

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias y Tecnológicas Sociales y
Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



FUNCIONES EJECUTIVAS EN PREESCOLARES SEGÚN INFORMANTES
CLAVE

Tesis presentada por el Bachiller:

Alarcón Valderrama Luis André

para optar el Título Profesional de

Licenciado en Psicología

Asesora:

Mg. Vilches Velásquez, Flor Aleida

Arequipa – Perú
2023

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 04 de Junio del 2023

Dictamen: 008192-C-EPSIC-2023

Visto el borrador del expediente 008192, presentado por:

2016247601 - ALARCON VALDERRAMA LUIS ANDREE

Titulado:

FUNCIONES EJECUTIVAS EN PREESCOLARES SEGUN INFORMANTES CLAVE

Nuestro dictamen es:

APROBADO

**29238564 - ZEVALLOS CORNEJO ASUNTA VILMA
DICTAMINADOR**



**29606304 - PUMA HUACAC ROGER FREDDY
DICTAMINADOR**



**29689357 - QUISPE FLORES LITA MARIANELA
DICTAMINADOR**



Dedicatoria

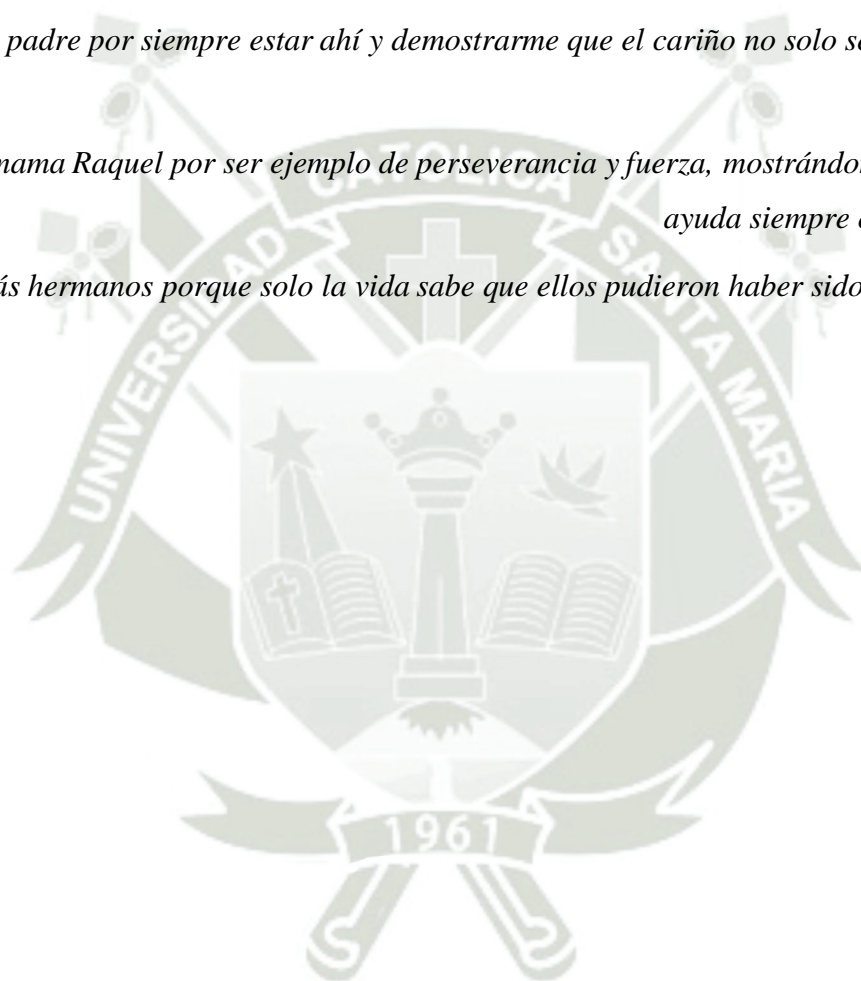
A mi madre por guiarme por el buen camino a pesar de todas las cosas dándome la oportunidad de seguir mis convicciones y ser mi modelo de amor incondicional

A mi hermano por siempre enseñarme que seguir la razón y la rectitud implica sacrificios que uno debe estar dispuesto a aceptar

A mi padre por siempre estar ahí y demostrarme que el cariño no solo se demuestra con palabras

A mi mamá Raquel por ser ejemplo de perseverancia y fuerza, mostrándome que la mejor ayuda siempre es la inesperada

A mis demás hermanos porque solo la vida sabe que ellos pudieron haber sido mucho mejores que yo



Agradecimientos

Agradezco al tiempo por ser el mejor maestro, a mi familia por el apoyo incondicional, a los docentes por ser partícipes de mi formación universitaria y a todas las personas que me brindaron su apoyo con este proyecto.



RESUMEN

El alcance del desarrollo de las funciones ejecutivas se mantiene a lo largo de la vida, lo que incrementa la importancia de identificar algún problema en edad temprana y la posibilidad desolucionarlo. El objetivo de este estudio es analizar los reportes de los informantes clave en cuanto al desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolares. Se adoptó un modelo comparativo-transversal con una muestra no probabilística seleccionada por conveniencia establecida por niños preescolares, estudiantes de Instituciones Educativas Privadas. El instrumento usado fue el BRIEF-P evaluación conductual de la función ejecutiva-versión infantil. Los resultados demuestran que se debe tomar atención por las escalas inhibición y memoria de trabajo mientras que en las demás escalas que son planeación y organización, flexibilidad y memoria de trabajo no existen problemas aparentes, por otro lado, que la edad no necesariamente puede ser un indicador determinante del mejor dominio y desarrollo de estas funciones.

Palabras clave: Funciones Ejecutivas, Informantes clave, Preescolares.

ABSTRACT

The extent of executive function development is maintained throughout life, which increases the importance of identifying a problem at an early age and the possibility of solving it. The aim of this study is to analyze key informants' reports on the development of executive functions in preschoolers. A comparative-transversal model was adopted with a non-probabilistic sample selected by convenience established by preschool children, students of private educational institutions. The instrument used was the BRIEF-P behavioral assessment of executive function - child version. The results show that attention should be paid to the inhibition and working memory scales, while in the other scales which are planning and organization, flexibility and working memory there are no apparent problems, on the other hand, age may not necessarily be a determinant indicator of better mastery and development of these functions.

Key words: Executive Functions, Key informants, Preschoolers.

ÍNDICE

DICTAMEN APROBATORIO	ii
<i>Dedicatoria</i>	iii
<i>Agradecimientos</i>	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
CAPITULO I.....	9
Introducción	9
Pregunta de investigación.....	13
Variables	14
Objetivos.....	15
Antecedentes Teórico-investigativos.....	16
Hipótesis	37
CAPITULO II	38
Método.....	38
Instrumentos.....	38
Participantes	41
Procedimiento	41
Consideraciones Éticas	43
Análisis de datos.....	43
CAPITULO III.....	44
Resultados.....	44

Discusión	53
Conclusiones	58
Sugerencias	59
Limitaciones.....	60
Referencias.....	61
Anexos	67



Capítulo I

Introducción

Recientemente las ciencias del desarrollo han enfocado su interés en la etapa más temprana de la vida, considerando su repercusión en el futuro del menor, la salud mental se debe observar desde esta etapa, sabiendo que las vivencias tienen efecto en el cerebro en desarrollo.

Según revela un estudio realizado sobre un periodo de 20 años, en el cual menores de familias pobres que recibieron estímulos de calidad a una edad temprana acabaron ganando un 25% más, como adultos, al contrario de aquellos que no se beneficiaron de dichas intervenciones. Y, sin embargo, los gobiernos de todo el mundo dedican menos del 2% de sus presupuestos educativos a programas dirigidos a la primera infancia. (UNICEF, 2017)

De acuerdo con esta desigualdad, en neurociencia, se pudo confirmar que el cerebro y su desarrollo, están principalmente determinados por el entorno en estos primeros años.

La inclusión por primera vez, del niño en la infancia según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, se estima que en el país hay una población infantil (0 a 14 años) que asciende a 8 millones 107 mil infantes. (INEI, 2021, p.24), dando a consensuar que la segunda población más alta en el Perú son los infantes.

Así se hace real el interés del estudio en niños pequeños, priorizando la prevención de problemas del desarrollo, descubrir dificultades e intervenir adecuadamente.

Durante este periodo de la vida, el cerebro crece con asombrosa rapidez. Las conexiones se forman a un ritmo que no volverá a repetirse durante la vida, lo que determina y afecta profundamente el desarrollo del niño, influyendo en su habilidad para resolver problemas y relacionarse con otras personas. Esto se reflejará en su vida de adultos, al repercutir en sus cualidades para ganarse la vida y contribuir a la sociedad en la que viven, incluso afectando su felicidad. (UNICEF, 2017)

Adicionalmente, diversas investigaciones han empezado a estudiar el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia.

El desarrollo de estas funciones inicia temprano, y se prolonga durante muchos años, incluso hasta la adultez. De hecho, se considera que son las funciones que tardan más tiempo en desarrollarse. En la primera etapa de la vida, el niño parece vivir solo en tiempo presente con reacciones a estímulos que están cerca, y es posteriormente cuando, empieza a representar estímulos del pasado, planear el futuro, y representar un problema desde varias perspectivas que le permite escoger soluciones apropiadas. (Roselli, Matute, & Jurado, 2008)

Las funciones ejecutivas son de las habilidades cognitivas más sensibles al proceso del envejecimiento. De hecho, se ha observado que los procesos mediados por el lóbulo prefrontal sufren un deterioro por la edad, esto no sucede con habilidades mediadas por otras áreas cerebrales (Ardila & Rosselli, 2007).

Si bien es cierto las funciones ejecutivas son clasificadas de forma variada dependiendo de los autores. En 1974 Alexander Luria brinda pinceladas de funciones ejecutivas, considerándose “bloques funcionales”, abriendo un nuevo tema de investigación, con la unión de la neurología con la psicología, diversos autores empiezan a realizar estudios sobre estos temas.

La primera persona que abordó el término “funciones ejecutivas” fue Muriel Lezak en 1982, quien planteó que estas funciones se encuentran intrínsecas en la persona para formular y planificar objetivos o metas que deben de llevarse eficazmente en la elaboración para conocer cómo se comporta el individuo de forma independiente, social y constructiva.

Actualmente hay muchas definiciones del constructo funciones ejecutivas basadas en modelos teóricos. El modelo que propone a estas funciones como habilidades para controlar pensamientos, emociones y comportamientos que servirán para la toda vida (Munakata et al., 2013).

Existe una relación estrecha entre algunas alteraciones de Funciones Ejecutivas presentes en trastornos infantiles. En consecuencia, el análisis de las funciones ejecutivas en patologías del desarrollo neurológico ha ganado relevancia.

Los estudiosos del desarrollo exploran tres ámbitos principales: físico, cognoscitivo y psicosocial. El crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud son el ámbito físico. El aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad conforman el ámbito cognoscitivo. Las emociones, personalidad y relaciones sociales son aspectos del ámbito psicosocial (Aran Filippetti & López, 2013).

En este desarrollo de las funciones ejecutivas resaltan cambios que ocurren durante la edad preescolar, siendo importante mencionar que de existir un déficit no implica relación con alguna patología.

La etapa preescolar es un tramo crítico de adaptación y de rápidos cambios en las capacidades una etapa donde se adquieren competencias que se vinculan con el crecimiento (Carlson, 2005).

Alrededor de los cinco años, los pequeños ya poseen una estructura cognitiva que les permite usar procesos de nivel superior, y resolver pruebas ligadas a funciones ejecutivas. La inhibición y su desarrollo está ligado con habilidades cognitivas como inteligencia, atención, memoria y comprensión de lectura (Carlson & Moses, 2001).

Diversos estudios acerca de funciones ejecutivas en preescolares obtienen resultados diversos de acuerdo a la población que se analiza, dependiendo tanto del contexto y realidad, así como el lugar donde se realizan, de los criterios que se consideran y el punto de vista que se desea abordar.

Es por eso que el estudio está enfocado a desarrollar una noción de como son las Funciones Ejecutivas considerando la posibilidad de hallar datos resaltantes que puedan enriquecer la investigación.

Pregunta de Investigación

¿En los preescolares, cuáles serían las funciones ejecutivas en las que podrían encontrarse diferencias entre el reporte de padres y profesores?



Variables

Variable 1. Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas podrían entenderse como las responsables del control y regulación de los procesos cognitivos al momento de ejecutar distintas tareas (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager, 2000).

Esta variable se mide de acuerdo a las escalas en que el BRIEF-P versión infantil divide las funciones ejecutivas las cuales son: Inhibición, Flexibilidad, Control emocional, Memoria de trabajo y Planificación y organización.

Variable 2. Informantes Clave

Personas elegidas que, por sus características, ayudan al investigador a convertirse en una fuente importante de información (Martín, 2009).

Las características identificadas son sexo, el parentesco que posee con el menor, el tiempo que conoce al niño y si afirma conocerlo mucho o poco.

Esta variable es determinada por medio del BRIEF-P versión infantil, en el apartado inicial donde hay una ficha de datos que el informante debe llenar al momento de resolver el cuestionario, otorgando su nombre, sexo, el parentesco que tiene con el menor, el tiempo que conoce al niño y si afirma conocerlo mucho o poco.

Objetivos

Objetivo general

Determinar las diferencias en el reporte de las funciones ejecutivas de los niños según los informantes claves (padres y profesores) de niños preescolares.

Objetivos específicos

- Establecer los niveles en las escalas de funciones ejecutivas reportados por los docentes de los niños preescolares participantes del estudio.
- Establecer los niveles de las escalas de funciones ejecutivas reportados por los padres de los niños preescolares participantes del estudio.
- Determinar las diferencias entre los niveles de las escalas de funciones ejecutivas reportados por docentes y padres.
- Encontrar diferencias en las escalas de funciones ejecutivas reportados por los padres de acuerdo al sexo de los menores.

Antecedentes teórico-investigativos

Evolución de los Modelos de funciones ejecutivas en el tiempo

A mediados de los 80s, Donald Stuss y Frank Benson, en su libro “The Frontal Lobes”, propusieron un modelo jerárquico de las funciones mentales. En primer lugar, se encuentra una influencia del sistema nervioso central y, en segundo lugar, el control se dará por las funciones ejecutivas. (Tirapu, et al., 2012)

Modelo de constructo unitario

La teoría de la construcción única es una teoría que propone construcciones cognitivas como la "memoria de trabajo" y el "factor G" para explicar las funciones clave del lóbulo frontal. Estos modelos se basan en patrones de desempeño de tareas experimentales (Tirapu, et al., 2012).

Teoría de la información contextual

En la década de 1990, Jonathan Cohen planteo la teoría de la información según el Contexto, entendiendo que el contexto es un elemento importante para entender las alteraciones ejecutivas vistas en personas con esquizofrenia, de acuerdo a esto los pacientes evidencian daño ejecutivo a razón de tener problemas para descifrar adecuadamente información del entorno (Tirapu et al, 2008 A; Tirapu et al., 2011).

Modelo de memoria de trabajo

El factor g y el factor I

En su teoría bifactorial de la inteligencia, Spearman proponía que la ejecución de cualquier actividad mental depende de dos factores diferenciados y estos son: * Factor general “g” es la base común de la inteligencia que se mantiene igual en cuanto a las capacidades relacionadas entre sí, pese a que varían libremente de un vínculo a otro. * Factor específico “s” son aquellas competencias específicas que varían de un individuo a otro y también de una capacidad a otra (Tirapu et al., 2011).

En la década de los noventa, John Duncan había observado que las lesiones en la corteza prefrontal producían afectación en la planificación y el control ejecutivo. Los mismos estudios verificaron que los tests de inteligencia. (por ejemplo, la escala de inteligencia de Wechsler) no tienen una relación directa con las funciones ejecutivas, y las evaluaban de manera poco relevante (Lezak, Howieson, Bigler & Tranel, 2012).

Modelos de secuenciación temporal.

Teoría representacional: acontecimiento complejo estructurado.

La teoría representacional de Grafman se estructura en torno al constructo ‘acontecimiento complejo estructurado’ (SEC, del inglés structured event complex). SEC es un conjunto de acontecimientos estructurados en una secuencia particular de actividad que se orienta hacia un objetivo. Así, por ejemplo, una conducta compleja y estructurada como es ir a un restaurante con un amigo podría

incluir la siguiente secuencia de acontecimientos: salir de casa, desplazarse en coche hasta el domicilio de nuestro amigo, conducir al restaurante, pedir la carta, comer, pagar la cuenta y salir del restaurante (Tirapu et al, 2008).

Corteza prefrontal y organización temporal de la conducta

Fuster publicó a principios de la década de los ochenta su teoría general sobre la corteza prefrontal, sustentaba que el papel fundamental de esta región cerebral es la estructuración temporal de la conducta. Para este autor, las funciones cognitivas emergen de la actividad de procesamiento de información en redes distribuidas a lo largo de la corteza (Flores & Ostrosky, 2012).

Modelos de supervisión atencional orientada a objetivos.

Modelo de control de la acción: el sistema atencional supervisor.

Don Norman y Tim Shallice presentaron en 1986 un modelo teórico de la atención en el contexto de la acción, donde el comportamiento humano se limita por ciertos esquemas mentales que especifican la interpretación de las entradas y la subsiguiente acción o respuesta. Para ello proponen un sistema estructurado según un conjunto de esquemas organizados en función de secuencias de acción que están preparadas a la espera de que se den las circunstancias necesarias para actuar (Miller & Cummings, 2007).

Teoría integradora de la corteza prefrontal.

Frente a los modelos tradicionales de memoria de trabajo, Miller y Cohen defienden el rol de la corteza prefrontal no sólo en el uso de información, sino también en la conservación de los objetivos y las reglas de la tarea. Desde esta

teoría, la corteza prefrontal es importante para otros procesos cognitivos, especialmente para el control de la atención y la inhibición de la interferencia (Miller & Cummings, 2007).

Modelo de control atencional

El modelo de Stuss parece no prestar atención a los procesos inhibitorios. Porque para este autor, estos se pueden describir en tres términos: energización, tareas programadas y monitoreo. Es probable que las fallas de inhibición se deban a un suministro de energía insuficiente además de una mala coordinación entre los esquemas de atención y las demandas de la tarea (Tirapu et al., 2011).

Teoría del filtro dinámico

En los 2000, Shimamura plantea que el área correspondiente a la corteza prefrontal controla y monitorea la información, procesarla a través de filtros, que se constituyen de cuatro pasos: selección, mantenimiento, actualización y redirección (Flores & Ostrosky, 2012).

Modelos jerárquicos-funcionales de la corteza prefrontal

Hipótesis sobre el eje rostrocaudal de la corteza prefrontal

Christoff, plantea que la corteza prefrontal está estructurada en funciones ordenadas de forma jerarquizada, basándose en la suposición de que los procesos de pensamiento se sustentan en el procesamiento de información en distintos niveles de complejidad (Tirapu et al., 2011).

Hipótesis de la puerta de entrada (gateway hypothesis)

Burgess emplea el término ‘guiado por el estímulo’ para hablar de cualquier cognición que es originada o se dirige hacia estímulos fuera del cuerpo. Esta forma contrasta con la idea libre de estímulo, que sería alguna cognición que no ha sido provocada, o no es dirigida hacia un estímulo externo (Tirapu et al., 2008).

Modelo funcional en cascada de la corteza prefrontal

Etienne Koechlin, sugiere un modelo que enseña la forma en que la corteza prefrontal mantiene las funciones complejas de manera categórica. Afirma que la corteza prefrontal lateral está ordenada como una cascada de representaciones que se encuentran desde la corteza premotora hasta las zonas más anteriores de la corteza prefrontal lateral. Estas representaciones hacen posible controlar las acciones (Tirapu et al., 2011).

Modelos integradores cognición-emoción: ‘modelos cálidos’

Hipótesis del marcador somático

Damasio afirma que las lesiones que dañan a la corteza prefrontal se hallan asociadas a alteraciones en el razonamiento-toma de decisiones y a la emoción-sentimiento; cuando el deterioro resalta sobre un perfil neuropsicológico conservado, el ámbito personal y social son afectados (Bruna, Roig, Puyuelo, Junqué & Ruano, 2011).

Teoría de la complejidad cognitiva y control

Según la Teoría de la Complejidad y el Control Cognitivo de Philip Zelazo, el surgimiento de estas habilidades cognitivas se liga a un aumento gradual en la complejidad de las instrucciones que los niños pueden seguir en la resolución de problemas, esto les permite gradualmente obtener un mayor control de la ejecución.

Con base en los conocimientos de los estudios sobre el desarrollo de la función ejecutiva y la maduración de la corteza prefrontal, Zelazo y Ulrich Müller argumentan que los aspectos ejecutivos de las emociones y motivaciones, se distinguen por un control ejecutivo progresivamente más fuerte.

La igualdad entre estos sistemas dependería de la habilidad para manejar su conducta, a través de la integración de la información procedente del mundo exterior y sus necesidades. Cualquier problema con estos sistemas se ve reflejado en la capacidad para ejercer control sobre su conducta (Tirapu et al., 2011).

Modelo basado en análisis factoriales

Akira Miyake et al, propusieron el modelo que tiene mayor, dieron tres componentes en funciones ejecutivas diferentes entre sí, pero que dependen uno del otro para la realización de estas tareas. Estos componentes fueron definidos como: Actualización, Inhibición y Alternancia (Echevarria, 2017).

Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas

Las evaluaciones neuropsicológicas han estudiado componentes específicos de la función ejecutiva. Se fundamentan en el procedimiento clásico empleado en la psicología experimental: emplear labores que permitan el control

de múltiples de variables como sea posible. Con la finalidad de disminuir los límites que surgen del uso de la metodología de la psicología experimental, los test neuropsicológicos diseñados para evaluar las funciones ejecutivas deben tener estas características: *Ser novedosos. *Requerir esfuerzo. *Demandar memoria de trabajo (García-Molina, 2018).

Junto con estos requisitos, es importante reconocer cual es el mejor criterio al momento de decidir que estrategia aplicar. Wade et al. (1988), establecen una jerarquía entre criterios mayores y menores. En el primer grupo, estarían la validez, sensibilidad y fiabilidad y los cambios clínicos, y en el segundo grupo, la existencia de reglas claras y precisas de administración, puntuación y aplicación por varios grupos de trabajo y validación de pruebas en poblaciones similares.

Hay pruebas pueden analizar control ejecutivo pudiendo usar distintos criterios para ser clasificadas. Como ejemplo, su forma de aplicación, individual o grupal.

También hay la clasificación según el origen. Este criterio permite clasificar las pruebas de acuerdo al objetivo por el cual fueron diseñadas, Según el tiempo, teniendo tres tipos de prueba

1. Clásicas: son las pruebas más populares en la práctica clínica.

Creadas esencialmente en la primera mitad del siglo XX.

2. Basadas en modelos teóricos: pruebas diseñadas para operativizar procesos o constructos cognitivos. Se crean desde los 90s hasta el día de hoy. +

3. Experimentales: tareas específicas para investigación. Empleándose a finales del siglo XX y años siguientes (García-Molina, 2018).

Referencias de evaluación neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas

Wisconsin card sorting test

Prueba concebida por Grant y Berg en 1948 como un indicador de razonamiento abstracto, creación de conceptos y habilidad para adaptar estrategias cognitivas a problemas cambiantes en el medio (Eling et al., 2008).

Trail making test

Es una de las pruebas más empleadas en neuropsicología. El TMT brinda información sobre, la exploración, búsqueda visual, velocidad de procesamiento, flexibilidad y funciones ejecutivas, Esta prueba se diseñada para medir la inteligencia, varios estudios han determinado suvalía reconociendo daño cerebral, en adultos y niños (Tombaugh, 2004).

Color trails test

El color trails test (CTT). Se creo producto de un pedido de la OMS, por la urgencia de disponer de un instrumento con las mismas características de especificidad y sensibilidad del TMT, aunque omitiendo el componente lingüístico para poder aplicarlo a varios contextos socio- culturales (Messinis et al., 2011).

Controlled verbal fluency task

Benton & Hamsher (1976) han utilizado desde su creación como ayuda para determinar capacidad neurocognitiva. Encontrando problemas de comunicación verbal producto de lesiones en el cerebro, para supervisar retrasos del desarrollo en el lenguaje de los niños y evaluar su habilidad para comunicarse en la vida diaria (Loonstra et al., 2001).

Design fluency test

Creado por Jones-Gotman y Milner en 1977 con el objetivo que el sujeto reproduzca en un tiempo limitado, todos los diseños abstractos en una hoja de papel en blanco. Utilizando esta tarea en pacientes con daño neurológico (McDonald et al., 2005).

Test de Stroop

El Test de Colores y Palabras de Stroop (SCWT) es una prueba muy empleada para analizar la habilidad de inhibir la interferencia cognitiva, cuando un estímulo impide el procesamiento de otro al mismo tiempo, denominado “efecto stroop”, analiza la interferencia en las reacciones verbales seriales, ideando este paradigma experimental (Scarpina & Tagini, 2017).

Test de los cinco dígitos

Evalúa la habilidad para reaccionar ante la interferencia. Se basa en el paradigma Stroop, pero, usando números en lugar de colores y palabras. Para poder trabajar en personas con competencias lectoras limitadas. Además, su presentación es acromática lo que evita problemas en la percepción de colores (Sedó, 2007).

Brixton test y Hayling test

El test de Brixton es una prueba que examina la habilidad de abstracción, seguimiento y cambio de reglas (Rao et al., 2021).

El Test Hayling evalúa los componentes de iniciación, inhibición, flexibilidad cognitiva y velocidad verbal mediante una tarea de finalización de frases (Siqueira et al., 2016).

Cognitive estimation test

Creado en 1978 por Shallice y Evans, es ampliamente utilizado por clínicos e investigadores para evaluar la capacidad de producir estimaciones cognitivas razonables. Son un grupo de preguntas que no pueden ser contestadas usando conocimientos ya adquiridos (MacPherson et al., 2014).

Torre de Londres

Fue creada por Shallice (1982), en un inicio evaluó problemas en procesos de planificación en adultos. Años posteriores se usó para evaluar la planificación en sujetos normales y actualmente se usa para evaluar dichos procesos, en el desarrollo y en la evaluación neuropsicológica de los niños (Injoque-Ricle & Burin, 2011).

Delis-Kaplan executive function system

D-KEFS; Delis, Kaplan y Kramer (2001) representa el primer conjunto de pruebas ejecutivas diseñada específicamente para evaluar las funciones ejecutivas (Homack et al., 2005).

Figura compleja de Rey

La Figura Compleja de Rey (FCR) es ampliamente utilizada para analizar el funcionamiento neuropsicológico. Mide la habilidad constructiva en el plano gráfico, publicada en 1941 por André Rey, quien la diseñó para investigar la memoria y organización visual de los pacientes con lesiones cerebrales (Lara et al., 2003).

Multiple errands test

Shallice y Burgess (1991) desarrollaron el (MET) como forma de evaluar la multitarea uncontexto de compras. Esta prueba ha demostrado obtener y detectar fallos ejecutivos como la distracción, la ejecución no adecuada de la tarea o la ruptura de las normas sociales y de la tarea (Cuberos-Urbano et al., 2013).

Iowa gambling task

El IGT consiste en el aprendizaje de probabilidades a través de recompensas y castigos monetarios, donde el buen rendimiento de la tarea este sujeto a que la persona renuncie a posiblesrecompensas grandes e inmediatas por pequeñas recompensas a largo plazo para evitar mayores pérdidas (Brevers et al., 2013).

Executive function performance test

El EFPT evalúa el desempeño de la función ejecutiva según cuatro actividades del día a día, necesarias para la vida independiente, valorando el desempeño en: preparar algo ligero de comer, manejo de las medicinas, uso del teléfono y pago de recibos (Baum et al., 2003).

Tinkertoy test

Lezak (1982) desarrolló una prueba constructiva para evaluar algunos aspectos de la disfunción ejecutiva. El Test Tinkertoy no tiene una solución predeterminada y es una tarea auto estructurada. Se ha considerado útil al momento de evaluar la capacidad en los pacientes jóvenes con daño cerebral para que puedan ser independientes. Se le brinda a la persona 50 piezas con la indicación que haga lo que desee con ellas y que tiene cinco minutos para ello. El examinador anima a la persona sin orientarla (García-Molina, 2018).

Conceptos generales de la evaluación neuropsicológica

El término cognitivo hace referencia al uso y manejo de conocimiento. De esta manera, los procesos cognitivos incluyen un grupo de funciones mentales como atención, memoria, aprendizaje, perfección, lenguaje y resolver problemas. Cada función continúa una secuencia propia del desarrollo en relación con la maduración del sistema nervioso central (Roselli y Matute, 2010).

Desarrollo neuropsicológico

Está mediado por el desarrollo del sistema nervioso y de las funciones cognitivas, ambos aspectos están relacionados a la diferenciación y especialización del tejido nervioso, sin embargo, este desarrollo es una condición necesaria, pero no suficiente para el funcionamiento cognitivo y, del que intervienen múltiples factores ligados a la maduración y aprendizaje (Martínez, 2010).

Maduración

Maduración generalmente es la adquisición gradual por el niño de los rasgos caracterológicos típicos de los miembros adultos de su cultura. La maduración se refiere básicamente, pues, a la capacidad plástica del potencial genético de la especie humana para proveerlos elementos psicofísicos necesarios para una adecuada adaptación al ambiente (Knobel, 2014).

Madurez

Lujan (2018) comenta que la madurez psicológica implica tener claridad, de las responsabilidades y asumirlas, así como tener la habilidad de ser receptivos y aprender de las vivencias e interrelaciones positivas (Estrada et al., 2021).

Percepción

La percepción organiza aquellos datos a los que se accede con facilidad, para clasificarlos dentro de categorías simples, es entendida como un permanente acto de conceptualización (Oviedo, 2004).

Coordinación viso motriz

Para Barruezo (2002) supone la coordinación ojo (verificador) mano (ejecutora), es así que cuando la actividad cerebral ha creado los mecanismos para el acto motor, este sea preciso y económico.

Formación de conceptos

Los conceptos y su desarrollo además del significado de las palabras, dependen del desarrollo de las funciones intelectuales, cómo atención, memoria, capacidad de comparación y discriminación (Blanco, 2011).

Formación de símbolos

Función simbólica que se conforma cuando el niño conoce signos y símbolos para manejar eventos en la vida cotidiana y solucionar problemas o tareas, además implica la mejora de su vida psíquica interna y la forma cómo se interactúa y comprende su medio (Bonilla et al, 2012).

Pensamiento

El pensamiento es la capacidad más importante del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones, en forma espontánea, para producir creencias y conocimientos, crear problemas y estudiar soluciones, toma de decisiones y comunicarse relacionándose con otros y, plantear metas y caminos para lograrlas (Jusino, 2003).

Lenguaje

El lenguaje se convierte para el niño en un medio para comunicarse con los demás, es decir, en un medio para descifrar y interpretar el ambiente exterior y adecuarse a este (Campo, 2009).

Se estima que un niño de tres años tenga un repertorio básico, de habilidades en las distintas dimensiones lingüísticas, permitiéndole mantener una comunicación eficiente con su medio (Henaó et al., 2008).

Atención

Se entiende como el estado de conciencia donde los sentidos enfocan de manera selectiva en determinados aspectos del ambiente, mientras el sistema nervioso central mantiene la ruta para responder a distintos estímulos (APA, 2010).

La atención permite procesar de manera eficaz la información a la que se tiene acceso mediante los recuerdos almacenados (Sternberg, 2011).

Memoria

La memoria se refiere a mecanismos relacionados con el almacenamiento, recuperación y retención de información de experiencias pasadas (Sternberg, 2011).

La memoria comprende 3 etapas: una fase de retención, que es cuando la persona recibe información y, un periodo de almacenamiento y conservación de información, por último, una fase de evocación-recuperación (Ardila & Ostrosky, 2012).

Aprendizaje

Consiste en el proceso de obtener información, patrones de comportamiento o habilidades nuevas y duraderas, se reconoce por la regulación de la conducta como producto de la práctica, el estudio o la experiencia (APA, 2010).

Durante la infancia la capacidad de aprendizaje contribuye a la adquisición o modificación de ideas con habilidades, destrezas, valores y la regulación del despliegue su conducta y emociones, todo como resultado de la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación (Zapata, 2015).

Desarrollo de las funciones ejecutivas

El análisis del desarrollo en diferentes procesos dentro de las Funciones Ejecutivas tiene como fin identificar los cambios en los distintos componentes en periodos de tiempo.

Inhibición

La inhibición la función ejecutiva que permite en la memoria de trabajo, anular la información irrelevante que interfiere con la actividad actual (Aydumene et al., 2020).

Memoria de trabajo

La memoria de trabajo es entendida como un sistema capaz de acumular y manejar momentáneamente, la información que está en uso para la realización de una tarea específica (Carrillo-Mora, 2010).

Flexibilidad mental

Es el control de acciones y pensamientos, que hace posible pensar nuevas opciones para la solución de problemas, mejorando el desempeño cognitivo; capacidad esencial en el desarrollo cognitivo y en el desempeño académico (Flores-Lázaro et al, 2014).

El WCST puede verse como adecuado para medir la función ejecutiva, que requiere habilidad para crear y mantener las opciones de resolución de problemas que son adecuadas para lograr un objetivo mediante condiciones que implican cambios de estímulo (Soprano, 2003).

Planeación

La torre de Hanoi (TOH) y la torre de Londres (TOL; Shallice, 1982) en donde hay tres postes y un número de fichas que se deberá ordenar con el fin de conseguir el modelo mostrado, todo esto en el menor número de movimientos posibles. En los niños se han realizado ciertas adaptaciones como la familia de monos (González & Ostrosky 2012).

Procesamiento del riesgo - beneficio

Bechara & Damasio (2000) indica que Iowa Gambling Task (IGT) es una tarea conductual creada para adultos en torno a cómo es que se toma decisiones, al momento de correr riesgos. Para preescolares existen adaptaciones del IGT, como “el juego de la apuesta” con dulces (Kerr & Zelazo, 2004).

Abstracción

Diamond (2006) propone para analizar la abstracción, que se solicite al menor “elegir un objeto que no guarde relación con otro”; esta tarea permitirá determinar el primer grado de abstracción a partir de relación que guarden los elementos.

Edad preescolar

Durante la niñez temprana hay un momento crucial en la vida donde se desarrollan habilidades físicas, cognitivas y sociales. En esta etapa los niños involucran interacción a partir del juego, que se torna más imaginativo y elaborado junto con el ámbito social.

La importancia de los informantes clave en la evaluación infantil

El acercarse al tema que se desea estudiar hace necesario un proceso de evaluación constante en torno a la forma como se analiza el objeto de estudio, donde se elige a los actores que participaran del estudio y sus alcances. Los informantes son las personas que harán parte de la investigación (Mendieta, 2015).

Tienen una importancia relevante debido a que pueden brindar información desde distintos puntos de vista y también recolectarla de lugares y personas con que el investigador no puede hacerlo directamente.

Funciones ejecutivas se han estudiado con tareas de ejecución (Banpe) (Cumanin) (Wippsi IV) Formas De Evaluación Complementarias (Cuestionarios) Brief (Autores Americanos) Versión Española Brief 2 - Brief P (Autores Americanos) Adaptación Brief-P(España) México Colombia y Argentina.

Apaza (2011) buscaron determinar la relación de la conducta mostradas por niños con y sin hiperactividad en el TDA existente, mediante los resultados de las evaluaciones de tutores y profesores en instituciones educativas de Arequipa, donde se halló relación entre estas variables.

Talero et al. (2015) se establecieron como objetivo determinar la utilidad de las pruebas de función ejecutiva en menores que han sido diagnosticados con (TEA).

Se termino por concluir que los menores con TEA tienen más probabilidades de manifestar problemas en tareas ligadas a las funciones ejecutivas, esto explica la inclinación a la incapacidad de cambio de criterio, perseverancia y conductas que se les atribuyen a esta condición. La disfunción se relacionará con el grado de autismo y cambiará de acuerdo a la edad.

Romero et al. (2016) observaron problemas en el comportamiento y funcionamiento ejecutivo en niños, participando los padres. Los resultados muestran que puntajes altos en problemas de conducta están relacionadas con puntajes bajos en funciones ejecutivas. Se concluye que hay una correlación entre comportamiento agresivo y problemas en las funciones ejecutivas.

Berenguer et al. (2016) compararon perfiles de menores con trastornos del espectro autista y menores con (TDAH) y su relación con las funciones ejecutivas encontrando que cada trastorno afecta de maneras distintas a estas funciones.

Quea y Huacasi (2017) trabajaron con niños víctimas de maltrato en la ciudad de Arequipa, planteándose como objetivo principal precisar la relación entre la inteligencia emocional y funciones ejecutivas determinando que sí existe relación. También afirman que debe intervenir en las áreas social y emocional en niños que sufren maltrato, trabajando sus competencias ejecutivas para que logren una mejor interacción en el ámbito personal-social.

Hernández (2017) tuvo como objetivo indagar más en la relación del TEA y las funciones ejecutivas y su importancia en la enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito escolar.

Determino que si hay dificultades del alumnado con autismo producto del TEA en las funciones ejecutivas principalmente en inhibición, flexibilidad, memoria y planificación.

Romero (2018) realizó un estudio en Chorrillos, con el fin de poder encontrar alguna correlación de las funciones ejecutivas y trastornos de la conducta, trabajando con niños entre 9 y 11 años. Concluyendo que no hay diferencias significativas de los trastornos del comportamiento según el sexo, aunque los alumnos estudiantes de instituciones privadas presentaron funciones ejecutivas más desarrolladas.

Ventura et al. (2019) analizaron el comportamiento de funciones ejecutivas específicas en padres de hijos con TEA y compararlo con padres cuyos hijos no presentan esta condición.

Sallo (2019) investigo si las funciones ejecutivas influyen en el desarrollo de la autorregulación emocional. Se aplico un programa donde se hallaron diferencias en el post-test de ambos grupos donde el grupo experimental mostro mejoras en sus funciones ejecutivas producto del programa, teniendo un efecto positivo en su autorregulación emocional.

Por otra parte, Canales, Velarde, Lingán y Ramírez (2019) en su estudio buscaron diferencias de acuerdo al nivel lector en grupos pertenecientes a realidades distintas, en memoria de trabajo y funciones ejecutivas. Los resultados

evidenciaron que los niños pertenecientes a Lima-Callao tenían una mejor memoria de trabajo. Al mismo tiempo no se hallaron diferencias en las funciones ejecutivas entre ambos grupos y tampoco relación alguna de estos procesos con la función ejecutiva.

Chavarría, Novoa, Sánchez, Uribe y Ramírez (2019) analizaron la relación entre funciones ejecutivas y nociones matemáticas en niños de cinco años, donde se les evaluó en varias nociones como orden, espacio, tiempo, junto con las funciones ejecutivas de inhibición, flexibilidad y memoria de trabajo. Se llegó a concluir que sí existe relación entre variables y dimensiones.

El término "Función Ejecutiva" (FE) se utiliza desde hace unos 40 años, este concepto está especialmente relacionado con la corteza prefrontal, y la manera de comprenderla, Alexander Luria propone que la actividad cerebral es resultado de unidades funcionales. Donde una de estas unidades corresponderá al lóbulo frontal, estas estructuras cerebrales son responsables de programar, regular y verificar el comportamiento. Antes que Luria, John Hugglings Jackson utilizó la teoría de la evolución de Charles Darwin, Alfred. Russell Wallace y Herbert Spencer, para explicar

la función del sistema nervioso. Donde afirma que la función del sistema nervioso se desarrolla progresivamente, entendiéndose que las estructuras superiores controlan a las inferiores. (Tirapu et al., 2008)

La función ejecutiva se ha definido en neuropsicología como procesos relacionados con pensamientos y acciones que nos encaminan a resolver problemas. Esta definición fue hecha por Muriel Lezak en 1982, refiriéndose a la

función ejecutiva como la habilidad mental necesaria para tener un comportamiento eficaz, creativo y aceptado por la sociedad. Se presentaron los cuatro componentes básicos de las funciones ejecutivas: formulación de metas, planificación, desarrollo y ejecución (Tirapu et al., 2008).

Hipótesis

Existen diferencias en el reporte de padres y profesores acerca del desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares.



Capítulo II

Método

El trabajo es descriptivo de diseño comparativo – transversal, puesto que analiza la relación entre variables examinando las diferencias que existen entre dos o más grupos de individuos estableciéndose en un periodo específico en el tiempo (Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A., 2013).

Instrumentos

Instrumento 1.- BRIEF-P-Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva – Versión Infantil, que es la versión española del BRIEF-P (Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Versión) (Gerard A. Gioia; Kimberly A. Espy y Peter K. Isquith, 2016). Adaptado por Esperanza Bausela y Tamara Luque, 2016. Ha sido traducido a más de 30 idiomas (Goldstein y Naglieri, 2014).

Instrumento estandarizado que evalúa las funciones ejecutivas en preescolares entre los 2 años a 6 años mediante un cuestionario el cual es respondido por los padres y profesores (Bausela y Luque, 2016).

Brinda una calificación a las conductas del día a día relacionadas a las funciones ejecutivas en el contexto familiar y el escolar. Consta de 63 ítems que se organizan en cinco escalas clínicas y cuatro índices como se indica a continuación:

- Inhibición, se compone de 16 ítems que evalúan la presencia de dificultades para controlar impulsos y regular la conducta de forma adecuada al contexto.
- Flexibilidad, constituida por 10 ítems y evalúa los problemas del menor en los cambios adecuarse a las demandas del contexto.
- Control Emocional, posee 10 ítems y evalúa las dificultades en el manejo de emociones en determinadas situaciones.
- Memoria de Trabajo, conformada de 17 ítems que evalúan los problemas del menor para retener información en la mente que le permita conseguir un objetivo.
- Planificación y Organización, con 10 ítems evalúa si existen inconvenientes para anticipar resultados a futuro y guiar el comportamiento a lograr objetivos.
- Índice de Autocontrol Inhibitorio, representa los problemas del niño para regular sus acciones, emociones y conducta. Es el resultado de la suma de las puntuaciones de las escalas de Inhibición y Control Emocional.
- Índice de Flexibilidad, representa la presencia de problemas en el niño para adaptarse a las nuevas situaciones. Es el resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas en las escalas de Flexibilidad y Control Emocional.

- Índice de Metacognición Emergente, representa los problemas que tiene el niño para iniciar, planificar, organizar y mantener una acción orientada a la solución de problemas futuros. Es la suma de las puntuaciones de las escalas Memoria de Trabajo y Planificación y Organización.

- Índice Global de la Función Ejecutiva, representa el resumen de las cinco escalas clínicas.

Los valores de los coeficientes de consistencia interna para las escalas clínicas fueron de 0,77 a 0,89 y para los índices fueron de 0,85 a 0,95. La fiabilidad test-retest de las distintas escalas clínicas del BRIEF-P estuvieron entre 0,82 y 0,91, mientras que la de los índices variaron entre 0,85 y 0,91 (Bausela y Luque, 2016).

En Latinoamérica se ha realizado la adaptación y validación del BRIEF – P en México y Colombia, encontrándose un índice de fiabilidad total de 0,942 en la adaptación mexicana (García-Anacleto y Salvador-Cruz, 2017) y coeficientes superiores a 0,80 en todos los índices y la puntuación global en la adaptación colombiana (Rincón y Rey, 2017).

Con respecto a los resultados del análisis de confiabilidad de la prueba el estadístico Alfa de Cronbach arrojó un resultado de 0.886 lo que significa que la prueba tiene una confiabilidad alta, similar al reportado por la Adaptación Española (Bausela y Luque, 2016).

Instrumento 2.- Ficha de los Informantes Clave y sus características

Esta ficha está en el primer apartado al inicio del BRIEF-P (versión infantil), donde están las características del informante clave, como sexo, si es el padre o profesor, el tiempo que el informante conoce al niño, cuanto afirma conocerlo y de las características del niño tales como sexo, fecha de nacimiento y edad del niño.

Participantes

La muestra luego de aplicar los criterios de exclusión la muestra se constituye por los padres y profesores de 150 niños entre los 3 y 5 años 11 meses, en 4 Instituciones Educativas privadas de Arequipa. Se determinaron los criterios de exclusión los siguientes: preescolares con algún trastorno neurológico del desarrollo o con perfil de desarrollo atípico y padres que no desearon participar del estudio.

Procedimiento

Se realizaron coordinaciones con los encargados en las instituciones educativas explicando la importancia de la evaluación y los aspectos éticos. Luego se detallaron el contenido del cuestionario a los padres y profesores.

FASE 1 contacto con instituciones participantes:

- A) Se realizó el contacto de participación con las I.E. que cuenten con la población infantil especificada.
- B) Una vez acordado la participación se solicitó los datos de los estudiantes, Padres y docentes.

FASE 2 charla con docentes y padres

Se realizó una charla a maestros y padres de manera presencial o virtual, conversando de los alcances de la investigación.

FASE 3 Aplicación

- A) Todas las actividades de evaluación se desarrollaron de manera presencial o virtual según las posibilidades, a través de un itinerario establecido.
- B) Se exhortará a los docentes a completar los cuestionarios de sus estudiantes dentro de los 10 días posteriores.

FASE 4 Seguimiento de las respuestas al cuestionario

- A) Los días posteriores fueron de monitoreo sobre la resolución de los cuestionarios entregados los padres.

FASE 5 Cierre

- A) Análisis de datos. Interpretación de los resultados de la investigación.
- B) Entrega de resultados a la autoridad de cada institución.

Consideraciones éticas

Esta investigación se ajusta a las normas de ética locales establecidas por el Colegio de Psicólogos del Perú (2017).

La ética en la investigación es un tema muy amplio, ya que va mucho más allá de lo que común y rutinariamente conocemos acerca de respetar a los sujetos de investigación, sean estos animales o personas, no plagiar resultados de investigación o tener en cuenta el aporte de cada uno en el momento de decidir la autoría de un trabajo. Estos son requisitos elementales en un trabajo de investigación, pero la ética en la investigación científica es mucho más que eso y está enraizada en la ética de la persona del investigador (Richaud, 2007).

Se utiliza las Normas APA, 7ma edición.

Se proporcionó un consentimiento informado con la finalidad que los padres puedan decidir si formarían parte o no del estudio.

Análisis de Datos

Para los cálculos estadísticos se sistematizaron los datos mediante una hoja de cálculo Excel, para luego poder procesar los datos en el programa estadístico SPSS versión 26. Prueba estadística + prueba de comparación.

Capítulo III

Resultados

Los resultados muestran en las tablas el porcentaje de participantes por edad y sexo, también si existen diferencias significativas analizando cada escala a fin de buscar discrepancias marcadas entre los informantes, con la posibilidad de obtener datos que puedan enriquecer la investigación.

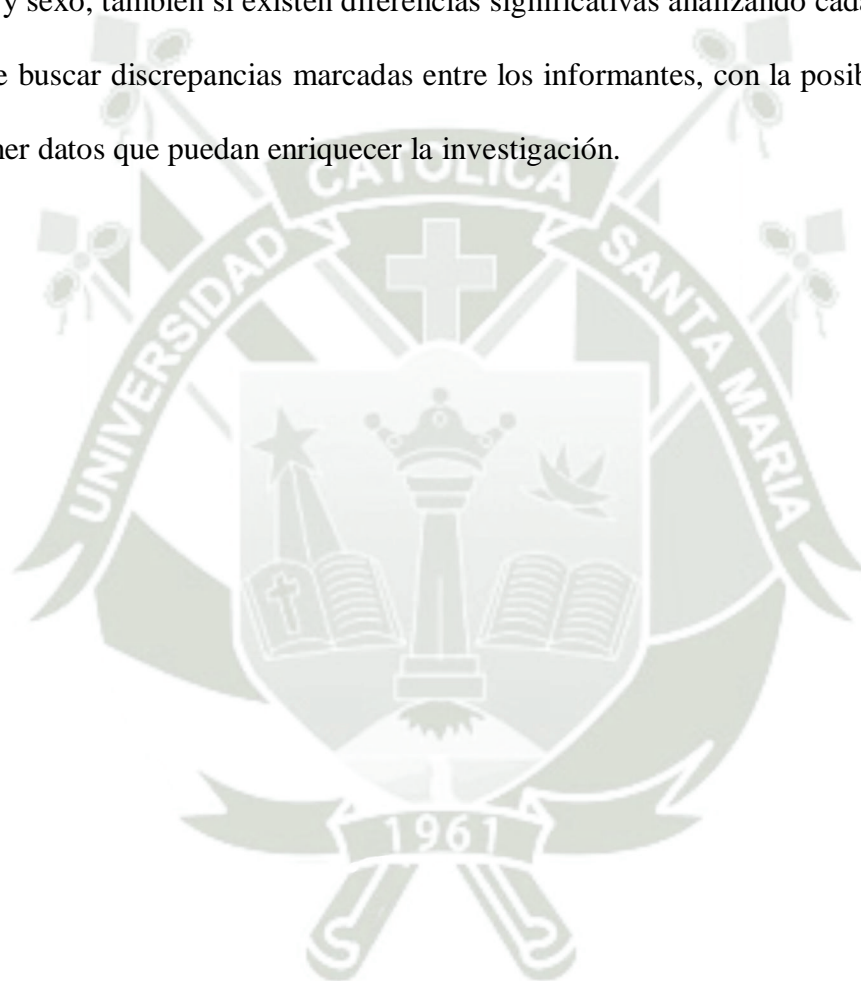


Tabla 1
Edad de los niños preescolares participantes en el estudio

Edad	N°.	%
3	48	32%
4	36	24%
5	66	44%
Total	150	100%

La tabla número 1 muestra al total de 150 niños siendo el 100% divididos en grupos de acuerdo a su edad resultando que en 3 años se encuentran 48 niños que representan 32%, con 4 años a 36 niños que son el 24% y con 5 años a 66 niños representando al 44%.

Tabla 2
Sexo de los niños preescolares participantes en el estudio

Sexo del niño	N°.	%
Masculino	76	50,7%
Femenino	74	49,3%
Total	150	100%

La tabla 2 muestra que del 100% de los menores el 50.7% de los preescolares son varones y el 49,3% de ellos son mujeres.

Tabla 3
Sexo de los padres participantes en el estudio

Sexo del padre	N°.	%
Masculino	46	30.7
Femenino	104	69.3
Total	150	100

La tabla 3 muestra que el 30.7% de los padres de los preescolares son varones y el 69.3% de ellos son mujeres.

Tabla 4
Funciones ejecutivas según la escala inhibición de los padres y profesores de los Preescolares

INHIBICIÓN	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral) P
Chi-cuadrado de Pearson	,044	1	,835
Corrección de continuidad	,000	1	1,000
Razón de verosimilitud	,044	1	,835
N de casos válidos	300		

La tabla 4 muestra que la asociación entre padres y profesores no es estadísticamente significativa $X^2(1, N=300) = 0.044, P > 0.05$. Lo cual quiere decir que no se presentaron diferencias estadísticas entre ambos grupos.

Tabla 5

Funciones ejecutivas según la escala flexibilidad de los padres y profesores de lospreescolares

FLEXIBILIDAD	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral) P
Chi-cuadrado de Pearson	,591	1	,442
Corrección de continuidad	,378	1	,539
Razón de verosimilitud	,591	1	,442
N de casos válidos	300		

La tabla 5 muestra que la asociación entre padres y profesores no es estadísticamente significativa $X^2(1, N=300) = 0.591, P > 0.05$. Lo cual quiere decir que no se presentaron diferencias estadísticas entre ambos grupos.

Tabla 6

Funciones ejecutivas según la escala control emocional de los padres y profesores de lospreescolares

CONTROL EMOCIONAL	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral) P
Chi-cuadrado de Pearson	,000	1	1,000
Corrección de continuidad	,000	1	1,000
Razón de verosimilitud	,000	1	1,000
N de casos válidos	300		

La tabla 6 muestra que la asociación entre padres y profesores no es estadísticamente significativa $X^2(1, N=300) = 0.000, P > 0.05$. Lo cual quiere decir que no se presentaron diferencias estadísticas entre ambos grupos

Tabla 7

Funciones ejecutivas según la escala memoria de trabajo de los padres y profesores de los preescolares

MEMORIA DE TRABAJO	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral) P
Chi-cuadrado de Pearson	95,783	1	,000
Corrección de continuidad	93,516	1	,000
Razón de verosimilitud	102,263	1	,000
N de casos válidos	300		

La tabla 7 muestra que la asociación entre padres y profesores es estadísticamente significativa $X^2(1, N=300) = 95,783$, $P > 0.05$. Lo cual quiere decir que se presentaron diferencias estadísticas entre ambos grupos.

Tabla 8

Funciones ejecutivas según la escala planificación y organización de los padres y profesores de los preescolares

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral) P
Chi-cuadrado de Pearson	19,621	1	,000
Corrección de continuidad	17,708	1	,000
Razón de verosimilitud	23,803	1	,000
N de casos válidos	300		

La tabla 8 muestra que la asociación entre padres y profesores es estadísticamente significativa $X^2(1, N=300) = 19,7621$, $P > 0.05$. Lo cual quiere decir que se presentaron diferencias estadísticas entre ambos grupos.

Tabla 9
Funciones ejecutivas según la edad de 3 años según padres y profesores

	Padres	Profesores
3 AÑOS		
	Media	Media
Inhibición	26.48	25.75
Flexibilidad	15.44	15.33
Control emocional	16.06	15.62
Memoria de trabajo	27.46	32.85
Planificación y organización	15.88	16.00

En este grupo se puede observar que las funciones ejecutivas que han obtenido una calificación más alta son Memoria de trabajo teniendo dentro de esta escala una calificación más alta por parte de los profesores e inhibición donde los padres califican más alto, la escala más baja flexibilidad donde con un margen mínimo los padres califican más alto que los profesores.

Tabla 10

Funciones ejecutivas según la edad de 4 años según padres y profesores

	Padres	Profesores
4 AÑOS	Media	Media
Inhibición	25.89	26.08
Flexibilidad	13.97	15.61
Control emocional	14.36	15.47
Memoria de trabajo	25.89	31.94
Planificación y organización	15.56	16.19

En cuanto a esta edad se puede observar que en todas las escalas los profesores calificaron más alto que los padres, sigue predominando la memoria de trabajo y la inhibición como funciones con más alta calificación y la flexibilidad con menor calificación.

Tabla 11
Funciones ejecutivas según la edad de 5 años según padres y profesores

5 AÑOS	Padres	Profesores
	Media	Media
Inhibición	26.39	24.82
Flexibilidad	14.98	14.8
Control emocional	15.65	15.06
Memoria de trabajo	26.85	33.74
Planificación y organización	16.05	16.03

En los niños con mayor edad en la muestra persisten la memoria de trabajo donde los profesores califican más alto y la inhibición donde los padres calificaron de la misma manera, repitiéndose la tendencia con los niños de 3 años, en las demás escalas se observa que los padres calificaron más alto que los profesores.

Tabla 12
Funciones ejecutivas según sexo de los niños

Funciones ejecutivas	Niños		Niñas	
	Nº	%	Nº	%
Inhibición				
Riesgo Alto	8	10.5	5	6.8
Riego Bajo	68	89.5	69	93.2
Flexibilidad				
Riesgo Alto	10	13.2	13	17.6
Riego Bajo	66	86.8	61	82.4
Control emocional				
Riesgo Alto	9	11.8	10	13.5
Riego Bajo	87	88.2	64	86.5
Memoria de trabajo				
Riesgo Alto	11	14.5	12	16.2
Riego Bajo	65	85.5	62	83.8
Planificación y organización				
Riesgo Alto	0	0.0	1	1.4
Riego Bajo	76	100	73	98.6
Total	76	100	74	100

En la tabla se observa que ambos tanto padres y profesores coinciden en que las niñas poseen un mayor riesgo en flexibilidad, control emocional, memoria de trabajo y planificación y organización y que los niños poseen mayor riesgo en inhibición.

Discusión

El objetivo es hallar las diferencias entre los reportes de los informantes claves (padres y profesores) mediante un análisis de los datos adquiridos en una población conformada por 150 niños. Los resultados hallaron diferencias en memoria de trabajo y planificación y organización, donde los padres evaluaron a los menores con puntajes más bajos que los maestros.

En las demás escalas que son inhibición, flexibilidad y control emocional existen diferencias, pero con un margen que no representa una significancia relevante.

Actualmente, no existen directrices sobre qué hacer con la información discrepante y cómo interpretar dicha información, utilizar datos de padres y profesores como informantes hace posible la influencia del sesgo de contexto en las valoraciones (Duku, 2014).

Los grupos de menores que son parte de la muestra proceden de un solo sector, lo que impide generalizar estos resultados en una mayor escala.

De acuerdo a la edad de los menores en los grupos de 3, 4 y 5 años la diferencia más notoria la ofrece la memoria de trabajo, donde se refleja la calificación más exigente de los maestros en todos los grupos.

Tiene sentido deducir que al presentarse algún problema en alguna función ejecutiva este derivara en algún problema identificable en el comportamiento de los niños y su desempeño escolar, pero esto puede no ser la única causa y se deberían considerar más aspectos.

Diamond (2013) menciona que las funciones ejecutivas pueden predecir el éxito o el fracaso académico, además que adultos con problemas en estas funciones tienen menos posibilidades de encontrar trabajo y mantenerse en este.

Hay que tener claro que las funciones ejecutivas se ven afectadas en todas las patologías sean congénitas o adquiridas, pero esta correlación no implica causa.

Es así que variados estudios donde se tuvo como muestra a niños previamente diagnosticados con algún trastorno se ha demostrado la correlación con el déficit en estas funciones.

Tomando a los profesores como informantes del desempeño en menores con TDAH los reportes brindados logran determinar la relación entre este trastorno con el déficit de funciones ejecutivas, relacionándose a los problemas de conducta, organización e inhibición, reflejando falta de atención característica de este trastorno, esta investigación analiza esta correlación de manera externa pero logra concordar con lo demostrado en investigaciones que si miden directamente el desempeño de la función ejecutiva en menores con este trastorno (Apaza, 2011).

Las funciones ejecutivas afectadas en el TEA son un factor resaltante que se evidencia en la conducta, con la baja habilidad para adecuarse a situaciones y cambios nuevos en la vida, también en desarrollar estrategias para solucionar estos problemas, explicando el déficit de las funciones ejecutivas como producto del mismo trastorno (Talero et al., 2015).

En la infancia se pueden manifestar conductas problemáticas e inadecuadas esto concuerda con tener menor habilidad para inhibir estos comportamientos, del mismo modo con problemas para priorizar información y completar tareas,

muestran puntajes altos en hiperactividad, todo esto obedece a problemas en funciones ejecutivas teniendo como efecto desarrollar conductas socialmente poco aceptadas, esta información se obtuvo de los informes de los padres (Romero et al., 2016).

Berenguer et al. (2016) compararon el perfil de niños con TEA Y TDAH indicando que los menores con TEA tienen menos problemas con las funciones ejecutivas que los menores con TDAH, excepto en flexibilidad esto por la misma condición del trastorno que evidencia dificultades cuando se presenta un cambio en el entorno, todo esto de acuerdo a lo que estiman los profesores en el papel de informantes.

Las funciones ejecutivas son un mejor pronosticador del desempeño académico y laboral, que las capacidades en algún área y que el coeficiente intelectual de la persona aunque, si estas no se ven afectadas socio-culturalmente el desempeño no se ve perjudicado pero, también los menores de Huancavelica presentan un desempeño menor en memoria trabajo también al momento de reconocer letras y procesos léxicos y esto se explicaría de acuerdo al contexto en que viven por el bilingüismo y la pobreza, factores de interés en relación al desarrollo del niño (Canales, Velarde, Lingán y Ramírez., 2019).

Las funciones ejecutivas están ligadas a muchas actividades que realizamos diariamente, también con las aptitudes de los menores, evidenciándose la relación de estas funciones con nociones matemáticas y su desarrollo posterior, puntualmente con el control inhibitorio y la flexibilidad (Chavarría, Novoa, Sánchez, Uribe y Ramírez., 2019).

De acuerdo al sexo de los menores en 4 de las 5 escalas las niñas presentan mayor riesgo a manifestar algún problema siendo la flexibilidad donde se presenta mayor diferencia evidenciando la presencia de problemas para cambiar a voluntad de una situación a otra y solucionar problemas.

Lo cual llama la atención ya que puede considerarse al control inhibitorio como base de las demás funciones, consecuentemente se puede pensar que, si esta no presenta problemas tampoco las demás, pero en el desarrollo de los infantes esto depende de varios factores a tomar en cuenta.

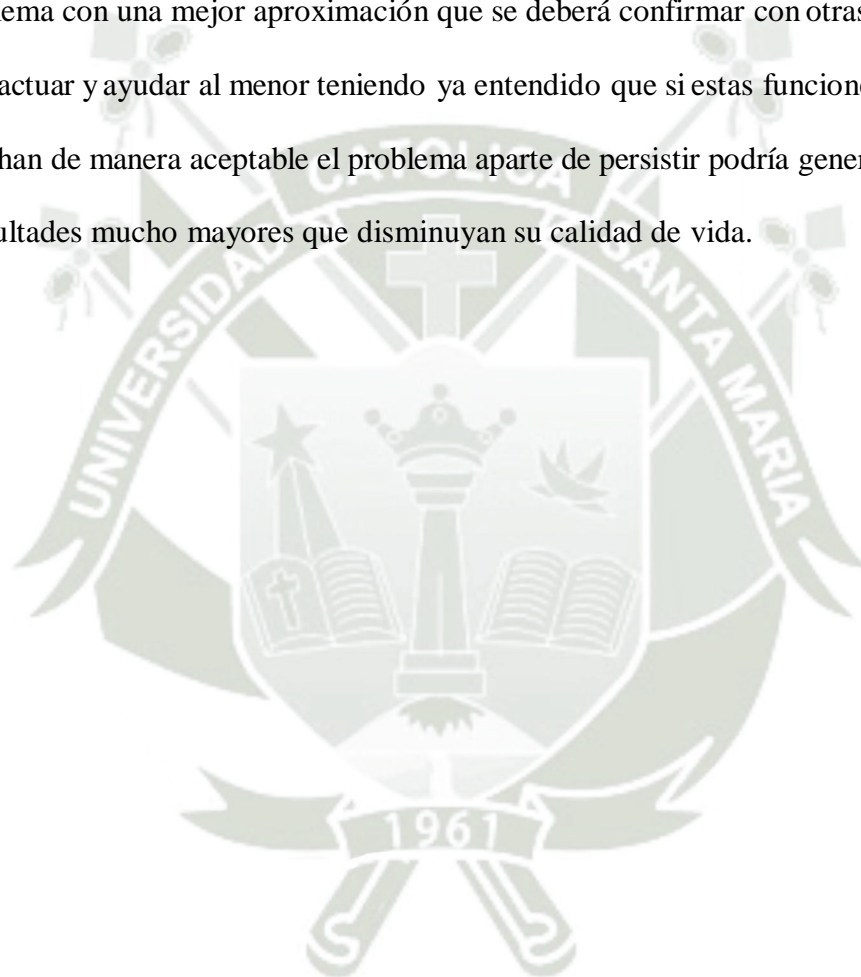
Siendo realmente exhaustivos, el estado del menor en edad preescolar llama a integrar los antecedentes patológicos familiares, los hábitos dietéticos, los patrones familiares de crecimiento, las condiciones psicosociales y económicas de la familia y un examen físico (Aliño et al., 2007).

Tomando en cuenta también aspectos personales de los menores ya que cada persona se desarrolla individualmente, se debe acompañar con diversas pruebas del desarrollo a fin de determinar posibles problemas latentes en el menor.

Confirmar algún problema con el objetivo de actuar logrando una mejoría, es lo que se demuestra desarrollando un programa que interviene la autorregulación emocional logrando mejoras en las funciones ejecutivas (Sallo, 2019).

Se evidencia que al actuar en la autorregulación emocional se interviene en el control inhibitorio lo cual, favorece al desarrollo de las demás funciones ejecutivas ya que el menor podrá enfocarse mejor en sus objetivos ejerciendo un mayor autocontrol, de esta manera, pone atención adecuadamente en una tarea determinada.

Los resultados nos ayudan a establecer un punto de partida de cómo los informantes clave, perciben y califican el desarrollo de los menores de acuerdo a lo que observan cuando conviven con ellos, el menor no suele tener un mismo patrón de comportamiento para ambos medios por lo cual a pesar de poder tener diferencias, en algunas ocasiones se complementan esto ayuda a identificar algún problema con una mejor aproximación que se deberá confirmar con otras pruebas para actuar y ayudar al menor teniendo ya entendido que si estas funciones no marchan de manera aceptable el problema aparte de persistir podría generar dificultades mucho mayores que disminuyan su calidad de vida.



Conclusiones

Primera: Se confirma la hipótesis al encontrar diferencias en los reportes de los informantes específicamente en las escalas memoria de trabajo y planificación y organización, también en los grupos repartidos por sexo se halló diferencias en la escala inhibición.

Segunda: La escala donde se halló una significancia marcada es memoria de trabajo en la cual los maestros fueron los que calificaron con puntajes más altos.

Tercera: En planificación y organización a pesar de ser la escala donde se encuentra menor número de calificaciones de riesgo alto, los profesores también puntuaron por encima de los padres.

Cuarta: En los grupos divididos por edad no varían con significancia las calificaciones de las funciones, manteniéndose inhibición y memoria de trabajo, con puntajes más altos que flexibilidad, control emocional y planificación y organización.

Quinta: En los grupos divididos por sexo, la escala que obtiene puntuación más alta es flexibilidad y la más baja es planificación y organización, siendo en ambas escalas las niñas las que tienen puntajes más altos, mientras que los niños obtuvieron puntaje más alto en inhibición.

Sugerencias

Primera: Incrementar la muestra tomando también a población de I.E públicas a fin de determinar si los puntajes demostrados se reafirman o cambian respecto al grupo de I.E privadas.

Segunda: Promover la importancia de evaluar las funciones ejecutivas en edad preescolar complementando con pruebas del desarrollo.

Tercera: Crear programas que permitan mejorar cada función ejecutiva de manera individual para actuar después de determinar realmente que el menor posee un problema.

Cuarta: Poder obtener resultados de un universo más amplio de informantes para poder establecer baremos específicos, para la población infantil en el país.

Quinta: Promover lineamientos a nivel del sistema educativo preescolar, en donde participen padres y docentes, en la detección de problemas en el desarrollo de las funciones ejecutivas, complementándose con pruebas que respalden la posible evidencia de estos.

Limitaciones

Primera: El contexto de pandemia forzó la necesidad de obtener información de los padres, de esta manera se adecuó el cuestionario a un formato virtual con el fin de conseguir una muestra considerable.

Segunda: El poco interés en participar mostrado por varios padres al momento de presentarse el estudio, esto podría ser por la realidad y estigmas que existen en la sociedad.

Tercera: La calificación del BRIEF- P se encuentra en línea, bajo condiciones y sujeta a efecto de realizar algún pago.

Cuarta: El bajo compromiso mostrado por algunos padres participantes del estudio en cumplir los plazos para la entrega del informe.

Referencias

- Arán Filippetti, V., & López, M. B. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328601008>
- Ardila, A., & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. Editorial El Manual Moderno.
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282013000300043
- Bruna, Roig, Puyuelo, Junqué & Ruano. (2011). Rehabilitación neuropsicológica: Intervención y práctica clínica.
- Burgess, Paul & Alderman, Nick. (2013). Executive Dysfunction.
- Carlson S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 595–616.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032–1053.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333>
- Duku, E., & Vaillancourt, T. (2014). Validation of the BRIEF-P in a sample of Canadian preschool children. *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 20(3), 358–371.

<https://doi.org/10.1080/09297049.2013.796919>

Echavarría, L. M. (2017). Modelos explicativos de las funciones ejecutivas. *Revista de investigación en Psicología*, 20(1), 237-247.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/13534/12193>

Eling, P., Derckx, K. Maes, R. (2008). On the historical and conceptual background of the Wisconsin Card Sorting Test, *Brain and Cognition*, 67(3), 247–253.

<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.01.006>

Flores-Lázaro, Julio & Ostrosky, Feggy. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología Neuropsiquiatría Y Neurociencias*. 8.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987468>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia -UNICEF (2017) *La primera infancia importa para cada niño 2017* sitio web de:

https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf

García Molina, A. (2018). Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Estado de la población en el año del bicentenario 2021*. Sitio web de:

https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). Neuropsychological assessment (5th ed.). *Journal of the International Neuropsychological Society*,

19(4), 488-489. <https://psycnet.apa.org/record/2012-02043-000>

Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24, 167–202.

<https://ekmillerlab.mit.edu/wp-content/uploads/2013/03/Miller-Cohen-20011.pdf>

Munakata, Y., Michaelson, L., Barker, J & Chevalier, N. (2013). Executive functioning during infancy and childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development (CEECD).

https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/15473453/Munakata_Executive_functioning_during_infancy_and_childhood.pdf

Robledo Martín, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure investigación*, 6(42).

<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/461>

Rosselli, M., Jurado, M. B., & Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista*

Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8(1), 23–46.

<https://alfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/ardila-a-ed-2008-funciones-ejecutivas-neuropsicologia-neuropsiquiatria-y-neurociencias-vol-8-n1.pdf>

Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008a).

Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología*,

46(12), 742–750. <https://doi.org/10.33588/rn.4612.2008252>

Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008b).

Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Revista de Neurología*, 46(12), 742–750. <https://doi.org/10.33588/rn.4612.2008252>

Tombaugh, T. (2004). Trail Making Test A and B: Normative data stratified by age and education. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 19(2), 203–214. [https://doi.org/10.1016/S0887-6177\(03\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0887-6177(03)00039-8)

Ustárrroz, J. T., Molina, A. G., Lario, P. L., García, A. V., & Lago, M. R. (2012).

Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta.

Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas, 116.

[https://autismodiario.com/wp-](https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog%C3%ADa-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones-ejecutivas-y-Conducta.pdf)

[content/uploads/2013/12/Neuropsicolog% C3% ADa-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones- ejecutivas-y-Conducta.pdf](https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog%C3%ADa-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones-ejecutivas-y-Conducta.pdf)

Messinis, L., Malegiannaki, A., Christodoulou, T., Panagiotopoulos, V.,

Papathanasopoulos, P. (2011) Color Trails Test: normative data and criterion

validity for the greek adult population. *Archives of Clinical Neuropsychology*.

26(4), 322-30. <https://doi.org/10.1093/arclin/acr027>

Loonstra, A., Tarlow, A., Sellers, A. (2001) COWAT metanorms across age, education, and gender.

Applied Neuropsychology. 8(3), 61-6.

http://dx.doi.org/10.1207/S15324826AN0803_5 McDonald, C., Delis, D., Norman, M.,

Tecoma, E., Iragui, V. (2005). Discriminating patients with frontal-

lobe epilepsy and temporal-lobe epilepsy: utility of a multilevel design fluency test.

Neuropsychology 19(6), 806-13. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.19.6.806>

- Scarpina.F, Tagini.S. (2017) The Stroop Color and Word Test. *Frontiers in Psychology*. 8, (557).[https://doi: 10.3389/fpsyg.2017.00557](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00557)
- Siqueira. L, Gonçalves .H, Hübner. L, Fonseca.R.(2016) Development of the Brazilian version of the Child Hayling Test. *Trends Psychiatry and Psychotherapy*.38(3),164-174.[https://doi: 10.1590/2237-6089-2016-0019](https://doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0019)
- Rao.S, Nandi.R, Dutt.A, Kapur.N, Harris.J, Thompson. J, Snowden.J.(2020) Distinct performance profiles on the Brixton test in frontotemporal dementia. *Journal of Neuropsychology*. 15(2),162-185.
[https://doi: 10.1111/jnp.12228](https://doi.org/10.1111/jnp.12228)
- MacPherson. S, Wagner.G , Murphy.P, Bozzali. M, Cipolotti. L, & Shallice. T. (2014). Bringing the cognitive estimation task into the 21st century: normative data on two new parallel forms. *PloSone*, 9(3), e92554.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0092554>
- Injoque-ricle,I ,Burin .D (2008). Validez y fiabilidad de la prueba de Torre de Londres para niños: Un estudio preliminar. *Revista Argentina de Neuropsicología*. 11, (3) 21-31.
https://www.revneuropsi.com.ar/files/ugd/2c1a84_bb651627e6e94f4fa576ee577b68e705.pdf
- Homack. S, Lee. D, & Riccio. C. (2005). Test review: Delis-Kaplan executive function system. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*,27(5), 599–609.
<https://doi.org/10.1080/13803390490918444>
- Lara.M,Galindo.G,Romero.M,Salvador .J, & Dominguez.M.(2003)La figura compleja de rey en adolescentes que consumen disolventes inhalables.*Salud Mental*.26 (6) 17-26.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58262603>

Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Cuberos-Urbano.G, Caracuel. A, Vilar-López.R, Valls-Serrano.C, Bateman. A, & Verdejo-García. A. (2013). Ecological validity of the Multiple Errands Test using predictive models of dysexecutive problems in everyday life. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 35(3), 329– 336.

<https://doi.org/10.1080/13803395.2013.776011>

Brevers. D, Bechara. A, Cleeremans.A, & Noël. X. (2013). Iowa Gambling Task (IGT): twenty years after - gambling disorder and IGT. *Frontiers in psychology*, 4, 665.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00665>

Martín, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador.

NURE Investigación: Revista Científica de enfermería, (42), 9.

<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/461/450>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis.

Cognitive psychology, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Aliño Santiago, Miriam, Navarro Fernández, Raymundo, López Esquirol, Juana R., & Pérez Sánchez, Iraiza. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4)

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00347531200700040010&lng=es&tlng

=es

Anexos

Consentimiento informado

El Sr Luis Andree Alarcón Valderrama, egresado de la escuela de psicología de la Universidad Católica de Santa María, encargado del estudio “Funciones Ejecutivas en Preescolares según Informantes” ha informado mediante la presente, documentación que se adjunta:

- Teniendo en cuenta que el proceso se realizara en sesiones, una informativa y otradonde se aplicara la evaluación.
- El proceso no ocasionara molestias a mi persona más allá de la propia evaluación.
- Que los datos obtenidos serán específicamente usados sólo para la investigación.


Sobre el proceso del estudio, así como la posibilidad de abstenerse a participar, también se tendrá en completa reserva, los datos personales brindados según normativa vigente y de los alcances brindados en el presente documento.

Otorgo el consentimiento para participar de la investigación:

Sr _____ DNI _____ Firma _____


Sra _____ DNI _____ Firma _____

BRIEF-P



BRIEF[®]-P

ID

 *Por favor, antes de comenzar a leer las instrucciones rellene sus datos de identificación y a continuación los del niño o niña que está valorando.*

SUS DATOS

Nombre y apellidos:

Sexo: Varón Mujer

Relación con el niño: Madre Padre Profesor/a* Cuidador/a* Otro*:

* Si ha marcado cualquiera de las opciones señaladas con asterisco (profesor/a, cuidador/a, otro), por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Desde hace cuánto tiempo conoce al niño o niña? años meses

En una escala de 0 a 10, ¿cómo de bien le conoce? (0 = nada - 10 = muy bien):

DATOS DEL NIÑO O NIÑA

Nombre y apellidos:

Sexo: Varón Mujer **Edad:** **Fecha de nacimiento:** **Fecha de hoy:**

INSTRUCCIONES

En las siguientes páginas encontrará una serie de frases que describen conductas que pueden observarse en los niños pequeños. Nos gustaría saber con qué frecuencia el niño o la niña que está valorando ha tenido problemas con estos comportamientos **durante los últimos seis meses**. Cuando lea cada frase, piense en el niño y rodee una de las siguientes opciones:


N → si **NUNCA** ha sido un problema.
AV → si **A VECES** ha sido un problema.
F → si **FRECUENTEMENTE** ha sido un problema.


Observe el siguiente ejemplo. Si el niño nunca ha tenido rabietas cuando se le dijo que no, marcaría la **N**.

Tiene rabietas cuando se le dice que no. N AV F

Si se equivoca o desea cambiar su respuesta, tache con una «X» la respuesta que desea cambiar y rodee con un círculo la nueva respuesta.

Tiene rabietas cuando se le dice que no. N AV F

 *Por favor, responda a todas y cada una de las afirmaciones. Si tiene dudas o no sabe exactamente qué responder, indique lo que considere más adecuado. Recuerde, no deje ninguna frase sin responder.*



Copyright de la versión original © 2003 by PAR, Psychological Assessment Resources, Inc. Copyright de la adaptación española © 2016 by TEA Ediciones S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24 – 28036 Madrid. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en blanco y negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LO UTILICE.

*Durante los últimos seis meses,
¿con qué frecuencia los siguientes comportamientos
del niño o niña han sido un problema?*

N	AV	F
Nunca	A veces	Frecuentemente

1	Reacciona de forma exagerada ante las pequeñas dificultades.	N	AV	F
2	Cuando se le pide que haga dos cosas, solo se acuerda de la primera o de la última.	N	AV	F
3	Le cuesta darse cuenta de en qué manera su conducta afecta o molesta a los demás.	N	AV	F
4	Cuando se le pide que ordene (p. ej., su habitación) coloca las cosas de forma desorganizada, sin orden.	N	AV	F
5	Las situaciones novedosas le incomodan o le molestan.	N	AV	F
6	Tiene explosiones de ira.	N	AV	F
7	Le cuesta seguir la secuencia de acciones necesaria para completar una tarea (p. ej., probar las piezas de puzle o rompecabezas de una en una u ordenar la habitación para conseguir una recompensa).	N	AV	F
8	Continúa riéndose de las bromas cuando los demás ya han dejado de hacerlo.	N	AV	F
9	Hay que decirle que comience a hacer una tarea incluso cuando está dispuesto a hacerla.	N	AV	F
10	Le cuesta adaptarse a personas nuevas (como canguros, profesores, amigos o cuidadores de la guardería).	N	AV	F
11	Se altera con mucha facilidad.	N	AV	F
12	Le cuesta mantenerse concentrado en los juegos, en los puzles o en otras actividades lúdicas.	N	AV	F
13	Necesita que se le supervise más estrechamente que a otros niños de su edad.	N	AV	F
14	Cuando se le pide que vaya a buscar algo, se olvida de lo que tiene que traer.	N	AV	F
15	Le molestan los cambios de planes o de rutinas (p. ej., variar el orden de las actividades diarias, encargarle un recado más en el último momento o cambiar el recorrido para ir a una tienda).	N	AV	F
16	Explota y se enfada o enoja por cosas sin importancia.	N	AV	F
17	Repite los mismos errores una y otra vez incluso después de que se le ayude.	N	AV	F
18	Cuando está en grupo (p. ej., en un cumpleaños) se comporta de manera más descontrolada o hace más tonterías que los otros niños.	N	AV	F
19	Le cuesta encontrar las cosas (ropa, juguetes o libros) incluso cuando se le han dado indicaciones concretas.	N	AV	F
20	Necesita mucho tiempo para sentirse cómodo en lugares o situaciones nuevas (p. ej., cuando visita a parientes lejanos o a nuevos amigos).	N	AV	F
21	Tiene cambios de humor frecuentes.	N	AV	F
22	Comete errores tontos en cosas que es capaz de hacer.	N	AV	F
23	Es inquieto o nervioso.	N	AV	F
24	Le cuesta seguir las rutinas establecidas para dormir, para comer o para el juego.	N	AV	F
25	Le molestan los ruidos fuertes, las luces brillantes o ciertos olores.	N	AV	F
26	Reacciona de forma desproporcionada ante cosas sin importancia.	N	AV	F
27	Tiene problemas para realizar actividades o tareas que requieren más de un paso.	N	AV	F
28	Es impulsivo.	N	AV	F
29	Cuando está resolviendo un problema o completando una actividad y se queda bloqueado, le cuesta pensar en otras alternativas.	N	AV	F
30	Se altera cuando hay cambios en el entorno (tales como muebles nuevos, cambios en la distribución de la habitación o ropa nueva).	N	AV	F
31	Sus rabietas, enfados, enojos o llantos son intensos pero cesan repentinamente.	N	AV	F

*Durante los últimos seis meses,
¿con qué frecuencia los siguientes comportamientos
del niño o niña han sido un problema?*

N	AV	F
Nunca	A veces	Frecuentemente

32	Necesita la ayuda de un adulto para concentrarse en las tareas.	N	AV	F
33	Le cuesta darse cuenta de cuándo su conducta provoca reacciones negativas en los demás.	N	AV	F
34	Incluso después de enseñarle a recoger las cosas, sigue dejando todo hecho un desastre que los demás tienen que arreglar.	N	AV	F
35	Le cuesta cambiar de una actividad a otra.	N	AV	F
36	Reacciona ante las situaciones de forma más intensa que otros niños.	N	AV	F
37	En medio de una actividad, se olvida de lo que estaba haciendo.	N	AV	F
38	Le cuesta darse cuenta de que ciertas acciones molestan a los demás.	N	AV	F
39	Se pierde en los detalles menos importantes de la tarea o situación y no presta atención a la idea principal.	N	AV	F
40	Le cuesta integrarse en acontecimientos sociales con los que no está familiarizado (cumpleaños, meriendas, reuniones festivas).	N	AV	F
41	Se agobia o se altera con facilidad ante las actividades diarias habituales.	N	AV	F
42	Le cuesta terminar tareas (p. ej., juegos, puzzles...).	N	AV	F
43	Se descontrola más que otros niños de su edad.	N	AV	F
44	Le cuesta encontrar sus cosas en su habitación o en el lugar donde juega incluso cuando se le dan indicaciones concretas.	N	AV	F
45	Se resiste a cambiar las rutinas, las comidas, los lugares habituales, etc.	N	AV	F
46	Después de tener un problema, el disgusto le dura bastante tiempo.	N	AV	F
47	Cuando habla, le cuesta mantenerse centrado en un solo tema.	N	AV	F
48	Habla demasiado alto o juega haciendo mucho ruido.	N	AV	F
49	Deja las tareas a medias incluso después de que se le den indicaciones de cómo realizarlas.	N	AV	F
50	Se agobia o se altera en situaciones en las que hay mucho ruido, mucha actividad o mucha gente.	N	AV	F
51	Le cuesta iniciar una actividad o una tarea incluso después de que se le haya enseñado.	N	AV	F
52	Actúa de forma alocada o fuera de control.	N	AV	F
53	En las actividades no se esfuerza tanto como es capaz.	N	AV	F
54	Le cuesta frenar su comportamiento incluso cuando se le pide que lo haga.	N	AV	F
55	Le cuesta acabar la descripción de un acontecimiento, de una persona o de una historia.	N	AV	F
56	Completa las tareas o actividades demasiado rápido.	N	AV	F
57	Le cuesta darse cuenta de cuándo hace las cosas bien y cuándo no.	N	AV	F
58	Durante las actividades se desvía fácilmente de su objetivo.	N	AV	F
59	Le cuesta recordar las cosas incluso después de un breve periodo de tiempo.	N	AV	F
60	Hace demasiadas tonterías.	N	AV	F
61	Su capacidad para prestar atención es reducida.	N	AV	F
62	Juega de forma descuidada o imprudente en situaciones en las que se puede hacer daño (p. ej., en el patio del colegio o en la piscina).	N	AV	F
63	Le cuesta darse cuenta de cuándo está haciendo bien o mal una tarea.	N	AV	F



Fin del cuestionario. Por favor, compruebe que ha respondido a todas las frases.

FUNCIONES EJECUTIVAS EN PREESCOLARES SEGÚN INFORMANTES CLAVES

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	www.researchgate.net Fuente de Internet	3%
3	kupdf.net Fuente de Internet	3%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
5	www.guiadisc.com Fuente de Internet	2%
6	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1%
7	www.colibri.udelar.edu.uy Fuente de Internet	1%
8	revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	1%

9	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	1 %
10	core.ac.uk Fuente de Internet	1 %
11	repository.uel.ac.uk Fuente de Internet	1 %
12	idoc.pub Fuente de Internet	1 %
13	publicaciones.ucatolica.edu.co Fuente de Internet	1 %
14	Submitted to Universidad Abierta para Adultos Trabajo del estudiante	1 %
15	ebin.pub Fuente de Internet	1 %
16	Submitted to Fundación Universitaria Fray Francisco Jiménez de Cisneros Trabajo del estudiante	1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado