos que favorezcan su desarrollo (Sternberg, 1999).

Además, Sternber (1999) agrega que un conjunto común de procesos están detrás de todos los aspectos de la inteligencia, se hipotetiza que todos estos componentes son universales. En primer lugar están los metacomponentes o funciones ejecutivas, cumplen una función

central en la autorregulación cognitiva, ya que permiten planificar las acciones, supervisar su ejecución y evaluar los resultados obtenidos; entre sus manifestaciones se encuentran la capacidad para identificar un problema, delimitar su naturaleza, seleccionar una estrategia de resolución adecuada, controlar el desarrollo del proceso y valorar la eficacia de la solución alcanzada. En segundo lugar, tenemos a los componentes de ejecución que llevan a cabo las instrucciones establecidas por los metacomponentes. Por último se encuentran los componentes de adquisición de conocimiento, los cuales se usan para aprender a cómo resolver un problema o para adquirir conocimiento declarativo.

4.3 Teoría de los tres estratos (CHC)

Schneider y McGrew (2012) expresan que la teoría de inteligencia Cattell-Horn-Carroll (CHC) está compuesta por dos componentes. En primer lugar, es una taxonomía de habilidades cognitivas, es decir, un sistema de clasificación. En segundo lugar, más allá de ser una lista, también es un compuesto teórico que pretende explicar cómo y por qué las personas difieren en sus capacidades cognitivas.

La teoría de CHC integra dos modelos prominentes de inteligencia. Por un lado, el modelo de Cattell-Horn, el cual se refiere a la inteligencia fluida y cristalizada (Schneider y McGrew, 2012). Por otro lado, integra el modelo de los tres estratos de Carroll.

El factor g es la representación de una capacidad mental general que abarca la habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, manejar ideas abstractas, comprender conceptos complejos y aprender a partir de la experiencia, todo ello orientado a facilitar la adaptación del individuo a su entorno (García-Molina et. al., 2010). Este constructo es subdividido en dos factores por Raymond Cattell, la inteligencia fluida (factor Gf) y la inteligencia cristalizada (factor Gc). Mientras que la fluida refleja la capacidad para resolver problemas nuevos que no requieren de experiencia, la cristalizada hace referencia a la inteligencia obtenida por la educación, la experiencia o la cultura (Pérez y Medrano, 2013). Mientras que el aspecto biológico tiene más relación con la inteligencia fluida, el cultural tiene más peso en la inteligencia cristalizada (García-Molina et. al., 2010).

Más adelante, John Horn retoma el trabajo de Cattell y amplía la propuesta inicial del factor g, realizando nuevas subdivisiones y proponiendo un modelo más complejo con un mayor número de habilidades cognitivas diferenciadas, entre ellas: percepción visual, la memoria de corto plazo, entre otros (Schneider y McGrew, 2012).

Brenlla (2013) expresa que Carroll llevó a cabo una comparación de resultados de distintos análisis factoriales de las medidas de habilidades cognitivas existentes. A partir de dicho

análisis concluyó que la evidencia de un factor general de inteligencia era suficiente como para afirmar la existencia de dicho constructo. Asimismo, indicó que la inteligencia tiene una estructura jerárquica y que está compuesta de habilidades específicas que parecen agruparse en dominios de habilidad cognitiva de nivel superior. Esta estructura jerárquica está compuesta por tres niveles o estratos que organizan las capacidades cognitivas desde las más generales hasta las más específicas: en el estrato III se encuentra el factor general de inteligencia (g); en el estrato II se ubican factores amplios como la inteligencia fluida, cristalizada, la memoria, la velocidad de procesamiento, entre otros; y en el estrato I se encuentran habilidades cognitivas más específicas, como por ejemplo la comprensión verbal o la memoria de trabajo, que forman parte de los dominios superiores del segundo estrato.

Según McGrew (2009), la teoría Cattell-Horn-Carroll representa la integración más completa de la tradición psicométrica en el estudio de la inteligencia, al articular el factor general (g) con un conjunto jerárquico de habilidades cognitivas amplias y específicas. Este enfoque contrasta con la perspectiva neuropsicológica, que se orienta a comprender los procesos subyacentes al comportamiento inteligente, como las funciones ejecutivas.

4.4 Inteligencia y funciones ejecutivas

El constructo del factor g guarda una estrecha relación con el concepto de las funciones ejecutivas. Se considera que las funciones ejecutivas son aquellos procesos cognitivos detrás de los comportamientos inteligentes. Estas se refieren a un conjunto de funciones cognitivas que se necesitan para la resolución de problemas nuevos, imprevistos o cambiantes de una forma adaptativa (García-Molina et. al., 2010).

García-Molina et. al. (2010) expresan que existe un metaproceso llamado ejecutivo central, el cual se encarga de controlar y coordinar aquellos componentes cognitivos que están implicados en la resolución de problemas.

La representación psicométrica de la inteligencia corresponde con el concepto de inteligencia general o factor g, el cual se mide a través de diversos test de inteligencia como el de Alfred Binet. Por otro lado, desde la neuropsicología las funciones ejecutivas se entienden como los mecanismos cognitivos que posibilitan y organizan las conductas asociadas al comportamiento inteligente (García-Molina et. al., 2010). Es decir, ambos constructos han sido elaborados desde ramas distintas de la psicología. Mientras que el factor g se enmarca en la psicometría o la psicología diferencial, el concepto de funciones

ejecutivas tiene su origen en la neuropsicología y la psicología cognitiva (Crinella y Yu, 1999).

Crinella y Yu (1999) expresan que un déficit en las funciones ejecutivas son un signo neurocognitivo predominante en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), por ende si el factor g fuera un concepto equivalente al de las funciones ejecutivas, un déficit en las funciones ejecutivas sería sinónimo de un bajo rendimiento en el factor g o en el cociente intelectual, el cual es una medida estadística que representa el rendimiento de una persona en relación con el de inteligencia general. Sin embargo, el cociente intelectual de un grupo de niños con TDAH es prácticamente idéntico al de la población estandarizada.

Por otro lado, lesiones en cualquier área del sistema de las funciones ejecutivas repercuten en actividades diarias en relación a la adaptabilidad al ambiente pero no siempre afectan el factor g. Sin embargo, lesiones que deprimen al factor g usualmente se ven acompañadas de déficits en la inteligencia práctica (Crinella y Yu, 1999).

Friedman et. al. (2006) realizaron un estudio en adultos jóvenes que examinó las relaciones entre la inteligencia con tres funciones ejecutivas diferenciadas: la inhibición de respuestas automáticas, la flexibilidad cognitiva y la actualización de la memoria de trabajo. Demostraron que no todas las funciones ejecutivas se relacionan de igual manera con la inteligencia. En el estudio realizado encontraron que la capacidad de actualización de la memoria de trabajo se asocia fuertemente con la inteligencia, mientras que la inhibición y la flexibilidad cognitiva no muestran correlaciones significativas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la inteligencia y las funciones ejecutivas son constructos interrelacionados pero distintos. Mientras que la primera describe el rendimiento cognitivo global, las segundas aluden a los mecanismos de control que lo regulan y dirigen.

Los estudios descritos por García-Molina et. al. (2010) expresan que el concepto de inteligencia y de funciones ejecutivas se solapan en ciertas áreas pero en otras no. Se han encontrado relaciones entre tests cuyo fin es la evaluación de la inteligencia y otros que tienen como objetivo evaluar el rendimiento de las funciones ejecutivas. Si bien las funciones ejecutivas están estrechamente vinculadas con la inteligencia, constituyen solo una selección específica de procesos cognitivos, ya que el comportamiento inteligente involucra también otros sistemas y capacidades mentales. Esto es debido a que el sujeto necesita contar con un conocimiento del entorno que le posibilite elegir los recursos más adecuados para alcanzar la meta propuesta.

5. Funciones ejecutivas

5.1 Conceptualización general

El concepto de funciones ejecutivas ha experimentado fluctuaciones en la precisión de su definición a lo largo del tiempo, impulsadas por diversas corrientes de investigación que han generado un extenso debate en torno a su comprensión. Uno de los ejes centrales de dicho debate ha sido la influencia del entorno en su desarrollo, ya que existen diferentes posturas respecto al impacto que el contexto tiene sobre el niño y sus conductas. Sin embargo, existe consenso en torno a la relevancia fundamental de las funciones ejecutivas para el desarrollo cognitivo (Brugman González, 2015).

Las funciones ejecutivas comprenden un conjunto de habilidades cognitivas complejas que permiten regular la conducta orientada a metas y responder de manera flexible y eficaz ante situaciones novedosas, desafiantes o inciertas. Tanto el lenguaje como las funciones ejecutivas presentan un desarrollo prolongado desde el nacimiento, lo que los hace particularmente sensibles a las influencias del entorno en el que crece el niño (Hughes y Ensor, 2009). Otros autores agregan que las funciones ejecutivas son un conjunto de diferentes procesos cuyo objetivo es controlar el pensamiento consciente, la afectividad y el comportamiento (Mauricio et. al., 2013). Estos procesos permiten modificar el comportamiento cuando las respuestas habituales no resultan efectivas frente a nuevas situaciones.

Según Lezak (1982) las funciones ejecutivas son aquellas capacidades mentales para la formulación de metas, la planificación sobre cómo alcanzarlas y cómo llevar a cabo el plan de ejecución efectivamente. Se dividen en cuatro categorías, siendo estas: formulación de las metas, planificación, llevar adelante actividades y rendimiento efectivo. Estas categorías son el motor central de todas las actividades socialmente útiles, constructivas y creativas.

Además, Lezak (1982) plantea que existe una diferencia entre funciones ejecutivas y funciones cognitivas. Mientras que las funciones cognitivas se refieren al contenido del conocimiento, es decir, qué sabe una persona y cuántos recursos intelectuales posee. Las funciones ejecutivas aluden a la manera en que ese conocimiento se utiliza para actuar.

Las funciones ejecutivas, también conocidas como control ejecutivo o control cognitivo, se refieren a un conjunto de procesos mentales top-down (de arriba a abajo) necesarios para la concentración y la atención. Son esenciales para enfrentar situaciones que requieren deliberación, planificación o autocontrol, en las que no basta con responder por intuición o rutina (Diamond, 2013).

Según Diamond (2013) existen tres funciones ejecutivas: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. A partir de estas funciones ejecutivas de orden superior se construye el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación.

El control inhibitorio, considerado una de las funciones ejecutivas fundamentales, hace referencia a la capacidad de una persona para autorregularse en contextos donde predomina un impulso fuerte o una distracción externa. Esta habilidad permite frenar reacciones automáticas y, en cambio, actuar de forma adaptativa, alineada con los objetivos o demandas del entorno. Esto es altamente dificultoso para los niños (Diamond, 2013).

La memoria de trabajo implica retener información en la mente y trabajar mentalmente con ella, en otras palabras, implica trabajar con información que ya no está perceptivamente presente. La habilidad para retener información en la cabeza se desarrolla a una edad temprana, sin embargo, la capacidad para trabajar con ella conlleva más tiempo (Diamond, 2013).

La flexibilidad cognitiva se construye sobre las dos funciones ejecutivas anteriormente mencionadas y conlleva cambiar de perspectiva tanto espacialmente como de forma interpersonal. Para cambiar de perspectiva primero debemos inhibir nuestra perspectiva anterior y cargar en nuestra memoria de trabajo una nueva. También implica cambiar cómo pensamos algo en particular (Diamond, 2013).

Stuss (1992) propone un modelo jerárquico de la cognición en el cual menciona funciones de alto y bajo orden. Establece la existencia de tres niveles de monitoreo o sistemas de “feedback-feedforward”. En primer lugar propone el nivel sensorio/perceptual, en el cual las operaciones pueden variar de simples a complejas, sin embargo, más allá de su complejidad, son aprendidas y rutinizadas; por ende, son prácticamente automáticas. La actividad rutinaria no es consciente o fácil de cambiar. El segundo nivel incluye las funciones ejecutivas, la entrada neuronal deriva de la información elaborada en el primer nivel. El objetivo principal de este nivel es direccionar conscientemente las operaciones de niveles inferiores hacia una meta seleccionada; este control es de alto orden. El tercer nivel, el más alto de todos, es la consciencia, es decir, la capacidad para estar consciente de uno mismo y su relación con el ambiente. Implica alcanzar la consciencia sobre este nivel además de los niveles anteriores, y es aquí donde se genera el acceso a las representaciones mentales abstractas.

A modo de síntesis, Filippetti (2011) expresa que “el término funciones ejecutivas se utiliza para hacer referencia a un constructo multidimensional que engloba una serie de procesos cognitivos necesarios para realizar tareas complejas dirigidas hacia un objetivo” (p. 99).

5.2 Funciones ejecutivas en la infancia y competencias parentales

Durante la etapa escolar temprana, uno de los principales desafíos del desarrollo infantil es adquirir habilidades que permitan resolver problemas de forma autónoma. Esto implica que el niño sea capaz de idear estrategias por sí mismo, adaptarlas según la situación, controlar impulsos inadecuados y aplicar sus recursos cognitivos en distintos contextos. A este conjunto de capacidades se las conoce como funciones ejecutivas, y son consideradas fundamentales para el aprendizaje autorregulado (Landry et. al. 2002).

Carlson (2003) sostiene que hay un progreso en la autorregulación voluntaria y consciente durante la niñez temprana. Además, agrega que el término “autorregulación” en muchos contextos se utiliza como sinónimo de función ejecutiva.

En los primeros años de vida los niños reconocen del ambiente ciertos patrones que luego organizan en categorías de conocimiento a partir de los mismos (Carlson, 2003), esto iría en sintonía con la noción piagetiana en relación a la construcción del conocimiento como consecuencia de la interacción con los objetos y la formación de esquemas a partir de dicha interacción. Carlson (2003) agrega que este tipo de reconocimiento de patrones asienta las bases para el control cognitivo, esto posteriormente se manifiesta en conductas dirigidas a metas específicas y en la capacidad de observar y evaluar los avances realizados hacia la realización de las mismas, es decir en forma de funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas presentan un desarrollo secuencial, es decir, se presentan con un orden cronológico secuenciado a lo largo del desarrollo; con mayor intensidad en la infancia pero continúa con menor intensidad hasta la adolescencia, al igual que el desarrollo cognitivo (Flores et. al., 2014).

Parece haber un cambio en el desempeño cognitivo asociado a la edad, es decir, a mayor edad mayor complejidad en la capacidad de las funciones cognitivas. Este aumento parece surgir como consecuencia del desarrollo cognitivo normal de los seres humanos, o sea, a los cambios estructurales y funcionales del cerebro. Las investigaciones mediante neuroimágenes han evidenciado que la cantidad de sustancia gris en el lóbulo frontal aumenta progresivamente durante la etapa preadolescente, alcanzando su punto máximo alrededor de los 12 años en los niños y los 11 años en las niñas, para luego comenzar a disminuir durante la adolescencia tardía (Filippetti, 2011).

Flores et. al. (2014) mencionan la existencia de algunas funciones ejecutivas: el autocontrol, la memoria de trabajo, la organización, la planeación, la solución de problemas, la flexibilidad de pensamiento, entre otras. Agregan que las funciones ejecutivas conforman un sistema que evoluciona progresivamente, pasando de habilidades separadas a una organización más compleja e interrelacionada entre ellas. Los autores plantean que las funciones ejecutivas que presentan un desarrollo más afianzado en la infancia temprana son la detección de selecciones de riesgo y el control inhibitorio. En la infancia tardía las que presentan los desarrollos más significativos son la memoria de trabajo, la flexibilidad mental, la memorización estratégica y la planeación visoespacial. En la adolescencia tardía finaliza el desarrollo de la capacidad de planeación secuencial; mientras que la fluidez verbal y la abstracción continúan su desarrollo en la juventud, sin embargo, esto último ocurre solamente en contextos de escolarización.

Flores et. al. (2014) sugieren que tanto el desarrollo cognitivo como psicológico del niño comienza desde el control cognitivo de las respuestas impulsivas o emocionales, y se dirige hacia un procesamiento cognitivo con mayor capacidad de selección; luego hacia una mayor capacidad para la mantención y manipulación (procesamiento) de la información mentalmente, y finalmente hacia la generación de mejores y mayores hipótesis de solución de problemas, en conjunto con esto se adhiere un desarrollo en el aprendizaje y el uso activo de estrategias de memoria. Durante este proceso ocurre constantemente un desarrollo de la capacidad de abstracción y una mayor competencia psicolingüística. Progresivamente durante el desarrollo, las funciones ejecutivas más básicas sostienen funciones ejecutivas más complejas, esto como resultado establece una relación piramidal durante la niñez. A modo de ejemplo tenemos al control inhibitorio como predecesora y soporte del desarrollo de funciones más complejas como la memoria de trabajo y la flexibilidad mental.

Mauricio et al. (2013) agregan que las funciones ejecutivas se desarrollan de forma prolongada después del nacimiento, comenzando aproximadamente en el primer año de vida y alcanzando su madurez hacia los treinta años. Aunque las distintas funciones ejecutivas se desarrollan a ritmos diferentes, diversas investigaciones indican que durante la etapa preescolar muchas de ellas muestran avances significativos. Estos progresos se ven influenciados por el temperamento del niño y el estilo de crianza de sus cuidadores.

Además, los principales aspectos evaluados en estudios dedicados a los estilos de crianza han sido: la estimulación cognitiva proporcionada por los progenitores; el establecimiento de

normas y el modo de disciplina; la sensibilidad y capacidad de respuesta a las necesidades del menor y el reconocimiento de la autonomía del niño (Mauricio et al., 2013).

Asimismo, cabe destacar que numerosos hallazgos científicos enfatizan las influencias biológicas de las funciones ejecutivas. Teniendo en cuenta que en la corteza prefrontal se encuentra la base neuronal para las funciones ejecutivas, comprenderemos que cualquier tipo de afectación craneal que provoque una lesión en la misma provocará una declinación en el rendimiento de las funciones ejecutivas. Además, la mielinización en la corteza prefrontal, influenciada por la edad, tiene un impacto directo en el ejercicio eficaz de las funciones ejecutivas en los niños (Hughes y Ensor, 2009). Aunque estos descubrimientos no son lo suficientemente abarcativos para explicar la totalidad de influencias que se ejercen sobre las funciones ejecutivas, porque más allá de los factores biológicos, estas también están influenciadas por el ambiente en el cual el niño se desarrolla.

Hughes y Ensor (2009) agregan que existe evidencia que respalda que a través de la interacción social las funciones ejecutivas se ven afectadas. Por ejemplo, los estudios de gemelos con discapacidades cognitivas en la vejez han demostrado no solamente la fuerte influencia de los genes, sino que también estas discapacidades se ven influenciadas por interacciones sociales. Además, factores como el estatus socioeconómico también impacta directamente en el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Con respecto a las funciones ejecutivas y las influencias que las interacciones sociales tienen sobre estas, estudios se han centrado principalmente en un factor determinante, siendo este el andamiaje parental de las actividades orientadas a objetivos de los niños. El concepto de andamiaje es utilizado para describir cómo la guía de los padres permite a los niños alcanzar niveles de resolución de problemas que no podrían lograr por sí solos. El énfasis en el término andamiaje parental refleja la influencia teórica de las perspectivas vygotskianas sobre cómo las interacciones sociales inciden en el desarrollo cognitivo infantil. También en relación al concepto de zona de desarrollo próximo, es decir, sobre cómo las interacciones del niño con un compañero social más competente, como uno de sus progenitores, favorecen las funciones cognitivas superiores (Hughes y Ensor, 2009).

En definitiva, las funciones ejecutivas desempeñan un papel central en la regulación de la conducta y el pensamiento, permitiendo a los niños planificar, inhibir respuestas impulsivas, adaptarse a nuevas situaciones y resolver problemas complejos. Estas capacidades, si bien tienen una base biológica y maduran a lo largo del desarrollo, son altamente sensibles a las influencias del entorno. Diversas investigaciones han demostrado que el contexto familiar, y en particular las prácticas de crianza, puede potenciar o dificultar el desarrollo de estas

habilidades. Por tanto, resulta pertinente explorar cómo los distintos estilos de crianza influyen en la consolidación de las funciones ejecutivas y, más ampliamente, en el desarrollo cognitivo infantil.

Bernier et. al. (2010) llevaron a cabo un estudio longitudinal que investiga los vínculos entre la calidad de las interacciones entre padres e hijos y el posterior funcionamiento ejecutivo del niño. Entre las funciones ejecutivas investigadas se incluyen la memoria de trabajo, el control de los impulsos y la flexibilidad cognitiva. Por otro lado, las dimensiones parentales estudiadas son la sensibilidad materna, la mente-mentalizante y el apoyo a la autonomía. Se halló que las tres dimensiones parentales se relacionaban con las funciones ejecutivas infantiles, siendo el apoyo a la autonomía el predictor más sólido en ambas edades, independientemente de la habilidad cognitiva general y del nivel educativo materno.

6. Competencias parentales

6.1 Conceptualización general

Las prácticas de crianza, o educativas, son tácticas que utilizan los padres cuando se relacionan con sus hijos. El objetivo de dichas tácticas es el de influir, orientar o educar a sus hijos para su integración social (Ramírez, 2005).

“Las prácticas de crianza de los padres y madres dan cuenta de las competencias parentales (CP) con las que estos cuentan. Estas competencias se definen como “las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano” (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 34).”

Gómez y Muñoz (2014) definen las competencias parentales como “la adquisición y continua evolución de conocimientos, actitudes y destrezas para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza y en las distintas dimensiones y necesidades (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos” (p. 6).

Y agregan que las competencias parentales cubren cuatro áreas: vínculo, formación, protección y reflexión. Las competencias vinculares hacen referencia a las prácticas parentales orientadas a la promoción de un apego seguro y un desarrollo socioafectivo apropiado en los niños. Por otro lado, las competencias formativas integran las prácticas de crianza dirigidas a favorecer el desarrollo cognitivo y social de los hijos. A su vez, las

competencias protectoras apuntan a brindar protección y cuidado a los niños, asegurando su integridad tanto física como emocional. Y por último, las competencias reflexivas son aquellas dirigidas al razonamiento sobre el propio estilo parental, la revisión sistemática de las prácticas asociadas a este y la evaluación del desarrollo de los hijos, con el fin de retroalimentar las otras competencias parentales (Gómez y Muñoz, 2014).

Ramírez (2005) agrega que hay una tendencia en el estudio de las prácticas de crianza que incluye dos dimensiones básicas: por un lado el nivel de comunicación existente en el relacionamiento de los padres con sus hijos, es decir, el tono emocional del vínculo; por otro lado, el nivel de disciplina, relacionado más con mecanismos de control de la conducta de los hijos. Estas dimensiones básicas son útiles para comprender mejor la noción de estilos de crianza.

6.2 Estilos de crianza parental

Diana Baumrind (1966) expresa que existen diferentes formas a través de las cuales los adultos ejercen el control sobre los niños y que estas marcan el rumbo de la educación y la crianza. La autora identifica tres modelos de crianza basados en el tipo de control ejercido: el permisivo, el autoritario y el autoritativo.

Baumrind (1966) establece que el padre permisivo tiende a relacionarse con el niño de forma comprensiva, sin recurrir al castigo, y mostrando una actitud de aceptación y apoyo hacia sus impulsos, deseos y comportamientos. Por otro lado, el estilo autoritario busca dirigir y controlar tanto las conductas como las actitudes del niño, guiándose por normas de conducta rígidas y preestablecidas. Estas reglas suelen ser absolutas, se justifican en creencias religiosas o principios morales firmes, y son definidas por una figura de autoridad superior. Mientras que el padre autoritativo busca guiar las actividades del niño apelando a la razón y centrando la interacción en los temas en cuestión. Promueve el diálogo, explica los motivos que fundamentan sus decisiones y está dispuesto a escuchar y considerar las objeciones del niño cuando este no está de acuerdo (Baumrind, 1966).

Algunas técnicas disciplinarias utilizadas por los padres sobre los niños pueden tener efectos secundarios sobre el comportamiento de los mismos. Por ejemplo, utilizar un tipo de castigo severo en un momento inoportuno, de manera injusta y administrado por un padre carente de amor no es tan solo inefectivo sino que dañino también. Además este tipo de castigo puede provocar en el niño un disturbio cognitivo y emocional (Baumrind, 1966).

Algunas investigaciones han mostrado que las demandas parentales no siempre generan efectos negativos, como se suele suponer. De hecho, cuando estas demandas se insertan

en un entorno afectivo y razonable, pueden promover el bienestar infantil y el desarrollo de la consciencia. Además, las demandas parentales sólo tienden a generar conductas rebeldes o agresivas cuando se combinan con una actitud represiva, hostil y restrictiva por parte del adulto. Esto implica que no es el control en sí mismo lo que perjudica, sino su modalidad. La autoridad racional, basada en el cuidado y la explicación de normas, se distingue claramente del autoritarismo, y se asocia con mejores resultados en el desarrollo psicosocial de los niños (Baumrind, 1966).

Maccoby y Martin (1983) abordan la temática de los estilos de crianza a través de dimensiones globales que componen al fenómeno, identificadas como respuesta y demanda. La respuesta comprende manifestaciones de cariño, contención, diálogo, implicación, calidez, apoyo. Mientras que la demanda está compuesta por exigencias, prohibiciones, límites, castigos, disciplina, reglas o normas. Los autores postulan cuatro estilos constituidos a través de la combinación de las dimensiones recientemente mencionadas: el autoritario (alta demanda y baja respuesta), el permisivo (baja demanda y alta respuesta), el negligente (baja demanda y baja respuesta) y el autoritativo (alta demanda y alta respuesta).

Jorge y González (2017) proponen que los estilos de crianza refieren a las formas en que los adultos interactúan con los niños en la vida diaria, especialmente en la toma de decisiones y la manera en que abordan y resuelven los conflictos. Se suele utilizar como sinónimos las siguientes expresiones: estilos de crianza, pautas de crianza, estilos parentales y modelos de crianza.

6.3 Familia

Para un desarrollo humano óptimo, el contexto familiar es de suma importancia, ya que proporciona a sus integrantes una guía para alcanzar metas de crecimiento, estabilidad, control y espiritualidad. Esto se logra mediante estrategias de cambio, mantenimiento, cohesión e individuación, con el objetivo de conservar la congruencia familiar necesaria para responder a las demandas del entorno (García-Madrid, et. al., 2007).

Las investigaciones en relación a la crianza se han centrado en las relaciones del niño con el encargado de su cuidado. El rol de este encargado puede ser tomado por diferentes figuras, entre ellas los padres biológicos o adoptivos, los abuelos u otro cuidador primario con el cual se relacione de manera constante (Jorge y González, 2017).

Según los autores, la responsabilidad principal en el desarrollo infantil recae en los padres, quienes son los encargados de implementar los estilos de crianza. Además, es en la familia

donde se implementan este tipo de estrategias, ya que “la familia es el primer grupo social encargado de la socialización primaria en la vida de los niños y niñas dentro de un universo simbólico compartido y preexistente que se conoce como cultura” (Jorge y González, 2017, p. 49).

La familia constituye el primer entorno social al cual el niño pertenece durante su proceso de desarrollo, siendo allí donde comenzará a adquirir e imitar diversas experiencias. En este sentido, los padres representan las figuras de referencia más influyentes en la vida del niño, por lo que la ausencia de contención y compromiso parental puede generar consecuencias significativas que afectan negativamente su desarrollo. Las prácticas de crianza en las familias se relacionan con la región y la cultura en que habitan (Jorge y González, 2017).

El estudio de los factores que influyen en los vínculos entre padres e hijos es considerado de gran importancia dentro del campo de la psicopatología del desarrollo, ya que aporta herramientas valiosas para identificar precozmente posibles dificultades en las relaciones interpersonales. Además, puede desempeñar un rol fundamental en la prevención y en la promoción de un desarrollo infantil saludable (Jorge y González, 2017).

7. Competencias parentales y desarrollo de las funciones ejecutivas

7.1 Conceptualización general

En la actualidad hay una tendencia integradora en relación a los factores determinantes del desarrollo humano, se han integrado los enfoques innatistas y ambientalistas; teniendo en cuenta que tanto aspectos innatos en los seres humanos como ambientales son responsables del desarrollo. Es decir, que se nace con un potencial de aprendizaje pero hay aspectos del ambiente que pueden facilitar u obstaculizar dicho aprendizaje (Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014).

Teniendo esto en cuenta, cabe destacar el rol fundamental de los cuidadores primarios a la hora de potenciar o inhibir ciertos aspectos del desarrollo. Las competencias parentales son herramientas que permiten satisfacer las necesidades cognitivas de los niños en cada una de las etapas evolutivas, transformándose los padres o cuidadores primarios en los primeros educadores por excelencia en la vida de todo ser humano. Esto nos lleva a concluir la existencia de diferentes tipos y formas de ejercer las competencias parentales, habiendo algunas estrategias más efectivas que otras a la hora de favorecer el desarrollo cognitivo de los niños; debiendo ser flexibles y ajustarse a las fases del desarrollo (Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014).

Según Barudy y Dantagnan (2010) existen tres necesidades cognitivas principales en los niños. En primer lugar la necesidad de estimulación, haciendo referencia a que los niños deben ser constantemente estimulados por un cuidador que sea significativo. En segundo lugar habla de la necesidad de experimentación, o sea, la búsqueda exploratoria que el niño realiza constantemente a consecuencia de que el cerebro está programado para eso. Y tercero, la necesidad de refuerzo, esto habla de la necesidad de los niños de un refuerzo positivo que refuerce sus conductas o las inhiba. Además, plantean que la calidad de la parentalidad es un factor que influye significativamente en el desarrollo cognitivo de los niños. Desde que nacen, los niños requieren de una estimulación permanente por parte de sus progenitores, que más allá de ser sus cuidadores, son también sus primeros educadores cuyo objetivo es lograr un desarrollo adecuado de su cerebro. Esta estimulación debe ser lo suficientemente flexible para ajustarse a cada fase pertinente del desarrollo del niño. También agregan que las experiencias afectivas tempranas que el niño recibe en su entorno familiar y social desempeñan un papel activo en la formación y funcionamiento del cerebro.

Un estudio realizado por Rhoades et. al. (2011) evidenció que el riesgo socioeconómico y el comportamiento parental eran altamente significativos para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Estos concluyeron que las características del ambiente temprano en el cual los niños se crían contribuye con el futuro desarrollo de las funciones ejecutivas. Además, las asociaciones entre el riesgo socioeconómico y el riesgo en el desarrollo de las funciones ejecutivas estaban mediadas parcialmente por el comportamiento de los padres.

Rhoades et. al. (2011) agregan que las funciones ejecutivas se desarrollan a partir de la interacción entre los niños y su mundo social y físico. El estudio indica que los efectos perjudiciales que ciertas condiciones familiares y sociodemográficas tempranas pueden tener sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas en etapas posteriores podría transmitirse a través de la calidad de las interacciones que las madres tienen con sus hijos durante la infancia. Es decir, no solo importa la presencia de riesgos, sino también cómo estos afectan la calidad del vínculo madre-hijo en la infancia, lo que a su vez impacta en el desarrollo autorregulatorio y cognitivo del niño.

7.2 Dinámica familiar

Estudios recientes han demostrado que el contexto familiar es importante para el desarrollo cognitivo del niño. Comenzando la evaluación del contexto familiar a un nivel de microsistema, lo que incluye todas las interacciones que ocurren dentro de la familia (Barreto et. al., 2017).

Se realizó un trabajo de investigación en México cuyo objetivo era analizar la relación entre desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés en la crianza en niños de 6 a 8 años, para eso se partió de la base de tres clasificaciones diferentes de familias ordenadas no jerárquicamente (Vera et. al., 2005). La primera de ellas es la familia disciplinada, la cual se orienta al conflicto y hay nula conexión entre los integrantes de la misma; se presentan conductas dirigidas al control y seguimiento de normas. Además, son familias orientadas al cumplimiento de metas con actividades intelectuales y recreativas de poca frecuencia. Por otro lado, tenemos la familia cohesionada, orientada a la dimensión relacional y priorizando el crecimiento personal, tienen una tendencia hacia la unión entre sus miembros y la organización de la misma y hacia el cumplimiento de metas y objetivos. Los conflictos en esta familia tienden a ser resueltos de manera efectiva. Por último, tenemos a la familia sin orientación, la cual no está dirigida hacia ninguna dimensión en particular, tienden a ser moralistas y expresivas, careciendo de actividades intelectuales. El conflicto tiende a aparecer con frecuencia y los integrantes de la misma tienden a ser bastante independientes. Hay nula o casi inexistente presencia de normas o reglas.

Esta clasificación enumera diferentes tipos de dinámicas familiares y su efecto en el desarrollo cognitivo de los niños. El estudio concluye que lo que parece obstaculizar el desarrollo infantil y aumentar el nivel de estrés materno son tanto las estrategias de control utilizadas como la carencia de habilidades sociales, así como también la dificultad para establecer objetivos y organizar acciones orientadas a alcanzarlos (Vera et. al., 2005). Por ejemplo, se reportó que cuanto mayor sea la escolaridad de los padres se mostraron menos problemas de aprendizaje en sus hijos, ya que los padres con niveles superiores de estudio tienden a enseñar a sus hijos a leer antes de entrar a la escuela, leyéndoles con frecuencia.

Mientras que las madres con mayor nivel educativo presentan conductas que favorecen el desarrollo infantil como modelamiento, reforzamiento y el responder a preguntas del niño. Además, suelen tener aspiraciones más elevadas para el futuro de sus hijos en comparación con aquellas que tienen menor escolaridad (Vera et. al., 2005).

Los hallazgos de Rhoades et. al. (2011) respaldan investigaciones previas que indican que contextos familiares marcados por el estrés y el desorden ambiental suelen asociarse con un desarrollo deficiente de las funciones ejecutivas en la infancia. En contraste, los vínculos positivos y receptivos entre padres e hijos, como el andamiaje que ofrecen las madres, promueven un mejor desempeño en estas habilidades. La calidad del vínculo parental influye en el desarrollo infantil de dos formas fundamentales: por un lado, cuando el adulto responde de forma sensible y contingente, el niño aprende que puede influir en su entorno, lo cual refuerza su sentido de agencia y fomenta la motivación por interactuar con el mundo.

Por otro lado, los lazos seguros que surgen de estas interacciones generan un entorno afectivo que favorece la exploración y el contacto con experiencias cognitivamente enriquecedoras, facilitando así el desarrollo ejecutivo.

Además, es importante que dentro de la dinámica familiar se facilite el tiempo y el espacio para que el niño pueda jugar. Esto es debido a que cuando los niños juegan están participando de forma activa en actividades que eligieron ellos mismos libremente; en tal caso, están siendo autodirigidos e internamente motivados (Lockhart, 2010).

Este tipo de actividades son los cimientos para el aprendizaje, el éxito escolar y el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que cuando los niños condicionan el contenido y la dirección del juego tienen muchas oportunidades para escuchar y practicar el lenguaje, así como para desarrollar funciones como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la autorregulación emocional (Lockhart, 2010).

En ciertos casos, las familias cuyos hijos participan en múltiples actividades planificadas pueden experimentar consecuencias negativas. Los adultos responsables del hogar, además de sus obligaciones laborales, suelen verse forzados a resignar momentos de descanso personal para coordinar y trasladar a los niños entre distintas actividades y compromisos. En estas circunstancias existe poco espacio para que los niños participen de actividades lúdicas y los padres pierden la oportunidad de pasar tiempo de calidad con sus hijos (Ginsburg, 2007).

Los niños tienden a desarrollar características como la honestidad, generosidad, decencia, tenacidad y compasión en un hogar donde los padres y los hijos tengan la posibilidad de pasar tiempo juntos, de buscar en el otro amor y soporte emocional. Si bien existen familias que logran compatibilizar múltiples compromisos sin renunciar a momentos significativos con sus hijos, en otros casos, el estilo de vida actual puede interferir negativamente en ese vínculo importante. En tales casos, la sobrecarga de actividades puede obstaculizar el desarrollo emocional de los niños, reduciendo su capacidad para gestionar emociones y disminuyendo los recursos afectivos que les brindan contención frente a las exigencias del entorno (Ginsburg, 2007).

7.3 Andamiaje verbal

Se realizó un estudio por Landry et. al. (2002) en donde se examinó el papel del andamiaje verbal materno durante el período preescolar sobre las habilidades posteriores de procesamiento ejecutivo en los niños a los 6 años. La investigación evidenció que el modo en que las madres brindaban apoyo verbal a sus hijos a los 3 años influía indirectamente en

las habilidades de recuperación de información de los niños a los 6 años, a través de su impacto directo sobre el desarrollo temprano del lenguaje. Este mayor desarrollo lingüístico, a su vez, se asociaba con un mejor desempeño en tareas de funciones ejecutivas, que requerían representar mentalmente un problema, resolverlo con flexibilidad y formular estrategias eficaces para encontrar objetos ocultos.

En cambio, las madres que no incluían este tipo de expresiones verbales en sus interacciones tendían a dar indicaciones más cortas y menos detalladas al momento de describir actividades. Esto indica que los tres años podrían constituir una etapa del desarrollo especialmente propicia para que este tipo de guía verbal favorezca tanto el lenguaje como la capacidad de resolver problemas en los niños. A esta edad, los pequeños están en pleno proceso de expansión del vocabulario y comienzan a usar el lenguaje para formular ideas y explorar el funcionamiento del mundo que los rodea. En este contexto, el apoyo verbal ofrecido por las madres podría representar un recurso clave que les permite enfrentar desafíos cognitivos que, sin dicha ayuda, no podrían resolver por sí solos. Por ende Landry et. al. (2002) proponen que el estilo de crianza sensible y estructurado, caracterizado por la calidez emocional, la disponibilidad afectiva y la capacidad de guiar sin imponer, promueve el fortalecimiento de estas funciones durante los primeros años de vida.

Landry et. al. (2002) agrega que el andamiaje verbal, entendido como el uso intencional del lenguaje para guiar al niño, constituye una herramienta clave para que este adquiera estrategias de resolución de problemas, por ejemplo, al establecer relaciones entre los objetos y sus funciones. Se ha observado que esta práctica favorece que los niños en edad escolar temprana desarrollen mejores habilidades de planificación independiente tras participar en actividades de resolución conjunta con sus cuidadores.

7.4 Pensamiento parental complejo

Se llevó a cabo un estudio para determinar si el pensamiento parental temprano sobre el desarrollo del niño influye directamente en cómo los niños responden socialmente en el futuro, o si ese efecto ocurre de forma indirecta, mediado por las formas en que las madres interactúan con sus hijos. Dicho estudio evidenció que las madres tienden a ejercer una crianza más empática y adecuada cuando conciben a sus hijos como sujetos autónomos, cuyas trayectorias de desarrollo están determinadas por factores diversos y complejos (Miller-Loncar et. al., 2000). Los padres o madres con pensamiento complejo pueden generar diversas hipótesis para dar respuesta a los motivos detrás del comportamiento del niño, esto puede provocar que sean más eficaces en la respuesta que brindan para saciar las necesidades del mismo. Además, esto indica que la capacidad de pensar de forma

compleja podría ser una característica más constante y duradera que otros tipos de pensamiento parental.

7.5 Calidez parental

Eisenberg et. al. (2005) encontraron que la calidez parental está asociada con un nivel relativamente bajo de problemas externalizantes en los niños, como la agresión. A su vez, la expresión parental de emociones positivas en el hogar y en presencia de los niños, también ha sido asociado con bajos niveles de problemas externalizantes. El control del esfuerzo es un aspecto del temperamento definido como “la eficiencia de la atención ejecutiva, incluyendo la capacidad de inhibir una respuesta dominante y/o activar una respuesta subdominante, para planificar, y detectar errores” (Eisenberg et al., 2005, p. 1055). Se espera que los niños con padres que mantienen una actitud cálida y positiva tiendan a criar hijos con una mayor capacidad de autorregulación. Esta habilidad, a su vez, reduce la probabilidad de que los niños experimenten emociones como la ira o la frustración.

Hoffman (2000) propone que la expresividad hostil negativa o punitiva de los padres genera una sobrecarga afectiva en sus hijos, en este sentido la autorregulación se podría ver perjudicada al igual que el aprendizaje en ese contexto específico. En estados de sobreexcitación, a los niños les resulta más difícil mantener o redirigir su atención, lo que podría afectar negativamente el desarrollo de sus habilidades de autorregulación tanto a nivel atencional como conductual. Mientras que, cuando los padres son cálidos y solidarios, es menos probable que los niños sean sobrecargados afectivamente y sean más capaces de responder efectivamente a las demandas parentales para orientar su atención y dirigir su comportamiento. Es decir, padres cálidos y positivos tienden a evocar emociones positivas en sus hijos, lo que conlleva una facilitación a la hora de promover la creatividad y la flexibilidad del pensamiento (Eisenberg et al., 2005). Esta visión hace referencia a la conceptualización vygotskiana en relación a que el desarrollo cognitivo está mediado a través de interacciones sociales con un otro, como un adulto responsivo y responsable.

Estas características previamente mencionadas, siendo la calidez parental y la expresión emocional positiva, han sido vinculados con un tipo de apego seguro, y se cree que esta seguridad promueve conductas más autorreguladas, debido a que en parte el niño cuenta con mayores recursos psicológicos para afrontar emociones y situaciones negativas. Además, los niños con apegos más seguros tienden a tener una mejor comprensión de las emociones ajenas y tienden a ser menos propensos a experimentar emociones negativas en comparación con los niños con un tipo de apego más inseguro (Eisenberg et al., 2005).

7.6 Estrato socioeconómico

Filippetti (2011) expresa que algunas investigaciones han demostrado que los niños de estrato socioeconómico bajo se desempeñan cognitivamente de una manera inferior en tareas que valoran las funciones ejecutivas, en comparación con niños de estrato socioeconómico medio. Es decir, que a pesar de que las funciones ejecutivas presentan un desarrollo gradual a consecuencia de los procesos madurativos, estas se ven también influenciadas por el estrato socioeconómico.

Farah et. al. (2008) han explorado cómo las experiencias tempranas influyen en el desarrollo intelectual típico, y hallaron que los niños que reciben mayor estimulación mental y enfrentan menos dificultades económicas tienden a obtener mejores puntuaciones en indicadores amplios de funcionamiento cognitivo, como el cociente intelectual y el desempeño académico. La memoria a largo plazo se ha correlacionado fuertemente con el estatus socioeconómico; de la misma forma señalaron que habilidades como el control cognitivo y la memoria de trabajo se ven especialmente influenciadas por el contexto socioeconómico del niño.

Sin embargo, Guo y Harris (2000) hipotetizan que la pobreza influye en el desarrollo cognitivo de manera indirecta, es decir, que hay variables que derivan de la pobreza que repercuten en dicho desarrollo. Entre las variables que expresan se encuentran: el ambiente físico en el hogar, la estimulación cognitiva en el hogar, la salud del niño y la calidad del cuidado del hijo.

En primer lugar, los recursos financieros tienen una influencia directa en la calidad de la vivienda en la que viven. La casa de un niño en situación de pobreza presenta ciertas características que afecta la calidad de la misma de manera negativa; por ejemplo, en estas circunstancias es más probable tener un hogar sobrepoblado, con grietas en las paredes, agujeros en el suelo, mal suministro eléctrico, ausencia de una calefacción adecuada, lavarropas, teléfono, vehículo motor, entre otros. Además, la ubicación física de la casa tiende a estar en barrios carenciados, lo que está asociado con mayor presencia de crímenes (Guo y Harris, 2000). Por otro lado, Filippetti (2011) expresa que en cuanto a la calidad de la vivienda en donde habitan, se ha demostrado que las condiciones de alojamiento en situación de pobreza está vinculado con mayor niveles de estrés. Niveles altos de vivencias estresantes influyen en la estructura y función del córtex prefrontal de manera negativa, esto provoca una afectación en el desarrollo cognitivo y por ende en el eventual rendimiento de las funciones ejecutivas.

Por otro lado, en cuanto a la estimulación cognitiva en el hogar, Farah et al. (2008) expresa que las familias con mayor nivel socioeconómico tienden a ofrecer entornos más estimulantes para el desarrollo infantil, a través de recursos materiales como libros y juguetes, experiencias enriquecedoras como viajes e interacciones verbales más frecuentes. Además, en estos contextos suele haber menos niveles de estrés, tanto a nivel individual como familiar, y una presencia más constante de estilos de crianza positivos y de apoyo. Filippetti (2011) agrega que entre las variables incluidas en el análisis, el nivel de instrucción de la madre, se asociaron de forma significativa con el desempeño en funciones ejecutivas. Una explicación posible de esto es que las madres o padres con mayor nivel educativo tienden a tener tipos de interacciones con sus hijos en donde la calidad del lenguaje utilizado es mejor, produciendo oraciones más largas y con mayor variedad del léxico en las mismas. De esta manera, el desempeño cognitivo de los niños estaría asociado a la forma de interactuar y a la estimulación por parte de los padres. Un nivel educativo más bajo por parte de la madre podría implicar interacciones menos estimulantes desde el punto de vista cognitivo y con una menor riqueza en el lenguaje, lo que se postula como un posible factor clave para explicar el rendimiento más bajo en funciones ejecutivas observado en niños de contextos socioeconómicos bajos.

En cuanto a la salud del niño, Guo y Harris (2000) expresan que aquellas personas que viven en estratos socioeconómicos bajos están más propensos a tener ciertas enfermedades como la anemia o envenenamiento producido por el plomo, las cuales tienen un efecto directo en el desarrollo cognitivo del niño. Además, las familias pobres tienen mayor dificultad a la hora de acceder a comida, servicios de salud, medicamentos, una vivienda adecuada, etc. Cabe destacar, que los padres que viven en estas condiciones tienden a tener mayor problemas de abuso de sustancias como el alcohol, cigarrillo u otro tipo drogas, esto puede derivar que estén menos propensos a cuidar de sus hijos de una forma adecuada.

El cuidado del hijo es definido por Guo y Harris (2000) como el cuidado del niño por parte de personas que no son la madre. La calidad del mismo en hogares de estratos socioeconómicos bajos está atravesada por ausencia de intervenciones gubernamentales y la familia sufriendo mayores niveles de estrés, variables que son propensas a derivar en una menor calidad en el cuidado del hijo.

Algunas investigaciones también han encontrado que las estrategias de crianza utilizadas por los padres se relacionan con el rendimiento que los niños presentan en tareas que evalúan la memoria (Farah et al., 2008).

Podemos concluir entonces, basándonos en el tipo de competencias parentales que favorecen el desarrollo cognitivo y de las funciones ejecutivas, que el estilo de crianza autoritativo incrementa la efectividad del refuerzo proveniente de los padres, al mismo tiempo que potencia la capacidad de los niños para interpretar adecuadamente las demandas parentales y responder de forma adecuada. Esta dinámica contribuye también al fortalecimiento de sus habilidades cognitivas (Jorge y González, 2017). Los autores agregan que el modelo más favorable para un desarrollo evolutivo adecuado es el estilo autoritativo, ya que combina de manera adecuada los niveles de afecto emocional y de disciplina. Por otro lado, los padres permisivos se mostraron como retardadores del desarrollo. Mientras que los padres autoritarios, limitantes del desempeño.

8. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha intentado profundizar en los factores que influyen en el desarrollo cognitivo y de las funciones ejecutivas en la infancia, poniendo especial énfasis en el rol de las competencias parentales y el estilo de crianza. Los distintos aportes tomados pretenden brindar una mirada integrada, que reconoce tanto la complejidad del desarrollo cognitivo como la centralidad del contexto relacional temprano en la formación de habilidades clave para la adaptación futura.

En primer lugar, se abordó el desarrollo cognitivo desde una perspectiva que reconoce su carácter progresivo, complejo y vinculado a la experiencia. Se subrayó la importancia de las funciones ejecutivas como procesos de autorregulación de orden superior, tales como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. Estas capacidades resultan esenciales para la resolución de problemas, la planificación, el comportamiento autónomo y la adaptación a contextos sociales diversos (Carlson, 2003). Su emergencia en la infancia no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de entornos ricos en estimulación, interacción y contención emocional.

A partir de esto, se introdujo el concepto de estilos de crianza, entendidos como patrones relativamente estables de interacción y comunicación entre adultos y niños, que modelan el desarrollo emocional, conductual y cognitivo. Se discutió especialmente el estilo de crianza cálido y sensible, el cual se ha vinculado con una mayor capacidad de los niños para desplegar funciones ejecutivas, mostrando un comportamiento más autónomo, flexible y empático (Landry et al., 2002). La sensibilidad parental puede ser promovida o limitada por múltiples factores, entre ellos la forma en que los padres interpretan y comprenden el comportamiento infantil.

En este sentido, un aporte significativo fue introducir el concepto de pensamiento parental complejo (Miller-Loncar et al., 2000), entendido como la capacidad de los cuidadores de concebir al niño como un sujeto autónomo, influido por una multiplicidad de factores, más allá de la mera obediencia o desafío. Las madres con un pensamiento más complejo tienden a brindar explicaciones más ricas, a hacer inferencias sobre el estado interno del niño y a ofrecer un andamiaje verbal más elaborado, lo que se traduce en un estilo de crianza más empático, flexible y favorecedor del desarrollo. Esta forma de pensar no solo impacta en el presente de la crianza, sino que predice habilidades sociales y cognitivas en etapas posteriores.

A partir de la revisión de los estudios empíricos analizados, puede sostenerse que el pensamiento parental complejo actúa como un factor mediador entre las disposiciones internas de los adultos y sus prácticas concretas de crianza. A su vez, estas prácticas tienen un efecto sobre el desarrollo ejecutivo de los niños. Tal como señalan Landry et al. (2002), el lenguaje materno rico en andamiaje cognitivo a los tres años de edad se asocia con un mejor desempeño ejecutivo a los seis años, pasando por el desarrollo lingüístico intermedio del niño.

Así, se hace visible que el modo en que los adultos piensan al niño, es decir, si lo reconocen como un sujeto con mente propia, con motivos, emociones y procesos internos, sería una variable central con consecuencias reales en el desarrollo infantil. Reconocer esta dimensión abre caminos tanto para la investigación como para la intervención clínica, proponiendo que no solo es posible trabajar sobre las conductas parentales observables, sino también sobre las creencias, atribuciones y esquemas mentales que las sustentan.

Finalmente, cabe destacar que el recorrido realizado refuerza la idea de que el desarrollo cognitivo infantil está íntimamente entrelazado con las relaciones tempranas y con los modos en que esas relaciones son pensadas, sentidas y practicadas por los adultos significativos. Promover contextos de crianza que valoren la singularidad del niño, que favorezcan la regulación emocional y que estimulen el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento, se configura así como una de las claves fundamentales para potenciar el desarrollo saludable en la infancia.

9. Referencias bibliográficas:

- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta investigar?. *Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009
- Barreto, F. B., de Miguel, M. S., Ibarluzea, J., Andiarena, A., y Arranz, E. (2017). Family context and cognitive development in early childhood: A longitudinal study. *Intelligence*, 65, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.006>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Gedisa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J., y Torres-Álvarez, A. (2018). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176. doi:10.11600/1692715x.16109
- Bernier, A., Carlson, S. M., y Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Brugman González, N. (2015). *Desarrollo de las funciones ejecutivas y su vinculación con el contexto* (Trabajo final de grado, Universidad de la República). Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7516>
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2003.06803012.x>
- Crinella, F. M. y Yu, J. (1999). Brain mechanisms and intelligence. Psychometric g and executive function. *Intelligence*, 27(4), 299-327. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00021-5)
- Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071. 10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x
- Farah, M. J., Betancourt, L., Shera, D. M., Savage, J. H., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L. y Hurt, H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental Science*, 11(5), 793-801. 10.1111/j.1467-7687.2008.00688.x
- Filippetti, V. A. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242011000100008&script=sci_arttext
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C., y Hewitt, J. K. (2006). Not All Executive Functions Are Related to Intelligence. *Psychological Science*, 17(2), 172-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01681.x>
- García-Madrid, G., Landeros-Olvera, E., Arrijoa-Morales, G., y Pérez-Garcés, A. M. (2007). Funcionalidad familiar y capacidad física de los adultos mayores en una comunidad rural. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 15(1), 21-26.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárroz, J., Luna-Lario, P., Ibáñez, J., y Duque, P. (2010). Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 50(12), 738-746.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books.
- Ginsburg, R. K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gómez, E., y Muñoz, M. (2014). *Escala de Parentalidad Positiva e2p*. Fundación Ideas para la Infancia. <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>
- Guo, G. y Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431-447. 10.1353/dem.2000.0005

- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press.
- Hughes, C. H., y Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function?. En C. Lewis y J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function. New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, (pp. 35–50). Wiley Interscience. 10.1002/cd.234
- Jorge, E., y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes psicológicos*, 17(2), 39-66. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Lipina, S. J., y Segretin, M. S (2020) Implicaciones de la evidencia neurocientífica en el estudio de la pobreza infantil. En S. J. Lipina y M. S. Segretin (Eds). *Exploraciones neurocientíficas de la pobreza* (pp. 14-53). Mind, Brain and Education.
- Lockhart, D. S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *High Scope Extensions*, 24(3), 1–8.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4). *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Wiley.
- Mauricio, C., Stelzer, F., Mazzoni, C., y Álvarez, M. Ángel. (2013). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares. Una revisión de su vínculo con el temperamento y el modo de crianza. *Pensando Psicología*, 8(15), 128-139. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/75>
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1–10.
- Miller-Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E. y Swank, P. R. (2000). The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 335-356. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00044-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00044-7)
- Muriel D. Lezak (1982): The Problem of Assessing Executive Functions, *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>

- Piaget, J. (1972). *Estudios de la psicología genética*. Emecé.
- Pimienta, M., Díaz, D., Camparo, D., Suárez, L., Silveira, S. y Blanco, R. (2023). *Manual introductorio de psicología evolutiva*. Comisión Sectorial de la Enseñanza. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2024-03/manual-introductorio-de-psicologia-evolutiva.pdf>
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos: Valdivia*, 31(2), 167-177. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T. y Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: contribution of a person-centered perspective. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 638-662. 10.1016/j.jecp.2010.08.004
- Richard M. Lerner, Rachel M. Hershberg, Lacey J. Hilliard, y Sara K. Johnson (2015). *Concepts and Theories in Human Development*. Psychology Press. https://www.researchgate.net/publication/309375797_Concepts_and_Theories_in_Human_Development
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Schneider, W. J., y McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 3, (pp. 99–144). The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>
- Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 76-84. <https://doi.org/10.30552/ejep.v8i2.151>
- Stuss, T. (1992). Biological and Psychological Development of Executive Functions. *Brain and Cognition*, 20(1), 8–23. 10.1016/0278-2626(92)90059-u
- Susan H. Landry , Cynthia L. Miller-Loncar , Karen E. Smith y Paul R. Swank (2002) The Role of Early Parenting in Children's Development of Executive Processes, *Developmental Neuropsychology*, 21(1), 15-41, DOI: 10.1207/ S15326942DN2101_2

- Vargas-Rubilar, Jael, y Arán-Filippetti, Vanessa. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1219110813>
- Vera, J., Morales, D., y Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10(2), 161-168. <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036064007.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Psicología infantil*. Visor.