

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016.

Por:

Rocio Sauñe Palomino
Susan Yesenia Pineda Huarcaya

Asesor:

Mg. Daniel Josué Farfán Rodríguez

Lima, agosto de 2017

Cómo citar

Estilo APA

Sauñe, R. & Pineda, S. (2017). *Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016* (Tesis para licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima.

Estilo Vancouver

Sauñe, R., Pineda, S. Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016 [Tesis para licenciatura] Lima: Universidad Peruana Unión, 2017.

Estilo Turabian

Sauñe Palomino, Rocio y Pineda Huarcaya, Susan Yesenia. "Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016". Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión, 2017.

Ficha catalográfica elaborada por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación– CRAI – de la UPeU

TPS	Sauñe Palomino, Rocio
2	Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016. / Autores: Rocio Sauñe Palomino y Susan
S26	Yesenia Pineda Huarcaya; Asesor: Mg. Daniel Josué Farfán Rodríguez. -- Lima, 2017.
2017	139 páginas: anexos, tablas.
	Tesis (Licenciatura)--Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias de la Salud. EP. de Psicología, 2017.
	Incluye referencias y resumen.
	Campo del conocimiento: Psicología.
	1. Apego. 2. Apego seguro. 3. Madurez neuropsicológica. 4. Infancia intermedia I. Pineda Huarcaya, Susan Yesenia, autor.

DECLARACIÓN JURADA
DE AUTORÍA DEL INFORME DE TESIS

Mg. Daniel Farfán Rodríguez, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: "Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016" constituye la memoria que presentan las Bachilleres Rocio Sauñe Palomino y Susan Yesenia Pineda Huarcaya para aspirar el título de Profesional de Licenciatura de Psicología ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en Lima, a los 17, Agosto del año 2017.



Mg. Daniel Farfán Rodríguez

Apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años
de edad de una Institución Educativa de Lima Este, 2016

TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicóloga

JURADO CALIFICADOR



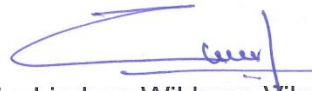
Mg. Ruth Evelyn Quiroz Soto
Presidenta



Psic. Flor Victoria Leiva Colos
Secretaria



Psic. Mérida Emma Neira Suaña
Vocal



Psic. Lindsey Wildman Vilca Quiro
Vocal



Mg. Daniel Josué Farfán Rodríguez
Asesor

Ñaña, 03 de agosto de 2017

Dedicatoria

De manera especial a mis padres, Sóximo Sauñe Rojas y Victoria Palomino López, quienes fueron el cimiento principal para la construcción de mi vida profesional, formando en mí la base de responsabilidad y superación, a mis hermanos por la motivación y a Kevin Paredes, por ser el hombre que me brinda su apoyo incondicional cada día de mi vida.

A Dios por haberme permitido llegar momento, por su infinito amor demostrado hasta el día de hoy.

A mis padres Walter Pineda y Susana Huarcaya, por su amor, valores y apoyo incondicional, por ser el ejemplo y motor que me impulsa a seguir.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestro Dios por su maravilloso amor y protección, es el dueño de toda sabiduría e inteligencia, quien provee perseverancia y paciencia en momentos de dificultad, aquello que nos ayudó a llegar a la meta, camino que trazó para nosotras.

Asimismo, agradecemos a nuestros queridos padres, hermanos (as), por su constante apoyo, tanto moral como espiritual, aquellos que son nuestro principal motor para seguir adelante y alcanzar objetivos.

A nuestro estimado asesor, Mg. Daniel Farfán Rodríguez por su apoyo incondicional y motivación en la perseverancia a concluir con el presente trabajo.

Índice de contenido

Resumen.....	xiv
Abstract.....	xv
Introducción.....	xvi
Capítulo I.....	18
1. Planteamiento del problema.....	18
2. Formulación del Problema.....	24
2.1. Problema general.....	24
2.2. Problemas específicos.....	24
3. Justificación.....	25
4. Objetivos de la investigación.....	26
4.1. Objetivo General.....	26
4.2. Objetivos Específicos.....	26
Capítulo II.....	27
1. Presuposición filosófica.....	27
2. Antecedentes.....	30
2.1 Antecedentes internacionales.....	30
2.2. Antecedentes nacionales.....	34
3. Marco Conceptual.....	35
3.1. Apego.....	35
3.1.1. Historia del término apego.....	35
3.1.2. Definición de apego.....	36
3.1.3. Tipos de apego.....	37
3.1.3.1. Apego seguro.....	37
3.1.3.2. Apego inseguro – evitativo.....	39
3.1.3.3. Apego inseguro ambivalente.....	40
3.1.3.4. Apego inseguro desorganizado.....	41
3.1.4. Fases del apego.....	41
3.1.4.1. Fase de pre-apego.....	41
3.1.4.2. Fase de formación del apego.....	42
3.1.4.3. Fase de apego propiamente dicho.....	42
3.1.4.4. Formación de una relación recíproca.....	42

3.2. Madurez neuropsicológica	43
3.2.1. Definiciones	43
3.2.2. Neuropsicología.....	45
3.2.2.1. Historia de la neuropsicología	45
3.2.2.2. Definición de la neuropsicología	46
3.2.3. Neuropsicología infantil	47
3.2.4. Plasticidad cerebral	48
3.2.5. Procesos psicológicos y maduración cerebral	49
3.2.5.1. Conducta motora y maduración cerebral	51
3.2.5.2. Lenguaje y maduración cerebral	51
3.2.6.3. Conocimiento visoespacial y maduración cerebral	52
3.2.6.4. Memoria y maduración cerebral.....	53
3.2.6.5. Funciones ejecutivas y maduración cerebral	54
3.2.6. Alteraciones del sistema nervioso central.....	55
3.2.6.1. Disfunción cerebral mínima.....	56
3.2.7. Evaluación neuropsicológica infantil	57
3.3. Niñez intermedia- etapa escolar.....	58
3.3.1. Características.....	58
3.3.2. Teorías del desarrollo de la niñez.....	60
3.3.2.1. Desarrollo según Sigmund Freud	60
3.3.2.2. Desarrollo según Jean Piaget	60
3.3.2.3. Desarrollo según Erik Erickson	61
4. Definición de términos	63
5. Hipótesis de la investigación	63
5.1. Hipótesis general.	63
5.2. Hipótesis específicas.	64
Capítulo III.....	65
1. Diseño y tipo de investigación	65
2. Variables de la investigación	65
2.1. Definición operacional de las variables.	65
2.1.1. Apego.	65
2.1.2. Madurez Neuropsicológica.	66
2.2. Operacionalización de las variables.....	66

3. Delimitación geográfica y temporal.....	68
4. Población y muestra	68
4.1. Criterios de inclusión y exclusión	68
4.1.1. Criterios de inclusión	68
4.1.2. Criterios de exclusión	69
4.2. Características de la muestra.....	69
5. Técnica e instrumentos de recolección de datos	70
5.1. Instrumentos.	70
5.1.1. Escala de Seguridad de Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre).....	70
5.1.2. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar - CUMANES.	71
5.2. Proceso de recolección de datos.	73
Capítulo IV	74
1. Resultados.....	74
1.1. Análisis descriptivo.....	74
1.1.1. Niveles de apego seguro	74
1.1.2. Niveles de apego seguro según datos sociodemográficos.....	74
1.1.2.1. Niveles de apego seguro según edad.....	74
1.1.2.2. Niveles de apego seguro según género.....	75
1.1.2.3. Niveles de apego seguro según estado civil de los padres.....	76
1.1.3 Niveles de madurez neuropsicológica	77
1.1.4. Niveles de madurez neuropsicológica según datos sociodemográficos ...	78
1.1.4.1. Niveles de madurez neuropsicológica según edad.....	78
1.1.4.2. Niveles de madurez neuropsicológica según género.....	80
1.1.2.3. Niveles de madurez neuropsicológica según estado civil de los padres	81
1.2. Prueba de normalidad	82
1.3. Análisis de correlación	83
1.3.1. Correlación entre el apego seguro y los componentes de la madurez neuropsicológica.....	83
1.3.2. Correlación entre los componentes del apego seguro madre - padre y madurez neuropsicológica.....	84
2. Discusión de resultados.....	85
Capítulo V	91
1. Conclusiones.....	91

2. Recomendaciones.....	92
Referencias.....	94

Índice de tablas

Tabla 1: Criterios para el diagnóstico diferencial del daño cerebral en la infancia	56
Tabla 2: Operacionalización de la variable de Apego Seguro.....	66
Tabla 3: Operacionalización de la variable Madurez Neuropsicológica	67
Tabla 4: Distribución de la muestra según características sociodemográficas	69
Tabla 5: Nivel de apego seguro en escolares de 9 a 11 años.....	74
Tabla 6: Nivel de apego seguro según edad.....	75
Tabla 7: Nivel de apego seguro según género.....	76
Tabla 8: Nivel de apego seguro según estado civil de los padres.....	76
Tabla 9: Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años.....	77
Tabla 10: Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 9 años.....	79
Tabla 11: Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 10 años.....	79
Tabla 12: Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 11 años.....	80
Tabla 13: Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de género femenino.....	81
Tabla 14: Nivel de madurez neuropsicológica en escolares según estado civil de sus padres	82
Tabla 15: Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio	82
Tabla 16: Coeficiente de correlación entre el apego seguro y los componentes de la madurez neuropsicológica	84
Tabla 17: Coeficiente de correlación entre los componentes del apego seguro madre - padre y madurez neuropsicológica.....	85
Tabla 18: Estimaciones de consistencia interna de la escala de apego seguro.....	115
Tabla 19: Análisis de Validez de la escala de apego seguro	116
Tabla 20: Estimaciones de consistencia interna del CUMANES	118
Tabla 21: Análisis de validez de la escala comprensión audio-verbal.....	119
Tabla 22: Análisis de validez de la escala comprensión de imágenes	120
Tabla 23: Análisis de validez de la escala fluidez fonológica	120
Tabla 24: Análisis de validez de la escala fluidez semántica	121
Tabla 25: Análisis de validez de la escala leximetría	121
Tabla 26: Análisis de validez de la escala de escritura audiognósica	121

Tabla 27: Análisis de validez de la escala de visopercepción	122
Tabla 28: Análisis de validez de la escala de funciones ejecutivas.....	122
Tabla 29: Análisis de validez de la escala de memoria verbal	123
Tabla 30: Análisis de validez de la escala de memoria visual.....	123
Tabla 31: Análisis de validez de la escala de ritmo	124

Índice de anexos

Anexo 1: Fiabilidad de la Escala de Seguridad Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre).....	115
Anexo 2: Validez de contenido de la Escala de Seguridad Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre).....	116
Anexo 3: Fiabilidad del CUMANES.....	118
Anexo 4: Validez de contenido del CUMANES.....	119
Anexo 5: Instrumentos de evaluación.....	125
Anexo 6: Carta de autorización para la recolección de datos	139

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de estudiar la relación entre el estilo de apego seguro madre – padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una IE de Lima Este. La primera variable con la cual se trabajó es el apego, Bowlby lo define como un vínculo afectivo perdurable entre el niño y su cuidador. Ainsworth mediante una experimentación de laboratorio, describe tres estilos: apego seguro, apego inseguro y apego evitativo, años más tarde Main y Salomón, desarrollaron un cuarto estilo, apego desorganizado. De los cuales se trabajará con el primero, siendo medido con la Escala de Seguridad Kerns de (KSS) (K- Madre y K- Padre), adaptada por Richaud de Minzi, Sacchi, Moreno (2001) y para evaluar la madurez neuropsicológica se aplicó el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar (CUMANES), elaborado por Portellano, Mateos y Martínez (2012). Los resultados indicaron que existe una relación significativa del apego seguro madre ($r = .351$; $p < .01$) y el padre ($r = .240$; $p < .01$) con el nivel de madurez neuropsicológica. De manera similar ocurre entre las dimensiones del estilo de apego seguro y madurez neuropsicológica. Por lo tanto, se concluye que el niño mientras más seguro perciba el apego con la figura materna y paterna, mayor será su desarrollo cognitivo e índice de madurez neuropsicológica.

Palabras clave: Apego, apego seguro, madurez neuropsicológica, infancia intermedia.

Abstract

The present research aims to study the relationship between the mother - father secure attachment style and neuropsychological maturity in schoolchildren aged 9 to 11 years old from an IE in Lima East. The first variable with which work was done is attachment, Bowlby defines it as an enduring emotional bond between the child and his caregiver. Ainsworth, through laboratory experimentation, describes three styles: secure attachment, insecure attachment, and avoidant attachment, years later Main and Solomon developed a fourth style, disorganized attachment. (K-Mother and K-Father), adapted by Richaud de Minzi, Sacchi, Moreno (2001) and to evaluate neuropsychological maturity. Applied the School Neuropsychological Maturity Questionnaire (CUMANES), prepared by Portellano, Mateos y Martínez (2012). The results indicated that there is a significant relationship between the secure attachment of the mother ($\rho = .351$; $p < .01$) and the father ($\rho = .240$; $p < .01$) with the level of neuropsychological maturity. Similarly, it occurs between the dimensions of the safe attachment style and neuropsychological maturity. Therefore, it is concluded that the safer the child perceives attachment with the maternal and paternal figure, the greater their cognitive development and index of neuropsychological maturity.

Key words: attachment, safe attachment, neuropsychological maturity, middle childhood.

Introducción

El ser humano desde que nace hace contacto con el mundo exterior, posee la necesidad de establecer una relación de apego seguro con aquellas personas que se encuentran cerca de él. Son los padres los primeros en formar parte de su entorno, por lo tanto, recae en ellos la responsabilidad de garantizar y satisfacer las necesidades básicas del niño, con el fin de promover su desarrollo adecuado.

El apego viene a ser un patrón de interacción a nivel conductual y emocional que se incrementa con el tiempo, a medida que una figura paterna interactúa con el hijo. Las primeras interacciones vendrían a darse entre el lactante y su cuidadora, satisfaciendo sus necesidades de atención y consuelo (Egeland, 2004). Dicha experiencia, permite la maduración de los sistemas neurobiológicos, ya que están reguladas por las experiencias afectivas y sociales. Durante los primeros dos años de vida, tales experiencias generan cambios a nivel psicobiológico que influyen en el desarrollo del cerebro (Schoore, 1996). Por lo tanto, el tipo de apego que se establezca entre las figuras paternas con el menor, puede llegar a tener efectos a largo plazo en su funcionamiento neuropsicológico.

Ante ello, la presente investigación busca analizar la relación entre el tipo de apego y madurez neuropsicológica en escolares cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años, pertenecientes al nivel primario de una I.E.

El primer capítulo hace referencia al planteamiento, su respectiva descripción y formulación de problema, tanto general como específica.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, donde se hallan los contenidos, tanto antecedentes nacionales como internacionales. Asimismo, la respectiva descripción de la población de estudio. Por último, se detallan los términos utilizados en la presente investigación.

El tercer capítulo presenta el desenlace del estudio, es decir, los procedimientos para generar los resultados. Se dio inicio describiendo el método de investigación, su tipo y diseño, luego se describen los instrumentos y estadísticos utilizados para el análisis. Por último, se especifica la delimitación geográfica temporal y la descripción de las características de la muestra, es decir, los criterios de inclusión y exclusión.

El cuarto capítulo presenta el análisis de resultados de manera descriptiva y correlacional, concluyendo con la discusión de dichos resultados.

Por último, el quinto capítulo presenta las conclusiones obtenidas a raíz de los resultados en base a los objetivos de la investigación, posteriormente se mencionan las recomendaciones a tomar en cuenta para beneficio de futuras investigaciones.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

El ser humano establece contacto con su entorno, lo que genera sus primeros procesos de desarrollo de las funciones sensoriales, tales como el proceso de habituación, el de expectante de la experiencia o el de dependiente de la experiencia donde el desarrollo de funciones y destrezas dependen de la experiencia que tenga el mismo niño o de la observación de las conductas de sus padres (Craig y Baucum, 2001; Berger, 2007). Es así, como lo planteado por Mestre, Sampre y Pérez (2001) al afirmar que la familia es el núcleo más importante para el desarrollo personal, emocional, social y cognitivo del menor, cobra una relevancia neurobiológica de impacto social funcional.

Por otro lado, de acuerdo a las investigaciones recaudadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), Francia superó con 500 puntos en lectura, matemática y ciencias en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), donde las niñas superaron a los niños por 13 puntos. Asimismo, en la evaluación de comunidad, reportan que el 89% de las personas creen tener a alguien en quien confiar cuando lo necesiten, dicha confianza es algo que se aprendió en el seno familiar, revelando a su vez que las familias que constituyen la sociedad francesa son sólidamente constituidas con roles paternos firmes y de confianza para sus hijos. Por lo tanto, se puede estimar que la interacción saludable entre padres e hijos favorece el desarrollo cognitivo de los menores.

En el mismo sentido, la Secretaria de Educación Pública (2017) de México revela que durante el periodo escolar 2016 – 2017 solo el 0.2% de los escolares del nivel primario reprobaron el año académico, reportando una mejora sustancial en comparación con lo hallado por Corona (2015), quien alega que la educación mexicana era de baja calidad por aquel entonces, siendo carente principalmente en matemáticas y ciencias, asimismo, señala que según el ranking de OCDE de ese año, México ocupó el último lugar de 34 países en la evaluación educativa, evidenciando así que el 55% de estudiantes del nivel básico no contaban con suficientes habilidades matemáticas y el 41% no tenía un nivel suficiente de comprensión lectora, dichos resultados contrastaban en gran manera con los obtenidos por Finlandia, Noruega y Suiza, quienes encabezan la lista como los países *top* en calidad educativa. Este fenómeno según Corona (2015) se suscita a causa de una sociedad cuyas familias son machistas y llenas de figuras paternas autoritarias y anuladas en confianza, donde el clima que rodea al niño durante su crecimiento le genera estrés y coerción en su desarrollo intelectual, social y emocional, provocando un retraso en el neurodesarrollo y explotación de las cogniciones. Es decir, el modo en que los padres interactúan con sus hijos afecta de manera significativa su desempeño cognitivo.

En Perú, son escasos los registros estadísticos sobre la situación actual de la dinámica de convivencia en las familias peruanas o el tipo de vínculo entre padres e hijos, siendo la investigación de Camacho, León y Silva (2009) una referencia descriptiva que indican que en Perú el funcionamiento familiar es motivo de preocupación, reportándose conflictos tanto en las familias nucleares como extensas, tornando difícil la interacción entre padres e hijos, generando a su vez, dificultades emocionales – conductuales en los

niños, los cuales se constituyen como detonantes de consecuencias negativas para el proceso de aprendizaje y desarrollo intelectual.

Ante tales evidencias, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2004), evaluaba desde un tiempo atrás el rol de las familias en el desarrollo saludable de los niños, llegando a la conclusión de que la autoconfianza, la seguridad, la autoestima, la capacidad de amar, e inclusive las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las primeras experiencias vividas durante la infancia dentro de un seno familiar, cuyo ambiente sea de amor, respeto, confianza y estabilidad, solo así se podría garantizar un desarrollo más saludable y seguro. Para lograrlo, es necesario que el menor experimente una relación estable y sólida en la familia, lo cual es definido como estilo de apego seguro, manifestado a través de la seguridad y confianza que le brinda el cuidador al niño cuando mantienen contacto; aquello permite a los menores explorar su ambiente con tranquilidad, estén o no sus cuidadores. La experiencia que el niño tenga con sus padres cumple un rol fundamental en su desarrollo posterior, por lo que es necesario que le brinden seguridad y confianza (Bowlby, 1986).

Gonzales y Méndez (2006) refieren que el apego seguro de un infante está relacionado con el desarrollo de sus competencias individuales, si surge alguna alteración es probable que emerjan sentimientos de temor, vergüenza, inseguridad, de tal forma que, si una figura de apego rechaza o ridiculiza al menor, crece con sentimientos de negativos sobre sí mismo. Con relación a ello, UNICEF (2004) sostiene que la estima saludable hacia sí mismo se desarrolla a partir del apego seguro bien definido, lo considera como un factor clave para el éxito escolar, ya que estos niños

muestran iniciativa en el logro de las tareas, adquisición de habilidades cognitivas, útiles en la adquisición de un pensamiento abstracto y el desarrollo de juicios, de lo contrario, dificultaría el proceso maduracional neuropsicológico, entorpeciendo a su vez la adquisición de herramientas de aprendizaje y habilidades cognitivas presentes pero sobre todo las futuras, útiles en la adquisición de un pensamiento abstracto y el desarrollo de juicios coherentes.

Por otro lado, Egeland y Carlson (citados por Gonzales y Méndez, 2006) mencionan que la carencia en el apoyo emocional por parte de la madre hacia el niño, produce síntomas depresivos en los menores, relacionando al apego inseguro con la sintomatología depresiva. Es así como Schore (1996) indica que el tipo de apego que se establezca entre las figuras paternas e hijo, puede llegar a tener efectos a largo plazo en su funcionamiento, ya que influyen en el curso del desarrollo biológico, incluyendo en el desarrollo del cerebro. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009) afirma que la primera infancia es la fase más importante para el desarrollo general durante toda la vida, incluyendo el desarrollo cerebral.

Ante ello, es importante informar que la madurez neuropsicológica es definida por Portellano, Mateos y Martínez (2000) como el nivel de organización y desarrollo madurativo que permite el desenvolvimiento de las funciones cognitivas y conductuales de acuerdo a la edad cronológica del sujeto. De no ser así, el niño suele presentar retraso en el aprendizaje, ya que sus respectivas manifestaciones se observan de manera insólita durante su etapa escolar (Portellano, 2005). Aquello también puede ser descrito como la inmadurez neuropsicológica, la cual viene a ser clasificado dentro de la

Discapacidad Cerebral Menor (DCM) haciendo referencia a las dificultades en el aprendizaje, sin la existencia de algún daño cerebral a nivel neurológico.

Es así que, la maduración depende del desarrollo biológico, no obstante, también requiere la presencia de influencias ambientales. Ya que el niño es el resultado de las relaciones entre lo biológico, el contexto en el que se cría y la capacidad psíquica y mental que va adquiriendo (UNICEF, 2012).

El Desarrollo y Aprendizaje Infantil Temprano desde el Centro de Salud (2005) señala que actualmente la capacidad cognitiva del sistema nervioso, depende en gran medida de las relaciones que el menor establezca con su medio ambiente, si tiende a ser negativo, es probable que se genere un sistema nervioso deprimido, si hay presencia de un ambiente favorable, se generará un sistema nervioso saludable.

Asimismo, el vínculo afectivo dentro del sistema en el que crece el niño, propicia el desarrollo del lenguaje y los procesos superiores de pensamiento, por lo tanto, es esencial para lograr un impacto sobre su desarrollo, ya que “las interacciones de este tipo influenciarían el desarrollo de patrones de conexiones neuronales y cumplirían funciones biológicas, promotoras del crecimiento, la seguridad emocional, el funcionamiento cognitivo” (UNICEF, 2012, p. 14), por ello, en la actualidad se genera la importancia de considerar a los padres como un instrumento esencial para el desarrollo cognitivo del menor. De la misma manera, Campo, Estrada, Ochoa, Pérez, Quiroz y Rodríguez (2011) informan que el vínculo seguro y estable entre padres e hijos favorecerá el desarrollo de sus procesos psicológicos como la percepción, lenguaje, atención y memoria, y que eso favorece la adquisición del aprendizaje continuo.

Por su parte, UNICEF (2012) hace referencia también a la relación entre las experiencias vividas y el desarrollo cerebral, señalando que “existen períodos específicos, llamados períodos ventana, en los que se requieren determinados estímulos para el óptimo desarrollo de algunas áreas cerebrales. Esta estimulación adecuada depende del establecimiento de un vínculo temprano satisfactorio” (p. 13) y son las condiciones ambientales, el estilo de crianza, el afecto y seguridad brindada lo que facilita la estimulación de sus capacidades. Sumado a ello, Fontaine (2000) refiere que ya es evidente la importancia de las experiencias emocionales tempranas para la formación de las redes neuronales, por ende, para el desarrollo cerebral del niño, lo cual facilitará un adecuado funcionamiento de sus funciones cognitivas.

Ante lo expuesto, es alarmante ver que Perú no es ajeno a la problemática, ya que presenta un alto índice de poblaciones en riesgo a un retraso en la madurez neuropsicológica, debido a factores sociales como ambientales (Acosta, citado por Guerrero, 2006). Asimismo, la Evaluación Censal de Estudiantes (2016) reveló que, a nivel nacional, solo el 46,4 % de niños de segundo grado de primaria, alcanzó un nivel de desempeño académico esperado en comprensión de textos y el 34,1% en matemáticas. Es decir, más del 50% de los estudiantes que fueron evaluados, no lograron los aprendizajes esperados para el grado correspondiente. No obstante, la población de estudio está conformada por niños que se encuentren cursando entre cuarto, quinto y sexto grado de primaria, aquellos en los que se espera un buen desempeño en relación a su edad cronológica, en actividades que involucren sus funciones cognitivas, ya que Papalia, Wendkos y Duskin (2009) refieren que los niños a partir de los 9 años de edad, ya tienen una mejor comprensión, en cuanto a la causalidad,

categorización, el razonamiento deductivo e inductivo, la memoria y el número, también presentan una capacidad establecida de interpretar correctamente una oración compleja, tomando las palabras dentro de un todo y no solo buscando un orden como un niños de siete u ocho años. Por ende, las habilidades establecidas a esta edad, permiten la ejecución óptima de sus funciones cognitivas.

A tenor de lo mencionado, es importante ahondar en la exploración de este contexto, para conocer la relación que existe entre el estilo de apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares del nivel primario de una I.E. de Lima Este. Aquello genera datos reales y concretos que permite el reconocimiento de la relación entre las variables mencionadas haciéndose probable una posterior empleabilidad de las mismas en la elaboración de recursos que estimulen un adecuado desarrollo de los menores y el fortalecimiento de las familias.

2. Formulación del Problema

2.1. Problema general.

¿Existe relación significativa entre estilo de apego seguro materno - paterno y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este?

2.2. Problemas específicos.

- ¿Existe relación significativa entre estilo de apego seguro – confianza con la madre - padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este?

- ¿Existe relación significativa entre estilo apego seguro – disponibilidad con la madre – padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este?

3. Justificación

El presente estudio brinda aportes teóricos actualizados sobre el apego y la madurez neuropsicológica en escolares, que cursan entre cuarto y sexto grado de primaria, confirmando así la propuesta teórica de la relación entre ambas variables, de ese modo permitirá generar nuevas preguntas e hipótesis para el desarrollo de futuros trabajos de investigación, tomando como antecedente el presente trabajo.

En relación al aporte social, a través de los resultados se favorece a la población escolar de la IE de Lima-Este, puesto que brinda un aporte a los docentes, ya que se les facilita información empírica sobre la situación actual de sus alumnos, el perfil de estos en cuanto a la madurez neuropsicológica, lo cual permite generar nuevas metodologías de enseñanza. Asimismo, es de utilidad para los padres de familia, quienes mediante un trabajo conjunto con los docentes, en base a los datos hallados, pueden elaborar estrategias de intervención que generen un desarrollo de apego seguro entre los padres e hijos con el fin de mejorar su nivel de rendimiento académico y funciones cognitivas.

En relación al aporte metodológico, se confirma las propiedades psicométricas, del instrumento que evalúa la madurez neuropsicológica, ya que se desconoce su aplicación en nuestro país y en Latinoamérica, por ende, es beneficioso para posteriores investigaciones.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo General.

Determinar si existe relación significativa entre el estilo de apego seguro, materno – paterno, y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este.

4.2. Objetivos Específicos.

- Determinar si existe relación significativa entre estilo de apego seguro – confianza con la madre – padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este.
- Determinar si existe relación significativa entre estilo apego seguro – disponibilidad con la madre - padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este.

Capítulo II

Marco teórico

1. Presuposición filosófica

Dentro de la filosofía greco-romana y judía, Maldonado (1992) menciona que los niños eran considerados insignificantes e irrelevantes en la sociedad, al punto que no eran contados como seres humanos y su crianza o educación era comparada con la de domar un animal. Los padres preferían entregar a sus hijos a la crianza externa desde que dejaban de lactar, por lo tanto, los niños no establecían un vínculo o relación directa con sus progenitores, lo que sugiere que no se desarrollaba un apego seguro.

En la actualidad, la filosofía moderna en cuanto a la relación entre padres e hijos, aún tiene la influencia de la filosofía greco-romana. Sin embargo, White (2008) exhorta mencionando que la responsabilidad de la educación recae principalmente sobre la madre, aquella que imparte influencias intelectuales y espirituales que tienden a formar la inteligencia y el carácter del niño. Asimismo, añade que al asumir la labor de moldear y entrenar la mente de sus hijos, están cumpliendo la más grande misión que Dios confió a los seres humanos.

En cuanto a la relación entre padres e hijos, White (2007) refiere que el vínculo o apego más tierno y fuerte que existe en la tierra, es el que se desarrolla entre una madre y su hijo. Aunque la influencia del padre también es importante, el vínculo con la madre, es el que mayor impacto tiene sobre la mente del niño. Por esta razón, aquellas tienen una gran responsabilidad durante el proceso de enseñanza e instrucción.

Además, White (2008) manifiesta que la figura materna transfiere influencias intelectuales y espirituales que tienden a formar la inteligencia y el carácter. Por ello, añade que los niños necesitan aprecio, simpatía - estímulo. Por otro lado, los padres, antes de iniciar la instrucción, deben familiarizarse con las leyes del desarrollo físico, con la fisiología, la relación de las influencias prenatales, con las leyes que rigen la herencia, la salud, el ejercicio, el tratamiento de las enfermedades, las leyes del desarrollo mental y de la educación moral (White, 1964). En otras palabras, el apego que se desarrolla entre los padres e hijos, debería ser “tan” saludable que pueda reforzar el desarrollo físico, mental, emocional, social y espiritual de los más pequeños.

Asimismo, Kuzma (2006) señala que el apego que tengan los niños con sus padres influye en su desarrollo psicológico, así como el espiritual. Es decir, no solamente tendrán mejores capacidades mentales, sino que también tendrán una relación efectiva con Dios.

Por otro lado, White (1964) indica que la verdadera instrucción, incluye el funcionamiento armonioso de todas las facultades físicas y mentales. Además, sostiene que existen hábitos que pueden potenciar las diferentes facultades físicas, mentales y espirituales del niño. Algunas de ellas son, la buena alimentación, el ejercicio físico, las actividades del hogar, la educación religiosa, y el ambiente familiar afectivo, por ello, si un niño es nutrido integralmente en su hogar no tendrá dificultades al momento de ejercer sus habilidades cognitivas, físicas o espirituales. Es decir, los efectos de una adecuada instrucción se verán reflejada en aquellas actividades que requieran el uso de sus habilidades.

Por su parte, Habenicht (2004) relaciona el efecto de la familia con el desarrollo de los niños, mencionando que un matrimonio sólido es más importante e impactante que otras

grandes habilidades que tengan los padres. Los niños se complacen en la seguridad y el calor de una pareja que se ama verdaderamente el uno al otro. Su relación afectiva rodea a los niños con un ejemplo atrayente del amor de Dios y crea una atmósfera de confianza que alimenta integralmente a un niño. En otras palabras, el ambiente afectivo entre los padres dentro del hogar es fundamental en la crianza y el desarrollo de las facultades de los niños, considerando el sentido de la confianza como primordial para su desarrollo.

También, White (1852) menciona que el hogar debe ser una representación celestial, un lugar donde los afectos más puros sean cultivados. De aquello depende la tranquilidad y bienestar de los niños, del amor que sea impartido, la simpatía y cortesía. Asimismo, los hijos no deben ser educados para pertenecer exclusivamente a la sociedad, sino que deben llegar a ser miembros de la familia del Señor, ya que el plan de Dios es que las familias se preparen día a día para vivir en el cielo. Si los padres lo hicieran, el mundo vería la gracia celestial manifestarse en las familias y habría felicidad en los hogares, respeto y reverencia, no solo en la iglesia sino también en las aulas educativas (White, 1999). Por lo tanto, es vital que la mente de los padres esté capacitada y lista para que puedan pensar y actuar con consideración tranquila, sabiduría y amor, haciendo de la salud física, emocional y moral de sus hijos el primero y más elevado objetivo. Equilibrar su mente en la dirección y en el momento adecuado, es con seguridad, una obra importantísima, obra que debe comenzar cuando los hijos estén en la infancia, para que puedan recibir las correctas impresiones en su carácter antes de que el mundo coloque su sello sobre la mente y el corazón.

Por las declaraciones anteriores, se aprecia que hay un nexo importante entre la labor de los padres en el desarrollo biopsicosocioespiritual de los hijos. Los padres los

conducen bien al éxito o al fracaso en la vida tanto terrenal como espiritual. Asimismo, se observa que existe una relación significativa entre los vínculos afectivos entre padres e hijos, con el desarrollo o funcionamiento saludable de las facultades mentales, especialmente en la adquisición de habilidades cognitivas y en el desarrollo de las mismas. Por esta razón, se espera que los padres brinden un ambiente saludable, un relacionamiento afectivo para obtener el desarrollo óptimo en sus hijos.

2. Antecedentes

2.1 Antecedentes internacionales

En Argentina, Rojas (2015) investigó sobre la influencia del vínculo en el desarrollo cognitivo en niños de cero a dos años, contando con una muestra en 14 diadas (madre – bebe). Los instrumentos utilizados fueron el perfil de observación del vínculo madre-bebe de Oiberman y la Escala Argentina de inteligencia Sensorio –Motriz de Oiberman, Masilla y Orellana. Los resultados indicaron que el vínculo entre la madre y bebé, tienen un alto impacto en el desarrollo cognitivo del niño y la manera como este interactúa con su entorno.

Pérez (2015) en Colombia realizó una investigación con el objetivo de establecer una relación entre percepción de vínculo afectivo y dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en niños de 9 a 12 años de una institución educativa, contando con una muestra de 50 participantes, utilizó como instrumentos el PROLEC-R y PROESC, ambos de Cuetos, Ramos y Ruano. Asimismo, empleó el cuestionario “Persona en mi vida” elaborado por Camargo, Mejía, Herrera y Carrillo, para identificar el tipo de percepción del vínculo afectivo. Como resultado, halló correlaciones negativas significativas entre vínculo afectivo y dificultad de aprendizaje, lo que muestra la importancia de factores

protectores relacionados con aspectos propios del vínculo y con el contexto en el que se encuentra la muestra.

Múnera, Rendón y Mayo (2014) en Colombia realizaron un estudio con la finalidad de describir las percepciones de la relación de apego hacia los padres en estudiantes de 5° y 6° grado y su relación con las dificultades en la aptitud del aprendizaje, cuya población fue conformada por 56 estudiantes entre 10 y 12 años de edad. Para medir la aptitud de aprendizaje, utilizó el BARSIT de Francisco del Olmo y para medir la percepción del apego en padres, aplicó PIML, elaborado por Cook, Greenberg y Kusche. Los resultados evidenciaron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre las aptitudes de aprendizaje y la percepción del apego en la población estudiada, sin embargo, se obtuvo mejores resultados en los ítems de vocabularios y un mayor nivel confianza con respecto a la madre que al padre.

También en Colombia, en el año 2014, Urrego, Guillermo, Pinzón, Acosta, Díaz y Bonilla, ejecutaron una investigación con el objetivo de determinar relación entre las conductas de apego en pares y el nivel de cognición social en niños de 8 a 10 años de un colegio público. Se contó con la participación de 60 niños de familia biparental y con al menos un hermano. Aplicaron los instrumentos: *People In My Life* creado por Greenberg, Cook y Kusche y el Stroop Facial y verbal, diseñado por Koizumi, Ikeda, Tanaka y Takano. Los resultados demostraron que no existe relación entre el apego de pares y cognición social, sin embargo, existe una relación fuerte entre el apego en padres y pares.

Quezada y Santelices (2009) en Chile llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar la relación entre el estilo de apego materno, la presencia o ausencia de

indicadores de investigación sicopatología de la madre, y el estilo de apego de su bebe al año de vida, empleó una muestra de 72 diadas (madre-primer bebé). Para la evaluación del apego del bebé, se desarrolló la Situación Extraña cuando tenían entre 11 y 15 meses de nacido, por otro lado, a las madres se les aplicó el cuestionario de autorreporte CAMIR desarrollada por Pierrehumbert y Cols, para acceder a sus representaciones de apego y al cuestionario OQ-45.2 de Lambert, para obtener un índice de funcionalidad en las áreas de sintomatología ansiosa-depresiva, relaciones interpersonales y rol social. Los resultados indicaron que no existe una asociación significativa entre el estilo de apego de la madre y el estilo de apego del bebe. Sin embargo, la variable psicopatología materna tiene una capacidad predictiva del 69.4% sobre el apego del bebé.

Brando, Valera y Zarate (2008) en Venezuela elaboraron una investigación, cuyo objetivo fue explorar y describir el apego y la agresividad en adolescentes cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años, perteneciente a una institución educativa de Caracas. Aplicaron los instrumentos: Test Pata Negra de Louis Corman, Test Psicodiagnóstico de Rorschach y una entrevista clínica. Los resultados indicaron la prevalencia en los estilos de apego de base insegura. Se registraron mayores puntuaciones en agresividad de contenido y movimiento agresivo, evidenciando elementos intrapsíquicos agresivos y una identificación con los objetos agresivos en general. Se halló que la escala de Agresividad (AG) se asocia significativamente con los estilos de apego predominantes en la muestra.

Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz (2004) en Colombia realizaron una investigación con la finalidad de evaluar los patrones de apego entre niños, sus madres

adolescentes y sus abuelas. Trabajaron con 30 familias de madres adolescentes, cuyos hijos tenían entre un año y medio y tres años y medio de edad. Para la evaluación, realizaron visitas domiciliarias con el fin de observar la interacción del niño con su madre y abuela. Para la relación de apego madres-niño, utilizaron el Q-Short de Apego de Waters, para la relación apego abuela- madre adolescente utilizaron el inventario de Apego con Padres y Pares de Armsden y Greenberg. Dicha investigación reveló una relación de madre adolescente con patrones inadecuados de interacción entre las madres y sus bebés, además se pudo observar en este estudio que la mayoría de madres mantienen relaciones de apego seguro con sus bebés, de la misma manera sucedió con las abuelas. Por otro lado, se observa que los puntajes de seguridad en las interacciones madres-hijos tendieron a ser altos que aquellos observados en la interacción abuelas-nietos.

En Portugal Castro, Fajardo, Ferronha y Pimentel (2007) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de encontrar correlación entre apego al padre y salud escolar, contaron con la colaboración de 370 jóvenes de 5 escuelas secundarias. Para dicha investigación utilizaron la Escala de Apego de los adolescentes IPPA (Lucia Neves), Escala de apego adultos EVA de C. Canvarro y un cuestionario de los maestros construido para la investigación, constituido por 27 ítems relativos al rendimiento escolar, al comportamiento afectivo y relacional de los jóvenes. Los resultados arrojaron una correlación significativa entre la percepción del apego al padre y el resultado en matemática, además que la salud escolar se correlaciona positivamente con el padre y el apego a los amigos.

2.2. Antecedentes nacionales

Jungbluth (2015) en Lima realizó una investigación con el fin de explorar la relación entre la seguridad del apego y las representaciones de apego en preescolares con rasgos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, para ello se evaluó a 12 niños con edades entre cuatro y seis años junto a sus madres, con edades entre 26 y 46 años. Utilizó el *Attachment Q-Set 3.0* de Waters y para las representaciones de apego el *Attachment Story Completion Task* de Bretherton, Ridgway y Cassidy. Si bien no se encontró relación significativa entre los puntajes generales, se evidenció que existe una relación media y directa entre la narrativa *Rodilla lastimada* y la sub-escala Búsqueda de proximidad con la madre.

Ugarte (2014) efectuó un estudio con el objetivo de identificar la relación entre la conducta de base segura con los padres y las representaciones mentales de apego del niño, trabajó con 18 niños de edades entre 48 y 68 meses, juntos a sus padres entre 25 y 50 años. Utilizando como instrumento el *Attachment Q-Set* de Waters en modo de observación para la conducta de base segura o seguridad global y el *Attachment Story Completion Task* elaborado por Bretherton, Ridgeway y Cassidy, para las representaciones de apego. En los resultados se encontró que existe una asociación positiva, alta o significativa entre ambos constructos.

Cervantes (2013) en Arequipa realizó una investigación, con la finalidad de identificar si existe relación entre la estimulación temprana y el nivel de madurez neuropsicológica, para lo cual contó con la participación de 37 niños de 3 años de edad, utilizando como instrumento de medición al cuestionario de madurez neuropsicología infantil (CUMANIN) de Portellano, Mateos y Martínez, y aplicó un programa de estimulación temprana

estructurado durante un año. Se obtuvo como resultado la confirmación que el nivel de madurez neuropsicológica general, está relacionado de manera positiva con la participación de un programa de estimulación temprana.

Dávila (2013) llevó a cabo una investigación con el objetivo de conocer si existe una relación significativa entre el del niño y sensibilidad materna en el contexto peruano, su población estaba conformada por 10 diadas madre-niños, cuyos rangos de edad de las madres fluctuaban entre 22 y 35 años de edad y la de los niños entre 37 y 46 meses. Utilizó el *Attachment Q-Set* (AQS) de Waters y el *Maternal Behavior for Preschoolers Q-set* (MBPQS) elaborado por Pederson y Morán. Los resultados sugieren que existe relación entre apego y sensibilidad, considerando a los aspectos involucrados en la conducta sensitiva como importantes para que el niño pueda usar a la madre como una base segura, manifestado principalmente una conducta de proximidad y el contacto físico con la madre. Adicionalmente, el estudio realizado reveló cierta información sobre la relación entre el temperamento del niño y el apego.

3. Marco Conceptual

3.1. Apego

3.1.1. Historia del término apego

Berger y Gutiérrez (2014) mencionan que a lo largo de los años se han presentado diversos postulados relacionados al apego, entre los personajes destacados en esta línea se encuentra Sigmund Freud, Anna Freud, Spitz, Bowlby y Ainsworth entre otros, quienes mediante sus estudios científicos han plasmado diversas posiciones respecto al apego.

Esta teoría fue profundizada y mejor estructurada por Bowlby durante la década de los sesenta (López y Ramírez, 2005). Se dio en base a la observación frente a los problemas emocionales de los niños criados en instituciones, llevándolo a concluir que estos tenían gran dificultad para entablar relaciones cercanas, atribuyendo este problema a la carencia de un adecuado apego con la madre durante la infancia (Amar y Berdugo, 2006).

Low (2012) considera a Bowlby como el principal exponente en el desarrollo del concepto de vínculo afectivo y en ir describiendo como las relaciones que se forman en los primeros años de vida va sirviendo como una especie de molde para las que se irán dando en la adolescencia y vida adulta. Asimismo, Eyra (2007) añade que la teoría del apego, tomó como modelo de referencia al psicoanálisis, reconociendo que, a pesar de sus limitaciones, es útil.

3.1.2. Definición de apego

El principal exponente de la teoría del apego, Bowlby (1998) lo define como un proceso donde el niño entabla y mantiene un lazo especial con individuos o personas a quienes percibe como mejor capacitados para ayudarlos a enfrentar su entorno. Es decir, el niño acepta al individuo con quien se siente seguro y confiado en este mundo.

De la misma manera lo perciben Vega, Roitman y Barrionuevo (2011) quienes establecieron al apego como aquella disposición de mantener cercanía y lazo afectivo con una figura que se encuentra disponible y es sensible, otorgando al niño protección.

Asimismo, Ainsworth quien contribuyó a la teoría del apego, lo describe como un vínculo afectivo duradero que se da con aquella persona a quien se considera cercana

afectivamente, concibiéndola como importante, con quien se busca proximidad y cercanía, dicho vínculo se va a manifestar mediante la conducta (Carrillo et al., 2004).

Por otra parte, el apego es la primera relación entre la madre y el niño, cuando esta figura está receptiva a las necesidades y señales del menor, se formará la base afectiva positiva, la cual lo acompañará durante toda la vida (Moneta, 2014). Por lo tanto, el apego establecido al inicio de la vida, es tan importante que puede permanecer en todo su transcurrir, ello será la base para las relaciones afectivas durante toda la vida (Morales y Ventura, 2016).

3.1.3. Tipos de apego

En 1978 Mary Ainsworth, mediante unos estudios llamados la “situación extraña” observó la reacción que el niño percibía en un escenario, aquello le permitió describir tres tipos de apego: apego seguro, apego inseguro ambivalente y apego inseguro evitativo (Chamorro, 2012). Posteriormente en 1986, Main y Salomón desarrollan el cuarto tipo, denominado apego desorganizado (Villero y Rodríguez; 2015); los cuales se describen en las siguientes secciones.

3.1.3.1. Apego seguro

Este tipo de apego, se caracteriza por la capacidad que tiene el menor de utilizar a la figura de apego como soporte fiable a la hora de explorar y conocer el entorno de forma independiente y activa (Muñoz, 2010). Asimismo, diversos estudios realizados dan a conocer entre un 55 y 70% de niños, poseen este tipo de apego (Chamorro, 2012).

Los niños que poseen este tipo de apego, al estar con su madre exploran el ambiente libremente, protestan ante su partida y la buscan en forma activa (Vega y Roitman, 2012). Por otro lado, Ainsworth señala que el niño con este estilo, posee un modelo mental de

confianza en sí mismo y en los demás, permitiéndole enfrentar el mundo de un modo tranquilo y positivo. Este patrón se relaciona con su experiencia de interacción parental caracterizada por la sensibilidad, es decir la capacidad de la madre o cuidador para percibir, interpretar y responder adecuadamente y puntualmente a las demandas o requerimientos del niño (Melero, 2008). Por otro lado, Weiss (2012) manifiesta que, en este tipo de apego, el niño ha adquirido una base fiable con la figura materna, para que se logre esta seguridad, la madre o cuidador debe estar atento a las necesidades y señales que el niño va a emitir.

Si los padres son sensibles ante las necesidades de sus hijos probablemente el niño desarrollará un apego seguro, aquel tendrá confianza en sus padres y acudirá a ellos en periodos de angustia, desarrollará independencia y explorará su entorno con tranquilidad, ya que contará con el apoyo emocional de sus padres siempre que lo necesite (Marín, 2010). Para lograr este tipo de apego, debe haber interacción entre los cuidadores y el niño, donde el menor experimente disponibilidad y accesibilidad de esta figura, en la respuesta pronta, afectiva y eficaz a las demandas del menor y en la coherencia de las relaciones, esto da como resultado que los niños aprenden a sentirse seguros y queridos, a confiar en los demás y sentirse valiosos (Sánchez, 2011).

Muñoz (2010) sostiene que la adquisición de este tipo de apego facilitará en el niño el desarrollo psicológico y social, además que favorecerá su autoconcepto, la autonomía, la eficacia o la empatía, un buen manejo de las relaciones interpersonales. Con el tiempo estos niños se irán convirtiendo en adultos seguros y con buenas relaciones interpersonales, podrán identificar quien, y que le hace daño para alejarse y quien o que le genera bienestar para permanecer cerca, también serán personas que se sentirán

queridas y por tanto seguras. Estos adultos, tendrán la capacidad para reconocer cuando se encuentran angustiados y acudirán a los demás en busca de un soporte y bienestar (Barroso, 2014). Por último, Burudy y Dantagnan mencionan que un adulto que tiene apego seguro, son competentes, padres disponibles, perceptivos y sensibles a las señales de los niños (Low, 2012).

3.1.3.2. *Apego inseguro – evitativo*

Calavia (2012) señala que los niños con este tipo de apego, tienen poca confianza, poseen inseguridad hacia los demás y prefieren mostrarse indiferentes e independientes, además, el niño muestra incomodidad cuando es separado de la figura de apego, frente a esta situación tiende a rehuir de dicha figura cuando esta regresa, a pesar de que trate de ganar su atención. El niño evitativo es aquel que ha aprendido a ocultar y controlar sus emociones tanto positivas como negativas (Melero, 2008).

Sánchez (2011) informa que dichos niños, no pueden contar con sus figuras de apego, perciben que no los quieren, se sienten rechazados, al percibir estas emociones el menor aprende a vivir en base a lo que puede hacer sin ellos, además no expresan ni entienden las emociones de los demás, evitando el contacto emocional que les fue frustrante, generando en ellos insensibilidad. Asimismo, Ainsworth añade que las madres de aquellos, se caracterizan por la falta de implicación emocional, por un rechazo del contacto corporal, por una disposición irritable de reproche y por su inestructividad (Melero, 2008).

Sánchez (2011) menciona que las causas que provocan este tipo de apego, se va a dar en base a la actitud que brinda el cuidador, quien se va a mostrar indiferente, distante e ineficiente a las necesidades del menor, entablando una interacción fría y distante. Y

como consecuencia, si el menor permanece siendo evitativo a lo largo de la infancia, generara hostilidad y agresividad, evitando interacciones positivas ya que muestra conductas negativistas, mal humor, frente a esto el menor tiende a utilizar como mecanismo de defensa el distanciamiento de su entorno, prefiriendo estar solo (Díaz y Blánquez, 2004)

3.1.3.3. Apego inseguro ambivalente

Ainsworth menciona que es un tipo de patrón donde el niño, ante la figura de apego experimenta sentimiento de ambivalencia e inseguridad, ya que esta no manifiesta disponibilidad, afectando la interacción entre ambos (Roger, 2012). En dicha situación el menor experimenta ansiedad de separación y temor de explorar su medio, generado por la poca disponibilidad del cuidador o figura de apego (Melero, 2008).

Las causas que conllevan a este tipo de apego, es la incoherencia de los cuidadores, en aquellas ocasiones en las que se muestran permisivo y otra muy exigente o en algunas situaciones muy amables y otros muy amargos. La expresión de palabras o actos de dudas o críticas negativas sobre el valor de los hijos, chantaje emocional como forma de disciplina, como diciéndoles que, si no hacen lo que se espera de ellos, los cuidadores dejaran de quererlos. Y la propia inestabilidad de las relaciones entre los padres, las experiencias negativas cuando han necesitado consuelo, la dificultad para conseguir una comunicación íntima armónica, la ansiedad emocional de los propios cuidadores, pueden provocar en el menor, la instalación de un apego inseguro ambivalente (Sánchez, 2011).

Los niños que presentan este tipo de patrón hasta la edad escolar, tienden a ser niños poco asertivos, inhibidos, con dificultad para interactuar (Díaz y Blánquez, 2004).

3.1.3.4. Apego inseguro desorganizado

Chamorro (2012) describe a este tipo de apego como una combinación de los patrones de apego resistente y apego evitativo, dándose en un 5% de niños, donde el menor se muestra confuso, permanece inmóvil y si se acerca tiende a alejarse de forma abrupta a medida que la figura de apego se aproxima (Carillo, 2012). Por otro lado, el cuidador, ante las señales del niño tiene respuestas inadecuadas, incluso en su desesperación, al no poder calmarlo, entra en un proceso de disociación. Esta conducta del adulto, lo desorienta y no le da seguridad y le genera ansiedad adicional (Soria, 2013). Por último, Melero (2008) sostiene que las madres de los niños con este estilo, se sitúan en el extremo de insensibilidad, se muestran negligentes en el cuidado y pueden haber sido objeto de abuso durante su infancia.

Las causas que originan este tipo de apego son siempre relevantes, con frecuencia las figuras de apego evidencian haber sufrido maltrato o rechazo muy activo por parte de sus cuidadores (Sánchez, 2011). Por otro lado, las consecuencias son poco conocidas, sin embargo, se observa que estos niños presentan altos niveles de agresividad, conductas coercitivas y hostiles durante la edad escolar (Díaz y Blánquez, 2004).

3.1.4. Fases del apego

3.1.4.1. Fase de pre-apego

Este periodo se da entre las seis primeras semanas de nacido, el niño tiende a aceptar a cualquier persona que le genera comodidad (Durand, 2011). Esta fase se caracteriza por la aparición de diversas señales en el neonato, que en su mayoría son de carácter reflejo (Barg, 2011). Dichas señales o conductas orientadoras, le permiten entablar un contacto con las personas que lo rodea, durante esta esta fase, los niños no están

apegados a la madre o cuidador, por ello le es indiferente permanecer con persona desconocida (Sánchez, 2012).

3.1.4.2. Fase de formación del apego

Durante esta fase el bebé se comporta de forma amistosa con las personas, siendo más notoria con la figura materna (Escobar, 2008). Dicha fase se da entre los seis a ocho meses, donde el niño tiende a orientar su conducta, respondiendo de una manera más clara a la madre o cuidador, siguiéndole con la mirada (Ortiz, 2013). Así mismo, el menor experimenta enfado ante la separación de esta figura, sostiene Bowlby que no es la privación de la madre lo que provoca enojo en ese momento, sino la pérdida de contacto humano (Paolichi et al., 2013).

3.1.4.3. Fase de apego propiamente dicho

Durante esta fase existe un vínculo afectivo estrecho con el cuidador, donde el menor experimenta enfado y ansiedad cuando este desaparece, así mismo se puede observar que siente más preferencia por su cuidador y cualquier acción que realice son dirigidas hacia el mismo, prefiriendo en algunas ocasiones rechazar el contacto físico con otras personas (Jiménez y Ortega, 2008). En este periodo se presenta la ansiedad por separación esta etapa dichos niños utilizan al cuidador como una base segura para la exploración, es un apoyo emocional de gran importancia (Sánchez, 2012).

3.1.4.4. Formación de una relación recíproca

Esta fase se da a partir de los tres años de edad, para lograr dicha relación, el infante debe superar la fase egocéntrica que menciona Piaget. Por otro lado, en esta etapa baja la ansiedad por separación, ya que el menor logra entender que no es una separación definitiva debido a que la madre muchas veces le explica el motivo de la partida y cuánto

tardará, generando la tranquilidad del menor (Barg, 2011). Durante esta etapa, el niño va adquiriendo cierta comprensión de los sentimientos y motivaciones que mueven a la madre a alejarse temporalmente, aquella es concebida como un objeto independiente que persiste en el tiempo y espacio. Una vez logrado esto, se prepara el terreno para desarrollar una relación más compleja entre madre e hijo, una relación de mutualidad (Escobar, 2008).

3.2. Madurez neuropsicológica

Si bien es cierto, la temática de la neurociencia se ha ido incrementando, sin embargo, en relación a la madurez neuropsicológica es limitada la información, no obstante, se pretende aclarar el término, en las siguientes secciones.

3.2.1. Definiciones

La maduración hace referencia a un desarrollo completo de manera natural, alcanzando una máxima funcionalidad influenciado por el ambiente. Por ello, Campos (2013) menciona:

Maduración supone estrictamente un crecimiento y desarrollo natural completo, es decir, una puesta a punto del órgano para la función, y por ello es un término semánticamente superior, al comportar el alcance de una máxima perfección funcional no sólo teniendo en cuenta los factores intrínsecos del sistema nervioso, sino también los aportados por el entorno a través del aprendizaje, lo que culmina la relación entre lo innato y lo adquirido (p. 212).

Portellano (2005) alega que la madurez neuropsicológica es el nivel de organización y desarrollo madurativo que permite un desenvolvimiento en las funciones cognitivas y comportamentales de acuerdo a la edad cronológica del sujeto. De la misma manera,

Matute (2012) lo define como la manifestación sintónica y adecuada de las funciones cognitivas - conductuales en relación con el desarrollo neuroestructural en una edad cronológica. Tal madurez está mediada por aspectos que intervienen favorable o desfavorablemente en el desarrollo neurofisiológico del recién nacido, dependiendo tanto de variables biológicas como sociales, por ejemplo, el ambiente en el que se desarrolla el embarazo y/o las condiciones físicas en las que se encuentra la madre gestante, estimulación, relación con los padres.

Por otro lado, Sirumal (2016) señala que “aunque el desarrollo de una determinada estructura cerebral no asegure la adecuada adquisición de la función en dicha estructura, los periodos de máxima adquisición cognitiva coinciden con los impulsos madurativos del sistema nervioso” (p. 51). Es decir, la adquisición de habilidades es paralelo al desarrollo estructural del cerebro. Asimismo, la maduración o desarrollo neuropsicológico y cerebral, permite una funcionalidad adecuada, fortalecida a través de las experiencias cotidianas, lo que va a favorecer el desarrollo de las funciones cognitivas (Macián, citado por Sirumal, 2016).

De manera contraria, la inmadurez neuropsicológica, viene a ser como un retraso del desarrollo, caracterizado por dificultades en el aprendizaje durante su etapa escolar, y dentro de este grupo podrían diferenciarse otros dos subgrupos, uno, niños con inmadurez neuropsicológica, los cuales llegan a normalizar su proceso de desarrollo en el transcurso de su etapa escolar, mientras que el otro subgrupo, son niños que con el paso del tiempo no logran la normalidad de su desarrollo neuroevolutivo, presentando a medio o largo plazo trastornos cognitivos del lenguaje, perceptivo-motrices (Portellano, 2005).

3.2.2. Neuropsicología

3.2.2.1. Historia de la neuropsicología

La neuropsicología se originó a mediados del siglo XIX, siendo Paul Pierre Broca quien marcaría el primer hito para la futura consolidación de la neuropsicología, a través de la identificación inédita del área de lenguaje, conocido hoy como el área de Broca. Tal descubrimiento fue esencial para establecer la afasia como síndrome neuropsicológico (Lezak, 2004). Años después, a principios del siglo XX, el psicólogo ruso Luria (1973) mejoró las técnicas de estudio y exploración en las personas con algún tipo de daño o lesión a nivel del sistema nervioso central, elaborando una batería de pruebas psicológicas para detectar las alteraciones de los procesos psicológicos como la atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas, cálculo, etc., con el fin de obtener un resumen detallado de todas las dificultades, especialmente cognitivas.

Posteriormente, gracias a los experimentos con animales, se hallaron ciertos cambios en la conducta, a raíz de lesiones en diversas áreas del cerebro. Sin embargo, no sería hasta los acontecimientos bélicos durante las guerras y sus consecuencias físicas en el ser humano que se concretaría la investigación neuropsicológica a gran escala, motivo por el cual la medicina y la psicología tuvieron la oportunidad de estudiar la función cerebral, específicamente, las lesiones en el cerebro provocados durante los ataques guerrilleros, lo que les permitiría determinar qué áreas estaban conectadas o relacionadas con ciertas conductas, evidenciando así el nexo inevitable entre las funciones psicológicas con las neurológicas (Loring, citado por Rufo, 2006).

Por su parte, Kolb y Wishaw (2009) manifiestan que el término neuropsicología fue empleado por primera vez por el médico canadiense William Osler a comienzos del siglo

XX; haciéndose conocido en el año 1949, cuando se empleó como subtítulo en el tratado del psicólogo canadiense Hebb, denominando a la organización de la conducta: una teoría neuropsicológica; sin embargo, sería a finales del año 1957, que se le reconozca a la neuropsicología como una subdivisión de las neurociencias. Finalmente, sería en el año 1960 en el cual se inicia el desarrollo de la neuropsicología como tal, debido a los aportes de científicos pertenecientes al campo de la Psicología, Neurología, Neurofisiología y la Psiquiatría, tales como el psicólogo norteamericano Lashley (Kolb y Whishaw, 2009).

3.2.2.2. Definición de la neuropsicología

La neuropsicología viene a ser una ciencia cuyo estudio se basa en el comportamiento humano en relación a la función cerebral (Román, Sánchez y Rabadán, 2012) por ello, únicamente el ser humano es el objeto de estudio de la neuropsicología y los procesos más estudiados de esta área son el pensamiento, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas, motricidad y percepción.

Luria (Ardila y Ostrosky, 1991) refiere que la neuropsicología tiene dos objetivos principales, la primera es identificar las lesiones que provocaron alteraciones en la conducta, desarrollando métodos que permitan un diagnóstico temprano y localizar de manera precisa el daño, con el fin de que se pueda tratar lo más antes posible, y segundo, es que las investigaciones dentro de esta rama permiten entender los componentes de las funciones psicológicas complejas, las cuales son el resultado de una actividad integrada de las diversas partes del cerebro.

Por otro lado, Gil (2006) indica que además de la finalidad de un diagnóstico y terapéutico hay un tercer objetivo de la neuropsicología, el cognoscitivo, cuyo papel es

establecer una relación entre la cognición, la afectividad, el área motora y la percepción, debido a que el cerebro tiene múltiples conexiones en el interior de cada órgano.

3.2.3. Neuropsicología infantil

Surge como una especialidad dentro del campo de la neuropsicología con el fin de estudiar la relación entre el cerebro y conducta durante la infancia y adolescencia (Abad, Brusasca y Labiano, 2009), esta especialidad estudia el cerebro en pleno desarrollo, a diferencia de la de un adulto.

Dentro de la neuropsicología infantil hay dos áreas, neuropsicología infantil básica y clínica, la primera estudia los procesos mentales de un niño sano, con el fin de explicar su conducta, y lo segundo, estudia los procesos mentales en niños con algún tipo de lesión, las cuales pueden provocar una discapacidad mayor o menor (Portellano, 2007).

Con relación a ello, Enseñat y Picó (2011) refieren que la neuropsicología infantil como un todo estudia las consecuencias del daño cerebral sobre el comportamiento, evaluando las funciones mentales superiores, tales como el lenguaje, aprendizaje y memoria, estudiando las relaciones que existe entre la conducta y el cerebro en el proceso de desarrollo. El neuropsicólogo interviene en tres áreas de los niños, en el daño cerebral adquirido (el niño tras un desarrollo normal sufre una lesión cerebral), daño cerebral congénito o perinatal (niños que sufren una lesión cerebral antes o durante el parto) y por último trastorno del desarrollo (niños que, sin presentar una enfermedad neurológica, padecen de trastornos específicos del desarrollo).

Para su estudio, se considera las variables de maduración, plasticidad cerebral y desarrollo durante las primeras etapas de vida, teniendo como fin el estudio de conducta

y cognición del niño en relación a las alteraciones neurológicas, las cuales limitan un avance académico (Rodríguez, 2012).

Actualmente la neuropsicología infantil ha adquirido un rol protagónico debido a las dificultades médicas y socioeducativas, asumiendo que el abordaje de dichas dificultades no solo son de competencia neurológica, sino que la psicología debe actuar y trabajar conjuntamente con las neurociencias de forma clara, independiente y diferenciada en el abordaje de casos de disfunción cerebral en niños preescolares, marcando un hito en la percepción de este tipo de disfunciones en etapas cronológicas cada vez más cortas, y que en un momento dado, solo eran consideradas a partir de la edad escolar. Por ello es que ahora la neuropsicología infantil presenta un auge a causa de las altas dificultades de aprendizaje, lenguaje, trastornos de déficit y atención (Kolb y Whishaw, 2009).

3.2.4. Plasticidad cerebral

Viene a ser aquellos cambios del sistema nervioso en respuesta a un daño cerebral, mediante una reorganización a nivel estructural y funcional (Orozco, 2016), es decir, ante una alteración a nivel cerebral surgen modificaciones que permiten una adaptación interna y externa. Asimismo, Pascual (1996) menciona que el término plasticidad cerebral hace referencia a la capacidad que tiene el cerebro para disminuir o minimizar los efectos de las lesiones cerebrales.

Cuervo y Ávila (2010) señalan que, en 1942, Kennard estudió la reorganización neuronal del sistema nervioso en monos, desde la infancia hasta la madurez, allí descubrió que había mayor posibilidad de recobrar la funcionalidad neuronal cuando la lesión se daba a menor edad. Este hallazgo, fue confirmado en estudios con niños, al cual se llamó “principio de Kennard”. Por lo tanto, aunque la plasticidad cerebral está

presente durante toda la vida, es mayor durante la infancia y adolescencia, no obstante, las secuelas de las alteraciones neuropsicológicas en la infancia son más graves en algunos casos, ya que se afectan funciones básicas para el desarrollo. Asimismo, Aguilar (2003) hace mención que la plasticidad cerebral durante la infancia es mayor que en la etapa adulta, sin embargo, se produce durante todo el ciclo de vida, debido a que el desarrollo del cerebro está asociado con el grado de estimulación, inclusive hasta edades avanzadas, siempre en cuando haya presencia de una estimulación óptima. No obstante, son los niños, quienes gracias a un metabolismo más activo, se favorecen de una mayor plasticidad cerebral, facilitando así la recuperación de sus funciones cognitivas tras una lesión en el sistema nervioso.

Posner y Raichle (1997) indican que mediante una neuroimagen funcional se ha comprobado que el metabolismo cerebral en un recién nacido, es mucho más activo en ciertas áreas como la corteza primaria, el tálamo, el tronco cerebral y el vermis cerebeloso. Ya en los primeros meses de vida eso va disminuyendo, y luego se vuelve a incrementar a partir de los doce meses, cuando llega a los dos años su actividad se iguala al de un adulto, superándolo entre los tres y nueve años de edad. A partir de allí, el metabolismo frontal y del cerebro a nivel global se estabiliza hasta la adolescencia, siendo semejante a la de un adulto.

3.2.5. Procesos psicológicos y maduración cerebral

Vygotsky, tras diversas investigaciones, concluyó que las relaciones interfuncionales durante el proceso de desarrollo, en especial el de la conducta, no modifican sustancialmente las funciones en sí mismas, sino por el contrario, es la estructura la cual evidencia cambios importantes, siendo esta variación la que repercute en la modificación

de las relaciones de las funciones entre sí, y estas relaciones son las que establecen las funciones una con la otra, lo cual es llamado “sistema psicológico”. A raíz de esto, Vygotsky, formula uno de los principios de la neuropsicología contemporánea, que es el principio de la organización sistémica de las funciones psicológicas superiores las cuales empieza su activación desde el contacto con el mundo al momento de nacer, el cual aumenta paulatinamente y con gran apogeo durante los 5 primeros años, para estabilizarse y luego decrecer con el paso del tiempo (Akhutina, 2002).

Es así que la psicología evolutiva Soviética, propone a través de los postulados de Vigotsky y la teoría histórico – cultural, un desarrollo del psiquismo humano basado en el entendimiento e interiorización individual de los productos culturales de la humanidad, donde las funciones psicológicas se desarrollan en conjunto, es decir, las conductas, mensajes, modos al corregir y educar, formas de diversión, etc., que emiten los adultos regulan en cierto grado las acciones de los niños; para que posteriormente, los niños desarrollen las actividades que reflejen las conductas observadas; seguidamente, ellos interiorizaran el lenguaje y finalmente el niño empieza a experimentar el cómo desarrollar las actividades por su propia cuenta e iniciativa. Por lo tanto, el aprendizaje busca satisfacer una necesidad cognoscitiva. Por ende, del adulto depende qué conceptos va a adquirir el niño y con qué grado de éxito y estabilidad, es decir, que la formación de todas las habilidades y acciones internas en los niños depende de los adultos (Bustamante, 1978; Akhutina, 2002).

El desarrollo del sistema nervioso ocurre en etapas coordinadas y sincronizadas que inician en la etapa embrionaria y continúan después hasta la adultez. A continuación, se

mostrará la relación existente entre funciones neuropsicológica y maduración cerebral propuesta por Rosselli, Matute y Ardila (2010):

3.2.5.1. Conducta motora y maduración cerebral

Antes del nacimiento, el feto realiza movimientos continuos, después del nacimiento se inicia el desarrollo de su conducta motora, partiendo de las articulaciones de sus manos- brazos. Conforme pasa el tiempo, sus movimientos se vuelven más complejos, y para realizarlo Rosselli et al. (2010) mencionan que “un adecuado desarrollo motor implica la maduración de diversos circuitos cerebrales más allá de los motrices” (p. 27).

Por ejemplo, para coger un vaso es importante que el niño identifique el tamaño del objeto y la distancia, para ello es necesario la información visual, para planificar y ejecutar la conducta motora. Por lo tanto, para lograrlo se requiere de la maduración del sistema motor y visoespacial.

3.2.5.2. Lenguaje y maduración cerebral

La adquisición del lenguaje se logra de forma gradual, en un proceso lento, el cual se percibe cuando el niño interacciona con un adulto a través de los balbuceos. Si bien es cierto que el ambiente facilita el desarrollo del lenguaje, también es el resultado de un proceso de maduración cerebral, y dicho proceso se observará conforme pase el tiempo y la expresión verbal del niño se haga paulatinamente complejo. Asimismo, Ardila y Rosselli (2007) añaden un tercer factor denominado biológico, el cual precede la secuencia en la cual se desarrolla el lenguaje; concluyendo así que todo niño evidencia la manifestación lingüística gracias a la suma de un desarrollo neuronal óptimo, una estimulación ambiental eficaz y un factor biológico saludable.

Por otro lado, en cuanto al desarrollo estructural – funcional relacionado con el proceso del desarrollo del lenguaje, el área de Wernicke, ubicada en el lóbulo temporal, cumple una función en la comprensión del lenguaje, mientras que el área de Broca, ubicada en el lóbulo frontal, es necesaria para la producción del lenguaje; lo cual evidencia la importancia de una maduración cerebral apropiada para la adquisición normal del lenguaje en el niño (Cardinal, 2007).

3.2.6.3. Conocimiento visoespacial y maduración cerebral

Son las habilidades perceptuales no verbales como la capacidad para integrar elementos dentro de un todo organizado, copia de figuras geométricas y la construcción de cubos, que necesita de la memoria y manipulación espacial. Para realizar funciones espaciales complejas es necesario de un adecuado desarrollo del hemisferio derecho; sin embargo, aparentemente se requiere de un desarrollo hemisferial izquierdo previo al derecho en áreas del control de las habilidades verbales (Rosselli et al., 2010).

Por otro lado Ortega, Alegret, Espinosa, Ibarria, Cañabate y Boada (2014) informan que las funciones visoespaciales representan el nivel más complejo del procesamiento visual realizado por el cerebro, el procesamiento visual requiere un funcionamiento adecuado de la corteza parietal que se encuentra en la parte superior del cerebro.

Sánchez (2013) menciona que para ejercitar la capacidad visoespacial, los niños necesitan oportunidades de realizar obras artísticas, aquello les permitirá tener la capacidad de percibir imágenes, recrearlas, transformarlas o modificarlas, contribuyendo en su formación académica. Además, este tipo de conocimiento tiene relación con la sensibilidad, el niño al ir percibiendo sus realidades de forma tridimensional, frente a

aspectos como color, líneas, forma, figura, espacio y la relación que existe entre ellos, tiene un conocimiento diferente del mundo.

3.2.6.4. Memoria y maduración cerebral

Es una de las funciones cognitivas más complejas ya que requiere de la adquisición de otras funciones cognitivas tales como el pensamiento, lenguaje, atención, etc., provoca un cambio a nivel eléctrico en la actividad neuronal, durante el proceso de memorización, probablemente se produce un incremento del número de neuronas. No obstante, la capacidad de memorización no depende tanto del desarrollo cerebral, sino que podría estar relacionado a las técnicas de memorización que el individuo va adquiriendo conforme su edad avanza, es decir, con estrategias de aprendizaje y evocación. Asimismo, Rosselli et al. (2010) sugieren que:

Aún no hay claridad sobre los índices de desarrollo para cada tipo de memoria y para cada etapa del mismo. Dada la complejidad del desarrollo de los procesos de memoria, usualmente se considera que existen numerosas regiones cerebrales involucradas en los procesos mnésicos (p. 37-38).

No obstante, autores como González, Hernández, Martín, Verche, Quintero, Bravo, García y García (2013) mencionan que el desarrollo de la memoria esta modulado por los procesos de maduración cerebral, así mismo la menor habilidad mnésica de los niños se asocia con la ineficacia relativa de un sistema neural menos malignizados. Sin embargo, López (2014) indica que el desarrollo de las estrategias de memoria es un proceso que comienza en el niño desde sus primeros años, flexibilizándose y

ampliándose progresivamente, a medida que adquieren más conocimientos y experiencias.

3.2.6.5. Funciones ejecutivas y maduración cerebral

Las funciones ejecutivas permiten realizar una serie de pasos para alcanzar una meta específica. Dentro de estas funciones se incluye planeación, control de impulsos, organización, flexibilidad de pensamiento y el autocontrol del comportamiento. Está relacionado principalmente con lóbulo prefrontal. Un niño, con el transcurrir de los años logra controlar los estímulos externos, gradualmente va adquiriendo las funciones cognitivas de acuerdo a la capacidad de resolver problemas complejos utilizando sus estrategias, no obstante, los lóbulos prefrontales terminan su madurez en la edad adulta temprana (Flores y Otrosky, 2012).

De acuerdo a las investigaciones de Rosselli et al. (2010) la corteza prefrontal es la primera en empezar su maduración, destacando las funciones mnésicas como las potencialmente aptas de ser desarrolladas entre los 2 y 4 años de edad y cuya afinación se da a menor escala con el paso de los años; sin embargo, dicha corteza es una de las más tardías en culminar el desarrollo puesto que se acopla a los estadios de maduración biosocial (infante, niño, adolescente, adulto joven, adulto, adulto mayor), alcanzando una madurez funcional completa durante la edad adulta temprana, a diferencia de la corteza sensorial, la cual alcanza su máximo desarrollo durante la infancia.

Asimismo, la adquisición gradual de otras funciones ejecutivas, tales como, a resolución de problemas complejos, el utilizar estrategias metacognitivas, estrategias de autocontrol y automonitoreo, se da a entre los 4 a 8 años en su mayor auge, para luego

perfeccionarse durante la adolescencia y primeros años de la juventud, encontrando estabilidad en la adultez y un decaimiento en la etapa de adulto mayor (González, 2015).

3.2.6. Alteraciones del sistema nervioso central

Wollpert, Jessell, Lawrence, Mayerowitz, Robertson y Smith (2009) señalan que durante a fecundación, el tubo neuronal es el génesis de los diferentes tipos de células neuronales que posteriormente darán paso a la formación de sistema nervioso, como producto de la proliferación, migración, diferenciación y mielinización de dichas células nerviosas, donde las alteraciones en el transcurso de desarrollo del embrión ocasiona déficit neurológicos y neuropsicológicos que podrían dañar las funciones cognitivas, sensoriales y motoras, a dichas alteraciones se las denomina como embriopatías, siendo más graves que las fetopatías, las cuales se producen a partir del tercer mes de gestación (Narbona y Chevie, 2003). El tubo neuronal, debido a un cierre anormal desencadena todo este tipo de alteraciones que, si no son detectados tempranamente, aumentan la severidad de las secuelas; por ello, tomando en cuenta el principio de Kennard, esta rápida acción de detección evitaría la manifestación de conductas poco (o nada) adaptativas a lo largo de la vida (García, Enseñat, Tirapu y Roig, 2009).

La etiología de las lesiones cerebrales en una etapa embrionaria y en la infancia es variada, según Reece y Hobbins (2010), la clasificación más acertada de estas lesiones se apoya en los indicadores estacionarios de desarrollo intra e inter - uterino, por ejemplo: prenatales (toxoplasmosis, la desnutrición intrauterina, maltrato intrauterino, etc.), perinatales (hipoxia, meconio, etc.), y posnatales (traumatismos cráneo encefálicos, infecciones, desnutrición, etc.)

3.2.6.1. *Disfunción cerebral mínima*

Es una categoría diagnóstica para denominar las dificultades de aprendizaje, dislexia, hiperactividad, trastorno por déficit de atención o trastorno específico de desarrollo; adquiriendo mayor relevancia dentro del ámbito educativo. En esta categorización, los niños que se ven afectados por la DCM, tienen una inteligencia dentro de lo normal en relación a su edad cronológica, no obstante, con ciertas dificultades en el aprendizaje y/o conducta. Estas pueden ser causadas por los trastornos genéticos, irregularidades bioquímicas, daño cerebral en la etapa prenatal o alteraciones durante el desarrollo y maduración cerebral (Soutullo y Diez, 2007).

Características similares tiene la discapacidad cerebral, por lo que genera confusión, sin embargo, está asociado, mas no es lo mismo. Dentro del DCM, también se tiene que distinguir a un subgrupo, la inmadurez neuropsicológica, los niños que la padecen, con el paso del tiempo no consiguen normalizar su desarrollo neuropsicológico, presentando dificultades de aprendizaje, considerados como niños inmaduros.

En la tabla 1 se muestran los criterios diagnósticos diferenciales entre la lesión cerebral, disfunción cerebral e inmadurez neuropsicológica:

Tabla 1

Criterios para el diagnóstico diferencial del daño cerebral en la infancia

	Criterios
Daño cerebral severo	Lesiones neuroanatómicas graves y explícitas. Déficit neuropsicológicos severos. Signos neurológicos mayores incrementados. Signos neurobiológicos menores muy incrementados. Hallazgos positivos en pruebas de neuroimagen anatómica. Exploración neurológica patológica. Alteraciones sensitivas, motoras y cognitivas más graves. El déficit permanece a lo largo del tiempo.
Disfunción cerebral	No son demostrables lesiones neuroanatómicas graves. Déficit neuropsicológicos moderados o ligeros. Ausencia de signos neurológicos mayores.

	<p>Incremento significativo de los signos neurológicos menores. Hallazgos poco significativos en pruebas neurofisiológicas o de neuroimagen anatómicas, con frecuentes falsos negativos. Exploración neurológica casi siempre normal.</p>
Inmadurez neuropsicológica	<p>No existe lesiones neuroanatómicas significativas. Déficit neuropsicológicos ligeros. Ausencia de signos neurológicos mayores. Menor incremento de los signos neurológicos menores que en la disfunción cerebral, con predominio de los signos evolutivos. Las pruebas neurofisiológicas o de neuroimagen anatómica suelen ser normales. Exploración neurológica normal. Los déficit pueden evolucionar favorablemente de un modo espontánea.</p>

Nota: Fuente: Portellano, J. (2005). Introducción a la Neuropsicología: disfunción cerebral infantil (p. 312).

3.2.7. Evaluación neuropsicológica infantil

Cuervo y Ávila (2010) refieren que la evaluación e intervención integral en neurodesarrollo infantil debe precisar objetivos acordes con la edad del niño(a), de modo que haya un equilibrio en los procesos de desarrollo en cada área, tomando como importante la variabilidad de los procesos adaptativos y funcionales específicos de cada niño(a), identificando los factores de riesgo y por último poder generar propuestas de intervención frente a las alteraciones encontradas, centradas no sólo en rehabilitación de las secuelas de las lesiones, sino también en la habilitación funcional y el entrenamiento para mejorar los aprendizajes y la adaptación de los niños en los diferentes contextos, tanto escolar, familiar como social.

Matute, Inozemtseva, González y Chamorro (2014) indican que la evaluación neuropsicológica tiene como fin identificar el área que ha sufrido algún daño a nivel del sistema nervioso del niño, llegando a establecer sus niveles madurativos y sus áreas cognitivas más disfuncionales, considerando tanto sus puntos débiles como los fuertes de su perfil, con el objetivo de elaborar un programa de rehabilitación adecuado para cada caso. Para ello es necesario utilizar diversos instrumentos clínicos, psicométrico o neurológicos para identificar las singularidades del procesamiento cognitivo en niños sanos y en aquellos que han sufrido alguna lesión en el sistema nervioso.

Ardila y Ostrosky (1991) mencionan que el neuropsicólogo tiene la labor de descubrir los efectos sobre la cognición y la conducta del individuo después de una lesión cerebral, a través de una minuciosa investigación sobre su historia de vida, algún hallazgo médico, observación clínica e instrumentos específicos para identificar el daño. Orientada para desarrollar programas de rehabilitación, si la evaluación es precisa, también lo será el plan terapéutico.

El diagnóstico neuropsicológico tiene gran importancia en el ámbito escolar, ya que permite identificar las alteraciones específicas de cada alumno con el fin de preparar estrategias de intervención y no solo en niños que presentan disfunción cerebral, sino también en los que no presentan dificultades a nivel cognitivo, de tal modo que se pueda conocer sus fortalezas y aprovecharlas al mismo tiempo, ya que permite conocer el grado de madurez para mejorar sus aptitudes escolares (Ardila, Rosselli y Matute, 2005).

3.3. Niñez intermedia- etapa escolar

3.3.1. Características

Esta etapa comprende desde los 6 hasta los 11 años de edad, aquel intervalo en el cual existe apertura al mundo externo y se caracteriza por su acelerada adquisición de habilidades para la interacción (Masilla, 2000).

Hoffman, Paris y Hall (1995) mencionan que, durante estos años, los niños pasan a independizarse más de la familia, abriéndose a nuevas experiencias con los compañeros, tanto en la escuela como en la comunidad, con tendencias a actuar en el entorno e influir en los demás, del mismo modo que los demás influyen en ellos.

Philip (1997) indica que esta etapa, coincide con la etapa escolar, donde hay grandes cambios en cuando a sus habilidades de lectura, escritura y la aritmética, permitiéndole

comprender su mundo y a su vez pensar de manera lógica. El logro académico adquiere una importancia vital, la calidad de relaciones en la familia, ejerce una gran influencia sobre el ajuste emocional y social. Asimismo, Craig (2001) informa que el menor aprende habilidades metacognitivas que empleará después, al planear, tomar decisiones y resolver problemas, es decir, poseerá complejos procesos intelectuales que le permitirán supervisar sus pensamientos, memoria, conocimiento, metas y acciones.

Tacher y otros mencionan que entre los seis y ocho años, el prosencéfalo pasa por un crecimiento rápido temporal; a los ocho años tiene el 90% del tamaño adulto. El desarrollo del cerebro en este periodo produce un funcionamiento más eficaz, sobre todo en los lóbulos frontales de la corteza, que tienen una participación decisiva en el pensamiento y en la conciencia. El área superficial de los lóbulos frontales aumenta un poco por la constante ramificación de las neuronas, además la lateralización de los hemisferios es más notoria en la etapa escolar (Craig, 2001)

Por último, Craig (2009) informa que durante esta etapa, va perfeccionando sus habilidades motoras, volviéndose más independiente, si su entorno se lo permite, aprende a andar en bicicleta, saltar la cuerda, nadar, bailar, escribir o tocar algún instrumento musical. Con la práctica en cuanto a deportes en grupo, mejorará su coordinación y habilidades físicas. Por otro lado, se concentra en probarse a sí mismo, en superar sus propios retos y lo que el mundo le presenta, si sale airoso, será una persona segura de sí misma, si se da lo contrario, experimentará sentimientos de inferioridad.

Por otro lado, Aguilar (2003) añade que la relación con maestros y compañeros, adquieren confianza en sí mismo, dentro de un medio cada vez más amplio, se van

separando poco a poco de los padres, recurriendo a sus habilidades para ser aceptados en grupo. Resuelven los desafíos del mundo exterior, continúa el crecimiento físico, desarrollo intelectual importante y buena disposición a aprender.

3.3.2. Teorías del desarrollo de la niñez

Diversos autores, en sus teorías del desarrollo, denominan a la etapa de niñez intermedia con otros términos.

3.3.2.1. Desarrollo según Sigmund Freud

Freud denomina al proceso de crecimiento como desarrollo psicosexual, el cual se da en cinco etapas: oral, anal, fálica, latencia y genital.

Los niños en edad intermedia, según Freud se ubican en el periodo de latencia, abarcado entre los 6 y 12 años de edad, donde se encuentran en un momento de represión necesaria de las vivencias edípicas y es la preparación para la metamorfosis que se genera en la pubertad (Tamez, Ortega, Roa, Ruso y Galindo, 2006)

Por otro lado, El Sahili y Munguía (2011) informan que, con la aparición del superyó, el niño reprime sus sentimientos edípicos. Asimismo, durante esta etapa las necesidades sexuales se aquietan y emplean toda su energía psíquica en actividades relacionadas a las tareas escolares y los deportes.

3.3.2.2. Desarrollo según Jean Piaget

Dicho personaje describió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas, sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Quinde (2016) señala que durante esta este periodo, se fomenta el pensamiento concreto según la teoría de Piaget, originado entre los 7 y 11 años de edad, donde explica varios estadios del desarrollo cognitivo, esta etapa se caracteriza por haber mayor

capacidad para el razonamiento lógico, limitado. Además, se da ejecución de acciones mentales sobre objetos concretos inmediatos o muy comunes para el niño, consistiendo en la clasificación u ordenación según criterio simple (Pardo y Olea, 1993).

Woolfolk (2006) nos da a conocer que Piaget acuñó el término de operaciones concretas para describir la etapa de pensamiento “práctico”. Las características básicas de la etapa, son el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico, la noción de que los elementos puedan cambiarse o transformarse y seguir conservando muchas de su características originales y el entendimiento de que es posible revertir tales cambios, además para Piaget, la habilidad que tenga un estudiante para resolver los problemas de conservación depende del entendimiento de tres aspectos básicos del razonamiento: la identidad, la compensación y la reversibilidad.

Berger (2007) señala que el niño entiende y aplica operaciones o principios lógicos para interpretar las experiencias en forma objetiva y racional, su pensamiento se encuentra limitado por lo que puede ver, oír, tocar y experimentar personalmente, al aplicar dichas capacidades lógicas, aprenden a comprender los conceptos de conservación, número, clasificación y muchas otras ideas científicas.

Por último, en esta etapa, se consolida la lógica de las relaciones de causa y efecto, lo que permite el reconocimiento de reglas y normas (Tamez et al., 2006)

3.3.2.3. Desarrollo según Erik Erickson

Dicho autor, denomina al proceso de crecimiento como desarrollo psicosocial describiendo ocho estadios, confianza versus desconfianza, autonomía versus vergüenza y duda, iniciativa versus culpa, industria versus inferioridad, exploración de la identidad versus difusión de la identidad, intimidad frente al aislamiento, generatividad

frente al estancamiento e integridad del yo frente a desesperación industria versus inferioridad.

Bordignon (2005) informa que los niños de 6 a 12 años se encuentran en el estadio de laboriosidad versus inferioridad, señalando que es el inicio de la edad escolar y del aprendizaje sistemático, donde los padres y docentes tienen como función ayudarlos a desarrollar sus competencias con perfección, autonomía libertad y creatividad.

Robles (2008) indica que desarrolla destrezas y su pensamiento prelógico, modifica sus juegos, conductas, se vuelve más responsable, por otro lado, aquellos que no reciben la aprobación de su entorno como padres, maestros y compañeros, tienden a tener sentimientos de inferioridad o inadaptación, contrario a esto, logrará tener relaciones de grupo significativas. Por otro lado, Berger (2007) añade que durante esta etapa pueden aprender a ser competentes y productivos en el dominio de nuevas habilidades o viceversa, pueden sentirse inferiores e incapaces de hacer algo bien. En este periodo, se juntan con las niñas y viceversa, se inicia la curiosidad por el interés científico, es capaz de coger instrucciones sistemáticas de los adultos en la familia, en la escuela y en la sociedad, hay condiciones para observar los ritos, normas, leyes, sistematizaciones y organizaciones para realizar y dividir tareas, responsabilidades y compromisos.

Woolfolk (2006) informa que durante los primeros años escolares, los alumnos desarrollan lo que Erikson llamó un sentido de productividad, empiezan a ver la relación que hay entre la perseverancia y el goce de un trabajo terminado. La interacción con los pares también se vuelve cada vez más importante. Finalmente, El Sahili y Munguía (2011) señalan que son capaz de usar símbolos o representaciones mentales para

realizar operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que eran la base de un pensamiento previo.

4. Definición de términos

- Apego: relación que establece el recién nacido con su madre o cuidador principal, el cual tiene una actitud constante y receptiva ante los requerimientos del neonato. Además, este vínculo es la base para las relaciones afectivas durante toda la vida (Morales y ventura, 2016)
- Apego seguro: es un estilo de apego basado en la capacidad del menor para utilizar a la figura de apego como soporte fiable a la hora de explorar y conocer el entorno de forma independiente y activa (Muñoz, 2010)
- Madurez neuropsicológica: nivel de organización y desarrollo madurativo que permite el desenvolvimiento de las funciones cognitivas y conductuales de acuerdo a la edad cronológica del sujeto (Portellano, Mateos y Martínez, 2000)
- Niñez intermedia: etapa del desarrollo humano, que comprende desde los 6 a los 11 años, caracterizado por su apertura al mundo externo y por su acelerada adquisición de habilidades para la interacción (Masilla, 2000).

5. Hipótesis de la investigación

5.1. Hipótesis general.

Existe relación significativa entre el estilo de apego seguro materno – paterno, y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este.

5.2. Hipótesis específicas.

- Existe relación significativa entre estilo de apego seguro – confianza con la madre – padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este.
- Existe relación significativa entre estilo apego seguro – disponibilidad con la madre – padre y madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una I.E. de Lima Este.

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Diseño y tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo no experimental, porque intenta describir fenómenos que se presentan en su contexto natural, y luego analizarlos sin manipular alguna variable con el fin de observar los efectos de ambas variables. Asimismo, es de corte transversal, ya que los datos fueron recolectados en un determinado momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

2. Variables de la investigación

2.1. Definición operacional de las variables.

2.1.1. Apego.

Jhon Bowlby, define al apego como un proceso donde el niño entabla y mantiene un lazo especial con individuos o personas cercanas, a quienes considera mejor capacitados para enfrentar al mundo. (López y Ramírez, 2005)

Es identificado por tres patrones de apego que caracterizan las relaciones afectivas; el apego seguro, caracterizado por niveles altos de confianza, cercanía y adecuada comunicación, el apego inseguro manifiesta una baja confianza, patrones inadecuados de comunicación y no tiene deseos de cercanía o proximidad y el apego ambivalente evidenciado por una baja confianza en las relaciones cercanas, deseo de mantener proximidad de estas pero temor e inseguridad para establecerlas y mantenerlas (Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro, 2006).

2.1.2. Madurez Neuropsicológica.

Portellano et al. (2000) lo definen como el nivel de organización y desarrollo madurativo que permite un desenvolvimiento de las funciones cognitivas y comportamentales de acuerdo con la edad cronológica del sujeto. Dicha madurez está mediada por mecanismos que intervienen favorable o desfavorablemente en el desarrollo morfo fisiológico y cognitivo del neonato y que dependen tanto de variables biológicas como sociales.

2.2. Operacionalización de las variables.

A continuación, la tabla 2 y 3 muestran la operacionalización de ambas variables de estudio.

Tabla 2

Operacionalización de la variable de Apego Seguro

Variable	Dimensiones	Ítems	Instrumento	Categoría de respuesta
	Confianza	2. Tengo miedo de que mi mamá no vuelva cuando se va enojada. 3. Siento que mi mamá me protege cuando tengo algún problema. 5. Siento que me tranquilizo cuando mi mamá me abraza. 7. Estoy seguro de que mi mamá me ayudará cuando tengan algún problema. 10. Siento que mi mamá no quiere ayudarme cuando la necesito. 13. Me siento más tranquilo cuando mi mamá está cerca. 14. Me siento preocupado porque mi mamá no me abraza cuando estoy mal. 15. Siento que puedo confiar en mi mamá. 18. Me siento desprotegido porque siento que mi mamá está lejos.		Tipo escala likert:

0Apego Seguro		<p>1. Siento que puedo contar con mi papá cuando la necesito.</p> <p>4. Siento que mi papá casi siempre está muy ocupado y no tiene tiempo para mí.</p> <p>6. Siento que mi papá pasa poco tiempo conmigo</p> <p>8. Creo que mi mamá casi nunca se acuerda de lo que necesito.</p> <p>9. Estoy seguro de que mi mamá siempre encontrará un momento para dedicarse a mí, aunque esté muy ocupada.</p> <p>11. Tengo miedo de que mi mamá no esté cuando la necesito.</p> <p>12. Me siento abandonado por mi mamá.</p> <p>16. Estoy seguro de que mi mamá casi siempre está disponible para mí.</p> <p>17. Estoy seguro de que mi mamá casi siempre tiene tiempo para atenderme.</p>	<p>Escala de Seguridad Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre)</p>	<p>1= Si 2= A veces 3= No</p>
	Disponibilidad			

Tabla 3

Operacionalización de la variable Madurez Neuropsicológica

Variable	Dimensiones	Ítems	Instrumento	Categoría de respuesta
	Lenguaje	<p>1. Prueba 1, Comprensión audio verba</p> <p>2. Prueba 2, Comprensión de imágenes</p> <p>3. Prueba 3, Fluidez fonológica</p> <p>4. Prueba 4, Fluidez semántica</p> <p>5. Prueba 5, Leximetría</p> <p>6. Prueba 6, Escritura audiognóstica.</p>		
Madurez Neuropsicológica	Visopercepción	<p>7. Prueba 7, Visopercepción.</p>	<p>Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar (CUMANES)</p>	<p>La puntuación directa varía de en las distintas pruebas.</p>

Función ejecutiva	8. Prueba 8, Función ejecutiva.
Memoria	9. Prueba 9, Memoria verbal. 10. Prueba 10, Memoria visual
Ritmo	11. Prueba 11, Ritmo.

3. Delimitación geográfica y temporal

Las evaluaciones del presente estudio, iniciaron el mes de octubre del 2016 hasta diciembre del mismo año en un aula libre de la I.E.es de Lima Este, cuyo espacio tiene la capacidad para 40 alumnos, dicha institución está ubicado en el distrito de Ate. Cada evaluación se realizó en 50 minutos aproximadamente por alumno.

4. Población y muestra

Los participantes para la investigación fueron 200 alumnos correspondientes a 4to, 5to y 6to grado ni nivel primario de una institución nacional de Lima Este, cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años. Los menores fueron llamados de dos en dos para la respectiva evaluación.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, ya que la elección de los alumnos no dependió de la probabilidad, sino de las características necesarias para los fines de la investigación.

4.1. Criterios de inclusión y exclusión

4.1.1. Criterios de inclusión

- Niños de 9, 10 y 11 años de edad.
- Estudiantes provenientes de diversas regiones del país.
- Escolares de ambos sexos.

- Niños que tienen a ambos padres vivos.

4.1.2. Criterios de exclusión

- Niños con aparente daño cerebral.
- Niños que evidencien algún tipo de Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- Niño con aparente Retardo Mental.
- Niños que no logren culminar con la evaluación.

4.2. Características de la muestra

La información sociodemográfica es importante para conocer las características de la población con la que se realizó el estudio, por lo tanto, en la tabla 4, se aprecia que fueron 200 alumnos, de los cuales el 51.5% son niñas y el 48.5% son niños. Con respecto a la edad el 63% tienen 11 años, el 32% tienen 10 años, el 5% tiene 9 años. En relación al grado académico, el 44% pertenece a 6to grado, el 41% a 5to grado y el 15% a 4to grado de primaria. Los alumnos mencionaron que el 45% tiene padres casados, mientras que el 55% refirieron que sus padres son convivientes.

Tabla 4

Distribución de la muestra según características sociodemográficas

Variables sociodemográficas		n	%
Sexo	Femenino	103	51,5%
	Masculino	97	48,5%
Edad	9 años	10	5,0%
	10 años	64	32,0%
	11 años	126	63%
Grado	4to grado	30	15,0%
	5to grado	82	41,0%
	6to grado	88	44,0%
Estado civil de los padres	Casados	90	45,0%
	Convivientes	110	55,0%

5. Técnica e instrumentos de recolección de datos

5.1. Instrumentos.

5.1.1. Escala de Seguridad de Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre)

La escala original fue construida para niños de 8 a 14 años de edad, cuenta con 36 ítems en total, los cuales evalúan los aspectos que reflejan un apego seguro en la infancia. Específicamente en relación al pensamiento y/o percepción que tienen los niños con respecto a la seguridad y disponibilidad que le brindan las figuras de apego. La escala fue traducida y adaptada por Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno en el año 2001 (Richaud de Minzi, 2007). La escala se divide en dos subescalas: confianza y disponibilidad, la primera engloba la confianza que el niño tiene desarrolla en relación con el amor que sus padres le brindan, la segunda se refiere al grado en que el niño cree que una determinada figura de apego esta siempre dispuesto o inmediato a sus requerimientos. El menor debe completar los 18 ítems correspondientes a la figura materna y paterna, los cuales tienen tres opciones de respuesta para cada ítem que va desde Si (1), No (3), A veces (2). Para la calificación se puntúan los ítems de tres a uno, invirtiendo todos aquellos que tendrán un signo de aspa. Se obtienen valores por escala, sumando los ítems correspondientes a cada una de ellas y también un puntaje global.

Para esta investigación, la fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna global de la escala para madres (18 ítems) en la muestra estudiada es de .84 el cual es valorado como un indicador de una elevada fiabilidad, de manera similar sucedió para padres.

Los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de ítem-test son significativos, ya que se obtuvieron valores iguales y mayores a .80 lo cual confirma que la escala de apego seguro tanto de madre como padre presenta validez de constructo. Por último, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos, estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

5.1.2. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar - CUMANES.

Fue elaborado por José Antonio Portellano Pérez, Rocio Mateos Mateos y Rosario Martínez Arias en España en el año 2012, tras haber alcanzado éxito en los países iberoamericanos al crear el CUMANIN (Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil). Es un instrumento que evalúa el desarrollo madurativo global del niño durante el periodo escolar, permite realizar una evaluación a nivel de madurez y rendimiento cognitivo tomando en cuenta las funciones mentales, a través de 11 pruebas, agrupadas en 6 dominios o áreas que evalúan las principales funciones superiores que están involucradas en los procesos de aprendizaje infantil. Se aplica individualmente a los niños cuyas edades oscilan entre los 7 y 11 años, tomando en cuenta que el menor sepa leer, no tenga una discapacidad cognitiva severa ni problemas sensoriomotrices, su duración es de 40 a 50 minutos aproximadamente.

La escala de lenguaje, se divide en tres áreas, lenguaje comprensivo, consiste en la lectura de un texto al niño y el planteamiento de 10 preguntas sobre su contenido y la presentación de 10 imágenes para que las identifique, lenguaje expresivo, consiste en la reproducción y repetición de frases y palabras y lenguaje lectoescritor, es la lectura y

escritura de palabras en un tiempo determinado, la segunda escala visopercepción, es el copiado de once figuras en orden creciente de complejidad, la tercera escala función ejecutiva, es trazar con una línea una serie de números, la cuarta escala memoria, tiene que memorizar un grupo de diez 10 y 15 imágenes para luego identificarlas, la quinta escala ritmo, reproducir 10 series rítmicas y el niño tiene que repetirla, y la última escala lateralidad, aquí se evalúa la lateralidad que muestra el niño con el ojo, mano y pie.

El instrumento proporciona 12 puntuaciones diferentes, en primer lugar, se elaboran las puntuaciones directas, obtenidas a partir de las respuestas a cada una de las pruebas, el procedimiento para obtener la puntuación directa variará de una prueba con otra, después será necesario transformarlas a una escala común, es decir, a puntuaciones típicas normalizadas que van desde el 1 al 10, allí se establecerá desde muy baja hasta muy alto. El índice de desarrollo neuropsicológico, se obtiene a partir de las puntuaciones directas de las doce pruebas.

El índice global de desarrollo neuropsicológico tiene una fiabilidad de 0.79, las escalas corresponden entre 0.61 a 0.85.

Para esta investigación, la fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La consistencia interna global del instrumento (11 pruebas), en la muestra estudiada es de ,73 el cual es valorado como un indicador de una elevada fiabilidad.

Los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de ítem-test son significativos, ya que se obtuvieron valores iguales y mayores a .80 lo cual confirma que el instrumento presenta validez de constructo. Por último, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad son

moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos, estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

5.2. Proceso de recolección de datos.

En primer lugar, se estableció la institución educativa para la toma de la muestra y se elaboró una carta solicitando permiso para ejecutar el proyecto. Luego se realizó las coordinaciones con la directora sobre las fechas y horarios disponibles de los alumnos, con el fin de no perjudicar sus labores académicas.

Las administraciones de los instrumentos fueron de modalidad individual, por lo cual los alumnos fueron llamados de dos en dos, ya que había dos evaluadores, proceso que duraba como máximo 50 minutos por alumno, de preferencia se iniciaba con Escala de Seguridad de Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre) y al culminar se continuaba con el CUMANES. Previo a ello, se coordinó con cada docente de aula seleccionada, explicándoles el objetivo del proyecto, lo cual promovió la flexibilidad y apoyo para acelerar el trabajo.

6. Procesamiento y análisis de datos.

Para el proceso y análisis de datos descriptivos y correlacionales se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22. En primer lugar, se realizó los análisis de fiabilidad y validez de los instrumentos, en segundo lugar, se diseñaron las tablas de contingencia de las variables con los datos sociodemográficos, en tercer lugar, se ejecutó el análisis comparativo para contrarrestar las hipótesis planteadas y, por último, mediante la prueba estadística de Spearman se determinó si existe relación significativa entre ambas variables, los cuales fueron descritos posteriormente.

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

1.1. Análisis descriptivo

1.1.1. Niveles de apego seguro

En la tabla 5 se aprecia que los escolares presentan un nivel moderado de apego con ambas figuras paternas (53.5%, madre y 52%, padre). Asimismo, se observa que presentaron niveles moderados, en ambas dimensiones de apego seguro padre y madre. Además, se observa que aún hay un 30% de escolares que no logran establecer confianza con ambas figuras paternas.

Tabla 5

Nivel de apego seguro en escolares de 9 a 11 años.

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Apego madre	50	25.0	107	53.5	43	21.5
Apego padre	52	26.0	104	52.0	44	22.0
Disponibilidad madre	53	26.5	108	54.0	39	19.5
Disponibilidad padre	50	25.0	109	54.5	41	20.5
Confianza madre	62	31.0	105	52.5	33	16.5
Confianza padre	60	30.0	115	57.5	25	12.5

1.1.2. Niveles de apego seguro según datos sociodemográficos

1.1.2.1. Niveles de apego seguro según edad

En la tabla 6, se observa que, en parte de los escolares de 9, 10 y 11 años, presentan un nivel moderado de apego madre (80%, 48.4% y 54%), lo mismo sucede con el padre.

Por otra parte, es mínima la cantidad de niños de 9, 10 y 11 que perciben una adecuada disponibilidad hacia ellos de parte de la madre (20%, 21.9%, 18.3%). Asimismo, se observa que los niños de 11 años sienten menos confianza hacia la figura materna (34.9%) lo cual también sucede con el padre en relación a la confianza y disponibilidad. La disponibilidad va decreciendo cuando la edad se incrementa en el caso de la madre, lo que no sucede con el padre, mientras que la confianza disminuye al pasar los años tanto en la madre como en el padre.

Tabla 6

Nivel de apego seguro según edad

	9 años						10 años						11 años					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apego madre	0	0.0	8	80.0	2	20.0	18	28.1	31	48.4	15	23.4	32	25.4	68	54.0	26	20.6
Apego padre	1	10.0	4	40.0	5	50.0	19	29.7	32	50.0	13	20.3	32	25.4	68	54.0	26	20.6
Disponibilidad madre	0	0.0	8	80.0	2	20.0	21	32.8	29	45.3	14	21.9	32	25.4	71	56.3	23	18.3
Disponibilidad padre	1	10.0	4	40.0	5	50.0	18	28.1	36	56.3	10	15.6	31	24.6	69	54.8	26	20.6
Confianza madre	2	20.0	6	60.0	2	20.0	16	25.0	40	62.5	8	12.5	44	34.9	59	46.8	23	18.3
Confianza padre	1	10.0	7	70.0	2	20.0	22	34.4	36	56.3	6	9.4	37	29.4	72	57.1	17	13.5

1.1.2.2. Niveles de apego seguro según género

La tabla 7 evidencia que, tanto varones como mujeres presentan un nivel moderado en apego con la madre y el padre. No obstante, se observa en las niñas que un 25.2% no logran establecer un apego adecuado con la madre, de la misma manera sucede con la figura paterna (29.1%), aquello también se evidencia en los niños, quienes obtienen puntuaciones similares. En relación a las dimensiones, se aprecia que los niños, con respecto a la madre, perciben menos disponibilidad (28.9%) y confianza (28.9%) y de manera viceversa las niñas en relación al padre.

Tabla 7

Nivel de apego seguro según género

	Femenino						Masculino					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apego madre	26	25.2	50	48.5	27	26.2	24	24.7	57	58.8	16	16.5
Apego padre	30	29.1	50	48.5	23	22.3	22	22.7	54	55.7	21	21.6
Disponibilidad madre	25	24.3	56	54.4	22	21.4	28	28.9	52	53.6	17	17.5
Disponibilidad padre	29	28.2	51	49.5	23	22.3	21	21.6	58	59.8	18	18.6
Confianza madre	34	33.0	44	42.7	25	24.3	28	28.9	61	62.9	8	8.2
Confianza padre	37	35.9	55	53.4	11	10.7	23	23.7	60	61.9	14	14.4

1.1.2.3. Niveles de apego seguro según estado civil de los padres

Aunque no suelen ser significativas las diferencias entre el apego en niños de padres casados y convivientes, en la tabla 8 se observa que aquellos que viven en un hogar con padres casados presentan niveles de apego alto un 26.7% con la madre y 25.6% con el padre, de manera similar ocurre en relación a las dimensiones, es decir, hay un mayor grupo que percibe disponibilidad, se sienten seguros y confían en sus padres, lo que no sucede con los niños con padres convivientes, ya que solo el 17.3% presenta un nivel alto con la madre y un 19.1% con el padre. Los resultados reflejan que la variable apego, cuando los padres son casados tiene mayor porcentaje en el nivel moderado y alto, y cuando son convivientes, tiene un mayor porcentaje en los niveles moderado y bajo.

Tabla 8

Nivel de apego seguro según estado civil de los padres

	Casado						Convivientes					
	Bajo		Moderado		Alto		Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apego madre	22	24.4	44	48.9	24	26.7	28	25.5	63	57.3	19	17.3
Apego padre	23	25.6	44	48.9	23	25.6	29	26.4	60	54.5	21	19.1
Disponibilidad madre	23	25.6	45	50.0	22	24.4	30	27.3	63	57.3	17	15.5
Disponibilidad padre	20	22.2	49	54.4	21	23.3	30	27.3	60	54.5	20	18.2

Confianza madre	30	33.3	46	51.1	14	15.6	32	29.1	59	53.6	19	17.3
Confianza padre	23	25.6	52	57.8	15	16.7	37	33.6	63	57.3	10	9.1

1.1.3 Niveles de madurez neuropsicológica

En la tabla 9, se observa que gran parte de la población evaluada presenta un índice de madurez neuropsicológica de nivel bajo con un 82%, lo mismo sucede con el indicador de escritura audiognósica (94%), en Memoria verbal (83.5%) y en Ritmo (90.5%). Por otra parte, el nivel medio se evidencia en Comprensión audioverbal (78%), Fluidez fonológica (65%), Fluidez semántica (58.5%), Leximetría - comprensión lectora (73.5%), Visopercepción (74%), Función ejecutiva- tiempo (63%). Es importante notar que la población evaluada no logró puntajes altos, evidenciando dificultades neurocognitivas, con dificultades en la escritura, posiblemente debido a la falta de estimulación en las áreas audiolingüísticas del lóbulo temporal izquierdo, es decir, evidencian un deficiente nivel de activación en las áreas perisilvianas del hemisferio izquierdo, involucrando el área de Wernicke y Broca, asimismo, los alumnos presentan problemas de atención, lo cual impidió el almacenamiento de nueva información, vinculada a las áreas parieto frontales.

Tabla 9

Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años.

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Madurez neuropsicológica	164	82.0	36	18.0	0	0.0
Comprensión audioverbal	10	5.0	156	78.0	34	17.0
Comprensión de imágenes	98	49.0	97	48.5	5	2.5
Fluidez fonológica	56	28.0	130	65.0	14	7.0
Fluidez semántica	63	31.5	117	58.5	20	10.0
Leximetría - Comprensión lectora	46	23.0	147	73.5	7	3.5
Leximetría - Velocidad lectora	98	49.0	98	49.0	4	2.0

Escritura audiognósica	188	94.0	12	6.0	0	0.0
Visopercepción	26	13.0	148	74.0	26	13.0
Función ejecutiva Tiempo	65	59.0	126	63.0	9	4.5
Errores	60	30.0	133	66.5	7	3.5
Memoria verbal	167	83.5	32	16.0	1	0.0
Memoria visual	96	48.0	102	51.0	2	1.0
Ritmo	181	90.5	19	9.5.0	0	0.0

1.1.4. Niveles de madurez neuropsicológica según datos sociodemográficos

1.1.4.1. Niveles de madurez neuropsicológica según edad

En la tabla 10, 11 y 12, se observa el análisis respectivo de la variable madurez neuropsicológica en relación a cada edad. Se puede apreciar que los niños de 9 años son quienes presentan un mejor indicador de madurez neuropsicológica en nivel medio (70%), mientras que los de 10 (90.7%) y 11 (81.7%) años presentaron un nivel bajo. En cuanto a los indicadores, solo en la tabla 10 se observa que los niños de 9 años evidencian un nivel medio con puntuaciones similares en gran parte de los subtest, aun cuando se presume que mientras mayor sea la edad y grado académico, mejores resultados en actividades que involucren habilidades cognitivas, ya que la sustancia gris aumenta en relación a la edad (Papalia et al., 2009). Por otro lado, es notorio los resultados similares manifestado en cada edad, los tres grupos evidencian problemas en el subtest de escritura audiognósica, 9 años (60.0%), 10 años (90.6) y 11 años (97.6%), categorizados en nivel bajo, lo cual indica posibles problemas en el área de Wernicke y Broca, ya que ambas están involucradas en la comprensión y expresión del lenguaje. Asimismo, se puede percibir que los niños de 9 y 10 años, presentan mejores puntuaciones en memoria visual a diferencia de la verbal, aquello indicaría un deficiente funcionamiento de las áreas hipocámpicas y de la corteza temporal asociativa del hemisferio izquierdo, mientras que los resultados de los niños de 9 años difiere,

presentando mejores resultados en memoria verbal a diferencia de la visual, aquel déficit está más relacionado con el hemisferio derecho.

Tabla 10

Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 9 años

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Madurez neuropsicológica	3	30.0	7	70.0	0	0.0
Comprensión audioverbal	0	0.0	7	70.0	3	30.0
Comprensión de imágenes	3	30.0	7	70.0	0	0.0
Fluidez fonológica	2	20.0	7	70.0	1	10.0
Fluidez semántica	3	30.0	7	70.0	0	0.0
Leximetría - Comprensión lectora	4	40.0	4	40.0	2	20.0
Leximetría - Velocidad lectora	1	10.0	7	70.0	2	20.0
Escritura audiognósica	6	60.0	3	30.0	0	0.0
Visopercepción	0	0.0	8	80.0	2	20.0
Función ejecutiva Tiempo	0	0.0	8	80.0	2	20.0
Errores	1	10.0	2	20.0	7	70.0
Memoria verbal	8	80.0	2	20.0	0	0.0
Memoria visual	0	0.0	9	90.0	1	10.0
Ritmo	6	0.0	4	40.0	0	0.0

Tabla 11

Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 10 años

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Madurez neuropsicológica	58	90.7	6	9.4	0	0.0
Comprensión audioverbal	5	7.9	50	78.1	9	14.1
Comprensión de imágenes	31	48.5	30	46.9	3	4.7
Fluidez fonológica	19	29.7	42	65.7	3	4.7
Fluidez semántica	23	36.0	37	57.8	4	6.3
Leximetría - Comprensión lectora	16	25.0	48	75.0	0	0.0
Leximetría - Velocidad lectora	33	51.5	30	46.9	1	1.6
Escritura audiognósica	58	90.6	6	9.4	0	0.0
Visopercepción	11	17.2	44	68.8	9	14.1
Función ejecutiva Tiempo	23	36.0	38	59.5	3	4.7
Errores	13	20.3	51	79.7	0	0.0
Memoria verbal	53	82.2	11	17.2	0	0.0
Memoria visual	24	37.5	40	62.5	0	0.0
Ritmo	59	92.2	5	7.8	0	0.0

Tabla 12

Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de 11 años

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Madurez neuropsicológica	103	81.7	23	18.2	0	0.0
Comprensión audioverbal	5	4.0	99	78.6	22	17.5
Comprensión de imágenes	64	50.8	60	47.6	2	1.6
Fluidez fonológica	35	27.8	81	64.3	10	7.9
Fluidez semántica	37	29.3	73	57.9	16	12.7
Leximetría - Comprensión lectora	26	20.7	95	75.4	5	4.0
Leximetría - Velocidad lectora	64	50.8	61	48.4	1	0.8
Escritura audiognóstica	123	97.6	3	2.4	0	0.0
Visopercepción	15	11.9	96	76.2	15	11.9
Función ejecutiva Tiempo	42	33.4	80	63.5	4	3.2
Errores	46	36.5	80	63.5	0	0.0
Memoria verbal	106	84.1	19	15.1	1	0.8
Memoria visual	72	57.2	53	42.1	1	0.8
Ritmo	116	92.0	10	8.0	0	0.0

1.1.4.2. Niveles de madurez neuropsicológica según género

En la tabla 13, se puede apreciar que tanto niñas (78.6%) como niños (85.5%) presentan niveles bajos en el índice de madurez neuropsicológica, de la misma manera, en ambas tablas se observan valores homogéneos de los subtest, categorizándolos en un nivel medio a Comprensión Audioverbal (niñas un 79.6% y niños 76.4%), Leximetría – velocidad lectora (niñas un 74.8% y niños un 72.1), Visopercepcion (niñas un 69.9% y niños un 78.3%). Por otro lado, evidencian un nivel bajo en los indicadores de Escritura Audiodiagnóstica (niñas un 94.2% y niños un 93.8%), Memoria Verbal (niñas un 80.6% y niños un 86.6%) y Ritmo (niñas un 92.3% y niños un 88.6%).

Aquellos resultados permiten estimar que las diferencias son poco significativas en relación al género, ambos presentan dificultades significativas en la escritura y ritmo, no obstante, evidencian fortalezas en ámbitos similares descritos anteriormente.

Tabla 13

Nivel de madurez neuropsicológica en escolares de género

	Femenino						Masculino					
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Madurez neuropsicológica	81	78.6	22	21.3	0	0.0	83	85.5	14	14.5	0	0.0
Comprensión audioverbal	4	3.9	82	79.6	17	16.5	6	25.2	73	76.4	17	17.6
Comprensión de imágenes	51	49.6	50	48.5	2	1.9	47	48.4	47	48.5	3	3.1
Fluidez fonológica	24	23.3	68	66.0	11	10.7	32	33.0	62	63.9	3	3.1
Fluidez semántica	32	31.0	58	56.3	13	12.7	31	32.0	59	60.8	7	7.2
Leximetría - Comprensión lectora	22	21.3	77	74.8	4	3.9	24	24.7	70	72.1	3	3.1
Leximetría - Velocidad lectora	50	48.6	50	48.5	3	2.9	48	49.5	48	49.5	1	1.0
Escritura audiognóstica	97	94.2	6	5.9	0	0.0	91	93.8	6	6.1	0	0.0
Visopercepción	15	14.6	72	69.9	16	15.5	11	11.3	76	78.3	10	10.3
Función ejecutiva Tiempo	36	34.9	64	62.1	3	2.9	29	29.9	62	63.9	6	6.2
Errores	33	32.1	67	65.1	3	2.9	27	27.9	66	68.0	4	4.1
Memoria verbal	83	80.6	19	18.5	1	1.0	84	86.6	13	13.4	0	0.0
Memoria visual	49	47.6	52	50.5	2	1.9	47	48.5	50	51.6	0	0.0
Ritmo	95	92.3	8	7.8	0	0.0	86	88.6	11	11.4	0	0.0

1.1.2.3. Niveles de madurez neuropsicológica según estado civil de los padres

En la tabla 14 se puede apreciar que tanto hijos de padres casados (83.3%) como con padres convivientes (80.9%), se encuentran en un nivel bajo. Asimismo, comparten resultados similares, categorizándose en un nivel medio, los indicadores de Comprensión Audioverbal (casados un 75.5% y convivientes 80.0%), Leximetría - Comprensión lectora (casados 74.5% un y convivientes un 72.8%.4%) y Visopercepción (casados un 75.6% y convivientes un 72.7%), por otro lado se observa valores bajos en Escritura Audiodiagnóstica (casados un 93,4 % y convivientes un 94,6%), Memoria Verbal (casados un 84,5% y convivientes un 82.7%) y Ritmo (casados un 91,1% y convivientes un 90.0%). Aquellos resultados demuestran que el estado civil de los padres no es un factor relevante que pueda favorecer el desarrollo neuropsicológico, es decir, no facilitan

un desempeño adecuado en aquellas actividades que intervienen sus funciones cognitivas.

Tabla 14

Nivel de madurez neuropsicológica en escolares según estado civil de sus padres

	Casados						Convivientes					
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Madurez neuropsicológica	75	83.3	15	16.7	0	0.0	89	80.9	21	19.1	0	0.0
Comprensión audioverbal	3	3.3	68	75.5	19	21.1	7	6.3	88	80.0	15	13.6
Comprensión de imágenes	50	55.6	38	42.2	2	2.2	48	43.6	59	53.6	3	2.7
Fluidez fonológica	28	31.1	56	62.2	6	6.7	28	25.4	74	67.3	8	7.3
Fluidez semántica	25	27.8	55	61.1	10	11.1	38	34.6	62	56.3	10	9.1
Leximetría - Comprensión lectora	20	22.2	67	74.5	3	3.3	26	23.6	80	72.8	4	3.6
Leximetría - Velocidad lectora	46	51.1	43	47.7	1	1.1	52	47.3	55	50.0	3	2.7
Escritura audiognóstica	84	93.4	9	6.6	0	0.0	104	94.6	6	5.4	0	0.0
Visopercepción	11	12.2	68	75.6	11	12.2	15	13.6	85	72.7	15	13.6
Función ejecutiva Tiempo	27	30.0	61	67.8	2	2.2	38	34.6	65	59.1	7	6.4
Errores	25	27.8	63	70.0	2	2.2	35	31.8	70	63.7	5	4.5
Memoria verbal	76	84.5	14	15.5	0	0.0	91	82.7	18	16.3	1	0.9
Memoria visual	40	44.4	49	54.4	1	1.1	56	50.9	53	48.1	1	0.9
Ritmo	82	91.1	8	8.8	0	0.0	99	90.0	11	9.9	0	0.0

1.2. Prueba de normalidad

Con el fin de obtener un análisis correlacional para contrastar las hipótesis planteadas, se realizó una prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. Siendo así, la tabla 15 presenta los resultados de las pruebas de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Los datos correspondientes a la tabla muestran un valor significativo, por lo tanto, para los análisis estadísticos se empleará estadística no paramétrica (Camacho, 2008).

Tabla 15

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio.

Instrumentos	Variables	Media	D.E.	K-S	P
--------------	-----------	-------	------	-----	---

Apego Seguro	Apego Madre	43.1	6.7	.108	.000	
	Apego Padre	41.4	7.3	.079	.004	
	Disponibilidad Madre	20.4	4.4	.120	.000	
	Confianza Madre	22.7	3.0	.123	.000	
	Disponibilidad Padre	19.6	4.4	.081	.003	
	Confianza Padre	21.8	3.5	.108	.000	
Madurez Neuropsicológica	Madurez Nps. Global	75.2	11.3	.109	.000	
	Comprensión audioverbal	6.1	1.6	.152	.000	
	Comprensión de imágenes	3.8	1.6	.176	.000	
	Fluidez fonológica	4.5	1.8	.108	.000	
	Fluidez semántica	4.6	2.1	.101	.000	
	Leximetría -Comprensión lectora	4.6	1.6	.134	.000	
	Leximetría - Velocidad lectora	3.5	1.6	.155	.000	
	Escritura audiognóstica	1.6	1.0	.377	.000	
	Visopercepción	5.5	1.7	.167	.000	
	Función ejecutiva	Tiempo	4.4	1.9	.134	.000
		Errores	4.3	1.8	.194	.000
	Memoria verbal	2.2	1.4	.250	.000	
	Memoria visual	3.8	1.6	.173	.000	
	Ritmo	2.2	1.2	.204	.000	

1.3. Análisis de correlación

1.3.1. Correlación entre el apego seguro y los componentes de la madurez neuropsicológica.

La tabla 16 refleja que existe relación significativa entre las dimensiones de la madurez neuropsicológica y el apego con ambos padres. Se observa que la relación entre el índice global de madurez neuropsicológica con el apego seguro – madre es $r = .352$ ($p < 0.05$) y con el padre es $r = .252$ ($p < 0.05$), lo cual indica una relación positiva, directa y significativa, teniendo más fuerza con la madre. Asimismo, se hallaron relaciones positivas, directas y significativas entre las dimensiones de la variable madurez neuropsicológica, comprensión audioverbal ($r = .285$; $r = .163$), comprensión de imágenes ($r = .207$; $r = .184$), leximetría- comprensión lectora ($r = .310$; $r = .167$), escritura audiognóstica ($r = .160$; $r = .221$), y Visopercepción ($r = .193$; $r = .159$) con ambas figuras paternas.

Mientras que en las otras dimensiones no se halló relación significativa. Existe la relación de la dimensión fluidez fonológica con el apego con la madre ($r=.151$), lo que no sucede con el apego hacia padre.

Tabla 16

Coefficiente de correlación entre el apego seguro y los componentes de la madurez neuropsicológica

Madurez neuropsicológica	Apego Madre		Apego Padre	
	Rho	P	Rho	P
Índice global CUMANES	,352**	,000	,252**	,000
Comprensión audioverbal	,285**	,000	,163*	,021
Comprensión de imágenes	,207**	,003	,184**	,009
Fluidez fonológica	,151*	,032	,060	,402
Fluidez semántica	,099	,164	,089	,210
Leximetría - Comprensión lectora	,310**	,000	,167*	,018
Leximetría - Velocidad lectora	,082	,250	,004	,950
Escritura audiognóstica	,160*	,023	,221**	,002
Visopercepción	,193**	,006	,159*	,025
Función ejecutiva-Tiempo	,119	,095	,074	,295
Errores	,108	,129	,202**	,004
Memoria verbal	,138	,052	,112	,113
Memoria visual	,098	,166	,113	,111
Ritmo	,133	,060	,094	,187

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

1.3.2. Correlación entre los componentes del apego seguro madre - padre y madurez neuropsicológica.

La tabla 17 evidencia que existe correlación entre los estilos de apego seguro, tanto en la madre como en el padre, con la madurez neuropsicológica. Se observa que el coeficiente de correlación en la dimensión disponibilidad de la madre tiene una relación de $r = .389$ ($p<0.05$) con la madurez neuropsicológica; por lo tanto, es positiva, directa y significativa, siendo de la misma manera con la disponibilidad del padre $r = .240$ ($p<0.05$), confianza con la madre $r = .215$ ($p<0.05$) y con el padre es de $r = .198$ ($p<0.05$), siendo más alta la primera en proporción a la segunda. Se puede concluir que las relaciones

entre la madurez neuropsicológica con la variable apego madre, presenta mayor significancia en comparación con la del padre. Por lo tanto, se puede concluir que, mientras más desarrollen los niños un apego seguro con sus padres, mejor será el desarrollo de sus funciones cognitivas.

Tabla 17

Coeficiente de correlación entre los componentes del apego seguro madre - padre y madurez neuropsicológica.

Estilo de apego seguro	Madurez neuropsicológica	
	Rho	P
Apego Padre	,240**	.001
Apego Madre	,351**	.000
Disponibilidad Madre	,389**	.000
Disponibilidad Padre	,240**	.001
Confianza Madre	,215**	.002
Confianza Padre	,198**	.005

** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

2. Discusión de resultados

El estudio de las relaciones entre el apego seguro y la madurez neuropsicológica constituye un verdadero reto, dada la complejidad y características de la naturaleza de dichas variables, las cuales tienen un impacto de gran relevancia en el desarrollo temprano del ser humano, y que, por lo general, tienen consecuencias significativas en la evolución del mismo. En ese sentido, la presente investigación plantea que el desarrollo saludable de la relación entre los hijos y los padres interviene de alguna manera en la adquisición paulatina y normal de la madurez neuropsicológica.

No obstante, estudios antecedentes que traten directamente este problema de investigación son escasos o, en lo posible, abordados de manera independiente, aún más en Perú; por lo que esta investigación realizada es de gran importancia y apoyo para el entendimiento de los sucesos mencionados. En tal sentido, se pretende dar respuesta al objetivo general, que fue hallar relación entre el apego seguro y la madurez

neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de una institución educativa nacional de Lima Este, se determinó una correlación significativa entre ambas variables ($\rho = .35/.24$; $p < 0.05$), es decir, mientras los niños establezcan un adecuado apego, respaldado de confianza y seguridad con sus padres, tendrán un mejor desempeño en actividades que requieran ejecutar sus funciones cognitivas; Portellano et al. (2012) revela que los procesos de maduración neurobiológica se desarrollan de forma holística durante la infancia, etapa clave para que se brinde un ambiente familiar generador de libertad y confianza para que dichos procesos se den con éxito, tal propuesta coincide con los hallazgos obtenidos en la investigación realizada por Pérez (2015) en 50 estudiantes de entre 9 a 12 años, donde quedó demostrado que a menor vínculo afectivo con los padres, mayores evidencias de dificultades de aprendizaje como consecuencia de una maduración inapropiada a nivel neuropsicológico, es decir, que el estilo de apego seguro materno – paterno representado por las manifestaciones de afecto e interés, y la madurez neuropsicológica, presentan una relación significativa para el desarrollo exitoso en la población evaluada. Por otro lado, hay estudios aún más precisos como el de Main, quien halló que los infantes con apego seguro (de 20 meses de edad) fueron más competentes en el test de Bayley, mientras que Van Ijzendoorn y Lambermon reportaron acerca de un seguimiento a niños holandeses e israelíes, quienes fueron observados en una Situación Extraña con sus padres. Los niños holandeses fueron evaluados cuando tenían alrededor de 4 años con la escala de Desarrollo McCarthy. En el caso de los niños israelíes, ellos fueron evaluados a los 5 años por el test de WPPSI. En la primera muestra, la calidad de apego seguro mostró una baja pero significativa correlación con el desarrollo cognitivo, mientras que en la segunda muestra, la correlación fue más alta y

significativa entre ambas variables (Corine De Ruiter, Marinus y Van Ijzendoorn, 1993). Por lo tanto, se puede afirmar que la calidad de apego que desarrollan los niños con sus padres, influye de manera directa y significativa sobre su desarrollo madurativo a nivel cerebral.

En respuesta al primer objetivo específico, se encontró relaciones estadísticamente significativas entre los estilos de apego seguro-confianza con la madre ($\rho = ,215$; $p < 0.05$) y con el padre ($\rho = ,198$; $p < 0.05$) con la madurez neuropsicológica, siendo más alta la proporción en la primera en comparación con la segunda; lo cual se afianza con lo manifestado por Malekpour (2007); y Repetur y Quezada (2005) que la interacción con confianza y seguridad que brindan las figuras parentales generan un contexto de oportunidades, en beneficio del desarrollo neuropsicológico posterior del niño, otorgándole la posibilidad de explorar e intervenir en el mundo que lo rodea de forma autónoma y espontánea, puesto que el niño lo percibe como seguro y aperturable a la expresión de sus primeros intentos de adquisición de habilidades y destrezas sin ser censurado o abandonado. Dicha afirmación, corrobora el hecho de que los niños con apego seguro, manifiestan mayor actividad en la exploración de su entorno, a diferencia de los niños inseguros y evitativos (Durett, citado por Corine De Ruiter et al., 1993). En consecuencia, le permite la mayor cantidad de sinapsis esenciales que potencializarán las habilidades de aprendizaje durante los primeros años de vida (Berger, 2007).

Es así que los hallazgos han confirmado los supuestos planteados en la investigación, y al hablar de sinapsis, es necesario fortalecerlo con los datos obtenidos por Lopera (citado por Alejandro, 2012), quien a través de un estudio realizado en niños prematuros acompañados constantemente por su progenitora manifestando seguridad y afecto,

evidencian un proceso de mielinización en su sistema nervioso más rápido que aquellos que nacieron a los 9 meses. Dicho resultado se puede basar en el propuesto por Portellano et al. (2012) que ante la presencia de cierto retraso madurativo, puede existir retraso en el proceso de mielinización, y Roselli et al. (2010) señalan que este, es un proceso esencial para el desarrollo de los procesos cognitivos y conductuales, por tal razón, se confirma que el apego facilita el proceso de mielinización, promoviendo el desarrollo de varias conexiones que se modifican a raíz de las cargas afectivas a través de un vínculo, esta adecuada mielinización permitirá al infante estar preparado para la adquisición de la capacidad de desarrollar actividades mentales complejas.

Asimismo, en el desarrollo neuropsicológico posterior del infante, es probable que las glías del cerebro, aquellas que se encargan de la mielinización en el sistema nervioso, cumplan un rol importante en la relación entre apego y madurez neuropsicológica. No obstante, las proporciones bajas suscitan a indagar sobre otros procesos y/o condiciones que estarían influenciando directa y/o indirectamente sobre ambos eventos, cuya complejidad podría esclarecerse, aún más, con el desarrollo de nuevas propuestas de investigación, las cuales permitirían no solo brindar un panorama novedoso, sino que también desarrollar una visión cada vez más amplia acerca del problema en cuestión.

En respuesta al segundo objetivo específico, se halló una relación estadísticamente significativas entre los estilos de apego seguro-disponibilidad con la madre ($\rho = .389$; $p < 0.05$) y de apego seguro-disponibilidad con el padre ($\rho = .240$; $p < 0.05$) con la madurez neuropsicológica. Estas evidencias afirman la influencia de la disponibilidad de ambos progenitores sobre el desarrollo neuropsicológico, y viceversa, tal como lo sostienen Yáñez, Alonso, Plazaola y Sainz (2001); y Zacarés y Serra (1996) que la

adecuada interacción simultánea con ambas figuras paternas, sumado su disposición para generar vínculos afectivos saludables a través de la convivencia continua, fortalecen la maduración emocional y de las funciones cognitivas del infante, generando un desarrollo neuropsicológico apropiado. Efectivamente, Harlow (citado por Alejandro, 2012) menciona que cuando una persona sabe que detrás hay alguien con quien contar y disponible para uno, esto potencializa sus capacidades. Ante ello, la hipótesis correspondiente es corroborada, un estilo de apego seguro sumado de disponibilidad por parte de los padres, y que los hijos lo perciban, es necesario para fortalecer el desarrollo de sus procesos cognitivos.

Por otro lado, a través de los resultados, es evidente que la relación entre el apego seguro con la madre y madurez neuropsicológica es más significativa a diferencia del padre, aquello puede ser debido a que son las madres, las primeras en quedarse más tiempo con el bebé después de su nacimiento, actualmente son escasos los hogares donde los padres sean los cuidadores principales (José, 2017). Por lo tanto, se puede inferir que las primeras figuras son más significativas, ya que estas tienen una mayor interacción con sus hijos. Sin embargo, no podemos minimizar la importancia del rol paterno en el desarrollo neuropsicológico, aunque en la presente investigación tiene un relación baja, no deja de ser significativa. Según Rocco y Vicente (2007) son ausentes las investigaciones de la correlación entre ambas, no obstante, Vicuña y Reyes (2002) indican que el padre tiene un rol fundamental en el desarrollo emocional del menor. Por lo tanto se puede inferir que, al influir en sus emociones, fortalece su desarrollo neuropsicológico, ya que la emoción está muy relacionado a la cognición.

De manera más específica, dentro de nuestra población no se halló una relación significativa entre memoria verbal, visual y ritmo, con el apego hacia ambas figuras paternas, posiblemente debido a que la memoria tiende a ser más efectiva conforme pasan los años y manejen mejores técnicas de memorización, es decir, se estima que el vínculo entre padres e hijos no influye en la memoria (Roselli et al. 2010). Por otro lado, se halló una relación entre fluidez fonológica con el apego seguro madre, mas no con el padre. Tal resultado podría deberse a que la madre es la primera maestra de idiomas de su hijo, este es sensible a su voz aun estando en el vientre (Haiman, 2011) por lo tanto, podría decirse que la voz de la madre, facilita en gran manera el desarrollo del lenguaje del menor, ya que está comprobado que los niños prefieren la voz de la madre, lo que no sucede con el padre. Aquello podría explicar la relación que pueda tener el apego con la madre y la capacidad del niño para expresar palabras de manera fluida y en menor tiempo.

Para resumir la investigación discutida aquí, la revisión apoya la noción de que la calidad del apego tiene impactos en el desarrollo cognitivo del niño. Se ha demostrado que un vínculo de apego seguro, provoca una mejor competencia cognitiva en el infante. Por ello, se coincide con lo mencionado por Corine De Ruiters, et al. (1993) quienes refieren que los resultados de las investigaciones sobre la relación entre ambas variables, definitivamente son prometedores, pero relativamente reciente, lo que puede explicar en parte la escasez de estudios en la edad escolar y más allá. Sin embargo, es necesario que a futuro, se lleven a cabo estudios similares, para seguir demostrando que el temprano vínculo social-afectivo con el cuidador hace una diferencia en el desarrollo cognitivo.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

De la investigación realizada, se concluye lo siguiente:

- En cuanto al objetivo general, se encontró una relación positiva, altamente significativa entre el apego seguro materno ($r = .351$; $p < .05$), apego paterno ($r = .240$; $p < .05$) y la madurez neuropsicológica en escolares de 9 a 11 años de edad de una institución educativa nacional de Lima Este. Es decir, cuando el apego es experimentado por los escolares de manera adecuada en relación a sus padres, sobre todo con la madre, evidencian mejores resultados en madurez neuropsicológica.
- En relación a los objetivos específicos, respecto a la Confianza con ambos padres y madurez neuropsicológica, se observa que la asociación es significativa en apego seguro- confianza con la madre ($r = .215$; $p < .05$) y con el padre ($r = .198$ ($p < 0.05$), siendo más alta con la figura materna.
- De igual manera, los escolares evidenciaron mejores resultados en madurez neuropsicológica, a media que sienten disponibilidad por parte de la madre ($r = .389$; $p < .05$), por ello se puede decir que la correlación es altamente significativa, lo mismo con la disponibilidad con el padre ($r = .240$; $p < .01$). Estas evidencias señalan la importancia de la interacción de ambos eventos en el desarrollo del

niño, ya que cuando el infante percibe disponibles a sus padres, este se ve mejor capacitado para realizar actividades en relación a sus funciones cognitivas.

- Las relaciones entre la madurez neuropsicológica con el apego hacia la madre, presenta mayor significancia en comparación con la del padre, lo cual indicaría que la presencia de esta, la disponibilidad y confianza que brinde a su hijo, es de vital importancia para un adecuado funcionamiento y rendimiento del menor. Aquello demuestra la veracidad de lo que refiere White, quien señala que la madre tiene un rol fundamental en el desarrollo del infante.
- Sin embargo, constituye un esfuerzo innovador dentro de este ámbito, no solo por lo novedoso y característico del trabajo, sino que también estuvo orientado a la aclaración de aquellos aspectos que estuvieron involucrados en la interacción entre ambas variables, lo que permite entender la complejidad de la situación de estas en el plano de la realidad.

2. Recomendaciones

- Para futuros estudios relacionados con madurez neuropsicológica, considerar otras variables que puedan incidir en ella, tales como estado psicológico de la madre pre y post natal, grado de estimulación durante sus primeros años, estilos de crianza y aprendizaje, ya que en el estudio bibliográfico se han hecho referencias sobre las variables mencionadas. Asimismo, considerar estudios comparativos con la misma variable en diferentes poblaciones.
- Proponer el desarrollo de nuevas líneas de investigación, motivando tanto a profesionales como a estudiantes a partir de publicaciones y/o revisiones acerca del tema tratado, el cual aborda una problemática cuya complejidad es

característica y necesaria de trabajar en las etapas tempranas del desarrollo humano.

- Ampliar el tamaño de la muestra de modo que se pueda lograr una mayor comprensión y generalización de los resultados.
- Elegir instrumentos validados en el país, para evitar posibles dificultades en el proceso de aplicación.
- Orientar a los docentes en metodologías de enseñanza, en base a las necesidades de cada alumno.
- A través de las escuelas de padres, orientarlos en relación a la dinámica familiar, elaborar estrategias de intervención que generen un desarrollo de apego seguro entre los padres e hijos.
- Al ser un instrumento aplicado de manera individual, solicitar más tiempo al docente a cargo, de tal modo que aparte de la evaluación propia de la investigación, se le permita al alumno expresarse, para atención de sus necesidades personales, considerando su disposición.

Referencias

- Abad, S., Brusasca, M. y Labiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (1), 199-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212412011.pdf>
- Aguilar, M. (2003). *Tratado de enfermería infantil cuidados pediátricos*. España: Elsevier
Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=IAX2hkbeBQYC&pg=PA5&dq=desarrollo+psicosocial+segunda+infancia&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwibrZO69OjNAhVLfpAKHS47DXoQ6AEILTAD#v=onepage&q=desarrollo%20psicosocial%20segunda%20infancia&f=false>
- Aguilar, F. (2003). Plasticidad cerebral. *Rev Med*, 41 (1), 55-64. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2003/im031h.pdf>
- Akhutina, T. (2002). L.S. Vigotsky y A.R. Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4 (2-3), 108 – 129. Recuperado de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjXlaqlyu7UAhWDOIYKHY8jAyAQFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2011215.pdf&usg=AFQjCNEj0Dzz0Ml1LihjSwak5mjoLgSwbQ>
- Alejandro, D. (2012). Apego, desarrollo y resiliencia. *Informes psicológicos*, 1 (12), 25-40.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229779>
- Amanda, J., Borré, A., Carrillo, S. y Gutiérrez, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista latinoamericana de psicología*, 38 (1), 71-8.
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n1/v38n1a05.pdf>

- Amar, J. y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 18 (1), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301802>
- Amar, J., Pesellín, M., Tirado, D. (2009). Vínculo de apego que establecen padres con hijos nacidos de embarazos múltiples. *Salud uniforme*, 25 (2), 232-244. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/70dcfb71b0d82e43fe37ed347b87a1f0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2027436>
- Ardila, A. y Ostrosky, F. (1991). *Diagnóstico del daño cerebral. Enfoque neuropsicológico*. México: Trillas. Recuperado de <https://app.box.com/s/l87rpyjoz97k2zh14ry26ui4rttal8z7>
- Ardilla, A., Rosselli, M., y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Ardilla, A. y Roselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Editorial El Manual Moderno S.A.
- Barg, G. (2011). Bases neurobiológicas del apego. Revisión temática. *Ciencias psicológicas*, 5(1), Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212011000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- Barroso, O. (2014). El apego adulto: la relación de los estilos de apego desarrollados en la infancia en la elección y las dinámicas de pareja. *Revista digital de medicina psicosomática y psicoterapia*, 4 (1), 1-25. Recuperado de http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Apego_Adulto.pdf
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Argentina: Panamericana. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=sGB87-HX-HQC&pg=PR10&dq=desarrollo+psicosocial+segunda+infancia&hl=es419&sa=X&ved=>

0ahUKEwibrZO69OjNAhVLfpAKHS47DXoQ6AEIHDA#v=onepage&q=desarrollo%20psicosocial%20segunda%20infancia&f=false

Berger, K. y Gutiérrez, S. (2014). *Representaciones sociales sobre el apego de cuidadores de niños y niñas de 0 a 3 años atendidos por las redes de colaboradores del Servicio Nacional de Menores*. (Tesis para maestría). Universidad de Chile, Santiago.

Betancourt, M., Rodríguez, M. y Gempler, J. (2007). Interacción madre-hijo, patrones de apego y su papel e, los trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas medica*, 48 (3), 261-275. Recuperado de: <http://med.javeriana.edu.co/publi/vniversitas/serial/v48n3/8-INTERACCION.pdf>

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erickson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallita de investigación*, 2 (2), 50-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://my.syncplicity.com/share/eqrjsx0riogdlfd/John%20Bowlby.%20Vinculos%20afectivos,%20formacion,%20Desarrollo%20y%20Perdida?token=eqrjsx0riogdlfd>

Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona-España: Ediciones Paidós ibérica.

Brando, M., Valera, J. y Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Segunda época*, 27 (1), 16-41. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31581564/agresividad__apego_y__rorschach.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=14672882

90&Signature=4J9IJv%2FGUW6wQ15eIUVPKBSzU%3D&responsecontentdispositi
on=inline%3B%20filename%3Dagresividad_apego_y_rorschach.pdf

Bustamante, M. (1978). El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10 (3), 411 – 422. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80510309>

Calavia, M, (2012). Breve introducción al vínculo afectivo: como crear un buen apego. *Revista Digital de Medicina Psicoanalítica y Psicoterapia*, 3 (1), 1-33. Recuperado de http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Como_n_apego.pdfcrear_un_bue

Camacho, J. (2008). Asociación entre variables: correlación no paramétrica. *AMC*, 50 (3), 144 – 146. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/amc/v50n3/3783.pdf>

Camacho, P., León, C. y Silva, I. (2009). Funcionamiento familiar según el Modelo Circumplejo de Olson en adolescentes. *Revista Enferm Herediana*, 2 (2), 80-85. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faenf/images/pdf/Revistas/2009/febrero/Olson.pdf>

Campo, L., Estrada, N., Ochoa, L., Pérez, C., Quiroz, J. y Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal - social en la infancia. *Duazary*, 8 (2), 175 – 189. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/216>

Campos, J. (2013). Retraso madurativo neurológico. *Revista Neurológica*, 57 (1), 211-219. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/57S01/bkS01S211.pdf>

Cantero, M., Delgado, B., Gión, S., Gonzales, C., Martínez, A., Navarro, I., Pérez, N. y Valero, J. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial club universitario: España. Recuperado de <http://www.editorial-club-universitario.es/pdf/5330.pdf>

- Cardinali, D. (2007). *Neurociencia aplicada: sus fundamentos*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L., y Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (3), 409-430. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536304.pdf>
- Castro, F., Fajardo, M., Ferronha, J. y Pimentel, P. (2007). Apego al padre y salud escolar. *INFAD*. 1 (2). 147-166. Recuperado de: http://infad.eu/RevistaINFAD/2007/n2/volumen1/0214-9877_2007_2_1_147-166.pdf
- Casullo, M. y Fernández, L. (2004). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de investigaciones*, 12 (1), 183-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v12/v12a18.pdf>
- Cervantes, E. (2013). Madurez neuropsicológica en niños de tres años y su relación con la estimulación temprana. *Revista de psicología de Arequipa*, 3 (1), 70-78. Recuperado de <http://colegiodepsicologosarequipa.org/201315.%20Madurez%20neuropsicol%C3%B3gica%20y%20estimulacion%20temprana.pdf>
- Chamorro, L. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría (Asunción)*, 39 (3), 199-206. Recuperado de <http://www.revista.spp.org.py/index.php/ped/article/view/16/35>
- Corine De Ruitter, Marinus H. Van Ijzendoorn (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *The Netherlands*, 19 (6), 525-540. Recuperado de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1462/168_129.pdf?

- Corona, S. (2015). La calidad de la educación primaria de México, entre las peores del mundo. *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/05/14/actualidad/1431563444_900691.html
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico – octava edición*. México: Pearson. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=s_XSjJ_Y1xlC&pg=PA276&dq=ni%C3%B1ez+intermedia+area+escolar&hl=qu&sa=X&ved=0ahUKEwj29OKT5IPSAhVos1QKHT_MC2wQ6AEIHDAB#v=onepage&q=ni%C3%B1ez%20intermedia%20area%20escolar&f=false
- Craig, G. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.
- Cuervo, A. y Ávila, A. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 3 (2), 59-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905141>
- Dávila, M. (2013). *Apego y sensibilidad materna en madres y niños preescolares del distrito de los olivos*. (Tesis para licenciatura). Pontificia universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5010>
- Desarrollo y Aprendizaje Infantil Temprano desde el Centro de Salud (2005). *Guía para el educador o educadora*. Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Recuperado de [http://www.desarrolloinfantilt temprano.mx/files/27_DESARROLLO_INFANTIL_TEMPRANO_GUIA_PARA_EL_EDUCADOR\[1\].pdf](http://www.desarrolloinfantilt temprano.mx/files/27_DESARROLLO_INFANTIL_TEMPRANO_GUIA_PARA_EL_EDUCADOR[1].pdf)
- Díaz, A. y Blánquez, M. (2004). El vínculo y psicopatología en la infancia: evaluación y tratamiento. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 4 (1), 82-90. Recuperado de <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/apego1.pdf>

- Domenench, E. y Ballabriga, C. (1998). *Actualizaciones en psicopatología infantil ii (de cero a seis años)*. Barcelona: Servei de publicacions. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=CU3i8vbPjU8C&pg=PA15&dq=apego+infantil&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwifs7We_e7MAhUp4oMKHbhNAU4Q6AEIKDAB#v=onepage&q=apego%20infantil&f=false
- Egeland, B. (2004). *Programas de intervención y prevención para niños pequeños, basados en el apego*. EEUU: Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia.
- El Sahili, L. y Muguia, A. (2011). *Desarrollo humano*. México: Universidad de Guanajato. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=K4cl5B8MSTsC&pg=PA32&dq=desarrollo+psicosocial+segunda+infancia&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwibrZO69OjNAhVLfpAKHS47DXoQ6wEISDAI#v=onepage&q=desarrollo%20psicosocial%20segunda%20infancia&f=false>
- Enseñat, A. y Picó, N. (2011). *Evaluación y rehabilitación neuropsicológica infantil*. España: Elsevier.
- Escobar, M. (2008). *Historia de los patrones de apego en madres adolescentes y su relación con el riesgo en la calidad del apego sus hijos recién nacidos (Tesis para maestría)*. Universidad de Chile, Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cs-escobar_m/pdfAmont/cs-escobar_m.pdf
- Evaluación Censal de Estudiante (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes en las competencias evaluadas?* Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>

- Eyras, M. (2007). *La teoría del apego: fundamentos y articulaciones de un modelo integrador*. (Tesis para licenciatura). Universidad Católica, Lima.
- Flores, J. y Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Editorial El Manual Moderno S.A.
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógico*, 1 (26), 119-126. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100009
- García, M. e Ibañez, M. (2007). Apego e hiperactividad: un estudio exploratorio del vínculo Madre – Hijo. *Terapia psicológica*, 25 (2), 123-134. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082007000200003
- García, A., Enseñat, A., Tirapu, J., y Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista Neurología*, 48 (8), 435 – 440. Recuperado de <http://www.neurodesarrollo.net/cursos/images/Descarga/Neurodesarrollo/Unidad%206/MaduracionFE.pdf>
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38 (3), 493-507. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a04.pdf>
- Gil, R. (2006). *Manual de neuropsicología*. Madrid: Elsevier Masson. Recuperado de <https://app.box.com/s/btsjsu2p2aypqi8jggmospt7c0vp3wq>
- Gonzáles, L. y Méndez, L. (2006). Relación entre Autoestima, Depresión y Apego en Adolescentes Urbanos de la Comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24 (1), 5-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78524101.pdf>

- González, M. (2015). *Desarrollo neurológico de las funciones ejecutivas en preescolar*. México: El Manual del Mundo S.A.
- González, P., Hernández, S., Martín, R., Verche, E., Quintero, I., Bravo, J., García, A y García, E. (2003). Adaptación en población infantil del test neuropsicológico de aprendizaje y memoria visual (DCS): neurodesarrollo de la memoria figurativa. *Acción psicológica*, 10 (2), 115-126. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/12215/12596>
- Grimalt, L. y Heresi, E. (2012). Estilos de apego y representaciones maternas durante el embarazo. *Revista chilena de pediatría*, 83 (3), 239-246. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v83n3/art05.pdf>
- Guerrero, K. (2006). *Adaptación del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica infantil-CUMANIN en una población urbana de Lima*, Herediana, 1 (1), 66-75. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237356921_Adaptacion_del_Cuestionario_de_Madurez_Neuropsicologica_Infantil-CUMANIN_en_una_Poblacion_Urbana_de_Lima
- Habenicht, D. (2004). *Teaching the Faith An Essential Guide for Building Faith Shaped Kids*. Washington, DC: Review and Herald Publishing Association.
- Haiman, P. (2011). Influencia de papá y mamá en el lenguaje de sus hijos. *Revista Familia*. Recuperado de <http://www.revistafamilia.ec/articulos-padres-e-hijos/2582-influencia-de-papa-y-mama-en-el-lenguaje-de-sus-hijos>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.) México: Mc Graw Hill. Recuperado de https://haldm.files.wordpress.com/2012/09/metodologia-de-la-investigacion_4ta-edicion_sampieri-2006.pdf

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Isabel Capella.

José, M. (2017). Padres vs madres: ¿quién tiene el vínculo más fuerte? *Madres hoy*. Recuperado de <https://madreshoy.com/padres-vs-madres-quien-vinculo-mas-fuerte/>

Jungbluth, C. (2015). *Relación entre seguridad del apego y representaciones de apego entre preescolares con TDAH*. (Tesis para licenciatura). Pontificia universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe:8080/repositorio/handle/123456789/6533>

Kolb, B. y Whishaw, I. (2009). *Neuropsicología humana*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.

Kuzma, K. (2006). *The First 7 Years: Parenting with Strong Values and a Gentle Touch*. Oakland, CA: Pacific Press Publishing Association.

Lafuente, J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General y Aplicación*, 53 (1), 165-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356868>

Ledesma, A. y Saavedra, A. (2013). *Valoración de los tipos de apego en niños y niñas de 4 años de edad*. (Tesis para licenciatura). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3228/1/TESIS.pdf>

Lezak MD. (2004). *Neuropsychological assessment*. (4ta ed). New York: Oxford University Press. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=FroDVkVKA2EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

López, C. y Ramírez, G. (2005). Apego. *Revista Chilena de Medicina Familiar*, 6 (1). 20-24. Recuperado de <http://revista.sochimef.org/index.php/revchimf/article/viewFile/108/108>

- López, M. (2014). Desarrollo de la memoria de trabajo y desempeño en el cálculo aritmético: un estudio longitudinal con niños. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293130506008/>
- Low, A. (2012). Características sociodemográficas asociadas al tipo de apego en madres y padres, estudiantes universitarios, de la región de Valparaíso. *Revista de psicología*, 2 (1), 97-123. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/03.05.Caracteristicas.pdf>
- Luria, A. (1973). Neuropsychological studies in the USSR. *A review. I. Proc Natl Acad Sci U S A*, 70 (3), 959-64. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC433397/pdf/pnas00066-0329.pdf>
- Maldonado, J. (1995). *Fundamentos bíblico-teológicos del matrimonio y la familia*. EEUU: Libros Desafío.
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 53 (105), 81-95. Recuperado de <http://www.bjdd.org/new/105/81to95.pdf>
- Marín, S. (2010). La formación de la primera relación del niño y su crucial importancia para la estructura de la personalidad. *Poiésis*, 1 (20). 1 - 4. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/47/20>
- Masilla, E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3 (2), 105-116. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf
- Matías, A. (2014). *Madurez neuropsicológica en niños Preescolares* (Tesis para licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.

- Matute, E. (2012). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. 2da Ed. México: Editorial El Manual Moderno.
- Matute, E., Inozemtseva, O., González, A., y Chamorro, Y. (2014). La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Historia y fundamentos teóricos de su validación. Un acercamiento práctico a su uso y valor diagnóstico. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 14 (1), 68-95. Recuperado de <https://revistannn.files.wordpress.com/2014/07/6-la-evaluacion-neuropsicologica-infantil-eni-historia-y-fundamentos-teoricos-de-su-validacion-un-acercamiento-practico-a-su-uso-y-valor-diagnostico-esmeralda-matute.pdf>
- Melero, R. (2008). *Las relaciones de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación*. (Tesis para doctorado). Universidad de Valencia, Valencia.
- Mendiola, R. (2008). Reseña de "Teoría del apego y psicoanálisis" de Peter Fonagy. *Clínica y salud*, 19 (1), 131-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180613876007.pdf>
- Mestre, V., Samper, P. y Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533301.pdf>
- Miranda, L. (2008). *Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú*. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/artiumc/3.pdf>

- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: descubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85 (3), 265-268. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062014000300001&script=sci_arttext
- Morales, C. y Ventura, M (2016). Apego inseguro ansioso ambivalente en niños y niñas cuyos padres están en proceso de separación ambigua con dinámicas de triangulación y conflictos de lealtades. *Psiquiatría y salud mental*, 33 (1/2), 19-29. Recuperado de http://www.schilesaludmental.cl/wp/wpcontent/uploads/2016/06/04_apego_inseguro_an_sioso.pdf
- Múnera, A., Rendón, E., y Mayo, J. (2014). *Percepción de apego y aprendizaje en estudiantes de 5° y 6° del Colegio Tercer Milenio de Caldas, Antioquia*. (Tesis para licenciatura). Corporación universitaria Lasallista, Caldas Antioquia.
- Muñoz, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de la educación infantil*. Madrid: ediciones Pirámide.
- Narbona, J. y Chevie, C. (2003). *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos*. 2da Ed. México: Masson Doyma México S.A.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de psiquiatría del niño y del adolescente*, 4 (1), 65-81. Recuperado de <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2009). *Desarrollo en la primera infancia*. Recuperado de <https://ceperi.wordpress.com/2012/07/13/desarrollo-en-la-primera-infancia-marcado-por-la-organizacion-mundial-de-la-salud-oms/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Francia*. Recuperado de <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/france-es/>

- Orozco, G. (2016). Desarrollo y plasticidad cerebral infantil. *Ciencia & Futuro*, 6 (3), 98-111.
Recuperado de <http://drsergiocalvo.com.ar/wp-content/uploads/desarrollo-plasticidad-infantil.pdf>
- Ortega, G., Alegret, M., Espinosa, A., Ibarria, M., Cañabate, P. y Boada, M. (2014). Valoración de las funciones viso-perceptivas y viso-espaciales en la práctica forense. *Revista española Medicina Legal*, 4 (2), 83-85. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-medicina-legal-285-articulo-valoracion-las-funciones-viso-perceptivas-viso-espaciales-S0377473213000898>
- Paolichi, G., Pennella, M., Colombres, R., Núñez, A., Olivera, C., Abreu, L., Botana, H., Bozzalla, L., Maffezzoli, M. y Sorgen, E. (2013). *La construcción de los lazos entre generaciones: transmisión, apego y juego*. *Anuario de investigaciones*, 20 (1), 257-267. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n2/v20n2a32.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano*. (11ma ed.) Santa fé de Bogota: Mc Graw Hill.interamericana
- Pardo, A. y Olea, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de psicología*, 49, 21-32- recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66107>
- Pascual, I. (1996). Plasticidad Cerebral. *Revista Neurológica*, 25 (135), 1361-1366. Recuperado de <http://www.psicomag.com/biblioteca/1996/Plasticidad%20Cerebral.pdf>
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5 (1), 21-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n1/v5n1a03.pdf>

- Pérez, M. (2015). *Relación entre la percepción del vínculo afectivo y dificultades de aprendizaje a nivel de lectura y/o escritura en niños de 9 a 12 años de una institución educativa del municipio de Ramiriquí, Boyacá*. (Tesis para maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá.
- Philip, R. (1997). *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall Hispanoamerica S.A. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ZnHbCKUCtSUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=ni%C3%B1ez+media&ots=yzSy7ez33l&sig=qPbqqqHCA1KGPAZQHjyJX7yMnqk#v=onepage&q=ni%C3%B1ez%20media&f=false>
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de <https://app.box.com/s/1xh8ehsqdpdpgs8148xcbjolph8wcga4de>
- Portellano, J. (2007). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <https://app.box.com/s/4zjm02kbiu9yfvh1ia9l2n4tdie385kk>
- Portellano, J., Mateos, R., y Martínez, R. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/CUMANIN--CUESTIONARIO-DE-MADUREZ-NEUROPSICOLOGICA-INFANTIL.aspx>
- Portellano, J., Mateos, R., y Martínez, R. (2012). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar (CUMANES)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Posner, M. y Raichle, M. (1997). *Imágenes de la Mente*. Scientific American Library. New York: W.H. Freeman and Company. Recuperado de http://books.google.com/books/about/Images_of_mind.html?id=yFPBMUjU_xYC

- Quezada, V. y Santelices, M. (2014). Apego y psicopatología materna: relación con el estilo de apego del bebe al año de vida. *Revista latinoamericana de psicología*, 42 (1), 53-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80515880005.pdf>
- Quinde, B. (2016). *Discriminación racial en la niñez media*. (Tesis para maestría). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Reece, E. y Hobbins, J. (2010). *Obstetricia clínica* (3era Ed.) Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Repetur, K. y Quezada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: La importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6 (11), 1-15. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). *Estilos parentales y de fijación en relación con el auto control, habilidades sociales y de afrontamiento en niños en riesgo de pobreza*. En D. M. Devor (Ed.), *Los nuevos avances en las relaciones entre padres e hijos*, capítulo 4, pp. 87-110. Hauppauge, NY: Nova Publishers, Inc. Editorial ISBN: 1-60021-170-4.
- Robles, B, (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista mexicana de pediatría*, 75 (1), 29-34. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Rocco, Q. y Vicente, F. (2007). El papel del padre en el desarrollo del niño. *Revista de Psicología*, 2 (1), 167-182. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2007/n2/volumen1/0214-9877_2007_2_1_167-182.pdf
- Rodríguez, B. (2012). *Perfiles neuropsicológicos en niños determinados por el grado de las dificultades de aprendizaje*. (Tesis para licenciatura). Universidad de León, España. Recuperado de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&sou>

rce=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-kpPM8_DUAhVBTCYKHU4d
ATMQFggiMAA&url=https%3A%2F%2Fbuleria.unileon.es%2Fbitstream%2Fhandle%2
F10612%2F2225%2Ftesis_7f7151.PDF%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNE4KN344
ovUeMyE8LOyjbC4C8oE8g

Rojas, J. (2015). *Influencia del vínculo en el desarrollo cognitivo en niños de 0 a 2 años de edad*. (Tesis para licenciatura). Universidad Casa Grande. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/720/1/Tesis1020ROJs.pdf>

Román, F., Sánchez, M. y Rabadán, M. (2012). Compilado de John Elber Tafur. *Tratado de Neuropsicología clínica*. Neurohealth: Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/270051494/TRATADO-DE-NEUROPSICOLOGIA-CLINICA-pdf>

Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310104>

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manuel Moderno.

Rufo, M. (2006). La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones. *Revista Neuropsicológica*, 43 (1), 57-58. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.es/refs/Articles/neuropsicologiau.pdf>

Sánchez, M. (2011). *Apego en la infancia y apego adulto, influencia en las relaciones amorosas y sexuales*. (Tesis para maestría). Universidad de Salamanca, Salamanca.

- Sánchez, P. (2012). La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 453-465. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a29.pdf>
- Sánchez, L. (2013). *Expresión plástica en el desarrollo de la inteligencia visoespacial en niños de 5 años del jardín de infantes Adela Pinargote, en el distrito metropolitano de Quito durante enero-julio 2012*. (Tesis para licenciatura). Universidad central de Ecuador, Quito. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3245/1/T-UCE-0010-341.pdf>
- Schore, A. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8 (1), 59-87. Doi:10.1017/S0954579400006970.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modalidad escolarizada: indicadores educativos*. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- Sirumal, E. (2016). Desarrollo cognitivo y del sistema nervioso central. En Ruiz, J. (Ed.), *Manual de neuropsicología pediátrica* (41-74) Madrid: ISEP Madrid. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302909316_Manual_de_neuropsicologia_pediatica
- Solovieva, L. y Quintanar, Y. (2007). Análisis Neuropsicológico de la acción escolar desde el paradigma histórico-cultural. *Revista Psicología general y aplicada*, 3 (60), 217-234. Recuperado de <http://www.neuropsicologia.buap.mx:81/anterior/Accion%20Escolar.pdf>
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

- Tamez, R., Ortega, S., Roa, A., Ruso, A., y Galindo, J. (2006). *Educación y desarrollo psicoafectivo. Una propuesta de prevención y promoción de la salud psicosocial en la infancia*. Colombia: Ediciones uninorte. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=3M4iIHgpNgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ugarte, A. (2014). *Conducta de base segura con el padre y presentaciones de apego en niños preescolares*. (Tesis para licenciatura). Pontificia universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5599>
- UNICEF (2004). *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>
- UNICEF (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Argentina: Fundación Kleidos. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf
- Urbano, L. y Godoy, E. (2012). *Aportes a la comprensión de la relación terapeuta desde la teoría del apego y el modelo de la asertividad generativa, en el marco del modelo constructivista cognitivo*. (Tesis para licenciatura). Universidad de Chile, Chile.
- Urrego, Y., Guillermo, J., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M. y Bonillo, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7 (2), 51-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Urzúa, A., Ramos, M., Alday, C. y Alquinta, A. (2010). Madurez neuropsicológica en preescolares: propiedades psicométricas del test CUMANIN. *Terapia psicológica*, 28 (1), 13-25.

Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082010000100002

Vega, V., Roitman, D. y Barrionuevo, J. (2011). Influencias del apego a la madre en el vínculo con los pares en la adolescencia. Diferencias entre una muestra femenina clínica y no clínica. *Anuario de investigaciones*, 17 (1), 381-398. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v18/v18a42.pdf>

Vega, V. y Roitman, D. (2012). Categorización teórica – empírica piloto de los tipos de apego a padres de Armsden y Greenberg (1987). *Anuario de investigaciones*, 19 (1), 167-176. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v19n1/v19n1a17.pdf>

Vargas, J. y Arán, V. (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. Recuperado de http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wpcontent/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo9.pdf

Vicuña, J. y Reyes, M. (2002). El rol del padre y su influencia en los hijos. *Fundación Chile Unido*, (64). Recuperado de <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/13775/TFC-JUANOLA-2009%282%29.pdf?sequence=2>

Villero, S. y Rodríguez, C. (2015). Evaluación del apego en edad escolar: aproximación teórica a la relación entre las experiencias de privación materna y la constitución de un patrón de apego inseguro. *Revista electrónica de psicoterapia*. 9 (1), 231-270. Recuperado de http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V9N1_2015/11_Villero-Rodriguez_Evaluacion%20del%20apego%20en%20la%20edad%20escolar_CEIR%20V9N1.pdf

- Weiss, E. (2012). *Los tipos de amor y las dimensiones de apego en las mujeres víctimas del maltrato*. (Tesis para doctorado). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- White, E. (1852). *Conducción del niño*. Washington DC: Corporación editorial Elena G. de White.
- White, E. (1964). *Conducción del niño*. Washington, DC: Review and Herald Publishing Association.
- White, E. (1999). *Hijos e hijas de Dios*. Washington DC: Corporación editorial Elena G. de White.
- White, E. (2007). *Mente, carácter y personalidad*, tomo 2. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (2008). *Hijas de Dios*. Buenos Aires: ACES
- Wolpert, L. (2010). *Principios del desarrollo*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa - novena edición*. México: Pearson. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=PmAHE32RuOsC&pg=PA66&dq=etapas+de+erikson&hl=qu&sa=X&ved=0ahUKEwiSpta_04PSAhVFzFQKHWn6AZoQ6AEIJzAD#v=onepage&q=etapas%20de%20erikson&f=false
- Yáñez, S., Alonso, I., Plazaola, M. y Sainz, L. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de Psicología*, 17 (2), 159-170. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/02-17_2.pdf
- Zacarés, J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de Psicología*, 12 (1), 41-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16712104.pdf>

Anexo 1

Fiabilidad de la Escala de Seguridad Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre)

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones, tanto para madres y padres se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La tabla 18, permite apreciar que la consistencia interna de la escala de Apego, para madres (18 ítems) en la muestra estudiada, se obtuvo un resultado de .84 el cual es valorado como un indicador de una elevada fiabilidad, de manera similar sucedió para padres (18 ítems), el cual obtuvo un resultado de .847.

Tabla 18

Estimaciones de consistencia interna de la escala de apego seguro

Apego	Nº Ítems	Alpha
Apego madre	18	.842
Apego padre	18	.847

Anexo 2

Validez de contenido de la Escala de Seguridad Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre)

Escurra (1998) menciona que los reactivos cuyos valores sean iguales o mayores de 0.80 se consideran válidos para el test. Tomando en cuenta ello, la tabla 19 muestra el coeficiente de validez V de Aiken de los 18 ítems, donde los ítems presentaron valores mayores e iguales a 0.8, no obstante, presentó observaciones por parte de uno o más jueces en cuanto a los criterios específicos de validez de contenido, por lo que se procedió a modificar la redacción de los reactivos, pasándolos a primera persona. Por ende, también se modificó la escala de respuestas “Si me parezco” por “Si”, “Me parezco en algo” por “A veces” y “No me parezco” por “No”. En cuanto a los reactivos, por ejemplo, el ítem 1 “Algunos chicos sienten que pueden contar con su mamá cuando la necesitan” fue modificado por “Siento que puedo contar con mi mamá cuando la necesito”. Asimismo, el ítem 4 presentó observaciones por parte de un juez, considerando no apropiado un término único y radical, como siempre o nunca “Algunos chicos sienten que su mamá siempre está muy ocupada y no tienen tiempo para ellos” este se reemplazó por “Siento que mi mamá casi siempre está muy ocupada y no tiene tiempo para mí” y así sucesivamente.

Tabla 19

Análisis de Validez de la escala de apego seguro

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	0,8	1,00	1,00	0,8
2	0,80	0,80	1,00	1,00
3	0,80	0,80	1,00	1,00
4	0,8	0,8	1,00	0,8
5	0,80	0,80	1,00	1,00
6	0,8	1,00	1,00	0,8
7	0,80	0,80	1,00	1,00
8	0,8	0,8	1,00	0,8

9	0,8	1,00	1,00	0,8
10	0,80	0,80	1,00	1,00
11	0,8	0,8	1,00	0,8
12	0,8	1,00	1,00	0,8
13	0,80	0,80	1,00	1,00
14	0,80	0,80	1,00	0,80
15	0,80	0,80	1,00	1,00
16	0,8	0,8	1,00	0,8
17	0,8	1,00	1,00	0,8
18	0,80	0,80	1,00	1,00

Anexo 3

Fiabilidad del Cuestionario de madurez neuropsicológico escolar (CUMANES)

Por otro lado, la fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones del CUMANES, se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La Tabla 20, permite apreciar que la consistencia interna del cuestionario, en la muestra estudiada, se obtuvo un resultado de .732, cuyo valor es estimado como un indicador de una elevada fiabilidad.

Tabla 20

Estimaciones de consistencia interna del CUMANES

CUMANES	N° Ítems	Alpha
Fiabilidad CUMANES	12	.732

Anexo 4

Validez de contenido del Cuestionario de madurez neuropsicológico escolar (CUMANES)

Escurra (1998) menciona que los reactivos cuyos valores sean iguales o mayores de 0.80 se consideran válidos para el test. Tomando en cuenta ello, la tabla 21 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de comprensión audio-verbal, donde los ítems presentaron valores iguales a 1.00 en relación a las preguntas, sin embargo, más de un juez observó poca claridad en algunos términos de la historia, por ello se procedió seguir la recomendación de modificarlo, “encina” por “árbol”, “escampara” por “hasta que dejara de llover”, “divisaron” por “vieron” y “gruta” por “cueva”.

Tabla 21

Análisis de validez de la escala comprensión audio-verbal

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00

Sin embargo, la tabla 22 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de comprensión de imágenes, donde gran parte de los ítems presentaron valores iguales a 1.00. No obstante, se observaron valores equivalentes a 0.60 y 0.80 en los ítems 19 y 20 respectivamente, siendo el último modificado “fuelle” por “soplador”. Las observaciones realizadas sobre estos estímulos giraron en torno a la pertenencia y

pertinencia relativa a la dimensión aludida. Por consiguiente, estos últimos fueron rechazados, a diferencia del resto que sí cumplió con los estándares establecidos.

Tabla 22

Análisis de validez de la escala comprensión de imágenes

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00
11	1.00	1.00	1.00	1.00
12	1.00	1.00	1.00	1.00
13	1.00	1.00	1.00	1.00
14	1.00	1.00	1.00	1.00
15	1.00	1.00	1.00	1.00
16	1.00	1.00	1.00	1.00
17	1.00	1.00	1.00	1.00
18	1.00	1.00	1.00	1.00
19	0.60	0.60	0.60	0.60
20	0.80	0.80	0.80	0.80

La tabla 23 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de fluidez fonológica, donde el ítem perteneciente a esta presentó un valor igual a 1.00. Como consecuencia de ello, este no necesitó modificación alguna.

Tabla 23

Análisis de validez de la escala fluidez fonológica

Ítem	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00

Asimismo, la tabla 24 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala fluidez semántica, donde el ítem correspondiente a esta presentó un valor igual a 1.00.

Al igual que la anterior dimensión, este no necesitó modificación alguna.

Tabla 24

Análisis de validez de la escala fluidez semántica

Ítem	V(cla)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00

La tabla 25 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de leximetría, donde los ítems presentaron un valor igual a 1.00. También, en esta dimensión no fue necesaria realizar modificación alguna.

Tabla 25

Análisis de validez de la escala leximetría

Ítems	V(cla)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00

La tabla 26 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de escritura audiognósica, donde los ítems presentaron un valor igual a 1.00. De igual forma, en esta dimensión no fue necesaria realizar modificación alguna.

Tabla 26

Análisis de validez de la escala de escritura audiognósica

Ítems	V(cla)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00

10	1.00	1.00	1.00	1.00
----	------	------	------	------

La tabla 27 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de visopercepción, donde los ítems presentaron un valor igual a 1.00. En esta dimensión, no fue necesaria realizar modificación alguna.

Tabla 27

Análisis de validez de la escala de visopercepción

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00

La tabla 28 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de función ejecutiva, donde la consigna correspondiente a esta presentó un valor igual a 1.00. Sin embargo, la presentación del instrumento sería copia simple, por lo que la consigna de color “rosado y azul se” modificó por “blanco y plomo”.

Tabla 28

Análisis de validez de la escala de funciones ejecutivas

Ítem	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00

La tabla 29 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de memoria verbal, donde los ítems presentaron un valor igual a 1.00. También, no fue necesaria realizar modificación alguna en esta dimensión.

Tabla 29

Análisis de validez de la escala de memoria verbal

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00

La tabla 30 muestra los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de memoria visual, donde los ítems presentaron un valor igual a 1.00. Al igual que en la anterior, no fue necesaria realizar modificación alguna en esta dimensión.

Tabla 30

Análisis de validez de la escala de memoria visual

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00
11	1.00	1.00	1.00	1.00
12	1.00	1.00	1.00	1.00
13	1.00	1.00	1.00	1.00
14	1.00	1.00	1.00	1.00
15	1.00	1.00	1.00	1.00

Finalmente, en la tabla 31 se muestran los coeficientes de validez V de Aiken para la escala de ritmo, donde los ítems presentaron un valor igual a 1.00. Tal como sucedió en

varias dimensiones anteriormente vistas, no fue necesaria realizar modificación alguna en esta.

Tabla 31

Análisis de validez de la escala de ritmo

Ítems	V(cia)	V(cong)	V(cont)	V(dcon)
1	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00

Anexo 5

Instrumentos de evaluación

Escala de Seguridad Kerns (KSS) (K- Madre y K- Padre)

Cuestionario K - Madre

Nombre y Apellido.....

Edad: Grado: Escuela:.....

Deberás poner una cruz en la columna correspondiente para indicar si es Si, No o A veces.

Por ejemplo: si la frase dice "Siento que mi mamá me protege cuando tengo algún problema". Si así lo sientes, marcas una cruz en el casillero **Sí**, si sientes que es solo a veces, marcas **A veces**, y si no lo sientes marcas **No**.

			Sí	A veces	No	SE INVIERTE
1.	Siento que puedo contar con mi mamá cuando la necesito.	Disponibilidad				X
2	Tengo miedo de que mi mamá no vuelva cuando se va enojada.	Confianza -				
3.	Siento que mi mamá me protege cuando tengo algún problema.	Confianza				X
4.	Siento que mi mamá casi siempre está muy ocupada y no tiene tiempo para mí.	Disponibilidad -				
5	Siento que me tranquilizo cuando mi mamá me abraza.	Confianza				X
6.	Siento que mi mamá pasa poco tiempo conmigo	Disponibilidad-				
7	Estoy seguro de que mi mamá me ayudará cuando tengan algún problema.	Confianza				X
8	Creo que mi mamá casi nunca se acuerda de lo que necesito.	Disponibilidad -				
9	Estoy seguro de que mi mamá siempre encontrará un momento para dedicarse a mí, aunque esté muy ocupada.	Disponibilidad				X
10	Siento que mi mamá no quiere ayudarme cuando la necesito	Confianza -				
11	Tengo miedo de que mi mamá no esté cuando la necesito.	Disponibilidad -				
12	Me siento abandonado por mi mamá.	Disponibilidad -				

13	Me siento más tranquilo cuando mi mamá está cerca.	Confianza				X
14	Me siento preocupado porque mi mamá no me abraza cuando estoy mal.	Confianza -				
15	Siento que puedo confiar en mi mamá.	Confianza				X
16	Estoy seguro de que mi mamá casi siempre está disponible para mí.	Disponibilidad				X
17	Estoy seguro de que mi mamá casi siempre tiene tiempo para atenderme.	Disponibilidad				X
18	Me siento desprotegido porque siento que mi mamá está lejos.	Confianza -				

Cuestionario K - Padre

Nombre y Apellido.....

Edad: Grado: Escuela:.....

Deberás poner una cruz en la columna correspondiente para indicar si es Si, No o A veces.

Por ejemplo: si la frase dice “Siento que mi mamá me protege cuando tengo algún problema”. Si así lo sientes, marcas una cruz en el casillero **Sí**, si sientes que es solo a veces, marcas **A veces**, y si no lo sientes marcas **No**.

			Sí	A veces	No	SE INVIERTE
1.	Siento que puedo contar con mi papá cuando la necesito.					X
2	Tengo miedo de que mi papá no vuelva cuando se va enojado.	Confianza -				
3.	Siento que mi papá me protege cuando tengo algún problema.	Confianza				X
4.	Siento que mi papá casi siempre está muy ocupado y no tiene tiempo para mí.	Disponibilidad -				
5	Siento que me tranquilizo cuando mi papá me abraza.	Confianza				X
6.	Siento que mi papá pasa poco tiempo conmigo	Disponibilidad-				
7	Estoy seguro de que mi papá me ayudará cuando tenga algún problema.	Confianza				X
8	Creo que mi papá casi nunca se acuerda de lo que necesito.	Disponibilidad -				
9	Estoy seguro de que mi papá siempre encontrará un momento para dedicarse a mí, aunque esté muy ocupado.	Disponibilidad				X
10	Siento que mi papá no quiere ayudarme cuando lo necesito	Confianza -				
11	Tengo miedo de que mi papá no esté cuando lo necesito.	Disponibilidad -				
12	Me siento abandonado por mi papá.	Disponibilidad -				
13	Me siento más tranquilo cuando mi papá está cerca.	Confianza				X
14	Me siento preocupado porque mi papá no me abraza cuando estoy mal.	Confianza -				
15	Siento que puedo confiar en mi papá.	Confianza				X
16	Estoy seguro de que mi papá casi siempre está disponible para mí.	Disponibilidad				X

17	Estoy seguro de que mi papá casi siempre tiene tiempo para atenderme.	Disponibilidad				X
18	Me siento desprotegido porque siento que mi papá está lejos.	Confianza -				

SISTEMA DE PUNTUACIÓN DEL TEST

Si: equivale a 1 punto

En parte: equivale a 2 puntos

No: equivale a 3 puntos

Para la subescala Disponibilidad se suman los siguientes ítems: 1, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 16 y 17.

Para la subescala Confianza se suman los siguientes ítems: 2, 3, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 18.

Los ítems con negrita deben invertir su puntaje antes de ser sumados

Dimensiones del Apego

Todos los investigadores concuerdan en que los dos factores clave que involucra el apego son:

a) la disponibilidad (no sólo física sino principalmente emocional)

b) la seguridad o confianza básica en el amor de la otra persona (seguridad de que me ama, me protege y no me va a abandonar).

Evaluación

La seguridad en el apego es evaluada con la versión argentina de la Kerns Security Scale (KSS) (Kerns, Klepac & Coie, 1996, Richaud de Minzi, Sacchi, Moreno, 2001). Incluye 18 ítems que se dividen en dos subescalas: Confianza y Disponibilidad. Los ítems de la primera subescala se refieren a la confianza que el niño desarrolla en relación al amor que sus padres le profesan mientras que la segunda se refiere al grado en que el niño cree que una determinada figura de apego está siempre pronta a responder a sus requerimientos.

CUMANES

Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar



Cuadernillo de anotación

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

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

RESUMEN DE RESULTADOS Y PERFIL

TABLA DE PUNTUACIONES

PD	P. de transformación
CA	
CIM	+
FF	+
FS	+
LX-c	+
LX-v	+
EA	+
VP	-
FE-t	-
FE-e	-
MVE	+
MVI	+
RI	+

Suma de T.

IDN = Puntuación típica

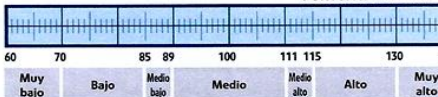
Percentil

PERFIL

Pruebas	Decatipo									
	Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	Muy alto			
Comprensión audioverbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión de imágenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fluidez fonológica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fluidez semántica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión lectora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leximetría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Velocidad lectora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escritura audiognóstica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visopercepción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Función ejecutiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Errores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memoria verbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memoria visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	Muy alto
1	2	3	4	5	6	7

PUNTUACIONES TÍPICAS








LATERALIDAD (LA)

	Zurdo consistente	Zurdo inconsistente	Ambiguo	Diestro inconsistente	Diestro consistente
Manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podálica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Autores: J. A. Portellano, R. Mateos y R. Martínez Arias.
 Copyright © 2012 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

Prueba 1. Comprensión audioverbal (CA)

-  **Materiales:** Cuadernillo de anotación.
-  **Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo.
-  **Registro de las respuestas:** Se anota la respuesta literal del niño a cada pregunta.
-  **Puntuación:** Se concede 1 punto por cada respuesta correcta. Las respuestas incompletas reciben 0 puntos. No se admiten sinónimos.
-  **Recuerde:** El texto solo puede ser leído una única vez y sin interrupciones. No se harán aclaraciones sobre el significado de las palabras que el niño no comprenda. Siempre se deben formular las 10 preguntas (aunque el niño indique que no recuerda nada más).

INSTRUCCIONES:

"A continuación te voy a leer una historia, pero tienes que estar muy atento porque cuando termine te voy a hacer varias preguntas sobre lo que has oído".

Lea en voz alta y pausadamente el texto que aparece a continuación. Solo puede ser leído una única vez y sin interrupciones.

"Un día dos primos llamados Mara y César se fueron a dar un paseo por el bosque; cuando se cansaron de caminar se sentaron bajo una encina. De pronto empezó a llover y a tronar con mucha fuerza y los niños echaron a correr entre los árboles buscando un lugar donde refugiarse hasta que escampara. Al final de un pequeño camino divisaron una gruta en la que se refugiaron hasta que acabó la tormenta. Era un lugar muy oscuro y húmedo, lleno de murciélagos y arañas. Estaban muy asustados, pero al cabo de dos horas desaparecieron las nubes y salió el arco iris. Después se dieron cuenta de que se habían perdido y empezaron a caminar a lo largo de un sendero situado entre árboles y praderas en las que había caballos y yeguas pastando. Cuando ya estaban muy cansados, vieron otro sendero que iba hasta un pueblo pequeño, que se llamaba Jarales. Tenía una torre muy alta con un campanario y una plaza con una fuente de piedra tallada muy bonita. Le pidieron ayuda a una campesina y ella les dijo que no se preocupasen porque su marido les llevaría a casa. Como tenían mucha hambre se comieron una tarta de queso y un racimo de uvas negras que la mujer les ofreció. Después su marido les montó en un tractor rojo y les llevó a casa. Los niños se pusieron muy contentos y al llegar encontraron a sus padres muy preocupados. Les contaron todo lo que les había sucedido y lo bien que se lo habían pasado a la vuelta. Aquel día fue inolvidable para todos".

Una vez finalizada la lectura del texto diga:

"Ahora te voy a hacer algunas preguntas sobre lo que he leído" y plantee las preguntas una a una.

Una vez respondidas pase a la siguiente prueba y diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

Pregunta	Respuesta correcta	Respuesta literal del niño	Correcto
1. ¿Cómo se llamaba el niño?	César		<input type="radio"/>
2. ¿Cómo se llamaba la niña?	Mara		<input type="radio"/>
3. ¿Dónde se sentaron?	Bajo una encina		<input type="radio"/>
4. ¿Dónde se refugiaron cuando empezó a llover?	En una gruta		<input type="radio"/>
5. ¿Qué había dentro?	Murciélagos y arañas		<input type="radio"/>
6. ¿Qué animales había en las praderas?	Caballos y yeguas		<input type="radio"/>
7. ¿Cómo se llamaba el pueblo?	Jarales		<input type="radio"/>
8. ¿A quién preguntaron al llegar al pueblo?	A una campesina		<input type="radio"/>
9. ¿Qué comieron?	Tarta de queso y un racimo de uvas negras		<input type="radio"/>
10. ¿Cómo regresaron a su casa?	En un tractor rojo		<input type="radio"/>

Puntuación total
(N.º de respuestas correctas)

CA =

*

Traslade esta puntuación a la portada

Prueba 2. Comprensión de imágenes (CIM)

- Materiales:** Cuaderno de estímulos (láminas 1 a 20), cronómetro y cuadernillo de anotación.
- Tiempo:** En esta prueba se debe cronometrar el tiempo de presentación de cada lámina (**10 segundos**).
- Registro de las respuestas:** Se anota si la respuesta del niño es correcta o incorrecta.
- Puntuación:** Se concede 1 punto por cada respuesta correcta. Se admiten errores de pronunciación de las palabras siempre que el niño identifique correctamente el objeto. No se aceptan los términos que no sean exactos ni variaciones (p. ej., decir "pájaro" en lugar de "cigüeña").
- Finalización de la prueba:** Esta prueba finaliza cuando el niño ha respondido a todas las láminas o cuando acumule 4 errores consecutivos (4 respuestas incorrectas seguidas).

INSTRUCCIONES:

Utilice la lámina 1 (antena) del cuaderno de estímulos y el cronómetro.

"Te voy a enseñar unos dibujos y me tienes que decir su nombre. ¿Qué es esto?"

- Presente la lámina 1 (antena) durante 10 segundos.
- Transcurrido este tiempo diga:

"Vamos a intentarlo con la siguiente. ¿Qué es esto?"

Presente la lámina 2 y sucesivas, recitando este mismo procedimiento. La aplicación finaliza cuando el niño acumula 4 errores consecutivos o cuando ha respondido a todas las láminas.

Una vez presentadas todas las láminas pase a la siguiente prueba y diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba."

Lámina	Respuesta correcta	Incorrecto	Correcto
1	Antena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Cohete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Pulmones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Volcán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Chaleco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Herradura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Cigüeña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Coliflor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Candado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Brújula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Libélula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Balanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Escarabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Compás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Partitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Timón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Microscopio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Trombón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Fuelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Metrónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Recuerde:

Detenga la aplicación cuando se acumulen 4 errores consecutivos

Puntuación total
(N.º de respuestas correctas)

CIM =

*

Traslade esta puntuación a la portada

Prueba 3. Fluidez fonológica (FF)

- Materiales:** Cuadernillo de anotación y cronómetro.
- Tiempo:** 1 minuto (el entrenamiento no se cronometra).
- Registro de las respuestas:** Se anotan literalmente las palabras que dice el niño y en el mismo orden.
- Puntuación:** Se concede 1 punto por cada respuesta correcta (palabras que comiencen por "M", incluyendo nombres propios). Las palabras repetidas, inventadas, dudosas o incorrectas se puntúan 0. No se tienen en cuenta los errores de pronunciación.

ENTRENAMIENTO:

"Ahora tienes que decirme todas las palabras que puedas que empiecen por la letra "P" como, por ejemplo, puente, plato, película, pollo, problema... Pueden empezar por pa, pe, pi, po, pu, pra, pre, por, par, ple, pil..., pero no puedes repetirlos. Trata de decirlos lo más deprisa que puedas. ¡Empieza ya!"

El entrenamiento finaliza después de que el niño haya dicho correctamente al menos 3 palabras que empiecen por la letra "P".

EVALUACIÓN:

"¡Muy bien! A continuación tienes que decirme todas las palabras que puedas que empiecen por "M". Valen todas las que empiecen por ma, me, mi, mo, mu..., pero no puedes repetirlos. Trata de decirlos lo más deprisa que puedas y no pares hasta que yo te lo diga. ¡Empieza ahora!"



Ponga el cronómetro en marcha y anote las respuestas del niño.

Una vez finalizado el tiempo concedido (1 minuto) diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacerlo de una manera diferente."

1	21
2	22
3	23
4	24
5	25
6	26
7	27
8	28
9	29
10	30
11	31
12	32
13	33
14	34
15	35
16	36
17	37
18	38
19	39
20	40

Puntuación total
(N.º de respuestas correctas)

FF =

Traslade esta puntuación a la portada

Prueba 4. Fluidez semántica (FS)

- Materiales:** Cuadernillo de anotación y cronómetro.
- Tiempo:** 1 minuto (el entrenamiento no se cronometra).
- Registro de las respuestas:** Se anotan literalmente las palabras que dice el niño y en el mismo orden.
- Puntuación:** Se concede 1 punto por cada respuesta correcta (nombres de animales). Las palabras repetidas, inventadas, dudosas o incorrectas se puntúan 0. Si el niño dice el mismo animal pero de distinto sexo (p. ej., gato y gata) solo se considerará correcto uno de ellos. No se tienen en cuenta los errores de pronunciación.

ENTRENAMIENTO:

"Ahora tienes que decirme todas las frutas que conozcas como, por ejemplo, plátano, limón, ciruela..., pero no puedes repetirlos. Trata de decirlos lo más deprisa que puedas. ¡Empieza ya!"

El entrenamiento finaliza después de que el niño haya dicho correctamente al menos 3 nombres de frutas.

EVALUACIÓN:

"¡Muy bien! Ahora tienes que decirme todos los nombres de animales que conozcas como, por ejemplo, el león. No los repitas y trata de decirlos lo más deprisa que puedas hasta que yo te diga que pares. ¡Empieza ahora!"



Ponga el cronómetro en marcha y anote las respuestas del niño.

Una vez finalizado el tiempo concedido (1 minuto) diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba."

1	21
2	22
3	23
4	24
5	25
6	26
7	27
8	28
9	29
10	30
11	31
12	32
13	33
14	34
15	35
16	36
17	37
18	38
19	39
20	40

Puntuación total
(N.º de respuestas correctas)

FS =

Traslade esta puntuación a la portada

Prueba 5. Leximetría (LX)

- Materiales:** Cuaderno de estímulos (lámina 21), cronómetro y cuadernillo de anotación.
- Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo, aunque **es necesario cronometrar** cuánto tarda (en segundos) el niño en leer todo el texto.
- Registro de las respuestas:** Se anota el tiempo empleado por el niño en completar la tarea y sus respuestas literales a las preguntas.
- Puntuación:** Se concede 1 punto por cada respuesta correcta a las preguntas planteadas. Las respuestas incompletas reciben 0 puntos (p. ej., decir solo el nombre de uno de los dos tipos de animales en la pregunta 4).
- Recuerde:** Si el niño omite algún renglón indíquesele y detenga el cronómetro hasta que continúe la lectura en el lugar adecuado. Siempre se deben formular las 8 preguntas (aunque el niño indique que no recuerda nada más).

EVALUACIÓN:

Abra el cuaderno de estímulos por la lámina 21 y entrégueselo al niño para que pueda leerlo cómodamente.

"Ahora vas a leer esta historia en voz alta (señale la lámina con el texto). Trata de hacerlo lo mejor que puedas y presta mucha atención, porque después te voy a hacer varias preguntas sobre su contenido. ¡Empieza ya!"



Ponga el cronómetro en marcha y preste mucha atención a la lectura del niño para asegurarse de que no se salta ningún renglón.

"Hace muchos años en un pueblo recóndito de Rumanía, con casas blancas, tejados de paja y chimeneas redondas, vivía un niño que se llamaba Víctor. Tenía cuatro hermanos y sus padres eran unos pobres campesinos que tenían algunas vacas y ovejas y recogían leña del bosque. Los niños de ese pueblo llevaban una vida monótona, iban a la escuela y ayudaban a su familia en las tareas del campo. Un día llegó al pueblo el circo Crom, que venía desde tierras muy lejanas. Todos los niños se arremolinaron alrededor de la carpa del circo. Estaban asombrados y no acababan de creerse lo que estaban viendo.

Nunca habían visto tigres, elefantes ni osos, pero lo que más les sorprendió fue un muñeco de metal parecido a un ser humano: era un robot, que se desplazaba lentamente moviendo brazos y piernas a la vez que emitía extraños sonidos. Hablaba con una voz ronca y metálica, terminando las frases con una sonora carcajada.

Como nunca habían visto nada igual, al principio los niños se asustaron, pero poco a poco vieron que era inofensivo y se fueron acercando, le tocaban y hablaban con él.

El circo permaneció en el pueblo durante doce días y todo el mundo pudo disfrutar de sus atracciones: payasos, fieras, equilibristas y, por supuesto, del fascinante muñeco de metal que nunca podrían haber imaginado que existiera".

Una vez finalizada la lectura del texto anote el tiempo empleado y diga:

"Ahora te voy a hacer algunas preguntas sobre lo que has leído" y plantee las preguntas una a una.

Una vez respondidas pase a la siguiente prueba y diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

Pregunta	Respuesta correcta	Respuesta literal del niño	Correcto
1. ¿Cómo se llamaba el país?	Rumanía		<input type="radio"/>
2. ¿Cómo se llamaba el niño?	Víctor		<input type="radio"/>
3. ¿Cuántos hermanos tenía?	Cuatro		<input type="radio"/>
4. ¿Qué animales cuidaban los padres del niño?	Vacas y ovejas		<input type="radio"/>
5. ¿Cómo se llamaba el circo?	Crom		<input type="radio"/>
6. ¿Qué animales traía el circo?	Tigres, elefantes y osos		<input type="radio"/>
7. ¿Qué fue lo que más sorprendió a los niños?	Un robot		<input type="radio"/>
8. ¿Cuánto tiempo estuvo el circo en el pueblo?	12 días		<input type="radio"/>

$$\begin{array}{l}
 \text{Puntuación total} \\
 (\text{N.º de respuestas correctas}) \quad \text{LX-c} = \boxed{}^* \\
 \\
 \frac{226}{\boxed{}^* / 60} = \text{Puntuación total} \\
 (\text{Palabras por minuto}) \quad \text{LX-v} = \boxed{} \\
 \text{Tiempo (en segundos)}
 \end{array}$$

Traslade estas puntuaciones a la portada

Prueba 6. Escritura audiognósica (EA)

- Materiales:** Cuadernillo de anotación, ejemplar (página 1) y lapicero.
- Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo.
- Registro de las respuestas:** Se rodea la puntuación que corresponda a la respuesta del niño y se anota la mano con la que ha escrito las palabras o frases.
- Puntuación:** Los ítems de esta prueba reciben diferentes puntuaciones en función de su dificultad. Cuando la letra sea ilegible, la palabra se valorará con 0 puntos.
 - **Ítems 1 a 6:** 1 punto por cada palabra bien escrita.

Cada palabra debe tener todas las letras en el orden correcto y sin faltas de tipo ortográfico (incluyendo las tildes).

 - **Ítems 7 y 8:** 2 puntos si la frase está escrita correctamente, 1 punto si comete 1 error y 0 puntos si comete 2 o más errores.
 - **Ítems 9 y 10:** 3 puntos si la frase está escrita correctamente, 2 puntos si comete 1 error, 1 punto si comete 2 errores y 0 puntos si comete 3 o más errores.

Para conceder la máxima puntuación en cada una de las frases es imprescindible que todas las palabras estén correctamente escritas, en el mismo orden, sin omisión, adición ni repetición de palabras y sin faltas de tipo ortográfico.
- Recuerde:** Cada palabra o frase solo puede ser leída una única vez y sin interrupciones. No se harán aclaraciones sobre el significado de las palabras que el niño no comprenda.



En esta prueba se evalúa la lateralidad;
anote con qué mano ha escrito el niño.

EVALUACIÓN:

Entregue al niño el cuadernillo de respuestas y un lapicero.

"Ahora te voy a dictar unas palabras y luego varias frases. Tienes que prestar mucha atención porque solo las voy a decir una vez. Además tienes que escribirlas bien porque no puedes utilizar el borrador. Escríbelas en el cuadernillo, cada una en una línea (señale en cada ítem el lugar donde el niño debe escribir su respuesta)".

Lea en voz alta y pausadamente cada ítem dando el tiempo suficiente para que el niño pueda escribir su respuesta en el ejemplar (compruebe que lo hace en el lugar apropiado).

Una vez completada la tarea pase a la siguiente prueba y diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

Ítem	Puntuación			
1. Mesilla.	0	1	–	–
2. Jefe.	0	1	–	–
3. Árbol.	0	1	–	–
4. Triguero.	0	1	–	–
5. Caletín.	0	1	–	–
6. Explosivo.	0	1	–	–
7. La bicicleta vieja tiene una rueda pinchada.	0	1	2	–
8. Las frambuesas del huerto eran muy sabrosas y jugosas.	0	1	2	–
9. En la fábrica producen bolsos y calzados.	0	1	2	3
10. La paloma blanca volaba hasta la antena de la televisión.	0	1	2	3

Puntuación total
(Suma de las puntuaciones en cada ítem)

EA = *

Traslade esta puntuación a la portada

Mano utilizada por el niño para escribir

Izquierda Derecha

Prueba 7. Visopercepción (VP)

- Materiales:** Cuadernillo de anotación, ejemplar (páginas 2 a 4), cuaderno de estímulos (lámina 22), lapicero y cronómetro.
- Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo. No obstante, hay que cronometrar el tiempo de presentación de la última figura (15 segundos).
- Registro de las respuestas:** Se anota con qué mano ha dibujado las figuras el niño.
- Puntuación:** Los ítems de esta prueba reciben diferentes puntuaciones en función de su dificultad y del grado de precisión del dibujo realizado por el niño. Los criterios específicos de puntuación se han incluido en el apéndice A del manual.



En esta prueba se evalúa la lateralidad; anote con qué mano ha dibujado el niño.

EVALUACIÓN:

Entregue el cuadernillo de respuestas al niño y un lapicero.

"A continuación vas a copiar estos dibujos (señale los dibujos en el ejemplar), pero tienes que tener mucho cuidado porque no se puede usar la goma de borrar. Tienes que copiarlos en el cuadernillo, cada uno en el espacio en blanco que está a su lado (señale en el ejemplar el lugar donde debe dibujar el niño su respuesta). ¡Empieza ya!"

Compruebe que el niño copia cada figura en su espacio correspondiente. Cuando termine con las 5 primeras figuras diga:

"¡Muy bien! Ahora pasa la página y continúa copiando los dibujos".

Cuando el niño termine con las 5 siguientes figuras prepare la lámina 22 del cuaderno de estímulos y, mostrándosela al niño, diga:

"¡Perfecto! Ahora tienes que fijarte bien en este dibujo y después, cuando yo te lo quite, tienes que dibujarlo de memoria".



Muestre la lámina durante 15 segundos. Después ocúltela y diga:

"Ahora tienes que copiar aquí el dibujo que has visto" (señale el espacio correspondiente en la página 4 del ejemplar).

Cuando el niño termine de dibujar la última figura diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

Figura	Puntuación				
1	0	1	2	-	-
2	0	1	2	-	-
3	0	1	2	-	-
4	0	1	2	3	-
5	0	1	2	3	-
6	0	1	2	3	-
7	0	1	2	3	-
8	0	1	2	3	-
9	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	<input type="text"/>	(Máximo 10 puntos)			

Puntuación total
(Suma de las puntuaciones en cada ítem)





VP = *


Traslade esta puntuación a la portada

Mano utilizada por el niño para dibujar

Izquierda Derecha

Prueba 8. Función ejecutiva (FE)

-  **Materiales:** Cuadernillo de anotación, ejemplar, lapicero y cronómetro.
-  **Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo, aunque es necesario cronometrar cuánto tarda el niño en completar la tarea (en segundos).
-  **Puntuación y registro de las respuestas:** Se registra el tiempo (en segundos) empleado por el niño en completar la tarea y el número de errores de cada tipo que ha cometido: errores de secuencia y errores de alternancia. Cada error se considera 1 punto.
 - **Errores de secuencia:** el niño no sigue la secuencia correcta de los números, uniendo entre sí dos números que no son consecutivos.
 - **Errores de alternancia:** el niño no alterna adecuadamente los colores.
-  **Recuerde:** Si el niño comete un error no se le corrige, dejándole continuar con la tarea (los errores se contabilizan una vez finalizada la aplicación).

 **En esta prueba se evalúa la lateralidad;**
anote con qué mano ha dibujado el niño.

ENTRENAMIENTO:

Utilice la página 5 del ejemplar.

"Ahora fíjate bien en esta hoja (señale la hoja correspondiente en el ejemplar; en la parte destinada al entrenamiento). Debes unir con el lapicero todos los números seguidos desde el 1 hasta el 7 alternando los colores. Primero unes el 1 de color amarillo con el 2 de color rosa y después el 3 de color amarillo, y así sucesivamente. Fíjate en que el 1 y el 2 ya están unidos con una línea y también el 2 con el 3; repasa la línea que une el 1 con el 2 y el 2 con el 3 y luego sigue tú hasta el 7. No importa que la línea no te salga muy recta, aunque no puedes atravesar ningún círculo que te encuentres por el camino. Procura trabajar lo más deprisa posible. Si te equivocas puedes volver al número anterior, pero no puedes usar la goma de borrar".

El entrenamiento finaliza cuando el niño llegue al número 7 amarillo. Si no ha sido capaz de realizar adecuadamente el entrenamiento deberá repetir las instrucciones y la demostración hasta que el niño sea capaz de completarlo.

EVALUACIÓN:

Utilice la página 6 del ejemplar.

"¡Muy bien! Fíjate ahora en esta hoja (señale la hoja correspondiente en el ejemplar). Ahora tienes que unir con el lapicero todos los números seguidos desde el 1 hasta el 20. Tienes que alternar los colores igual que antes; no puedes unir dos números seguidos que tengan el mismo color. Empieza por el número 1 de color amarillo, luego el número 2 de color rosa y así sucesivamente. Procura trabajar lo más deprisa posible. Si te equivocas puedes volver al número anterior, pero recuerda que no puedes usar la goma de borrar".



Comience a cronometrar cuando el niño empiece a unir números y detenga el cronómetro cuando llegue al final (número 20).

Cuando el niño termine la tarea diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

N.º errores secuencia	N.º errores alternancia	+	=	Puntuación total (Tiempo en segundos)	FE-t = <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/> *
<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>			Puntuación total (N.º de errores)	FE-e = <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/> *
					Traslade estas puntuaciones a la portada
Mano utilizada por el niño para dibujar					<input type="checkbox"/> Izquierda <input type="checkbox"/> Derecha

Prueba 9. Memoria verbal (MVE)

- Materiales:** Cuadernillo de anotación.
- Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo.
- Registro de las respuestas:** Se registran las palabras recordadas correctamente por el niño en cada ensayo.
- Puntuación:** Se concede 1 punto por cada palabra correctamente recordada. La respuesta debe ser idéntica a la leída por el examinador. Las palabras incorrectas (que no estaban en la lista leída) o variantes de las leídas (p. ej., decir "pastel" en lugar de "tarta") reciben 0 puntos.

EVALUACIÓN:

"A continuación te voy a decir 10 palabras y tú tienes que recordar todas las que puedas, porque me las tienes que repetir a continuación. Cuando termine te las volveré a leer otras dos veces para que las repitas, así que tienes que estar muy atento. No importa en qué orden las repitas tú."

Las palabras son las siguientes (Lea en voz alta y pausadamente cada palabra): plaza, maleta, ventana, elefante, maceta, avión, lápiz, gafas, espejo y tarta.

Ahora dime todas las palabras que recuerdes".

Deje el tiempo suficiente para que el niño pueda responder. Marque las palabras correctamente recordadas.

Una vez que el niño ha dicho todas las palabras que recuerde diga:

"¿Algunas más? (si dice alguna más correcta anótelo). Bien, vamos a intentarlo otra vez".

Repita el mismo procedimiento otras 2 veces (ensayos 2 y 3) y registre las palabras recordadas en cada uno de ellos.

Una vez el niño finalice los 3 ensayos diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

Palabras	Ensayo 1 Correcto	Ensayo 2 Correcto	Ensayo 3 Correcto
1. Plaza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Maleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ventana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elefante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Maceta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Avión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Lápiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gafas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Espejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tarta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Total
(N.º de respuestas correctas en cada ensayo)

--	--	--	--

Puntuación total
(Suma de los 3 ensayos)

MVE = *

Traslade esta puntuación a la portada

Prueba 10. Memoria visual (MVI)

- Materiales:** Cuaderno de estímulos (Lámina 23), cuadernillo de anotación y cronómetro.
- Tiempo:** 1 minuto para mostrar la lámina.
- Registro de las respuestas:** Se registran las imágenes recordadas correctamente por el niño.
- Puntuación:** Se concede 1 punto por cada imagen correctamente recordada. Se aceptan como correctas aquellas respuestas que sean sinónimos siempre que se tenga la certeza de que el niño ha sido capaz de recordar la imagen.

EVALUACIÓN:

Utilice la lámina 23 del cuaderno de estímulos.

"Ahora te voy a enseñar unos dibujos y tienes que fijarte muy bien en todos, porque después me tienes que decir los que recuerdes".

Muestre la lámina 23 durante un minuto y después ocúltela de nuevo. Inmediatamente después diga:

"Dime todos los dibujos que recuerdes de la lámina".

Deje el tiempo suficiente para que el niño pueda responder. Marque las imágenes correctamente recordadas.

Una vez que el niño ha dicho todas las imágenes que recuerde diga:

"¿Algunas más? (si dice alguna más correcta anótelo). ¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

Imágenes	Correcto
1. Pájaro	<input type="checkbox"/>
2. Paraguas	<input type="checkbox"/>
3. Canguro	<input type="checkbox"/>
4. Palmera	<input type="checkbox"/>
5. Zapato	<input type="checkbox"/>
6. Reloj	<input type="checkbox"/>
7. Cangrejo	<input type="checkbox"/>
8. Cuchara	<input type="checkbox"/>
9. Grúa	<input type="checkbox"/>
10. Botella	<input type="checkbox"/>
11. Tijeras	<input type="checkbox"/>
12. Trompeta	<input type="checkbox"/>
13. Llave	<input type="checkbox"/>
14. Sillón	<input type="checkbox"/>
15. Jeringuilla	<input type="checkbox"/>

Puntuación total
(N.º de imágenes recordadas)

MVI = *

Traslade esta puntuación a la portada

Prueba 11. Ritmo (RI)

- Materiales:** Cuadernillo de anotación y 2 lapiceros.
- Tiempo:** Esta prueba no tiene límite de tiempo.
- Registro de las respuestas:** Se anota si la respuesta del niño en cada serie es correcta o incorrecta.
- Puntuación:** Los ítems de esta prueba reciben diferentes puntuaciones en función de su dificultad.
 - **Ítems 1 a 3:** 1 punto por cada serie ejecutada correctamente.
 - **Ítems 4 a 7:** 2 puntos por cada serie ejecutada correctamente.
 - **Ítems 8 a 10:** 3 puntos por cada serie ejecutada correctamente.
- Finalización de la prueba:** Esta prueba finaliza cuando el niño no es capaz de completar correctamente 3 series consecutivas (3 series incorrectas seguidas).



En esta prueba se evalúa la lateralidad; anote con qué mano realiza las series el niño.

ENTRENAMIENTO:

En cada serie debe realizar la secuencia rítmica golpeando sobre la mesa con el extremo opuesto a la punta del lapicero. Entregue otro lapicero al niño para que pueda hacer lo mismo después.

"Ahora voy a dar una serie de golpes con el lapicero y debes estar muy atento porque cuando yo termine cada serie tú lo tienes que hacer igual".

Realice cada uno de los ítems del entrenamiento y después de cada serie pida al niño que repita la secuencia del mismo modo.

Ítems de entrenamiento:

- E1) • • • • •
 E2) • • • • • • •
 E3) • • • • • • • • •

El entrenamiento finaliza después de que el niño haya completado correctamente los 3 ítems. Si no es capaz de realizar correctamente alguno se le repetirán las instrucciones y el entrenamiento hasta que comprenda la tarea correctamente.

EVALUACIÓN:

"Ahora tienes que repetir cada una de las series que yo haga. Debes estar muy atento porque no te las puedo repetir. Cuando yo termine cada serie, tú la repites a continuación".

Realice cada una de las series como se ha indicado en el entrenamiento, dejando tiempo suficiente entre cada una de ellas para que el niño pueda responder sin sentirse presionado.

Una vez finalizada la última serie diga:

"¡Muy bien! Ahora vamos a hacer otra prueba".

	Series	Incorrecto	Correcto
1	• • • • • •	0	1
2	• • • • • • •	0	1
3	• • • • • • • •	0	1
4	• • • • • • • • •	0	2
5	• • • • • • • • • •	0	2
6	• • • • • • • • • • •	0	2
7	• • • • • • • • • • • •	0	2
8	• • • • • • • • • • • • •	0	3
9	• • • • • • • • • • • • • •	0	3
10	• • • • • • • • • • • • • • •	0	3



Recuerde:
 Detenga la aplicación cuando el niño falle 3 series consecutivas

Puntuación total (Suma de las puntuaciones de cada serie) RI = *

Traslade esta puntuación a la portada

Mano utilizada por el niño para realizar la serie

Izquierda Derecha

Anexo 6

Carta de autorización para la recolección de datos

Ñaña, 27 de Octubre del 2016

Sra. Directora del Centro Educativo "1135"

Presente

Es grato dirigirme a usted para hacerle llegar un saludo cordial y a la vez desearle bendiciones del Altísimo en las labores que realiza.

El motivo de la presente es para hacer de su conocimiento que estamos realizando un proyecto de investigación titulada "Estilo de apego seguro y madurez neuropsicológica en escolares de 4to y 5to de primaria de instituciones educativas nacionales de Lima-Este, 2016". Por tal motivo acudimos a usted para solicitar el permiso para realizar la investigación en la institución educativa que usted dirige. Esta investigación es realizada por los siguientes autores:

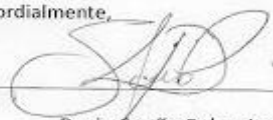
Apellidos y Nombres	Institución	Rol	E-mail	Código/DNI
Sauñe Palomino Rocio	Universidad Peruana Unión	Estudiante del X ciclo	rociosaunep@gmail.com	201210419/ 48162137
Pineda Huarcaya Susan	Universidad Peruana Unión	Estudiante del X ciclo	yeseniapineda1221@gmail.com	201210523/ 42512415

Como parte de la colaboración nos comprometemos a brindar los resultados y recomendaciones correspondientes con el fin de que su institución tenga una base de datos fiables relacionados a la tesis.

Para cualquier información, favor de comunicarse con nuestro asesor de investigación, el Mg. Daniel Farfán Rodríguez al número celular 993767244.

Conocedores del espíritu de colaboración con la educación e investigación, nos despedimos seguros de contar con la aprobación a nuestra solicitud.

Cordialmente,



Rocio Sauñe Palomino
Estudiante Investigador
DNI. 48162137



Yesenia Susan Pineda Huarcaya
Estudiante Investigador
DNI 46770409

Recibido:



E-mail: rociopalomino@unep.edu.pe
Cel: 939208502