

Referencia para citar este artículo: Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186.

Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica*

*Jael Vargas-Rubilar***

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

*Vanessa Arán-Filippetti****

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Artículo recibido en mayo 16 de 2013; artículo aceptado en noviembre 8 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *La influencia del contexto social y familiar en el desarrollo socioemocional y cognitivo del niño es innegable. El objetivo de este trabajo es destacar el rol activo de la parentalidad en el desarrollo cognitivo infantil. Para esto, se revisan diversos antecedentes en el área con particular énfasis en los estudios que analizan el efecto de las diferentes prácticas parentales sobre el funcionamiento ejecutivo del niño. Se espera que la integración de estos aportes favorezca el desarrollo de estrategias de intervención dirigidas a promover y fortalecer prácticas parentales adecuadas, para repercutir de manera positiva en el desarrollo cognitivo de los hijos.*

Palabras clave: desarrollo del niño, cognición, familia (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The importance of parenthood for the child's cognitive development: a theoretical revision

• **Abstract (analytical):** *the influence of the social and family context in the child's socio-emotional and cognitive development is undeniable. The objective of this paper is to underline the active role of parenthood in the child's cognitive development. To this end, several antecedents in the area are revised with a particular emphasis on the studies that analyze the effect of the different parental practices on the child's executive functioning. It is expected that the integration of these contributions favor the development of intervention strategies aimed at promoting and strengthening adequate parental practices, so as to have an impact on the children's cognitive development in a positive manner.*

Key words: the child's development, cognition, family (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Realizamos este artículo de revisión en el marco de un plan de investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Comenzamos en enero del año 2013 y sigue en curso. Área: psicología. Sub-área: psicología cognitiva.

** Licenciada en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (Ciipme). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: psicojael@gmail.com

*** Doctora en Psicología, Magíster en Neuropsicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (Ciipme). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: vanessaaranf@gmail.com



A Importância da parentalidade no desenvolvimento Cognitivo: Uma Revisão teórica

• **Resumo (analítico):** *A influência do ambiente familiar e social, no desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança é inegável. O objetivo deste trabalho é destacar o papel ativo da parentalidade no desenvolvimento cognitivo infantil. Para este fim, vários antecedentes neste campo são revisados, dando uma ênfase especial para os estudos que exploram os efeitos de diferentes práticas parentais no funcionamento executivo da criança. Se espera que a integração desses aportes favoreça o desenvolvimento de estratégias de intervenção dirigidas, que tem como objetivo, promover e fortalecer práticas parentais apropriadas, a fim de ter um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo da criança.*

Palavras-chave: desenvolvimento da criança, cognição, família (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Parentalidad y desarrollo cognitivo. -3. Efectos de la parentalidad sobre el funcionamiento ejecutivo del niño. -4. Parentalidad y estimulación en las primeras etapas del desarrollo. -5. Discusión. -5.1 Implicaciones: pensando una propuesta de intervención. -Lista de referencias.

1. Introducción

La influencia que tiene el contexto social, cultural e histórico en el desarrollo humano ha sido analizada desde diversas disciplinas, tales como la antropología, la sociología, la psicología, y más recientemente desde la neuropsicología. Bronfenbrenner (1979) reconoció la importancia de aplicar los principios ecológicos al estudio del desarrollo humano. Para este autor, el desarrollo individual tendría lugar en el contexto de las relaciones familiares, y no dependería solo de factores ontogenéticos, sino de la interacción con el entorno familiar inmediato y con otros importantes componentes del ambiente.

En la actualidad, el dilema entre los enfoques ambientalistas e innatistas ha sido superado. Las investigaciones actuales han mostrado una tendencia integradora (Delgado, 2012), proponiendo que existe una interacción entre los factores ambientales y los factores genéticos; es decir, el ser humano nace con determinado potencial de aprendizaje y de habilidades viables que el ambiente puede facilitar u obstaculizar (Peñaranda, 2003). Por lo tanto, aunque existen diversos factores intrapersonales que intervienen en el desarrollo psicosocial, muchas habilidades que se adquieren dependen fundamentalmente de las interacciones con los cuidadores y cuidadoras y con el medioambiente que los circunda, en

especial durante las primeras etapas del ciclo vital (Bronfenbrenner, 1979).

No obstante, de todos los contextos sociales de influencia, la preeminencia del contexto familiar en la vida de las personas, tanto a nivel socioemocional como cognitivo, es innegable, por lo que ha merecido especial deferencia en las ciencias del comportamiento. La investigación psicológica de las últimas décadas ha coincidido en que una de las funciones más importantes de la familia, en relación con las necesidades de los hijos e hijas, es aportar la estimulación apropiada que haga de ellos y ellas seres con capacidades cognitivas necesarias para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010, Gracia & Misitu, 2000, Muñoz, 2005, Palacios & Rodrigo, 1998, Richaud, 2005).

El énfasis de la literatura en relación con la influencia parental ha sido la conducta externalizada de los niños y niñas, las psicopatologías infantiles, y diversos modelos de procesos familiares. Sin embargo, se han realizado un número más limitado de investigaciones que analicen el proceso de adquisición e interacción de las conductas parentales y sus efectos en el desarrollo de las competencias cognitivas de los hijos e hijas (Sanders & Morawska, 2010).

Nuestro propósito en el presente trabajo es destacar la importancia de los factores

contextuales -especialmente el rol de la parentalidad- para el desarrollo cognitivo infantil. Para esto, revisamos algunos antecedentes en el área, con particular énfasis en los estudios que analizan el efecto de las diferentes prácticas parentales sobre el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Proponemos, además, algunas estrategias de intervención para reforzar las habilidades parentales existentes y para promover el desarrollo de nuevas competencias.

2. Parentalidad y desarrollo cognitivo

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1989), postula que la familia es un sistema en interacción permanente con múltiples contextos interrelacionados (la interacción entre familia y escuela, el trabajo, el barrio, entre otras redes sociales). Desde esta perspectiva, las familias no existen como unidades independientes de otras organizaciones sociales, ya que son afectadas por sistemas más amplios que implican relaciones complejas dinámicas y recíprocas. La familia ha sido considerada, en diversos estudios, como uno de los factores contribuyentes potenciales más importantes del contexto social a lo largo de todo el ciclo vital humano (Sanders & Morawska, 2010).

En lo que respecta a la transmisión familiar del aprendizaje, se ha destacado la función de crianza o parentalidad social que se lleva a cabo a través de un complejo proceso definido como socialización (Jiménez & Muñoz, 2005). Particularmente la parentalidad se refiere a las actividades que realizan el padre y la madre en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos e hijas; es un proceso biológico y psicosocial (Bornstein, 1995). También ha sido definida “como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social, y las oportunidades de estimulación y aprendizaje de los hijos”(Eraso, Bravo & Delgado, 2006, p. 1).

El ejercicio de la parentalidad implica la satisfacción de las necesidades acorde con los

cambios en el desarrollo de los hijos e hijas, como también con las demandas cambiantes del ciclo vital de las familias y del contexto social (Cebotarev, 2003). Algunos exponentes en el área aseguran que la calidad de relaciones establecidas entre padres y madres e hijos o hijas, sería relevante para varias áreas del desarrollo infantil (Barudy & Dantagnan, 2005 y 2010, Baumrind, 1978).

Una de las áreas de la parentalidad más estudiadas es la teoría del apego. Diversas investigaciones sugieren que la relación afectiva segura influye positivamente en el desarrollo cerebral del sujeto infantil (Schore, 2001, Siegel, 2007). Los estudios más recientes en este tópico señalan que los cuidados, la estimulación y los buenos tratos parentales desempeñan un papel esencial en la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano (Barudy & Dantagnan, 2010, Siegel, 2007). Tanto las funciones cognitivas y motoras, como las socioemocionales, emergen de la interacción mantenida con los cuidadores y cuidadoras durante los primeros años de vida, que estimulan las sinapsis entre neuronas en las diversas regiones cerebrales (Barudy & Dantagnan, 2010). Así, los estímulos afectivos recibidos tempranamente en el entorno familiar y social tendrían un rol activo en la configuración cerebral y su funcionamiento.

Por otra parte, las actitudes y conductas parentales equilibradas y receptivas, y la existencia de adecuadas competencias parentales, han sido asociadas en forma positiva con el éxito y con la competencia académica de los niños y niñas en edad escolar. Así, las puntuaciones más elevadas han sido obtenidas por los niños y niñas que perciben a su padre y a su madre como autorizados (Ballantine, 2001, Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002). Otro estudio en el área ha mostrado que los padres y madres protectores y con bajo autoritarismo, propician hijos o hijas con mayores puntajes en capacidad verbal e inteligencia (Shears & Robinson, 2005). También se encuentran estudios que afirman que existe una correlación positiva entre los estilos parentales autorizados (i.e., alta aceptación y adecuado control parental) y la

capacidad de innovación o creatividad infantil (Lim & Smith, 2008, Krumm, Vargas-Rubilar & Gullón, 2013).

Otra importante línea de investigación ha analizado la importancia del contexto educativo cotidiano que rodea al niño o niña: los materiales (i. e., objetos y estímulos), la organización de actividades, los espacios de encuentro, la calidad de las actividades y la relación que se establece entre padres y madres con sus hijos e hijas (Morrison & Cooney, 2002, Wachs, 1992). Estos estudios han demostrado que la cantidad de objetos no es tan importante como la variedad y la adecuación a las características e intereses del niño o niña en cada etapa evolutiva. En cuanto a la información, sería relevante que fuera presentada de formas variadas y paulatinamente, promoviendo conductas exploratorias y autonomía por parte del niño o niña. En este sentido, es destacable que puede resultar tan negativo para el niño o niña la baja estimulación como la sobreestimulación y/o la estimulación desorganizada por parte de los padres y madres. Aunque el tipo de estímulos y su organización resulten importantes, la investigación científica ha expuesto que dentro del escenario educativo es más relevante que las actividades de aprendizaje se apoyen en relaciones o interacciones positivas y reforzadoras del vínculo, en especial con los padres y madres o con los cuidadores (Barudy & Dantagnan, 2010, Williams & Sternberg, 2003).

La calidad del ambiente familiar (i. e., estimulación del lenguaje, diversidad de experiencias, materiales de aprendizaje) también ha sido relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo del niño (ver Bradley, 1994). Por ejemplo, un estudio reciente ha destacado la importancia del contexto familiar, en especial para las niñas en comparación con los varones, en el aprendizaje de la escritura (De la Cruz, Huarte, & Scheuer, 2004). De manera afín, Jackson y Schemes (2005) hallaron que los niños preescolares que recibieron afecto y protección y estimulación cognitiva por parte de sus madres, mostraron mayor rendimiento escolar en el área de lenguaje. Asimismo, otros autores encontraron que el clima familiar en el que prima la comunicación, las relaciones positivas, la coherencia y consistencia

disciplinaria y la estimulación, es predictor de la actividad lúdica en la niñez intermedia (Caycedo et al., 2005).

Otro factor predictor del desempeño cognitivo de los niños y niñas sería el conocimiento parental sobre el desarrollo infantil (Benasich & Brooks-Gunn, 1996). Dicho conocimiento puede ser definido como la comprensión sobre los procesos, pautas y creencias acerca de la crianza de los hijos e hijas. Las madres con un alto nivel de conocimiento responderían con más sensibilidad y eficacia a las necesidades de sus hijos e hijas (Benasich & Brooks-Gunn, 1996). En este sentido, se estima que la comprensión parental hace posible la anticipación y adaptación a los cambios evolutivos de los hijos e hijas (Stoiber & Houghton, 1993).

Otros estudios sugieren que también las expectativas equilibradas sobre las capacidades de los hijos e hijas se relacionan con mayores competencias cognitivas (McGillicuddy-De Lisi, 1992). Asimismo, aquellas madres que tienen expectativas inadecuadas o menos precisas en relación con sus hijos e hijas, verían afectado su comportamiento parental, lo que a su vez provocaría impacto en la competencia de los hijos e hijas (Miller-Loncar, Landry, Smith, & Swank, 2000).

En suma, las competencias parentales les permiten a los progenitores y cuidadores, satisfacer las necesidades cognitivas de los niños y niñas de manera flexible, oportuna y ajustada a cada fase evolutiva (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010, Barudy & Marquereucq, 2005).

3. Efectos de la parentalidad sobre el funcionamiento ejecutivo del niño o niña

Un área de creciente interés en el campo de la neuropsicología infantil es el estudio del rol que ejerce el entorno social y las experiencias de aprendizaje, en el funcionamiento ejecutivo de los niños y niñas. Funciones ejecutivas (FE), es un término que engloba una serie de procesos cognitivos necesarios para comportamientos dirigidos hacia un objetivo (Luria, 1966, Stuss & Benson, 1986), tales como: (a) la inhibición, (b) la memoria de trabajo, (c) la flexibilidad cognitiva, (d) la planificación y (e) la fluidez

(Pennington & Ozonoff, 1996). Estas funciones se asocian a regiones de la corteza prefrontal (CPF) en conexión con otras áreas corticales y estructuras subcorticales (Fuster, 1997, Heyder, Suchan, & Daum, 2004).

Este interés está motivado, en parte, por el hecho de que tanto la CPF como las FE siguen un curso de desarrollo postnatal (Diamond, 2002, Fuster, 2002). El desarrollo progresivo de estas funciones se asociaría con el proceso de mielinización de las regiones prefrontales del cerebro (Rosselli, 2003). En general, la mayoría de las investigaciones coinciden en que el desarrollo de las FE continúa durante la adolescencia (Anderson, Anderson, Northam & Catroppa, 2001, Huizinga, Dolan & Van der Molen, 2006, Levin et al., 1991, Welsh, Pennington & Groisser, 1991) e incluso la postadolescencia, declinando posteriormente con la edad alrededor de los 60 años (De Luca et al., 2003). Por tal motivo, se consideran regiones y funciones cerebrales particularmente sensibles a la influencia de la experiencia y el contexto social.

De acuerdo con Hughes y Ensor (2009), existen tres líneas de evidencia que apuntan a una asociación entre las FE y la interacción social: 1. Los estudios realizados con mellizos adultos demuestran que la demencia tiene una fuerte influencia genética, pero destacan a su vez la importancia de la influencia social en el inicio de la enfermedad y en el curso del declive cognitivo. 2. Los factores genéticos interactúan frecuentemente con la influencia ambiental; la vulnerabilidad genética se expresa ante la exposición a estresores ambientales como el maltrato o el caos familiar; y 3. Los estudios de intervención ofrecen evidencia directa sobre el efecto de la experiencia sobre las FE.

Otra importante línea de evidencia proviene de los estudios que han hallado un efecto significativo del entorno social y de las prácticas parentales sobre la actividad en el lóbulo frontal. Por ejemplo, estudios llevados a cabo mediante registros electroencefalográficos (EEG) han demostrado que existe una asociación entre la estimulación ambiental recibida y la actividad cerebral, en niños y adolescentes. Entre estos, se encuentran los de Otero y equipo

(Otero 1997, Otero, Pliego-Rivero, Fernández & Ricardo, 2003), quienes analizaron los patrones de desarrollo cerebral mediante registros electroencefalográficos en niños y niñas de diferentes estratos socioeconómicos (ESE) y en diferentes momentos: a los 18-30 meses de edad, a los 4 años y finalmente a los 5-6 años de edad. Los resultados de estos estudios mostraron un retraso en la maduración de las áreas temporales derechas a los 4 años y temporales izquierdas y frontales a los 5-6 años, en los niños y niñas de estratos socioeconómicos bajos (ESB). Según los autores, la estimulación ambiental inadecuada o insuficiente es el factor que más contribuye al retraso evidenciado en la maduración cerebral de los niños y niñas. De manera afin, Tomarken, Dichter, Garber y Simien (2004), en un estudio realizado con adolescentes de 12 a 14 años de edad, encontraron que el estrato social predice la actividad frontal izquierda. Los autores hipotetizaron que esta asociación estaría mediada por los niveles de estrés y otros factores ambientales como la calidez materna, el apoyo social y la estimulación cognitiva. Otro estudio en esta línea es el de Hane y Fox (2006), quienes hallaron que la conducta materna y la interacción afectiva madre-hijo/hija, se asocian a diferentes patrones electroencefalográficos del lóbulo frontal. Finalmente, Kishiyama, Boyce, Jimenez, Perry y Knight (2009), realizaron un estudio en niños y niñas de 7 a 12 años de edad, y hallaron actividad prefrontal reducida en niños y niñas de ESB durante la ejecución de tareas que valoran la capacidad atencional. Según los autores, una serie de factores asociados con la crianza de los niños y niñas podría explicar estos resultados, como el elevado nivel de estrés y la falta de acceso a material cognitivamente estimulante y a experiencias de aprendizaje durante el desarrollo.

A los resultados obtenidos mediante las técnicas de registro de la actividad cerebral, se suma la evidencia aportada por diferentes estudios conductuales que demuestra, consistentemente, que existe una asociación entre diferentes prácticas parentales y el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Entre estos estudios se encuentran los siguientes. 1) Olson, Bates y Bayles (1990) hallaron que el

apego seguro y las interacciones madre-hijo/hija cognitivamente estimulantes, se asocian con las capacidades futuras del niño o niña respecto al control de impulsividad y a su habilidad para postergar la gratificación. 2) Por su parte, Landry, Miller-Loncar, Smith y Swank (2002), hallaron que el andamiaje materno a los tres años de edad del niño o niña predice sus habilidades ejecutivas a la edad de 6 años, actuando sobre sus habilidades lingüísticas y sobre su habilidad para resolver problemas. 3) Carlson (2003), propone tres prácticas parentales que favorecen el desarrollo de las FE en el niño o niña: a) el cuidado cálido y sensible, (b) el andamiaje parental y (c) la regulación verbal externa. 4) En esta misma línea, Eisenberg et al. (2005) hallaron que la calidez parental y la expresividad positiva predicen el control ejecutivo del niño o niña. 5) Farah et al. (2008) encontraron que las pautas de crianza parental explican el desempeño del niño o niña en tareas que valoran la memoria. 6) En un importante estudio longitudinal, Hugues y Ensor (2009) notaron que la cantidad de preguntas abiertas formuladas por la madre, la estimulación y el apoyo durante actividades estructuradas y la observación de un modelo adulto, predicen las diferencias en el desempeño ejecutivo del niño o niña a los 4 años. Los autores concluyeron que el desarrollo de las FE en niños y niñas se ve favorecido por diversos factores. Entre estos enfatizan: (a) la estimulación y guía, por parte de los cuidadores, de actividades dirigidas hacia un objetivo, (b) la observación de un sujeto adulto mientras planifica una tarea, (c) la parentalidad consistente, en tanto le permite al niño o niña predecir las consecuencias de sus actos; y (d) la ausencia de caos familiar para que no interfiera en el desarrollo del pensamiento y la acción dirigida hacia un objetivo. 7) Bernier, Carlson y Whipple (2010), descubrieron que la sensibilidad materna, el *mind-mindedness* materno y la autonomía-apoyo materno predicen el FE del niño o niña. Según los autores, las relaciones padres/madres-hijos/hijas cumplen un rol importante para el desarrollo de las capacidades autorregulatorias y para el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. 8) Musso (2010) halló que la percepción del vínculo con la madre y el padre, específicamente del control hostil, es un importante predictor de la capacidad de

planificación del niño o niña. 9) Schroeder y Kelley (2010) hallaron que la organización familiar, el apoyo parental y los límites establecidos por la madre y el padre, se asocian significativamente con diferentes dimensiones de las FE del niño o niña. Específicamente, (a) la organización parental se asoció con la planificación, la organización de materiales, la memoria de trabajo, la inhibición, la flexibilidad y el monitoreo; (b) el apoyo parental se asoció con la capacidad del niño o niña para organizar un plan, la memoria de trabajo y la inhibición; y (c) el establecimiento de límites se asoció con el control emocional, la inhibición, la flexibilidad y el monitoreo. 10) Por su parte, Matte-Gagné y Bernier (2011), analizaron los mecanismos a través de los cuales la parentalidad influye en el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Los resultados del estudio revelaron que el lenguaje infantil media la relación entre la autonomía-apoyo materno y el control del impulso del niño o niña. 11) Rhoades, Greenberg, Lanza y Blair (2011), hallaron que la estructura familiar, el ingreso económico y diferentes factores de riesgo psicosociales se relacionan con el funcionamiento ejecutivo del niño o niña. Además, los resultados del estudio demostraron que la influencia negativa de estos factores se transmitiría a través de la calidad de las interacciones madre-hijo durante la infancia. A partir de esto, los autores concluyeron que el ambiente familiar representa un contexto valioso para la promoción de las FE en la infancia. 12) Bernier, Carlson, Deschênes y Matte-Gagné (2012) hallaron que la conducta parental y el apego del niño o niña se relacionan con su desempeño en tareas de memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. 13) Samuelson, Krueger, y Wilson (2012) analizaron la relación entre la regulación emocional materna, la parentalidad y el desarrollo ejecutivo del niño o niña, en cuanto a tareas de memoria de trabajo, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y planificación. Los resultados mostraron que las prácticas parentales positivas, según la perspectiva de los niños y niñas, se relacionaron con un mejor desempeño del niño o niña en tareas de planificación y resolución de problemas. Además, la percepción de las madres de sus habilidades de regulación emocional se relacionó con la flexibilidad cognitiva del niño

o niña. 14) En un estudio reciente, Heikamp, Trommsdorff, Druey, Hübner y von Suchodoletz (2013), hallaron una asociación entre el apego seguro y el control inhibitorio del niño o niña. Además, el estudio reveló que el apego seguro influye indirectamente en la autorregulación

de la conducta a través del control inhibitorio. Sobre la base de estos resultados, los autores concluyeron que el apego seguro cumple un rol importante en el desarrollo de las FE.

A modo de síntesis, en la Tabla 1 exponemos los estudios empíricos mencionados.

Tabla 1. Síntesis Estudios Conductuales.

Prácticas y conductas parentales	Muestra	Habilidades ejecutivas asociadas	Autores
Apego seguro Interacciones madre-hijo/hija	Díadas madre-hijo. Diseño longitudinal, evaluaciones de los niños y niñas a los 6 meses, 13 meses, 24 meses y a los 6 años de edad. 80 diadas madre-hijo participaron de la evaluación a los 6 años de edad del niño.	Control del impulso Postergación de la gratificación	Olson et al. (1990)
Andamiaje materno	253 niños y su cuidador primario femenino. Diseño longitudinal, evaluaciones a los 3, 4 y 6 años de edad.	Resolución de problemas Flexibilidad cognitiva Planificación	Landry et al. (2002)
Calidez parental Expresividad positiva	186 niños y adolescentes tempranos de 9 a 13 años. Diseño longitudinal, evaluaciones de los niños y niñas a los 9, 11 y 13 años de edad.	Control Ejecutivo	Eisenberg et al. (2005)
Pautas de crianza parental	110 niños y niñas afroamericanos, con una edad promedio de 11.8 años.	Memoria	Farah et al. (2008)
Estimulación materna Apoyo por parte de las madres durante actividades estructuradas Observación de un modelo	125 niños y niñas británicos. Diseño longitudinal, evaluaciones de los niños y niñas a los 2 y 4 años de edad.	Planificación Inhibición	Hugues y Ensor (2009)

Sensibilidad materna <i>mind-mindedness</i> materno Autonomía-apoyo	80 díadas madre-hijo/hija. Diseño longitudinal, evaluaciones de niños y niñas canadienses a los 12- 13, 15, 18 y 26 meses de edad.	Memoria de trabajo Inhibición Flexibilidad Postergación de la gratificación	Bernier et al. (2010)
Percepción del control hostil	80 niños y niñas argentinos de 6 a 10 años de edad.	Planificación	Musso (2010)
Organización familiar Apoyo parental Límites establecidos	100 padres y madres norteamericanos de niños y niñas de 5 a 12 años de edad.	Planificación Memoria de trabajo Inhibición Flexibilidad Monitoreo Organización	Schroeder y Kelley (2010)
Autonomía-apoyo materno	53 díadas madre-hijo/hija. Diseño longitudinal, evaluaciones de niños y niñas canadienses a los 15 meses, 2 años y 3 años de edad.	Control del impulso	Matte- Gagné, y Bernier (2011)
Estructura familiar Interacciones madre-hijo/hija	1155 familias. Diseño longitudinal, evaluaciones a los 7 meses, 24 meses y 36 meses de edad.	Memoria de trabajo Inhibición Flexibilidad	Rhoades et al. (2011)
Conducta parental	62 familias canadienses. Diseño longitudinal, evaluaciones a los 12 meses, 15 meses, 18 meses, 2 años y 3 años de edad.	Memoria de trabajo Flexibilidad	Bernier et al. (2012)
Prácticas parentales Habilidades maternas de regulación emocional	47 díadas madre-hijo/hija.	Planificación Resolución de problemas Flexibilidad	Samuelson et al. (2012)
Apego seguro	82 niños y niñas alemanes de 4 a 6 años de edad y sus respectivas madres.	Inhibición	Heikamp et al. (2013)

4. Parentalidad y estimulación en las primeras etapas del desarrollo

Tal como se ha señalado anteriormente, la calidad de la parentalidad es un factor que contribuye de manera significativa en el desarrollo cognitivo de los hijos e hijas. Desde el nacimiento, los niños y niñas requieren la estimulación permanente de sus padres y madres, que no solo son sus cuidadores, sino que particularmente se transforman en sus primeros educadores para lograr un desarrollo adecuado de su cerebro (Barudy & Dantagnan, 2010). Dicha estimulación debe ser lo suficientemente flexible y ajustarse a cada fase del desarrollo del niño o niña.

En la primera etapa de la vida, la estimulación de dichas necesidades está claramente ligada a la satisfacción de sus necesidades físicas y acompañadas de los estímulos necesarios para el desarrollo de las capacidades sensoriomotrices, las percepciones, la atención y la memoria. Luego, se empiezan a agregar estímulos para el desarrollo del lenguaje verbal y la capacidad de pensamiento, la reflexión y las FE.

Para que las necesidades cognitivas de los hijos e hijas sean adecuadamente satisfechas, es necesario que cuenten con madres y padres capaces de brindarle experiencias de estimulación, experimentación y refuerzos oportunos durante las primeras etapas de aprendizaje (Barudy & Dantagnan, 2010). Para Barudy y Dantagnan (2010), las principales necesidades cognitivas de los niños y niñas son: (a) *Necesidad de estimulación*: para que el aprendizaje y el desarrollo de la cognición sea posible, es necesario por lo menos que un sujeto adulto significativo estimule al niño o niña constantemente. Ese alguien debe tener un importante vínculo afectivo con el niño o niña, ya que sin afecto el aprendizaje no se produce de una manera adecuada y constructiva. Tanto la ausencia de estimulación como la sobreestimulación pueden resultar nocivas para el desarrollo cognitivo en la infancia. (b) *Necesidad de experimentación*: el cerebro, durante los primeros años, está programado para explorar; la curiosidad es muestra de este proceso y es intensa y visible desde los primeros meses de vida. El apoyo de la madre y el padre

a esta necesidad de los niños, las respuestas a sus preguntas, por ejemplo, son esenciales para la satisfacción de esta necesidad. (c) *Necesidad de refuerzo*: los niños y niñas requieren en forma especial que sus madres, padres o cuidadores manifiesten el reconocimiento de sus esfuerzos y los logros alcanzados durante su desarrollo. El refuerzo positivo de los padres y madres es el que permite en los niños y niñas tener indicadores visibles del impacto de sus conductas, corregir sus errores y fortalecer sus conductas apropiadas.

5. Discusión

Si bien la literatura científica en relación con el rol de la parentalidad se ha focalizado principalmente en el desarrollo socioafectivo (Muñoz, 2005, Palacios & Rodrigo, 1998, Richaud, 2005), la conducta externalizada de los niños y niñas y las psicopatologías infantiles (Sanders & Morawska, 2010), se observa un creciente interés por el estudio de la interacción de los estilos, prácticas y competencias parentales y sus efectos sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños y niñas.

Los antecedentes y los estudios revisados han permitido constatar la importancia de la parentalidad para la maduración cerebral y el desarrollo cognitivo. Específicamente, algunos componentes fundamentales de la parentalidad parecen ejercer un papel central en la emergencia de las capacidades ejecutivas. Así, procesos como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición, podrían verse favorecidos u obstaculizados por el clima familiar y el estilo de relación parental percibido por los hijos e hijas. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que estas funciones siguen un curso de desarrollo postnatal, cobra especial importancia el papel de conductas como (a) el apoyo y la estimulación parentales, (b) la regulación verbal externa, (c) el modelado durante tareas de resolución de problemas, (d) el cuidado cálido y sensible y (e) la organización familiar, entre otras, para el desarrollo y la habilitación de las FE durante la infancia.

No obstante lo anterior, es necesario tener en cuenta que el desarrollo del niño o niña está influenciado por diversos factores asociados

al contexto en el que crece. De acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1994), para entender el desarrollo humano es necesario considerar el entorno ecológico en el que este ocurre. Según este modelo, el ambiente ecológico está integrado por cinco sistemas interrelacionados: (a) el *microsistema*, que hace referencia a las interacciones, roles sociales y relaciones interpersonales que se experimentan durante el desarrollo en el entorno inmediato (i.e., la familia, el barrio y la escuela); (b) el *mesosistema*, que incluye la relación entre dos o más de los microsistemas (e. g., la relación entre el hogar y la escuela); (c) el *exosistema*, que comprende los procesos y relaciones que influyen indirectamente en el desarrollo del niño o niña, al interactuar con los factores de su microsistema; (d) el *macrosistema*, que hace referencia a la cultura y la subcultura de la sociedad; y (e) el *cronosistema*, que hace referencia a los cambios cronológicos personales y ambientales que pueden influir en el desarrollo (Bronfenbrenner, 1994). Por lo tanto, en el estudio del desarrollo cognitivo del niño o niña es necesario considerar, además de su sistema familiar, la influencia de otras variables contextuales o situacionales como: el estrato socioeconómico (Arán-Filippetti & Richaud, 2012), las características de la escuela y el barrio de pertenencia (Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Sealand, 1993), entre otras.

Por otra parte, el despliegue de las competencias parentales también se encuentra ligado al medio social donde los procesos socializadores se desarrollan (Lecannelier, Flores, Hoffmann & Vega, 2010, Richaud, en prensa, Rodrigo-López, Martín-Quintana, Cabrera-Casimiro & Máiquez-Chaves, 2009). Existen estudios que “muestran el papel crítico de un ambiente social adverso para la salud y el desarrollo humano en general, y el de la parentalidad, en particular” (Barudy & Dantagnan, 2010, p. 378). Dichos autores reconocen como eje principal factores intrapersonales (i.e., competencias parentales), pero enfatizan el importante papel que pueden tener los entornos sociales en el ejercicio de la parentalidad. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la crianza es un proceso complejo

sensible al riesgo psicosocial -e. g., baja escolaridad, consumo de sustancias adictivas, dinámicas de violencia intrafamiliar y maltrato-, a las creencias culturales de lo que significa ser “buenos padres”, y a las propias experiencias de apego, temperamento y factores resilientes de los progenitores o cuidadores (Barudy & Dantagnan, 2010, Bornstein & Bornstein, 2010, Lecannelier, Flores, Hoffmann & Vega, 2010).

En suma, lo señalado por las investigaciones presentadas nos da la pauta de que deberían considerarse estudios integrativos (i. e., investigación e intervención) y análisis que incluyan las evaluaciones de los recursos parentales, y al mismo tiempo, nuevas propuestas interdisciplinarias que generen intervenciones ajustadas a los grupos familiares, según el entorno ecológico de los mismos.

5.1. Implicaciones: pensando una propuesta de intervención

Los estudios sobre intervenciones destinadas al mejoramiento de la parentalidad (i. e., apego, competencias, estilos y prácticas parentales) aseguran que éstas han demostrado ser efectivas, en especial las que se basan en enfoques como el aprendizaje social y principios cognitivo-conductuales (Sanders & Morawska, 2010). Gran parte de estos programas han probado ser beneficiosos en la prevención del maltrato infantil, en los problemas conductuales infantiles, en el aumento de interacciones positivas entre padres y madres con sus hijos e hijas y en la reducción de prácticas parentales inconsistentes y autoritarias. Dichos programas de apoyo parental se han implementado en algunos países de Latinoamérica especialmente en Chile- y en España, para reforzar positivamente conductas de sensibilidad, modelar conductas parentales adecuadas y brindar apoyo social a los padres y madres, con resultados alentadores (Barudy & Dantagnan, 2010, Gómez, Muñoz & Santelices, 2008, Gómez & Kotliarenco, 2010, Gómez, Cifuentes & Ortún, 2012, Rodrigo-López, Martín-Quintana, Cabrera-Casimiro & Máiquez-Chaves, 2009).

En Argentina, como en muchos países de Latinoamérica, se ha prestado insuficiente atención a la elaboración, evaluación y

difusión constante de este tipo de programas, siendo limitadas las fuentes de información e investigación al respecto. Un ejemplo de programas de fortalecimiento parental es “Un Puente entre Familia y Escuela” (ver Vargas-Rubilar & Oros, 2011) desarrollado en el marco del Proyecto de evaluación y fortalecimiento de recursos psicológicos en niños y niñas “Sin Afecto no se aprende, ni se crece” (Richaud, en prensa). El objetivo general de dicha intervención es reforzar las habilidades existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias parentales. Este tipo de programas se basa en la premisa de que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades de los padres y madres afianza su compromiso hacia los hijos e hijas, refuerza su autoeficacia parental y genera oportunidades para apoyar el aprendizaje y desarrollo socioemocional de los hijos e hijas (Trivette & Dunst, 2010).

El diseño del programa se fundamentó en una extensa revisión teórica interdisciplinaria. Principalmente, se privilegió el estudio de modelos de intervención con familias en vulnerabilidad social. El diseño fue guiado por enfoques teóricos y de intervención, tales como: los principios de la parentalidad positiva (Gómez, Cifuentes & Otún, 2012), el fortalecimiento de las competencias parentales (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010), el apoyo social formal e informal en la intervención comunitaria (Gómez & Kotliarenco, 2010, Gracia, 1997, Rodrigo & Byrne, 2011), los principios de la resiliencia familiar y parental (Barudy & Dantagnan, 2005, Barudy & Marquebreucq, 2005, Walsh, 2004), y la coordinación con las redes sociales comunitarias (Barudy & Dantagnan, 2010). Desde el enfoque de la parentalidad positiva, se asume que programas de educación parental pueden promover la autoeficacia parental (Rodrigo & Byrne, 2011) y repercutir positivamente en el desarrollo de los hijos e hijas, lo cual implica atribuir a los padres y madres un papel clave en la estimulación de dicho desarrollo (Trivette & Dunst, 2010).

Este modelo de intervención psicoeducativo se implementa en forma grupal mediante talleres expositivo-participativos. Los talleres de fortalecimiento parental fueron pensados

como espacios de intercambio de experiencias, vivencias y conocimientos entre los sujetos profesionales y los sujetos participantes. La coordinación y desarrollo de los talleres se lleva cabo por un equipo interdisciplinario (i.e., psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales). En todas las sesiones se privilegia el desarrollo de habilidades para la crianza basados en los principios de la parentalidad positiva (Gómez, Cifuentes & Otún, 2012).

En el marco del programa mencionado, esta intervención fue implementada en 29 encuentros de 60 a 90 minutos por sesión, con resultados positivos tanto desde la perspectiva de los niños y niñas como desde las madres participantes (Vargas-Rubilar & Lemos, 2013). La intervención se centró en dos ejes principales: (a) *intervención directa* para los padres y madres, que implica la promoción de las competencias parentales, especialmente el apego, la empatía, el estilo de crianza, la comunicación positiva y las redes de apoyo; y (b) *intervención indirecta* para los hijos e hijas, es decir, la formación de los padres y de las madres en estrategias para promover el desarrollo de recursos socioemocionales y cognitivos en los niños y niñas.

Las principales técnicas utilizadas durante la misma fueron: 1) *Exposición de información*, que consistió en brindar información relevante a los padres y madres sobre crianza y desarrollo infantil, desde un modelo psicoeducativo. 2) *Retroalimentación con pares y co-reflexión*, referida a una instancia de reflexión compartida sobre las vivencias de los padres y madres, destinada a repensar conjuntamente el modo de llevar a cabo la función de crianza. Durante esta instancia, los padres, madres e interventores intercambian sus conocimientos, creencias y actuar frente a situaciones cotidianas en la relación con sus hijos e hijas. 3) *Modelado de actitudes y comportamientos alternativos*, consistente en la presentación de acciones alternativas a las inadecuadas en la relación paterno-filial. Se trabajaron principalmente actitudes y conductas referidas a la expresión del afecto, a la autonomía otorgada y a la disciplina aplicada a los hijos e hijas. Por ejemplo, en el taller de afectividad se compartieron por

parte de los interventores y de los padres y madres diversas formas de expresión afectiva verbal, actitudinal y escrita, ya que los sujetos participantes habían manifestado dificultades en este área. 4) *Asignación de tareas y propuestas de acción*, se refiere a actividades prácticas realizadas en las sesiones con el objetivo de consolidar lo trabajado en los talleres y promover su aplicación en el ámbito familiar. Por ejemplo, en el taller de fortalecimiento de la autoestima se trabajó por escrito la identificación de los aspectos positivos de los padres y madres sobre su rol parental. 5) *Entrevistas posteriores a los talleres*, esta instancia brindó la posibilidad de que los sujetos participantes se entrevistaran individualmente con el equipo en los días posteriores al taller. Estas entrevistas tuvieron el propósito de responder consultas personales difíciles de atender en las sesiones grupales, especialmente por motivos éticos y de tiempo.

Si bien la intervención con los padres y madres se implementó en el ámbito escolar conjuntamente con un programa para fortalecer recursos socioemocionales, lingüísticos y cognitivos del niño o niña, con resultados alentadores (Arán-Filippetti & Richaud, 2011, Ghiglione, Arán-Filippetti, Manucci & Apaz, 2011, Richaud, en prensa), una tarea pendiente es la inclusión de estrategias para promover el fortalecimiento de recursos cognitivos desde el ámbito familiar. Se estima que los resultados positivos aumentarían considerablemente si estos recursos se fortalecieran también desde el contexto familiar. Así, aunque los programas para padres y madres buscan promover procesos de cambios cognitivos, afectivos y comportamentales en los padres y en los niños y niñas, la mayoría de ellos se han centrado en el área socioemocional, postergando el fortalecimiento de aspectos cognitivos. Consideramos que la inclusión del área cognitiva en los programas parentales es sumamente relevante, ya que favorece la adquisición de nuevos aprendizajes para la reconstrucción y optimización del ejercicio de la parentalidad. Al respecto, es importante destacar que durante la implementación del programa de fortalecimiento parental, muchos padres y madres manifestaron su interés en conocer y aplicar estrategias para mejorar los recursos cognitivos de sus hijos e hijas.

Es necesario, por lo tanto, el desarrollo de programas específicos que integren el fortalecimiento de competencias parentales, tanto socioemocionales como cognitivas, para favorecer el desarrollo sociocognitivo de los niños y niñas. Para ello, destacamos la importancia de impulsar políticas públicas de protección infantil y de apoyo a la parentalidad saludable. Dichas políticas de fortalecimiento familiar deberían contemplar el apoyo social, la prevención de prácticas de riesgo y la promoción de la parentalidad positiva en grupos que viven en contextos de riesgo y vulnerabilidad social, especialmente.

Si bien en el presente trabajo hemos destacado la importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil, se requiere mayor comprensión sobre cuáles son los factores específicos de la parentalidad que ejercen una mayor influencia sobre el desarrollo cognitivo infantil, cómo interactúan con otros sistemas del entorno ecológico del niño o niña, y cuáles serían los principales procesos mediadores que favorecen el desarrollo de las habilidades ejecutivas durante la infancia.

Lista de referencias

- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20, pp. 385-406.
- Arán-Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10, pp. 341-354.
- Arán-Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2012). A Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status in School-Age Children: Cognitive Factors as Effect Mediators. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173, pp. 393-416.
- Ballantine, J. (2001). Raising competent kids: the authoritative parenting style. *Childhood Education*, 78, pp. 46-47.

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Marquebreucq, A. P. (2005). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, pp. 239-276.
- Benasich, A. A. & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, pp. 1186-1205.
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, pp. 326-339.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M. & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental science*, 15, pp. 12-24.
- Bornstein, M. H. (1995). *Handbook of Parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, L. & Bornstein, M. H. (2010). Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters & M. Boivin (eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, (pp. 1-4). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bradley, R. H. (1994). The Home Inventory: review and reflections. En H Reese (ed.) *Advances in Child Development and Behavior*, (pp. 241-88). San Diego, CA: Academic.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. En R. Vasta (comp.) *Annals of child's development*, volumen 6 (pp. 187-249). Greenwich: CT JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.) *The international encyclopedia of education*, (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K. & Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, pp. 353-395.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002) Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40, pp. 415-436.
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68, pp. 138-151.
- Caycedo, C., Ballesteros, B., Novoa, M., García, D., Arias, A., Heyck, L. & Rochy-Vargas, G. (2005). Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), pp. 123-152.
- Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 53-77.
- De la Cruz, M., Huarte, M. & Scheuer, N. (2004). Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), pp. 67-86.
- De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J. A., Proffitt, T. M., Mahony, K. & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab. I: development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, pp. 242-254.
- Delgado, I. (2012). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Madrid: Paraninfo.

- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. T. Stuss & R. T. Knight (eds.) *Principles of frontal lobe function*, (pp. 466-503). London: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, pp. 1055-1071.
- Eraso, J., Bravo, Y. & Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41, pp. 23-40.
- Farah, M. J., Betancourt, L., Shera, D. M., Savage, J. H., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L. & Hurt, H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental Science*, 11, pp. 793-801.
- Fuster, J. M. (1997). *The Prefrontal Cortex: Anatomy, Physiology and Neuropsychology of the Frontal Lobe*. Philadelphia: Lippincott-Raven.
- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, pp. 373-385.
- Ghiglione, M. E., Arán-Filippetti, V., Manucci, V. & Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28, pp. 17-36.
- Gómez, E. & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19, pp. 43-54.
- Gómez, E., Cifuentes, B. & Ortún, C. (2012). Padres competentes, hijos protegidos: Evaluación de los resultados del programa "Viviendo en Familia". *Psychosocial Intervention*, 21, pp. 259-271.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Santelices, M. (2008). Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 26, pp. 241-251.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós
- Gracia, E. & Misitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Hane, A. A. & Fox, N. A. (2006). Ordinary variations in maternal caregiving influence human infants' stress reactivity. *Psychological Science*, 17, pp. 550-556.
- Heikamp, T., Trommsdorff, G., Druey, M. D., Hübner, R. & von Suchodoletz, A. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control, and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in psychology*, 4, pp. 1-11.
- Heyder, K., Suchan, B. & Daum, I. (2004). Cortico-subcortical contributions to executive control. *Acta Psychologica*, 115, pp. 271-289.
- Hughes, C. H. & Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? En C. Lewis & J. I. M. Carpendale (eds.) *New Directions in Child and Adolescent Psychiatry*, 123, pp. 35-50.
- Huizinga, M., Dolan, C. V. & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44, pp. 2017-2036.
- Jackson, A. P. & Schemes, R. (2005). Single mothers' self-efficacy, parenting in the home environment, and children's development in a two-wave study. *Social Work Research* 2, 29, pp. 7-20.
- Jiménez, J. & Muñoz, A. (2005). Socialización Familiar y Estilos Educativos a Comienzos del Siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 26, pp. 315-327.
- Kishiyama, M. M., Boyce, W. T., Jiménez, A. M., Perry, L. M. & Knight, R. T. (2009). Socioeconomic Disparities Affect Prefrontal Function in Children. *Journal of cognitive neuroscience*, 21, pp. 1106-1115.
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J. & Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12, pp. 153-173.

- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental neuropsychology*, 21, pp. 15-41.
- Lecannelier, F., Flores, F., Hoffmann, M. & Vega, T. (2010). Trayectorias tempranas de la agresión: evidencias y la propuesta de un modelo preventivo. En D. Sirpolu & H. Salgado (eds.) *Trayectorias*. Santiago: Universidad del Desarrollo.
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K., Mattson, A. J., Harward, H., et al. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology*, 7, pp. 377-395.
- Lim, S. & Smith, J. (2008). The Structural Relationships of Parenting Style, Creative Personality and Loneliness. *Creativity Research Journal*, 20, pp. 412-419.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- Matte-Gagné, C. & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of experimental child psychology*, 110, pp. 611-625.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1992). Parental belief and developmental processes. *Human Development*, 25, pp. 192-200.
- Miller-Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E. & Swank, P. R. (2000). The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (3), pp. 335-356.
- Morrison, F. J. & Cooney, R. M. (2002): Parenting and academic achievement: multiple paths to early literacy. En J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (eds.) *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*, (pp. 141-160) Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5, pp. 147-163.
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27, pp. 95-110.
- Olson, S. L., Bates, J. E. & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, pp. 317-334.
- Otero, G. A. (1997). Poverty, cultural disadvantage and brain development: a study of pre-school children in Mexico. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 102, pp. 512-516.
- Otero, G. A., Pliego-Rivero, F. B., Fernández, T. & Ricardo, J. (2003). EEG development in children with sociocultural disadvantages: a follow-up study. *Clinical neurophysiology*, 114, pp. 1918-1925.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pennington, B. F. & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, pp. 51-87.
- Peñaranda, F. (2003). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 207-230.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T. & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: contribution of a person-centered perspective. *Journal of experimental child psychology*, 108, pp. 638-662.
- Richaud, M. C. (2005). Estrategias parentales y estilo de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, pp. 47-58.
- Richaud, M. C. (en prensa). Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children. *American Psychologist*.

- Rodrigo, M. J. & Byrne, S. (2011). Apoyo social y agencia personal en madres en situación de riesgo. *Intervención psicosocial*, 20, pp. 13-24
- Rodrigo, M. J., Martín-Quintana, J. C., Cabrera-Casimiro, E. & Máiquez-Chaves, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención psicosocial*, 18, pp. 113-120.
- Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 125-144.
- Samuelson, K. W., Krueger, C. E. & Wilson, C. (2012). Relationships Between Maternal Emotion Regulation, Parenting and Children's Executive Functioning in Families Exposed to Intimate Partner Violence. *Journal of interpersonal violence*, 27, pp. 3532-3550.
- Sanders, M. R. & Morawska, A. (2010). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños? En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters & M. Boivin (eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, (1-13). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development;. Recuperado el 22 de enero de 2013, de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Sanders-MorawskaESPxp.pdf>
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, pp. 7-66.
- Schroeder, V. M. & Kelley, M. L. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early Child Development and Care*, 180, pp. 1285-1298.
- Shears, J. & Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: influences on children's development. *Child Care in Practices*, 11, pp. 63-79.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo*. Bilbao: Desclée de Broower.
- Stoiber, K. C. & Houghton, T. G. (1993). The relationship of adolescent mothers' expectations, knowledge and beliefs to their young children's coping behavior. *Infant Mental Health Journal*, 14, pp. 61-79.
- Stuss, D. T. & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Tomarken, A. J., Dichter, G. S., Garber, J. & Simien, C. (2004). Resting frontal brain activity: linkages to maternal depression and socio-economic status among adolescents. *Biological Psychology*, 67, pp. 77-102.
- Trivette, C. & Dunst, C. (2010). Programas comunitarios de apoyo parental. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. De V. Peters & M. Boivin (eds.). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, (pp. 1-7). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Vargas-Rubilar, J. & Lemos, V. (2013, Julio). *La Intervención con padres en contextos de vulnerabilidad social: la importancia de las redes de apoyo social*. Comunicación libre presentada en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia, Brasil.
- Vargas-Rubilar, J. & Oros, L. (2011). Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57, pp. 235-244.
- Wachs, T. D. (1992). *The nature of nurture*. Newbury Park: Sage.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, pp. 131-149.
- Williams, W. M. & Sternberg, R. J. (2003). Intelligence. En J. R. Miller, R. M. Lerner, L. B. Schiamberg & P. M. Anderson (eds.) *The Encyclopedia of Human Ecology*, 2 (I-Z), (pp. 404-410). Santa Barbara: ABC Clio, Inc.