



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN

TÍTULO

**LA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL Y EL PERFIL
NEUROPSICOLÓGICO DE NIÑOS DE CUATRO A SEIS AÑOS DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA, 2025**

AUTORA:

CECILIA MARIA VILLAMAYOR GAUTO

TUTOR:

DR. JONATHAN FERNANDO AYALA PhD

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2025

Villamayor Gauto, Cecilia Maria

La Situación de Vulnerabilidad y el Perfil Neuropsicológico de niños de cuatro a seis años de una Institución Educativa, 2025.

Línea de Investigación: Neuropsicología Infantil y
Neuroeducación en los procesos de desarrollo integral y
aprendizaje.

Total de páginas: 133

Tutor: Dr. Jonathan Fernando Ayala PhD

Tesis académica de Maestría en Neuropsicología Infantil y
Neuroeducación

Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2026

Código de biblioteca:

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
MAESTRÍA EN NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN

AUTORA: CECILIA MARIA VILLAMAYOR GAUTO

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN NEUROPSICOLOGÍA INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

FECHA:

CALIFICACIÓN:

DEDICATORIA

A mis padres, María Fátima Gauto y Carlos
Villamayor, quienes son los que me dan el apoyo
necesario para que cada logro sea posible.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por la bendición que me brinda para que pueda alcanzar todos mis objetivos.

A mi familia y amigos, quienes son los que me acompañan y apoyan incondicionalmente.

Al profesor Jonathan Ayala, quien con sus conocimientos supo orientarme durante este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
TABLA DE CONTENIDO	6
LISTA DE TABLA.....	10
LISTA DE FIGURA	11
RESUMEN	13
ABSTRACT.....	14
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 – PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del Problema	3
1.2. Principales Antecedentes de Investigación.....	4
Situación de Vulnerabilidad Social en la Infancia.....	4
Perfil Neuropsicológico Infantil	6
Antecedentes Empíricos de la Vulnerabilidad y el Perfil Neuropsicológico.....	7
1.3. Preguntas	8
1.3.1. Principal.....	8
1.3.2. Específicas.....	8
1.4. Objetivos.....	8
1.4.1. Objetivo General.....	8

1.4.2. Objetivos Específicos	9
1.5. Hipótesis	9
1.6. Justificación	9
1.7. Alcances y Limitaciones de la Investigación	10
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Vulnerabilidad Social.....	12
2.1.1. Contexto	12
2.1.2. Definición	14
2.1.3. Modelos Teóricos.....	14
2.1.4. Importancia	16
2.1.5. Hallazgos Empíricos	17
2.2. Perfil Neuropsicológico Infantil	18
2.2.1. Contexto.....	19
2.2.2. Definición	20
2.2.3. Modelos Teóricos.....	20
2.2.4. Formas de Evaluación.....	22
2.2.5. Intervenciones	29
2.2.6. Importancia	30
2.3. Primera Infancia.....	31
2.3.1. Desarrollo de la Primera Infancia	32
2.3.2. Crianza y Ambiente en la Primera Infancia	36

2.4. Ciudad de Mariano Roque Alonso.....	39
2.4.1. Contexto Regional	39
2.4.2. Demografía	39
2.4.3. Economía	40
2.4.4. Infraestructura Urbana de Servicios.....	40
2.4.5. Equipamientos de Salud.....	41
2.4.6. Instituciones Educativas.....	42
2.4.7. Asentamientos en Situación de Vulnerabilidad	42
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO.....	45
3.1. Tipo de Estudio	45
3.2. Población y Muestra	45
3.2.1. Sujetos de Estudio.....	45
3.2.2. Tipo de Muestra	46
3.2.3. Tamaño de la Muestra.....	46
3.2.4. Procedimientos para la Selección	46
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	46
Ficha Técnica del Instrumento.....	47
3.3.1. Matriz de Operalización de las Variables	48
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos	49
3.5. Procesamiento y Análisis de Datos.....	50
3.6. Aspectos Éticos	50

CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

.....	52
4.1. Análisis Sociodemográfico de los Sujetos de Estudio	52
4.2. Análisis Descriptivo de las Variables Cuantitativas	68
4.3. Análisis de los Niveles de las Áreas de Funcionamiento Cognitivo	68
4.4. Análisis de las Diferencias de las Áreas Cognitivas y la Vulnerabilidad	79
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS	99
Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos.....	99
Anexo 2. Consentimiento Informado a los Padres.....	114
Anexo 3. Consentimiento Informado a la Institución Educativa	115
Anexo 4. Instrumentos y documentos completados	116
Consentimiento Informado a los Padres	116
Cuestionario Sociodemográfico	117
.....	117
.....	118
.....	119
Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil	120

LISTA DE TABLA

1. Matriz de Operalización de las Variables	48
2. Análisis de Tendencia Central de las Variables Cuantitativas	68
3. Diferencias en la Visopercepción según el Acceso al Agua	80
4. Diferencias en la Visopercepción según el Acceso a Internet	80
5. Diferencias en el Ritmo según el Acceso a Internet	80
6. Diferencias en la Memoria Visual según el Acceso a Internet	81
7. Diferencias en la Fluidez Verbal según el Acceso a Cable o Televisión	81
8. Diferencias en la Visopercepción según el Acceso a Clases de Música	82
9. Diferencias en la Memoria Verbal según la Asistencia Médica	82

LISTA DE FIGURA

1. Frecuencia Relativa del Tipo de Vivienda	52
2. Frecuencia Relativa del Acceso al Agua Potable	53
3. Frecuencia Relativa del Acceso a Electricidad	54
4. Frecuencia Relativa del Acceso a Drenaje o Alcantarillado	55
5. Frecuencia Relativa del Acceso a Internet	56
6. Frecuencia Relativa del Acceso a Cable Móvil Televisión por Satélite	57
7. Frecuencia Relativa del Nivel Educativo del Jefe o Jefa del Hogar	58
8. Frecuencia Relativa de la Ocupación del Jefe o Jefa del Hogar	59
9. Frecuencia Relativa de la Asistencia a la Escuela	60
10. Frecuencia Relativa de las Actividades Extracurriculares	61
11. Frecuencia Relativa del Acceso a Recursos Educativos	62
12. Frecuencia Relativa del Servicio de Salud	63
13. Frecuencia Relativa de las Visitas al Médico	64
14. Frecuencia Relativa del Seguro de Salud	65
15. Frecuencia Relativa del Acceso a Internet en las Viviendas	66
16. Frecuencia Relativa de la Utilización del Internet para Actividades Escolares	67
17. Frecuencia Relativa del Nivel de Atención	68
18. Frecuencia Relativa del Nivel de Psicomotricidad	69
19. Frecuencia Relativa del Nivel de Estructuración Espacial	70
20. Frecuencia Relativa del Nivel de Visopercepción	72
21. Frecuencia Relativa del Nivel de Ritmo.....	73
22. Frecuencia Relativa del Nivel de Memoria Visual	74
23. Frecuencia Relativa del Nivel de Memoria Verbal	75
24. Frecuencia Relativa del Nivel de Lenguaje Articulatorio	76

25. Frecuencia Relativa del Nivel de Lenguaje Expresivo	77
26. Frecuencia Relativa del Nivel de Lenguaje Comprensivo	78
27. Frecuencia Relativa del Nivel de Fluidez Verbal	79

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de niños de cuatro a seis años que asisten a una institución educativa de la ciudad de Mariano Roque Alonso. Es un estudio de alcance descriptivo, ya que busca describir la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de niños de cuatro a seis años. El enfoque es cuantitativo, ya que las variables fueron analizadas mediante datos numéricos. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron un cuestionario y el test CUMANIN-2. El diseño de la investigación fue no experimental, ya que las variables fueron evaluadas en su contexto natural. Así también, se aplicó un diseño transversal, ya que la evaluación se realizó en un único tiempo, de modo a describir las variables. La muestra estuvo conformada por 52 participantes, seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico. Los resultados muestran que, en cuanto a la situación de vulnerabilidad social, la mayoría de los niños se encuentran en condiciones favorables respecto al acceso a educación, salud y algunos servicios básicos; sin embargo, se identificaron situaciones de desigualdad en cuanto al acceso sanitario, la estabilidad laboral y las oportunidades de actividades extracurriculares. En relación con el perfil neuropsicológico, la mayoría de las áreas evaluadas presentó un nivel acorde a lo esperado, mientras que el ritmo y el lenguaje expresivo mostraron un nivel bajo en la mayoría de los niños. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en algunas funciones neuropsicológicas según determinadas condiciones de vulnerabilidad social. Los niños con acceso a agua potable presentaron un desempeño superior en visopercepción; los que cuentan con acceso a internet obtuvieron un mayor rendimiento en las áreas de visopercepción, ritmo y memoria visual; los niños que tienen acceso a cable o televisión presentaron un mayor desempeño en la fluidez verbal, los niños que asisten a clases de música presentaron diferencias en la visopercepción; y los que asisten regularmente al médico obtuvieron mayor desempeño en la memoria verbal. Estos resultados demuestran la importancia de atender a los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, así como de fortalecer el acompañamiento a las familias y a los docentes, brindándoles herramientas que les permitan ofrecer apoyos oportunos y estrategias adecuadas.

Palabras clave: Vulnerabilidad Social, Perfil Neuropsicológico, Primera Infancia, Mariano Roque Alonso.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the level of social vulnerability and the neuropsychological profile of children aged four to six who attend an educational institution in the city of Mariano Roque Alonso. This is a descriptive study, as it seeks to describe the situation of social vulnerability and the neuropsychological profile of children aged four to six. The approach is quantitative, as the variables were analyzed using numerical data. The techniques and instruments used for data collection were a questionnaire and the CUMANIN-2 test. The research design was non-experimental, as the variables were assessed in their natural context. Additionally, a cross-sectional design was employed, as the assessment was conducted at a single point in time to describe the variables. The sample consisted of 52 participants, selected through non-probabilistic sampling. The results show that, regarding the situation of social vulnerability, most children are in favorable conditions in terms of access to education, health, and some basic services; however, situations of inequality were identified in terms of healthcare access, job stability, and opportunities for extracurricular activities. Regarding the neuropsychological profile, most of the areas evaluated showed a level as expected, while rhythm and expressive language showed a low level in most children. Likewise, significant differences were found in some neuropsychological functions according to certain conditions of social vulnerability. Children with access to drinking water showed better performance in visual perception; those who have internet access had higher scores in visual perception, rhythm, and visual memory; children with access to cable or television performed better in verbal fluency; children who take music classes showed differences in visual perception; and those who regularly see a doctor performed better in verbal memory. These results highlight the importance of supporting children in socially vulnerable situations, as well as strengthening support for families and teachers by providing them with tools to offer timely assistance and appropriate strategies.

Keywords: Social Vulnerability, Neuropsychological Profile, Early Childhood, Mariano Roque Alonso.

INTRODUCCIÓN

La infancia entre los cuatro a seis años es considerada una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños, debido a que es donde se fortalecen las funciones neuropsicológicas fundamentales para el proceso de aprendizaje. Durante este periodo se logran avances significativos en diferentes áreas como la atención, la memoria, el lenguaje, la motricidad y las funciones ejecutivas, las cuales son consideradas la base para el desempeño escolar. En el ámbito educativo paraguayo, la estimulación, atención, y recursos que necesitan los niños a la edad correspondiente, son considerados una prioridad, especialmente en las poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En Paraguay, un porcentaje importante de niños en primera infancia crece en contextos socioeconómicos desfavorables, con varias limitaciones, como el acceso a servicios básicos, desigualdades educativas y falta de oportunidades de estimulación temprana. Estas situaciones podrían afectar en el desarrollo de los niños, generando desafíos en el desempeño cognitivo y conductual desde edades tempranas.

La vulnerabilidad social es considerada como un conjunto de factores sociales, familiares y económicos que afectan al desarrollo y bienestar de los niños, podría ser considerada como una variable importante para el análisis del perfil neuropsicológico de los niños. El perfil puede ser evaluado a través de pruebas psicométricas que se encargan de medir el desempeño de los niños en las diferentes áreas de desarrollo.

El presente estudio de investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, el diseño es no experimental y el estudio transversal, debido a que las variables no son manipuladas y se observan en un único momento. La población del estudio está conformada por 52 niños de cuatro a seis años que asisten en jardín, preescolar y primer grado de una institución educativa ubicada en Mariano Roque Alonso, los mismos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico.

Para la recolección de datos se aplicaron un cuestionario, para recabar información relacionada a la situación de vulnerabilidad social en la que viven los niños, y la prueba CUMANIN, para la evaluación del perfil neuropsicológico infantil.

En este marco, el objetivo del presente trabajo final es determinar la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico en que se encuentran los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso, con la intención de aportar evidencias que benefician a la detección temprana de factores de riesgos y al diseño de estrategias de intervención en los ámbitos educativo, familiar y comunitario.

Esta investigación se organiza en tres capítulos principales:

El capítulo I, incluye el planteamiento del problema, antecedentes de estudios, preguntas, objetivos de investigación, hipótesis, justificación del estudio, alcances y limitaciones.

El capítulo II, está conformado por dos apartados, el primer apartado expone sobre la situación de vulnerabilidad, su concepto y definición en el contexto infantil, socioeconómico y educativo a nivel país, modelos teóricos relacionados con la situación de vulnerabilidad, importancia de identificar la vulnerabilidad en edades tempranas y los hallazgos empíricos relevantes. El segundo apartado está conformado por el perfil neuropsicológico infantil, su concepto y definición, modelos teóricos que sustentan su evaluación y desarrollo, además de las formas de evaluación y herramientas psicométricas, las intervenciones para el fortalecimiento del desarrollo neuropsicológico y la importancia del perfil neuropsicológico para la práctica educativa y la intervención temprana.

El capítulo III expone el tipo de estudio, la población y muestra, incluyendo el tamaño y características de los sujetos de estudio, además del tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, matriz de operacionalización de variables, procedimientos y los aspectos éticos relacionados con la investigación.

En el capítulo IV se presentan los análisis de la situación de vulnerabilidad y del perfil neuropsicológico de los niños, además de la interpretación de las diferencias en el perfil neuropsicológico según la situación de vulnerabilidad, los aportes para la práctica educativa y la intervención temprana, las conclusiones del análisis de los resultados y las recomendaciones para el ámbito educativo y las familias.

CAPÍTULO 1 – PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

El desarrollo de los niños durante los primeros años de vida es considerado una etapa fundamental para su aprendizaje, comportamiento y adaptación en los ámbitos social y educativo. En este período se fortalecen procesos importantes para el desarrollo cognitivo, emocional y conductual, los mismos influyen directamente en el desempeño escolar y en la interacción social. Aun así, cuando los niños crecen en contextos de vulnerabilidad social, el desarrollo puede ser afectado debido a algunos factores como las limitaciones en el acceso a servicios básicos, la desigualdad en el cumplimiento de los derechos a la educación y la salud, y las dificultades socioeconómicas en la familia. Estas condiciones pueden influir en el desarrollo neuropsicológico de los niños, afectando áreas como la atención, el lenguaje, la memoria, la motricidad y las funciones ejecutivas.

En Paraguay, la vulnerabilidad social infantil ha sido considerado en los últimos años una de las principales preocupaciones para la ciudadanía, las instituciones públicas y las organizaciones privadas. Altos niveles de pobreza, desigualdad social, acceso limitado a servicios de salud y educación de calidad, así como también la exposición a situaciones de riesgo, continúan afectando el bienestar y desarrollo integral de niños y niñas. Estas condiciones suelen convertirse en el comienzo de las situaciones problemáticas como el trabajo infantil, la desescolarización temprana, la desnutrición y las dificultades en el aprendizaje, las cuales afectan directamente en el desarrollo cognitivo y emocional de la infancia.

Diferentes organizaciones internacionales han expresado la necesidad de intervenir de manera temprana para reducir estas problemáticas. En esta situación, UNICEF cumple un papel fundamental en el país, acompañando al Estado paraguayo en el fortalecimiento de políticas públicas orientadas a la niñez. Actualmente, UNICEF ha elaborado el Programa de Cooperación 2025–2029, cuyo objetivo es apoyar al Gobierno en la elaboración de programas dirigidos a la niñez y adolescencia en situación de mayor vulnerabilidad, priorizando la primera infancia, debido a la importancia de esta etapa para el desarrollo integral y la reducción de desigualdades.

Las experiencias vivenciadas en el entorno durante los primeros años de vida influyen en el desarrollo infantil, ya que el cerebro se encuentra en un proceso de maduración y es altamente sensible a los estímulos ambientales. En este sentido, los contextos de vulnerabilidad podrían influir en las oportunidades de estimulación de los niños, afectando su desarrollo cognitivo, emocional, social y conductual, mientras que entornos protectores pueden favorecer en el desarrollo de forma positiva.

En la ciudad de Mariano Roque Alonso, un número significativo de niños en edad de jardín, preescolar y primer grado se encuentra expuesto a diversas condiciones de vulnerabilidad social en la ciudad de Mariano Roque Alonso. Sin embargo, no disponen de suficiente información que relacione la situación vivenciada con el perfil neuropsicológico infantil, lo que limita la implementación de estrategias educativas y familiares ajustadas a las necesidades de cada uno de los niños.

Ante esta problemática, surge la necesidad de determinar la situación de vulnerabilidad social de los niños y analizar su perfil neuropsicológico, así como identificar posibles diferencias en el perfil según la situación de vulnerabilidad en que se encuentran. Esta investigación busca aportar evidencia que permita orientar la elaboración de programas de apoyo en el ámbito educativo y familiar, favoreciendo el desarrollo integral de los niños desde edades tempranas y contribuyendo al diseño de intervenciones más oportunas y contextualizadas.

1.2. Principales Antecedentes de Investigación

Situación de Vulnerabilidad Social en la Infancia

La situación de vulnerabilidad infantil en América Latina se encuentra ligada a las condiciones sociales, económicas y políticas que caracterizan a la región. Diversos estudios demuestran que sectores de la población padecen contextos de pobreza, desigualdad, precariedad laboral y limitada protección social, factores que impactan directamente al desarrollo integral de niños y niñas (CEPAL, 2000; Minujin, 2005).

A finales de la década de 1990, Paraguay, así como otros países de América Latina, comenzó a padecer algunos efectos sociales, conformados por el aumento del desempleo, la precarización laboral y la falta de protección social. Estos factores influyeron en las condiciones de vida de los niños, generando un aumento de la pobreza infantil y de situaciones de exclusión social (CEPAL 2000).

Durante este periodo, las encuestas arrojaron datos relacionados a la inseguridad y la falta de mejora. En este contexto, un estudio realizado por Latinobarómetro indicó que un porcentaje importante de la población consideraba que las generaciones anteriores habían vivido en mejores condiciones y que el futuro de sus hijos no estaba garantizado (Latinobarómetro, 1998).

En los primeros años del siglo XXI, las informaciones nacionales señalaban que la pobreza afectaba de manera desmedida a la niñez. La CEPAL y la UNICEF advirtieron que los

niños, niñas y adolescentes paraguayos presentaban mayor limitación en comparación con los adultos, principalmente en acceso a educación, salud y condiciones de buena alimentación (CEPAL & UNICEF, 2006). Las desigualdades eran manifestadas especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas, en donde el acceso a servicios básicos era significativamente limitado.

Durante el 2010, hubo avances de acuerdo a la protección integral de la niñez, aun así, estudios nacionales evidenciaron que la pobreza infantil continuaba siendo una problemática, asociado no solo a falta de ingresos, sino a la vulneración de derechos fundamentales y básicos, como el derecho a la salud, a la educación y a la protección de un entorno familiar (Ortiz et al., 2014).

A partir del año 2020, la pandemia de COVID-19 aumentó las condiciones de vulnerabilidad. El cierre de instituciones educativas, la pérdida de ingresos familiares y el exceso de sistemas de cuidado de la salud, influyeron en los factores de riesgos, principalmente en hogares en situación de pobreza. UNICEF Paraguay indicó que la situación de crisis sanitaria amplió las desigualdades sociales, afectando de sobremanera a niños y niñas en situación de exclusión y limitando sus oportunidades de desarrollo integral (UNICEF, 2020).

En los años posteriores a la pandemia, los informes nacionales expresan que, teniendo en cuenta la recuperación económica, un porcentaje significativo de la población infantil continúa viviendo en situación de vulnerabilidad. La Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia informó que cerca de un tercio de los niños, niñas y adolescentes en Paraguay se encuentra en situación de pobreza, lo que aún evidencia que existencia de desafíos para garantizar el pleno acceso a sus derechos (CDIA, 2023). Así también, el Ministerio de la Niñez y la Adolescencia ha registrado un aumento de denuncias por vulneración de derechos, vinculados principalmente al maltrato, negligencia y falta de cuidado parental (MINNA, 2022).

En este 2025, la situación de la niñez y la adolescencia en Paraguay volvió a ser objeto de análisis y visibilización, debido a las acciones positivas realizadas por la Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CDIA), en el marco de la conmemoración del Día de la Niña y el Niño y de la Semana por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. Mediante la publicación del Boletín Estadístico del Día de la Niña y el Niño, la CDIA presentó datos oficiales actualizados que evidencian la continua existencia de condiciones de vulnerabilidad que afectan de manera desproporcionada a niñas, niños y adolescentes. Los datos arrojan que el 29.5% de la población de 0 a 17 años vive en situación de pobreza, porcentaje que supera al promedio nacional (20.1%), y que uno de cada diez niños y adolescentes de zonas

rurales se encuentra en pobreza extrema. Asimismo, se observa que solo el 35% de la población infantil y adolescente rural logra egresar de la educación media, lo que significa que existe desigualdades territoriales en el acceso y permanencia en el sistema educativo. En el ámbito de la salud y la protección, siguen establecidos indicadores que preocupan, como la nutrición inadecuada en uno de cada tres niños menores de cinco años y el alto número de casos de hechos punibles contra niñas, niños y adolescentes atendidos por el Ministerio Público (CDIA, 2025).

En síntesis, el aumento de situaciones de vulnerabilidad infantil en Paraguay muestra una realidad alterada por escases de normativa y programática, pero también por la continua desigualdad social que afecta directamente a la población infantil. Estos sucesos evidencian la necesidad de fortalecer las políticas públicas que atiendan las situaciones de la vulnerabilidad infantil desde un enfoque de derechos.

Perfil Neuropsicológico Infantil

Las investigaciones acerca del perfil neuropsicológico tienen su origen en la neuropsicología clínica, la misma es una disciplina que se origina a mediados del siglo XX a partir de los aportes de Alexander Luria, quien fue un psicólogo y neuropsicólogo. El mismo fue quien estableció la relación entre las funciones psicológicas superiores y los sistemas funcionales cerebrales. Luria (1973) propuso que los procesos cognitivos no se localizan de manera aislada, sino que se encuentran en sistemas complejos que forman parte de distintas áreas del cerebro, siendo la base para la evaluación neuropsicológica funcional.

Primeramente, la neuropsicología se enfocó en el estudio de adultos con lesiones cerebrales; sin embargo, a partir de la década de 1970, comenzó a estudiarse la neuropsicología infantil, considerando que el cerebro del niño se encuentra en un proceso de maduración y plasticidad. Autores como Akhutina y Pilayeva (2004) y Rosselli, Ardila y Matute (2010) mencionan que, durante la infancia, los déficits cognitivos deben interpretarse por medio del relacionamiento con el desarrollo evolutivo y el contexto sociocultural del niño.

El perfil neuropsicológico infantil surge, entonces, como una herramienta que permite describir el funcionamiento cognitivo del niño a través de múltiples áreas de aprendizaje, como la atención, memoria, lenguaje, praxias, gnosias, funciones ejecutivas y psicomotricidad. Este enfoque supera el concepto del diagnóstico aislado y dando lugar a comprender fortalezas y debilidades cognitivas relacionando con el desarrollo global del niño y su entorno educativo y social (Portellano, 2005).

Antecedentes Empíricos de la Vulnerabilidad y el Perfil Neuropsicológico.

En América Latina, las investigaciones empíricas han demostrado la influencia del riesgo social sobre el desarrollo cognitivo de los niños, sin embargo, aún se presenta escases en cuanto a este tipo de investigaciones durante la primera infancia. Por ejemplo, Vidal (2018) evaluó la madurez neuropsicológica e indicadores antropométricos de cinco niños de 5 a 6 años que se encontraban desnutridos y pertenecían a la fundación Children's International en Santa Marta, Colombia. Los resultados indicaron que, a pesar de su bajo peso, solo una pequeña parte de la muestra presentó puntuaciones por debajo de la media en estructuración espacial y psicomotricidad. la mayoría de la muestra de este estudio tuvo un buen rendimiento en cuanto al lenguaje articulatorio, un desempeño medio en lenguaje expresivo y bajo nivel en lenguaje comprensivo. Respecto al desarrollo total, las puntuaciones fueron similares entre niños de cinco y seis años, sin diferencias por sexo, aunque se evidenció dificultad en tareas relacionadas con la función. En comparación con estudios de Parra et al. (2016), se observó que, aunque la edad influye en el crecimiento de las puntuaciones, los niños desnutridos presentan áreas específicas de vulnerabilidad en su desarrollo neuropsicológico.

Por otro lado, Yáñez Quijada (2019) evaluó la relación entre vulnerabilidad social y funcionamiento cognitivo en 248 niños de 6 a 12 años residentes en contextos de amenaza ambiental en Hermosillo, encontrando una correlación negativa significativa ($r = -0.437$) entre riesgo social y desempeño cognitivo, con menores puntuaciones en comprensión verbal y memoria de trabajo. Además, se destacó la influencia de la escolaridad materna y los ingresos familiares en el funcionamiento cognitivo de los niños ($r = -0.492$, $p = 0.001$).

Mientras que, el estudio realizado por Díaz & Hagan (2025), titulado “Riesgo social y madurez neuropsicológica en niños preescolares de la comunidad amiga de Pedregal de David, provincia de Chiriquí”, tuvo como objetivo analizar la relación entre el riesgo social y el desarrollo neuropsicológico en niños en edad preescolar. El estudio se desarrolló en un enfoque mixto, con un diseño no experimental y transversal, y se realizó con una muestra de 55 niños del nivel preescolar de la Escuela Bilingüe de Pedregal. Los resultados evidenciaron que, si bien los niños presentaban situaciones de riesgo social consideradas como alertas, la mayoría mostró un nivel promedio de madurez neuropsicológica, aunque con dificultades en el área del lenguaje, especialmente en el desarrollo verbal. La correlación observada entre riesgo social y madurez neuropsicológica fue de -0.027 (significancia bilateral = 0.870), indicando que no se halló asociación significativa. El estudio resalta la importancia de considerar factores sociales, psicológicos y educativos, sugiriendo programas para fomentar la madurez neuropsicológica

infantil.

Galvagno et al. (2018) realizaron un estudio titulado “Funciones ejecutivas y comunicación en la primera infancia. Analizando el rol del temperamento y la vulnerabilidad social”, en donde los objetivos analizados fueron, primero; la relación recíproca entre la comunicación temprana y las funciones ejecutivas en infantes de 18 a 24 meses y segundo evaluar si estas capacidades cognitivas se veían influenciadas por los estilos temperamentales y la pertenencia de los niños en hogares con y sin necesidades básicas insatisfechas. El resultado dio a conocer que existen correlación significativa entre la comunicación y las funciones ejecutivas, y que el entorno social y las características individuales influyen en el desarrollo de las funciones ejecutivas y en la comunicación durante los primeros años de vida.

En conjunto, se puede concluir en que los antecedentes empíricos muestran que la vulnerabilidad social y las condiciones ambientales influyen en el desarrollo neuropsicológico infantil. Los hallazgos demuestran la importancia de programas educativos y psicoterapéuticos que atiendan necesidades cognitivas, afectivas y sociales de los niños en contextos vulnerables, así como la aplicación de baterías neuropsicológicas estandarizadas para evaluar y aplicar estrategias de acuerdo con la necesidad de cada niño.

1.3. Preguntas

1.3.1. Principal

¿Cuál es la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa de Mariano Roque Alonso?

1.3.2. Específicas

- ¿En qué situación de vulnerabilidad social se encuentran los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa de Mariano Roque Alonso?
- ¿Cuál es el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa de Mariano Roque Alonso?
- ¿Existen diferencias en el perfil neuropsicológico según la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa de Mariano Roque Alonso?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Determinar la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de niños

de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Analizar la situación de vulnerabilidad social de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso.
- Evaluar el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso.
- Identificar las diferencias en el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso, en relación con la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran.

1.5. Hipótesis

H1: Existen diferencias significativas entre la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa.

H2: No existen diferencias significativas entre la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa.

1.6. Justificación

La presente investigación surge a partir de las preocupaciones que van en aumento, debido a las condiciones de desarrollo integral de niñas y niños en edad temprana, quienes, durante su etapa evolutiva, se encuentran expuestos a múltiples necesidades de condición biológica, cognitiva, emocional y social. Durante los primeros años de vida se generan los procesos fundamentales para el desarrollo de las funciones neuropsicológicas, las cuales constituyen la base del aprendizaje, la autorregulación y la adaptación al entorno escolar y social. No obstante, estas funciones pueden verse significativamente afectadas cuando los contextos en los que se desarrollan los niños presentan condiciones de vulnerabilidad social.

En el contexto nacional, existen limitaciones para garantizar a la primera infancia de manera igualitaria el acceso a derechos básicos como la educación inicial de calidad, la salud, la nutrición adecuada y la protección integral. A pesar de los avances políticos y de las acciones motivadas por diversas instituciones públicas y privadas, el país continúa atravesando dificultades para responder de forma eficaz a las demandas y necesidades de la infancia, especialmente en regiones socialmente vulnerables. Esta realidad se genera en base a un

aumento de las necesidades educativas y de apoyo especializado dentro de las instituciones escolares, donde se evidencian dificultades en el desarrollo cognitivo, conductual y socioemocional de los niños, desde los primeros años.

Asimismo, la preocupación va en aumento por parte de entidades privadas, organizaciones sociales y profesionales del ámbito educativo y de la salud, quienes son conscientes de la urgencia de realizar y contribuir a los cambios que ayuden a mejorar las condiciones de desarrollo infantil. Estas preocupaciones han impulsado la necesidad de contar con información objetiva y sistematizada que permita entender el impacto de la vulnerabilidad social en el desarrollo neuropsicológico infantil, a fin de promover acciones de prevención, detección temprana e intervención oportuna.

En este marco, la investigación se plantea como un aporte relevante para identificar el perfil neuropsicológico de niñas y niños en edad de primera infancia que asisten a instituciones educativas, considerando las condiciones de vulnerabilidad social en las que se encuentran. Asimismo, esta investigación permitirá dar a conocer a las docentes y a las familias los resultados del test psicométrico, con el objetivo de brindar información concreta sobre las necesidades, habilidades y desafíos de cada niño, favoreciendo así a un abordaje educativo más significativo e individualizado, en donde le puedan brindar a los niños una intervención más adecuada. De este modo, también se busca fortalecer las prácticas pedagógicas y las decisiones tomadas de forma conscientes con el conocimiento requerido, posibilitando la planificación de estrategias de apoyo tanto para el año lectivo en curso como para el siguiente, logrando contribuir al desarrollo integral de la infancia y del ejercicio de sus derechos como niños y niñas.

1.7. Alcances y Limitaciones de la Investigación

La presente investigación se llevó a cabo con una población de 52 niños y niñas de entre 4 y 6 años de edad, rango correspondiente a la primera infancia, la cual es considerada una etapa clave para el desarrollo neuropsicológico. En este sentido, el estudio aporta información relevante que puede servir como antecedente para futuras investigaciones orientadas a analizar la relación entre la vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico en niños de edades tempranas.

Asimismo, los resultados obtenidos permiten realizar un aporte significativo tanto para las familias como para la institución educativa en la que se desarrolló el estudio y, especialmente, para las docentes, ya que se les proporcionó un informe con los resultados del

perfil neuropsicológico de los niños evaluados. Dichos resultados permiten identificar las habilidades y desafíos individuales de cada niño en las diferentes áreas cognitivas, favoreciendo la elaboración de estrategias pedagógicas más ajustadas a sus necesidades, tanto para el año lectivo en curso como para los posteriores.

Así también, el estudio promueve el fortalecimiento del trabajo conjunto entre la familia y la institución educativa, dando a conocer que el trabajo articulador entre ambos contextos es fundamental para favorecer el bienestar y el desarrollo integral de los niños, especialmente para los que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la población, ya que con una muestra más amplia se podría obtener resultados con mayor relevancia estadística. Esta limitación es debido a la cantidad de niños que asisten a la institución y que se encuentran en el rango de edad requerido para el estudio.

Así también, otra limitación importante está relacionada con el tiempo requerido para la recolección de datos, debido a que la aplicación individual del test psicométrico requiere aproximadamente de 40 a 45 minutos por niño. En investigaciones con una población mayor, el tiempo total del proceso evaluativo se prolongaría considerablemente, lo que podría dificultar su aplicación en instituciones educativas con horarios limitados.

Finalmente, se identifican limitaciones relacionadas al contexto de vulnerabilidad social en el que se desarrolló la investigación, tales como la escasez de transporte público para acceder a los alrededores de la institución educativa, lo que dificulta el desplazamiento hacia estos lugares. Así también, es un contexto que implica mayores riesgos debido a la inseguridad, lo cual puede ser un obstáculo para la realización de investigaciones de campo en estas zonas.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

2.1. Vulnerabilidad Social

La vulnerabilidad social es un concepto importante en los estudios de las desigualdades y condiciones de vida de los individuos y grupos, ya que permite comprender los factores sociales, económicos y estructurales que influyen en el riesgo de exclusión, precariedad y bienestar. Este enfoque no solo se enfoca en la necesidad de recursos materiales, sino también en las limitaciones en el acceso a oportunidades, derechos y redes de apoyo, así como la capacidad de las personas para enfrentar situaciones adversas. En este sentido, la vulnerabilidad social se presenta como una herramienta clave para identificar contextos de riesgo, anticipar situaciones de desigualdad y orientar acciones de intervención, fundamentalmente en poblaciones sensibles como la infancia.

Respecto a los niños y niñas como grupo vulnerable, en un informe citado por UNICEF (2001, como se citó en Pedroza y Gutiérrez, 2001) expresa que:

Cuando la pobreza abrume a una familia, son siempre los más jóvenes, los más vulnerables, los que resultan más afectados. Los derechos a la supervivencia, al crecimiento y al desarrollo de esos 500 millones de niños y niñas son prácticamente inexistentes. Las cifras son desoladoras: 170 millones de niños en el mundo están mal alimentados, más de 100 millones jamás acuden a la escuela y uno de cada 10 sufre algún tipo de discapacidad. No es el objeto de este trabajo hacer un recorrido de todas estas cifras, basta decir que el año pasado murieron 11 millones de niños menores de cinco años por causas que podrían haberse evitado fácilmente, y que, si se dedicara el 1% de los ingresos mundiales al año, cada recién nacido tendría garantizado un buen comienzo de vida (p. 105).

La vulnerabilidad social ha sido estudiada desde diferentes campos, como la sociología, antropología, ingeniería, entre otros. Debido a eso, el concepto de vulnerabilidad ha sido definido de diferentes formas, dependiendo de cada área. Sin embargo, hay elementos que coinciden entre sí, algunos de ellos podrían ser el riesgo, pobreza, sensibilidad, etc.

2.1.1. Contexto

A continuación, se describen los diferentes contextos de origen del concepto de vulnerabilidad, de acuerdo con las disciplinas desde las cuales se aborda, principalmente desde las ciencias sociales.

Del Enfoque Natural al Enfoque Social: de los Desastres Naturales a la Pobreza

El concepto de vulnerabilidad social comenzó a desarrollarse en la literatura científica a partir de la década de 1970, empezando por medio de la asociación al análisis de desastres naturales como sequías, huracanes y terremotos. En este primer enfoque, los desastres eran considerados como acontecimientos excepcionales y principalmente vinculados a factores naturales, sin profundizar en la manera en la que influía las condiciones sociales de las poblaciones afectadas (Pérez, 2000, citado en Valdés, 2021).

Posteriormente, durante la década de 1980, el enfoque evolucionó hacia una mirada social, identificando que, si bien los fenómenos naturales pueden ser considerados como la causa, aunque la vulnerabilidad está estrechamente relacionada con las estructuras socioeconómicas, la pobreza y la desigualdad. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad permite comprender cómo ciertos grupos sociales se encuentran en situaciones de mayor abandono debido a condiciones estructurales que limitan su acceso a recursos y oportunidades (Pérez de Armiño, 2000, citado en Valdés, 2021).

Amartya Sen realizó una contribución importante al desarrollo del concepto, quien en su obra *Poverty and Famines* expresó que las situaciones de hambre no se refieren únicamente a la falta de alimentos, sino principalmente a la desigualdad en el acceso a los mismos, vinculada a la pobreza y a la falta de recursos económicos. Debido a eso, Sen incorporó la comprensión de derechos y capacidades como elementos principales para comprender la vulnerabilidad social (Sen, 1981, citado en Valdés, 2021).

Durante la primera década del siglo XXI, el concepto de vulnerabilidad tuvo mayor importancia en las políticas públicas y programas de desarrollo, principalmente a partir de la creación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el año 2000. A partir de eso, la vulnerabilidad comenzó a considerarse una herramienta que permite anticipar situaciones de pobreza y exclusión social, diferenciándose del concepto de pobreza, lo cual ya describe una condición ya establecida (Sirven, 2007, citado en Valdés, 2021).

Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad social es considerada como un concepto clave en el área de las ciencias sociales, ya que permite identificar factores de riesgo, anticipar trayectorias de exclusión y orientar acciones preventivas para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más desfavorecidas (Valdés, 2021).

En síntesis, el concepto de vulnerabilidad social ha sido evolucionando, de involucrarlo únicamente a desastres naturales a un concepto que considera varios aspectos. Este enfoque indica que la vulnerabilidad no es solo una condición, sino el resultado de las necesidades que

padece el ser humano, como el acceso a derechos, recursos y oportunidades. Teniendo en cuenta todos estos factores, la vulnerabilidad social es considerada una categoría que permite proveer información con el objetivo de identificar riesgos, orientar y realizar estrategias preventivas, dirigidas a grupos sociales que están en situación de desventajas.

2.1.2. Definición

El concepto de vulnerabilidad social puede ser entendido a partir de dos dimensiones que se complementan entre sí: primero, la sensación de inseguridad y falta de protección que experimentan las personas, familias y comunidades ante los impactos de situaciones económicas o sociales traumáticos; y segundo, las estrategias y el uso de recursos que estas personas y grupos aplican ante las consecuencias de dichas situaciones (Pizarro, 2001).

Desde la mirada de UNICEF (2012), la vulnerabilidad social se refiere a la exposición de los niños y las niñas a factores sociales, económicos y estructurales, tales como la exclusión social, la discriminación y la falta de acceso a servicios básicos y oportunidades, los mismos aumentan el riesgo de que no puedan desarrollar plenamente su potencial ni asegurar su bienestar integral. Este concepto refiere a que la vulnerabilidad no se refiere únicamente al factor económico, sino que también implica desventajas sociales que afectan las oportunidades de desarrollo de la primera infancia.

Ortiz et al. (2025) destacan que la vulnerabilidad social es la sensibilidad de individuos o grupos a vivenciar impactos adversos, debido a factores sociales, económicos, culturales y políticos que influyen en la forma de responder y adaptarse a dichos impactos, lo que la convierte en un concepto multidimensional y dinámico en las desigualdades sociales.

El análisis de Moser propone dos conceptos claves: vulnerabilidad social, entendida como un conjunto de limitaciones que los individuos consideran con el objetivo de acceder y usar los activos que se distribuyen en la sociedad; mientras que los activos, son definidos como el conjunto de recursos que son utilizados para mejorar el bienestar o superar situaciones adversas en la vida social de las personas (Valdés, 2021).

En conclusión, los diferentes enfoques coinciden en que la vulnerabilidad social es un fenómeno multidimensional que no se enfoca únicamente a la carencia económica, sino que también influye las desventajas sociales, estructurales y culturales que afectan la capacidad de los individuos y grupos para desarrollarse plenamente y afrontar dificultades.

2.1.3. Modelos Teóricos

El concepto de vulnerabilidad social se fortaleció alrededor del año 2000 como un eje

central en los estudios centrados en desigualdad y pobreza, debido a que se lo considera más medible que el concepto de desigualdad social, ya que es más abstracta y teórica. Moreno Crossley (2008, citado en Valdés, 2021) identifica dos enfoques principales: vulnerabilidad y riesgo, proviniendo de autores europeos, que consideran el riesgo como elemento componente de la vulnerabilidad; y vulnerabilidad y fragilidad, característico de autores latinoamericanos, quienes vinculan la vulnerabilidad con situaciones de precariedad, indefensión o incertidumbre. Ambos enfoques son validados y a menudo coinciden en el análisis de contextos sociales.

Vulnerabilidad y Riesgo

En la década de 1980, en el área de las Ciencias Sociales, surgieron conceptos vinculados al riesgo con el fin de considerarlo como herramienta en la investigación social. Moreno (2008, citado en Valdés, 2021) señala que:

En el núcleo de esta nueva generación de definiciones encontramos la tendencia a tematizar el riesgo como una fuerza en estado potencial que a la manera de reverso de los procesos de modernización y racionalización característicos del proyecto histórico de la modernidad supone la producción colateral de amenazas y eventualmente de daños que entrañan peligro para la adaptación y la propia existencia de los individuos y de los colectivos humanos en el planeta (p. 17).

En este marco, el riesgo se identifica como un factor de perjuicio que puede afectar a individuos o grupos según sus características y la probabilidad de circunstancia. Los principales autores europeos que han conceptualizado sobre la sociedad del riesgo son Luhmann, Beck, Giddens y Esping-Andersen. Beck (1986, citado en Valdés, 2021) denomina a la sociedad del riesgo como aquella generada por efectos no deseados del proceso modernizador, que escapan del control institucional y representan una amenaza, afectando no solo a los humanos sino también a la naturaleza, como las plantas y animales. Según Moreno (2008, citado en Valdés, 2021), esta teoría surge a partir de una mirada a la realidad de las sociedades europeas contemporáneas, específicamente aquellas que se encuentran en una fase de descenso de los modelos de integración social (p. 18).

Vulnerabilidad y Fragilidad

Los conceptos que vinculan vulnerabilidad y fragilidad se enfocan en los procesos de exclusión social, considerando que cualquier indicador denominado como “vulnerable” se encuentra en desventaja y su situación puede empeorar con el paso del tiempo (Moreno, 2008, citado en Valdés, 2021). Este enfoque se genera principalmente en América Latina para analizar

desigualdades dinámicas, que son consideradas diferentes de las desigualdades estructurales del sistema capitalista, ya que las primeras son transitorias, observadas dentro de categorías sociales amplias y suelen generar preocupación cuando se estabilizan en el tiempo:

Estas son en rigor desigualdades observadas dentro de categorías o de grupos sociales más amplios, que cobran expresión en la coexistencia de diversos niveles de bienestar o en las diferentes expectativas u oportunidades de vida que se observan entre individuos que poseen una dotación de atributos o una trayectoria relativamente similares. Las desigualdades dinámicas son aceptadas mientras posean un carácter transitorio, pero tienden a hacerse poco tolerables en la medida en que se estabilizan en el tiempo. (Moreno, 2008, citado en Valdés, 2021, p. 14)

Autores latinoamericanos como Kaztman y Filgueira, junto con agencias como la OIT y la CEPAL, han aplicado este enfoque para estudiar acerca de cómo la inestabilidad económica, la globalización y la crisis del empleo formal crean nuevos segmentos de población en situación de vulnerabilidad, incluidos los que son denominados como “nuevos pobres” de clase media, afectados a pesar de su capital educativo y esfuerzos por formar parte del mercado laboral (González, 2009, citado en Valdés, 2021).

Este enfoque ha sido fortalecido y profundizado en el marco del modelo AVEO, desarrollado por un grupo de autores latinoamericanos durante la primera década del siglo XXI, con el objetivo de sistematizar la medición de la vulnerabilidad social y asociarlas a políticas de acción y desarrollo económico social (Valdés, 2021).

En síntesis, en cuanto a los modelos teóricos, por un lado, la vulnerabilidad y fragilidad hace referencia a que las situaciones de desventajas no incluyen únicamente a ciertas condiciones específicas, sino también a situaciones relacionadas a la inestabilidad económica, modernización e incertidumbre. Mientras que, por otro lado, el concepto de riesgo enfatiza la aparición de amenazas generadas por el desarrollo social y económico, y es ahí donde la mirada de la vulnerabilidad y fragilidad interviene en la capacidad que tienen aquellos individuos para combatir las amenazas, así también en la decadencia de las condiciones en la que viven. Estos modelos resultan relevantes para identificar y analizar los diferentes contextos de necesidades, en donde los grupos sociales se encuentran en situaciones de total exclusión.

2.1.4. Importancia

La vulnerabilidad social es un concepto de fundamental porque permite identificar y comprender las condiciones que colocan a individuos, familias y comunidades en desventaja

frente a riesgos económicos, sociales, ambientales o estructurales. Su estudio resulta importante para orientar políticas públicas, programas de intervención y estrategias preventivas con el objetivo de reducir las desigualdades y promover la equidad. Reconocer la vulnerabilidad social ayuda a visibilizar cómo factores como la pobreza, la exclusión, la discriminación o la falta de acceso a servicios básicos limitan el desarrollo integral de las personas, especialmente de grupos más sensibles como los niños y niñas. Además, conocer y comprender acerca de la vulnerabilidad social facilita la planificación de acciones que fortalezcan los recursos y capacidades de los individuos y comunidades, fomentando así la resiliencia, la protección social y la inclusión, contribuyendo así a mejorar la calidad de vida y garantizar los derechos humanos.

Así también, es necesario tener en cuenta que existe una particularidad en relación con las políticas dirigidas a la reducción de la vulnerabilidad cuando está vinculada a una determinada peligrosidad. En este caso, si bien el abordaje de la vulnerabilidad puede aportar al mejoramiento de situaciones estructurales, sin necesidad de resolverlas por completo, ya que esto escapa al nivel de análisis y al alcance de la gestión de riesgos. En cambio, se trata de considerar la vulnerabilidad teniendo en cuenta las fases de gestión del “continuo del desastre” prevención, preparación, respuesta, rehabilitación y reconstrucción (Lavell, 1996, citado en Barrenechea et al., 2000).

De esta manera, el estudio de la vulnerabilidad social no solo permite identificar y reducir desigualdades, sino que también busca orientar acciones de planificación y gestión frente a riesgos específicos, asegurando así que las políticas y estrategias preventivas respondan a las necesidades de las poblaciones que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

2.1.5. Hallazgos Empíricos

A continuación, se presentan antecedentes e investigaciones que abordan el estudio de la vulnerabilidad social, con el objetivo de contextualizar el fenómeno, aportando elementos teóricos y empíricos relevantes para la comprensión del tema de investigación.

En la investigación titulada “Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos”, por Ramos (2019) concluye que el enfoque de vulnerabilidad permite comprender la heterogeneidad y el carácter dinámico de las desigualdades sociales a partir de la relación entre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. Este enfoque resulta relevante tanto para analizar el rol de las políticas sociales como para reflexionar sobre la capacidad de gestión y movilidad social de individuos, hogares y comunidades, considerando niveles de análisis macro y micro social. Asimismo, la autora señala como uno de los

principales desafíos metodológicos la elaboración de indicadores que permitan medir la vulnerabilidad en distintos contextos sociales, incorporando múltiples dimensiones, económicas, sociales y culturales, atendiendo a desigualdades asociadas al género, la edad u otras condiciones que puedan estar relacionadas con las situaciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, la investigación realizada por Rivera (2012) titulada “La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo”, tiene como objetivo discutir la pertinencia de un enfoque normativo para definir y medir la vulnerabilidad social, partiendo de una crítica a la noción de resiliencia y proponiendo una alternativa teórico-metodológica basada en la perspectiva del bienestar objetivo. El estudio se centra en la construcción conceptual de umbrales y ponderadores como referencias para medir la afectación potencial que sufren los distintos satisfactores asociados al bienestar en situaciones de vulnerabilidad frente a diferentes tipos de peligros, enfatizando la dimensión social y ética del concepto de vulnerabilidad.

Como conclusión, se argumenta que un enfoque normativo es más adecuado para definir y medir la vulnerabilidad social, ya que permite evaluar las condiciones que limitan la capacidad de individuos, hogares o colectivos para evitar un daño mayor en situaciones de riesgo. Los estudios destacan que enfoques basados en la resiliencia o en la simple adaptación no son suficientes para comprender la situación de vulnerabilidad, pues tienden a omitir el contenido ético y normativo que se encuentra en la falta del bienestar. Por ello, es necesario que se construyan normativamente que den a conocer de manera más profunda las afectaciones objetivas y éticas de la vulnerabilidad social.

A continuación, se desarrollará el segundo constructo de la investigación, que corresponde al perfil neuropsicológico infantil, abordando su contexto, definición, modelos teóricos, formas de evaluación, intervenciones e importancia.

2.2. Perfil Neuropsicológico Infantil

El perfil neuropsicológico infantil se refiere al conjunto de funciones cognitivas, emocionales, conductuales y motoras que permiten evaluar el desarrollo integral de los niños y su desempeño en distintos contextos, especialmente en el ámbito educativo. Su estudio es considerado fundamental durante la primera infancia, dicha etapa es caracterizada por una alta plasticidad cerebral, ya que facilita la detección temprana de dificultades y la implementación de estrategias de intervención que potencien las habilidades del niño y promuevan un desarrollo equilibrado.

2.2.1. Contexto

Desde la psicología y la neuropsicología clínica, los primeros estudios sobre el perfil neuropsicológico provienen de los trabajos de Alexander Luria, quien sentó las bases de la neuropsicología moderna al plantear que las funciones cognitivas superiores son consideradas el resultado de sistemas funcionales complejos del cerebro. Luria (1973) introdujo una evaluación cualitativa del funcionamiento cognitivo, permitiendo identificar indicadores de fortalezas y debilidades que hoy constituyen el centro del perfil neuropsicológico.

Posteriormente, en el área de la psicología del desarrollo, autores como Vygotsky y Luria manifiestan la relación entre el desarrollo cognitivo, el lenguaje y el contexto sociocultural, los cuales influyen directamente en la evaluación neuropsicológica infantil y en la comprensión del perfil cognitivo denominado como un proceso dinámico y evolutivo (Vygotsky, 1979).

En el ámbito psicoeducativo, investigaciones realizadas por Portellano, Mateos y Martínez Arias (2009) aportaron significativamente al estudio del perfil neuropsicológico infantil, especialmente con el diseño de instrumentos como el CUMANIN, orientados a evaluar la madurez neuropsicológica en niños de edad preescolar. Estos estudios permitieron vincular el perfil neuropsicológico con el rendimiento académico, el desarrollo del lenguaje y las funciones ejecutivas.

Asimismo, Rosselli, Matute y Ardila (2010) realizaron investigaciones orientadas en el desarrollo neuropsicológico infantil en contextos escolares y clínicos, destacando la importancia de evaluar de manera conjunta funciones como la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas para comprender el desempeño global del niño.

En investigaciones más recientes, desde la psicología clínica y educativa, el perfil neuropsicológico ha sido utilizado específicamente para la detección temprana de dificultades del aprendizaje, trastornos del neurodesarrollo y problemas de adaptación escolar, afianzándose como una herramienta fundamental para la intervención preventiva y el diseño de apoyos individuales (Portellano, 2014).

En síntesis, las investigaciones psicológicas han abordado el perfil neuropsicológico como una construcción de diferentes áreas integradas, que permite comprender el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual del niño, favoreciendo así, diagnósticos más precisos y estrategias de intervención acordes a las necesidades de cada niño.

2.2.2. Definición

El perfil neuropsicológico infantil se entiende como la integración de diversas funciones cognitivas, perceptivas, motoras, emocionales y conductuales que son considerados la base del desarrollo global del niño y permiten evaluar su desempeño en diferentes contextos, especialmente en el ámbito escolar. Durante la primera infancia, el cerebro presenta una gran plasticidad, lo que hace de esta etapa un momento fundamental para identificar tempranamente posibles desafíos y aplicar intervenciones oportunas (Portellano, et al., 2009).

Por otro lado, el estudio de EstudioNeuropsicología.com (2023) define el perfil neuropsicológico como un instrumento que construye información sobre fortalezas y debilidades cognitivas, emocionales y conductuales, orientando a determinaciones educativas, laborales o médicas.

En conclusión, el perfil neuropsicológico infantil constituye una herramienta fundamental para comprender el desarrollo integral del niño, al lograr identificar sus fortalezas y áreas de dificultad en distintos ámbitos de la vida diaria, principalmente en el escolar. Su estudio temprano es considerado crucial debido a la plasticidad cerebral que ocurre durante la primera infancia, facilitando la detección precoz de posibles dificultades y la implementación de estrategias de intervención adecuadas, lo que favorece el aprendizaje, el bienestar emocional y la adaptación del niño a su entorno.

2.2.3. Modelos Teóricos

La neuropsicología comenzó a afianzarse como una disciplina diferencial de la neurología y de la psicología a partir de la década de 1940, basándose en los aportes iniciales de autores como Vygotsky, Neisser y Hebb. Posteriormente, sus fundamentos se fueron fortaleciendo con las investigaciones de Ajuriaguerra, Hécaen y Benton, así como de Barbizet y Duizabo. Aún así, el desarrollo más significativo de la neuropsicología se produjo en el contexto de la Escuela de Moscú, liderada por Luria y Leontiev, por lo tanto, puede afirmarse que la neuropsicología, en sentido formal, tuvo su origen en Rusia. En este sentido, las contribuciones de Vygotsky, Luria y Leontiev son consideradas relevantes para la conformación y consolidación de la neuropsicología denominada soviética (Bausela, 2006).

Modelo Histórico - Cultural del Desarrollo

Lev Semiónovich Vygotsky fue un psicólogo soviético que estableció las bases del enfoque sociocultural del desarrollo cognitivo, resaltando que los procesos psicológicos superiores no se originan de manera aislada en el individuo, sino que surgen de interacciones

sociales y del contexto histórico-cultural en el que se desarrolla el individuo. Para Vygotsky, el psiquismo humano está regulado por la historia social y cultura, y las funciones cognitivas se conforman por medio de herramientas culturales como el lenguaje, que actúa como mediador fundamental del proceso de pensamiento y aprendizaje (Encyclopaedia Britannica, 2025).

Su modelo destaca que el desarrollo cognitivo en la infancia es un proceso social y dialéctico, donde la interacción con adultos y pares más competentes permite al niño avanzar más allá de lo que podría lograr por sí solo, concepto que más tarde se formalizó en la noción de Zona de Desarrollo Próximo. El lenguaje, en este marco, no es solo comunicación, sino la herramienta principal mediante la cual se internalizan funciones mentales superiores y se organiza el pensamiento (Encyclopaedia Britannica, 2025).

En el contexto de la neuropsicología, las ideas de Vygotsky influyeron significativamente en la forma en que se entiende la relación entre el desarrollo cerebral y la conducta humana, principalmente en cómo las experiencias sociales y culturales moldean las funciones del pensamiento y del aprendizaje, y en cómo las alteraciones que se generan en estas áreas pueden identificarse dentro de una evaluación neuropsicológica (Bausela, 2006).

Modelo de las Funciones Cerebrales Complejas

Durante su carrera, Luria desarrolló teorías sobre las funciones cerebrales, desarrollando las bases de la neuropsicología. Según su enfoque, los factores culturales y ambientales influyen en el desarrollo y funcionamiento de los sistemas cerebrales. Luego de la Segunda Guerra Mundial, trabajó como jefe del Departamento de Neurocirugía en la Universidad de Moscú, aunque fue destituido durante varios años por motivos antisemitas. Durante ese tiempo, sus investigaciones se enfocaron en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en niños con retraso mental.

A finales de la década de 1950, Luria retomó sus actividades académicas hasta su fallecimiento en 1977. Su autobiografía, *The Making of Mind*, se publicó posteriormente en 1979. En sus últimos años, buscó construir una psicología unificada, que integrara las funciones cerebrales con la actividad psíquica. Durante estos tiempos se publicaron sus libros *The Mind of a Mnemonist* (1968) y *The Man with a Shattered World* (1972), en los que analiza casos individuales con un estilo literario, donde estudia la memoria extraordinaria y los efectos de lesiones cerebrales severas (Bausela, 2006).

Luria se convirtió en uno de los psicólogos rusos más reconocidos en Occidente. Desde fines de los años 50, su trabajo se expandió ampliamente, publicándose muchos de sus libros y

artículos en inglés. Sus estudios abarcan áreas de lenguaje, memoria, aprendizaje, afasia, retraso mental y la relación entre lesiones cerebrales y conducta, afianzando la neuropsicología como disciplina. Entre sus contribuciones más renombrado se destaca el Examen Neuropsicológico de Luria, creado por su discípula Anne Christensen (1987), utilizado para evaluar funciones cerebrales en neurología y neuropsicología (Bausela, 2006).

Según Khomskaya (1978, citado en Bausela, 2006), la principal tarea de Luria fue desarrollar la teoría de la localización sistémico-dinámica de las funciones psicológicas superiores, una metodología cualitativa ampliamente adoptada en Europa y diferente de la neuropsicología americana. Su enfoque se basó en las teorías de Vygotsky y Leontiev, y también incluyó estudios sobre la personalidad de pacientes con daño cerebral.

Estos modelos han sido fundamentales para establecer las bases de la neuropsicología, permitiendo comprender que el desarrollo humano es un proceso integral, donde lo biológico, cultural y social están relacionados. Además, así como lo plantea Vygotsky, las funciones cognitivas no se dan únicamente por medio de la interacción social, sino también se generan en los sistemas cerebrales complejos respaldados por dichas experiencias, como lo explica Luria.

Por lo tanto, el desarrollo integral y aprendizaje no pueden generarse únicamente desde el cerebro ni desde lo social, sino desde la interacción entre ambos, con un resultado en donde lo cultural moldea el pensamiento y aprendizaje y, al mismo tiempo, se evidencia en la organización de las funciones cerebrales.

2.2.4. Formas de Evaluación

Para autores como Eusebio y Paterno (2006, citado en Cuervo y Ávila, 2010), el objetivo principal de la evaluación neuropsicológica infantil es la comprensión de las funciones neurocognitivas, además de sus alteraciones y de las funciones conservadas luego de una lesión cerebral, derivado a un análisis de trastornos que forma parte de las áreas del desarrollo (p. 64).

El propósito principal de una evaluación neuropsicológica, tanto en niños como en adultos, es identificar y medir posibles alteraciones cognitivas y conductuales en individuos con la leve suposición de algún tipo de disfunción cerebral. Estos cambios se evalúan mediante la observación clínica y el uso de herramientas de medición estandarizadas (Roselli et al., 2010).

En Colombia, pioneros de la neuropsicología como Ardila y Roselli, desde los años 90, han colaborado significativamente al estudio de la neuropsicología clínica, especialmente en la evaluación neuropsicológica infantil relacionada con el desarrollo, el aprendizaje y sus posibles trastornos. Se destaca la importancia de realizar evaluaciones integrales, considerando no solo

la madurez neuropsicológica del niño, sino también factores individuales (salud, talla, peso, antecedentes) y del entorno sociocultural, familiar y escolar, los cuales influyen en su desarrollo y aprendizaje (Cuervo y Ávila, 2010).

Es por ello que Roselli (2021) menciona que la evaluación neuropsicológica está compuesta por etapas: la primera etapa se encarga de recabar información por medio de una entrevista a los padres del niño que será evaluado, siendo el primer contacto del profesional con los padres, se vuelve fundamental, por lo tanto, se sugiere que en esta primera entrevista no esté presente el niño evaluado, para evitar que escuche o se distraiga durante la reunión. Las preguntas serán acerca de su historial médico familiar e individual, además de las características del desarrollo del niño y su desenvolvimiento social, datos sobre el embarazo y parto de la madre, como también historial académico, descripción de la personalidad y conducta del niño, además de cambios que vayan vinculados al motivo de consulta. Esta entrevista es fundamental, ya que, a consecuencia de ello, se procederá a la selección de pruebas estandarizadas.

La segunda etapa está conformada por la aplicación y corrección de las pruebas neuropsicológicas. Primeramente, el evaluador debe asignar un tiempo para establecer una relación positiva con el niño evaluado. Para la selección de la prueba psicométrica, se tendrá en cuenta la edad y condición neurológica del niño, referente al diagnóstico neuropsicológico, existen tres procedimientos: 1) los procedimientos cuantitativos, los cuales se administran en base a una batería neuropsicológica. Aunque la mayoría de las veces a los pacientes se les realiza más de una prueba para evaluar las diferentes áreas cognitivas, 2) el procedimiento cualitativo, lo cuál es considerada la parte clínica y permite la aplicación de procedimiento acordes a la situación del paciente, considerándose un procedimiento individualizado, más enfocado en las necesidades del niño, ya que no se utilizan las mismas pruebas, al contrario, se seleccionan dependiendo del motivo de consulta, edad, nivel educativo y el objetivo determinado para la evaluación, y finalmente, 3) la combinación de los procedimientos cuantitativos y cualitativos (Roselli, 2021).

La tercera etapa de evaluación incluye el análisis de las pruebas neuropsicológicas, además del informe final y la devolución de los resultados. Es indispensable entregar los resultados de forma escrita, por medio de una reunión formal con los padres del niño (Roselli, 2021).

A continuación, se presentarán algunas de las principales pruebas utilizadas para la evaluación del perfil neuropsicológico en niños, las cuales permiten explorar de manera integral funciones cognitivas, motoras, emocionales y conductuales, determinando la identificación de

fortalezas, dificultades y áreas que requieren intervención temprana.

Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)

El CUMANIN-2 es una nueva prueba para la evaluación neuropsicológica de niñas y niños en el rango de edad entre los 3 y los 6 años. La misma permite conocer los resultados de las habilidades y desafíos cognitivos y obtener un perfil detallado de cada caso evaluado. El primer test fue denominado CUMANIN, Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil, el mismo se publicó en el año 1999 y recibió el Premio TEA Ediciones "Nicolás Seisdedos". Desde entonces, el CUMANIN ha tenido una amplia y positiva aceptación, siendo utilizado y adaptado en varios países de Europa y América. Diversos factores como el interés por el conocimiento neurocientífico, la falta de suficientes pruebas neuropsicológicas para la etapa infantil, así como las cualidades técnicas del CUMANIN, han contribuido a su amplia difusión en distintos ámbitos, especialmente en el escolar (Portellano, et. al, 2021).

La batería está compuesta por 14 pruebas (11 principales y 3 adicionales) que evalúan diversos dominios cognitivos en niños y niñas de 3 a 6 años, entre ellos el lenguaje (articulatorio, comprensivo y expresivo), la memoria, la atención, la psicomotricidad, la visopercepción, la estructuración espacial, la lateralidad, la lectura y la escritura. Destacándose la evaluación del área del lenguaje, por su papel principal en los procesos de aprendizaje.

Portellano et. al (2021) describe cada una de las pruebas:

Psicomotricidad: Evalúa diferentes aspectos de la motricidad fina y gruesa, incluyendo la destreza digital, el equilibrio y la coordinación viso manual

Memoria visual: Evalúa la capacidad para mantener y recuperar información visual a corto plazo. Se realizan varios ensayos para apreciar la curva de aprendizaje.

Memoria verbal: Evalúa la capacidad para mantener y recuperar información verbal a corto plazo. Se realizan varios ensayos para apreciar la curva de aprendizaje.

Estructuración espacial: Se encarga de evaluar aspectos relacionados con la orientación espacial y con la comprensión de la posición y de las nociones de izquierda y derecha.

Lenguaje articulatorio: Evalúa la presencia de dificultades en la pronunciación y la articulación de diferentes fonemas, incidiendo en aquellos que suelen presentar más problemas para su correcta adquisición.

Visopercepción: Evalúa la percepción visual y la destreza manual mediante una tarea de copia de figuras de complejidad creciente. Requiere una adecuada capacidad de

visualización y orientación espacial de los elementos, de integración de los dibujos y de coordinación viso manual para el manejo del lápiz.

Lenguaje expresivo: Evalúa el lenguaje expresivo mediante la repetición en voz alta de oraciones de complejidad creciente, tanto por su longitud como por su estructura gramatical. Requiere un procesamiento audiofonológico adecuado y también tiene un componente mnésico verbal.

Ritmo: Evalúa la capacidad para percibir, secuenciar y reproducir patrones auditivos no verbales mediante una tarea de imitación de ritmos.

Lenguaje comprensivo: Evalúa el lenguaje comprensivo mediante una tarea en la que se deben responder varias preguntas sobre el contenido de una historia previamente escuchada. Requiere un procesamiento audiofonológico y semántico adecuado y también tiene un componente mnésico verbal.

Lateralidad: Evalúa cuál es la fórmula de lateralidad preferente que presenta la persona evaluada y si este patrón es homogéneo o no, por lo que se consideran diferentes indicadores tanto de la lateralidad manual como de la podal y ocular.

Fluidez verbal: Evalúa la capacidad para formar oraciones a partir de palabras estímulo, lo cual requiere flexibilidad cognitiva y diversos procesos para la producción del lenguaje, entre los que cabe destacar la recuperación de palabras (acceso al léxico) y de las normas gramaticales (las frases deben tener sentido y estar bien construidas; procesos sintácticos y semánticos).

Atención: Se trata de una prueba de discriminación visual simple basada en una tarea de cancelación en la que la persona evaluada debe identificar y tachar entre un conjunto de estímulos solo aquellos que coinciden con el estímulo diana.

Lenguaje: Esta prueba evalúa los procesos lectores básicos mediante una tarea de lectura en voz alta de palabras y oraciones. Requiere la puesta en marcha de los procesos de conversión grafema-fonema y una identificación adecuada de las palabras para la recuperación de su pronunciación.

Escritura: Esta prueba evalúa el lenguaje escrito mediante una tarea básica de escritura al dictado en la que la persona evaluada debe escribir las palabras u oraciones que se le dicen en voz alta. Requiere la puesta en marcha de los procesos de segmentación fonémica y de recuperación de los grafemas de cada palabra, además de la destreza manual necesaria para la escritura. (p. 24)

El objetivo general del CUMANIN-2 es ofrecer información sobre el nivel de desarrollo

del niño alcanzado en cada una de estas áreas, permitiendo construir un perfil cognitivo y neuropsicológico que pueda identificar las fortalezas y las dificultades del niño o la niña. Es por eso que, su uso es considerado pertinente en ámbitos clínicos y educativos, debido a que facilita la detección de posibles trastornos del neurodesarrollo, el reconocimiento de las necesidades educativas y el diseño de programas de intervención individualizados y oportunos. Asimismo, el instrumento es considerado una herramienta útil para el seguimiento evolutivo del desarrollo infantil, mediante evaluaciones constantes o valoraciones pre y post intervención. (Portellano, et. al, 2021)

NEPSY-II

La aplicación de la prueba denominada NEPSY-II permite obtener información significativa para el diagnóstico de diversos trastornos que se pueden identificar en la infancia, así como para la adecuada planificación de estrategias de intervención individualizada. Esta batería forma parte de una ampliación y actualización de la prueba NEPSY original, desarrollada por Korkman, Kirk y Kemp (1998), denominadas una de las primeras evaluaciones neuropsicológicas infantiles fundamentadas en el enfoque de Luria. La NEPSY-II contiene mayores contenidos y presenta mejoras significativas en sus características psicométricas, lo que optimiza la evaluación del desarrollo neuropsicológico en niños y adolescentes (Korkman et al., 2016).

Asimismo, el NEPSY-II es una herramienta relevante para los procesos de diagnóstico e intervención clínica, debido a que explora áreas como la atención y las funciones ejecutivas, el lenguaje, la memoria y el aprendizaje, la percepción social, el procesamiento visoespacial y las habilidades sensoriomotoras, proporcionando una visión global del funcionamiento cognitivo del niño o adolescente, además de facilitar la planificación de intervenciones adecuadas (Korkman et al., s.f., citado en Mental Test Lab, 2024).

La NEPSY-II puede aplicarse a niños y adolescentes desde los 3 años hasta los 16 años y 11 meses. Además, su uso se expande a poblaciones con necesidades educativas específicas y clínicas, como niños con TDAH, trastornos específicos del aprendizaje (dislexia y discalculia), trastornos del lenguaje, discapacidad intelectual leve, TEA, dificultades auditivas y niños prematuros.

El Manual de aplicación y corrección ofrece orientaciones específicas para adecuar la administración de la prueba a las características de cada niño, mientras que el Manual clínico y de interpretación proporciona guías que facilitan al evaluador la selección de los subtests más

adecuados según el motivo de consulta, tales como dificultades de aprendizaje, problemas atencionales, alteraciones del lenguaje, dificultades conductuales o problemas de interacción social (Korkman, et. al, 2016).

WISC-V

La Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños, quinta edición (WISC-V), es una prueba individual utilizada en contextos clínicos para evaluar la inteligencia en niños de entre 6 años y 0 meses hasta 16 años y 11 meses. Esta herramienta se considera una de las más adecuadas para medir este constructo, de acuerdo con el respaldo teórico y empírico que presenta la versión V de las escalas de Wechsler (Consejo General de la Psicología de España, 2016).

La inteligencia constituye un factor psicológico clave para entender la conducta humana. La escala WISC-V proporciona puntuaciones de los principales índices de inteligencia, reflejando el desempeño intelectual en diversas áreas cognitivas, como comprensión verbal, razonamiento visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Además, ofrece una puntuación global (CI) y puntuaciones con índices secundarios que conforman aptitudes cognitivas específicas, importantes para la evaluación clínica, como los índices de capacidad general o no verbal (Consejo General de la Psicología de España, 2016).

El WISC-V está conformado por siete pruebas fundamentales que contribuyen al cálculo del CI total: Semejanzas, Vocabulario, Cubos, Matrices, Balanzas, Dígitos y Claves. Cada índice primario se obtiene por medio de dos pruebas específicas: comprensión verbal (ICV) con Semejanzas y Vocabulario; razonamiento visoespacial (IVE) con Cubos y Puzles visuales; razonamiento fluido con Matrices y Balanzas; memoria de trabajo (IMT) con Dígitos y Span de dibujos; y velocidad de procesamiento (IVP) con Claves y Búsqueda de símbolos. Estos índices primarios, junto con el CI total, permiten proporcionar una evaluación integral de la capacidad intelectual. Además, existen índices secundarios conformados por combinaciones de pruebas principales y opcionales: el índice de razonamiento cuantitativo (IRC) se calcula a través de Balanzas y Aritmética; el índice de memoria de trabajo auditiva (IMTA) de Dígitos y Letras y números; el índice no verbal (INV) compone pruebas que no precisa de respuestas verbales; el índice de capacidad general (ICG) se obtiene de Semejanzas, Vocabulario, Cubos, Matrices y Balanzas; y el índice de competencia cognitiva (ICC) incluye Dígitos, Span de dibujos, Claves y Búsqueda de símbolos (Consejo General de la Psicología de España, 2016).

Bender Visual Motor Gestalt Test

El Test de Bender, creado en 1938 por la neuropsiquiatra Lauretta Bender, se ha afianzado como una herramienta fundamental en la evaluación psicológica y neuropsicológica. Originalmente ha sido diseñado para identificar el daño cerebral, su uso se ha extendido y adaptado con el transcurso del tiempo, incluyendo la versión para niños, la cual fue desarrollada por Elizabeth Koppitz en 1963, la misma incorporó indicadores emocionales y de desarrollo neuropsicológico. Posteriormente, Brannigan, Decker y Reynolds actualizaron el test, ampliando su rango de aplicación y mejorando sus métodos de corrección. Actualmente, se utiliza para evaluar habilidades visomotoras, identificar trastornos neuropsicológicos y de aprendizaje, así como para analizar el desarrollo cognitivo y emocional en distintas poblaciones (ADIPA, 2025).

El Test de Bender, utiliza el sistema de corrección de Koppitz en su segunda edición, está dirigido a una población más amplia, abarcando desde los 4 hasta los 85 años, ajustándose al nivel evolutivo de cada grupo etario mediante figuras de complejidad variable. En el contexto educativo, se aplica principalmente para identificar posibles dificultades en habilidades relacionadas con el aprendizaje, mientras que en el ámbito clínico es considerado útil para la evaluación de trastornos del neurodesarrollo, afecciones neurológicas y aspectos emocionales. Es por ello que, se refuerza como una herramienta importante tanto para la valoración neuropsicológica infantil como para la evaluación en adolescentes y adultos (ADIPA, 2025).

El Test de Bender es orientado a la evaluación de las habilidades visomotoras, las cuales se vinculan al procesamiento visual (Gv), de acuerdo con el modelo de habilidades cognitivas de Cattell-Horn-Carroll, y se aplica de manera complementaria con pruebas como el WISC-V, con la intención de explorar el funcionamiento cognitivo general. Así como señala Hermann Thomas Ehrenfeld, ambos instrumentos evalúan capacidades diferentes del desempeño cognitivo, pero su uso conjunto da apertura a una comprensión más amplia e integrada del perfil neuropsicológico de la persona evaluada (ADIPA, 2005).

Asimismo, el autor recomienda complementar el Test de Bender también con otras pruebas, como la Figura Compleja de Rey-Osterrieth o el Test de Integración Visomotora (VMI), con el fin de profundizar en el análisis de las habilidades visomotoras. En aquellos casos en los que se observan rendimientos bajos en el Bender, sugiere ampliar la evaluación hacia funciones ejecutivas y psicomotoras, lo que permite obtener una interpretación más integral del desarrollo neuropsicológico (ADIPA, 2005).

En síntesis, existen diversos instrumentos para la evaluación del perfil neuropsicológico infantil; sin embargo, el CUMANIN-2 y el NEPSY-II se distinguen por ofrecer una valoración más completa e integral, ya que permiten analizar múltiples dominios cognitivos, perceptivos, motores, emocionales y conductuales, permitiendo obtener la construcción de un perfil neuropsicológico global del evaluado. En particular, el CUMANIN-2 es considerado más adecuado para la etapa preescolar, mientras que el NEPSY-II abarca un rango etario más amplio, desde la infancia temprana hasta la adolescencia.

En cambio, pruebas como el WISC-V o el Bender cumplen una función más específica o complementaria, ya que se centran en áreas determinadas del funcionamiento cognitivo, como la inteligencia general, la integración visomotora, la memoria o las funciones ejecutivas. Del mismo modo, los test de lenguaje, lectoescritura o atención permiten profundizar en aspectos puntuales del desempeño del niño, pero no ofrecen por sí solos una visión integral. Es por ese motivo que, en la práctica clínica y educativa, estos instrumentos suelen utilizarse de manera conjunta, priorizando baterías amplias como el CUMANIN-2 y el NEPSY-II para obtener un perfil neuropsicológico más completo.

2.2.5. Intervenciones

Para planificar y examinar intervenciones neuropsicológicas en la infancia, es fundamental tener en cuenta la plasticidad cerebral, la maduración y los cambios que se producen a lo largo del ciclo vital, ya que estos factores orientan hacia los objetivos de rehabilitación o estimulación necesaria. Según Muñoz y Tirapu (2001, citado en Cuervo y Ávila, 2010), los efectos que producen una lesión cerebral no son estáticos, sino que cambian con el tiempo debido a los factores tróficos, neurotóxicos y la plasticidad cerebral. Guerrero (2006) resalta la importancia de la detección e intervención temprana en trastornos del desarrollo y alteraciones neurológicas, siguiendo el principio de Kennard, para así minimizar secuelas y mejorar el pronóstico.

Estudios comparativos demuestran que los niños presentan mayor plasticidad y recuperación con resultados mayormente favorable que los adultos ante lesiones cerebrales similares. Es por eso que, la evaluación y la intervención deben adaptarse a las etapas evolutivas de cada niño evaluado (Simlesa y Ljubescic, 2007, citado en Cuervo y Ávila, 2010).

Los mismos autores expresan que la intervención temprana está constituida por acciones en contextos de salud, educativos o comunitarios, partiendo desde la concepción hasta los 6 años, y es fundamental para estimular el neurodesarrollo y detectar riesgos o alteraciones que

puedan afectar el aprendizaje y la adaptación del niño (Artigas Pallares, 2007; Meza, 2000; Martínez, 2000). Además, los riesgos biológicos (desnutrición, infecciones) o sociales (maltrato, pobreza) pueden afectar de manera negativa el desarrollo y aprendizaje, por lo que la intervención temprana coopera para reducir los efectos de las discapacidades y mejorar la calidad de vida de los niños y sus familias.

Finalmente, el éxito de la intervención depende de un enfoque interdisciplinario que tenga en cuenta los factores motivacionales, familiares, institucionales y ambientales. Los padres, cuidadores y docentes deben ser guiados para identificar las señales de riesgo y tomar decisiones, de acuerdo con las informaciones sobre la evaluación y la intervención, siguiendo los criterios clínicos y diagnósticos reconocidos por los profesionales (DSM-IV, CIE-10) (Cuervo y Ávila, 2010).

2.2.6. Importancia

La evaluación a temprana edad es fundamental para identificar posibles trastornos en áreas del desarrollo cognitivo, lenguaje, emocional y social. Teniendo en cuenta que no solo se encarga de identificar perfiles que muestran habilidades, sino que además orienta a las intervenciones oportunas y adecuadas, lo cual es considerada fundamental para contribuir al desarrollo integral de los niños. El trabajo realizado por Guevara, et al., (2025) respalda el valor clínico y social de incorporar las evaluaciones neuropsicológicas para el proceso del desarrollo de los niños, desde la etapa del preescolar.

Teniendo en cuenta que las áreas más evaluadas desde la neuropsicología en la edad de preescolar son la memoria de trabajo, el lenguaje, atención, funciones ejecutivas y el desarrollo socioemocional, las cuales son fundamentales en los primeros años de vida, ya que es la etapa en donde los niños adquieren aprendizajes significativos, además de consolidarse diversas áreas del desarrollo. Guevara et al. (2025) menciona que estas áreas evaluadas influyen en el aprendizaje de los niños, en la manera en la que exploran su entorno y se relacionan con los demás.

En este sentido, la evaluación neuropsicológica en una edad temprana es imprescindible, debido a que permite identificar las fortalezas y desafíos que presentan los niños y así poder brindarles las herramientas y acompañamiento necesarios para favorecer su desempeño y desarrollo integral, además de trabajar de manera oportuna aquellos desafíos presentes en las áreas que requieren mayor apoyo.

En la sociedad donde actualmente la situación de pobreza, la desigualdad de

oportunidades, el aumento número de embarazos en adolescentes, el entorno familiar disfuncional y la cantidad de factores que afectan el desarrollo infantil, se considera urgente establecer acciones de intervención en la detección, estimulación y rehabilitación de las áreas cognitivas, emocionales y sociales, de modo a fortalecer la madurez neuropsicológica. Lo cual está demostrado que es fundamental para niños, padres y maestros, además de la sociedad (Cuervo y Ávila, 2010).

A continuación, se desarrollará el tercer y último constructo de la investigación, correspondiente a la primera infancia.

2.3. Primera Infancia

La primera infancia comprende desde el embarazo hasta los 8 años. Durante esta etapa, el desarrollo del cuerpo y del cerebro es fundamental, ya que sienta las bases del aprendizaje, la salud y el comportamiento. Por lo tanto, la falta de un acompañamiento necesario podría afectar estas áreas del desarrollo (UNICEF Panamá, s.f.).

La infancia es considerada una etapa clave del desarrollo humano, debido a que los primeros años de vida se establecen las bases neurológicas y madurativas, los mismos sostienen el desarrollo integral del niño. En cuanto al desarrollo de la primera infancia, se conoce un amplio conocimiento acerca de su importancia, además de su influencia en el proceso de aprendizaje, como en la adaptación social. Las vivencias durante los primeros años de vida influyen en el desarrollo posterior de los niños, lo que significa que especialistas en el área de la economía, como en las ciencias sociales coincidan en invertir en políticas y programas orientados en el desarrollo de la primera infancia, con el objetivo de fortalecer el capital humano y promover el crecimiento económico que se requiere (Palacios & Castañeda, 2021).

Por ello es fundamental garantizar a los niños el acceso a los derechos básicos de salud y alimentación de los niños, además de la atención temprana y el acompañamiento a las familias para que cumplan con las necesidades y educación de los niños, asegurándose que tienen acceso a una institución educativa en donde puedan desarrollar sus habilidades de aprendizaje (Palacios & Castañeda, 2021).

Existen diversos campos de la investigación, como la psicología, la biología, las ciencias de la nutrición, la sociología y la neurociencia que resaltan el papel fundamental que tiene la educación durante el periodo que parte desde la gestación hasta los seis años de edad, debido a que desde los primeros momentos los niños adquieren aprendizajes que interfieren en su vida (Cortés & Ibagué, 2011).

En este periodo los niños adquieren los valores necesarios para la orientación de su conducta futura, específicamente por medio de experiencias concretas de su vida y de la conducta de los padres, educadores y comunidades (Cortés & Ibagué, 2011).

2.3.1. Desarrollo de la Primera Infancia

El desarrollo de la primera infancia se refiere al proceso de crecimiento que se da desde la gestación hasta los 6 años. Durante este periodo se generan cambios significativos en las diferentes áreas, como la física, cognitiva, social, emocional y del lenguaje, los cuales son consideradas las bases para el aprendizaje, la salud y el bienestar a lo largo de la vida del niño. Esta etapa está conformada tanto por el factor biológico como el ambiental, teniendo en cuenta las interacciones sociales, la estimulación temprana y el acompañamiento familiar que recibe el niño en este periodo de edad.

A continuación, se abordarán los diferentes ámbitos del desarrollo en la primera infancia, teniendo en cuenta sus principales características e importancia en el crecimiento integral del niño.

2.3.1.1. Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo en la primera infancia abarca diversas áreas, como el pensamiento, la resolución de problemas y habilidades de comprensión. Esta etapa generalmente comprende entre los 2 hasta los 6 años, es fundamental para la construcción de las bases del aprendizaje y la socialización. Debido a esto, es esencial que los padres y educadores puedan comprender la importancia de esta etapa, con el fin de acompañar adecuadamente el desarrollo del niño (Pebbles Therapy Centre, 2025).

A partir de los dos años, los niños comienzan a desarrollar:

Pensamiento simbólico: utilizar objetos o palabras para representar otra cosa.

Habilidades de memoria: recordar rutinas y reconocer caras familiares.

Capacidad de atención: Concentrarse durante períodos más largos en tareas o juegos.

Resolución de problemas: Probar y participar en relaciones causa-efecto.

Entre los cuatro a seis años, los niños comienzan a comprender el significado de las reglas y normas sociales, adquieren progresivamente habilidades de razonamiento y manifiestan curiosidad por su entorno formulando preguntas del porqué de las cosas. Asimismo, en esta etapa logran avances significativos en la comprensión de los números y letras, contribuyendo a las bases del aprendizaje escolar (Pebbles Therapy Centre, 2025).

Jean Piaget explica una teoría para comprender el desarrollo cognitivo en la primera

infancia, la misma está dividida por etapas:

Etapas Sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los 2 años): los bebés aprenden a descubrir de forma sensorial, por medio del agarre y manipulación de los objetos, descubriendo cómo funcionan los mismos.

Etapas Preoperacional (2 a 7 años): los niños desarrollan el pensamiento simbólico; sin embargo, aún no logran realizar operaciones mentales complejas, como reflexionar sobre su pensamiento, además manifiestan una visión egocéntrica en la forma en la que se expresan (Pebbles Therapy Centre, 2025).

Durante la etapa preoperacional los niños utilizan su imaginación y su lenguaje, no solo como medio de comunicación, sino como recurso para su pensamiento, siendo fundamental para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera infancia. Aún así, su pensamiento sigue siendo egocéntrico, afectando su capacidad para comprender los puntos de vista de los demás (Pebbles Therapy Centre, 2025).

Las etapas propuestas por Piaget demuestran que cada niño se desarrolla a su propio ritmo de forma individual; sin embargo, es importante tener en cuenta las características generales del desarrollo cognitivo (Pebbles Therapy Centre, 2025).

2.3.1.2. Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia es el proceso mediante el cual el niño adquiere las habilidades para comunicarse y comprender todo lo que le rodea a través de gestos, sonidos y palabras. Esta etapa es fundamental para el desarrollo integral del niño, ya que impacta en varias áreas de su desarrollo, como mencionan en Innova Schools (2025) esas áreas son:

Comunicación y socialización: El lenguaje permite a los niños expresar sus pensamientos, emociones y necesidades, facilitando así la interacción con los demás y el establecimiento de vínculos sociales.

Aprendizaje y cognición: Un buen desarrollo del lenguaje se relaciona con mejores habilidades de comprensión, razonamiento y resolución de problemas, aspectos clave para el aprendizaje y el éxito académico.

Autoestima y seguridad: Cuando los niños logran comunicarse de manera efectiva, aumenta su confianza y seguridad en sí mismos, lo que repercute positivamente en su autoestima y bienestar emocional.

Desarrollo neurológico: El proceso de adquisición y dominio del lenguaje estimula y

fortalece las conexiones neuronales en el cerebro, promoviendo un desarrollo neurológico saludable.

Durante este periodo, el cerebro del niño ya se encuentra preparado para adquirir el lenguaje. En esta etapa del lenguaje forma parte la comunicación no verbal, el procesamiento y comprensión de los sonidos, así como la producción de los mismos. A pesar de lo complejo que es el desarrollo del lenguaje, los niños demuestran una gran capacidad para comunicarse y aprender idiomas con mayor facilidad, desde una edad temprana. El aprendizaje del lenguaje se da por medio de las interacciones sociales con sus los adultos responsables del niño. Debido a eso, el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lectoescritura se construye en base a la lengua maternal del niño, independientemente de que la misma corresponda o no a la lengua que utiliza la mayoría (Illinois Early Learning Project, 2012).

El lenguaje es fundamental en la comunicación. Durante las primeras etapas de desarrollo, los niños aún no adquieren el lenguaje verbal, pero aún así cuentan con la capacidad de comunicarse por medio de la comunicación no verbal y verbal, expresando sus necesidades con llantos, sonidos, gestos y movimientos corporales. Pasando el tiempo, crecen y utilizan gestos y lenguaje de señas, antes de comunicarse con palabras, con la intención de que se les puedan comprender. Estas formas de comunicación también son denominadas apoyo para niños que tienen algún retraso en el área de desarrollo del lenguaje o con dificultad en la audición. Durante este proceso, es fundamental que los adultos responsables estén atentos para poder responder a las necesidades del niño (Illinois Early Learning Project, 2012).

Los cuidadores que atienden de manera oportuna y eficaz a los niños ofrecen un modelo positivo de la comunicación, lo cual se convierte en una base fundamental para el desarrollo de su lenguaje. En la primera infancia estas interacciones recíprocas ofrecen el modelo de intercambio de turnos, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de la comunicación social en los niños (Illinois Early Learning Project, 2012).

Durante la primera infancia, el desarrollo del lenguaje está organizado por distintas etapas que los niños van alcanzando, de acuerdo con Innova Schools (2025), estas fases son:

Comunicación prelingüística (0-12 meses): En esta etapa, los bebés se comunican a través de balbuceos, llanto, sonrisas y gestos, estableciendo las bases para el desarrollo del lenguaje.

Desarrollo de vocabulario (12-24 meses): Durante este período, los niños comienzan a producir sus primeras palabras y a comprender una importante cantidad de términos.

Combinación de palabras (24-36 meses): En esta etapa, los niños empiezan a

combinar dos o más palabras para formar frases simples.

Oraciones complejas (3-5 años): A medida que crecen, los niños adquieren la capacidad de construir oraciones más complejas, con una sintaxis y vocabulario más sofisticados.

Cada niño se desarrolla a su propio ritmo, por ende, las características mencionadas en cada edad se entienden como generales. No obstante, es fundamental conocer cada etapa de desarrollo del lenguaje, para identificar posibles señales de alerta y brindar una estimulación oportuna y adecuada (Innova Schools, 2025).

2.3.1.3. Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es considerado un eje fundamental para la formación integral del niño, ya que es una etapa donde se consolidan las bases cognitivas, afectivas y emocionales, lo cual establece el desempeño del niño en lo personal y social. En cuanto a esto, Alcívar (2025) hace referencia en que actualmente, la primera infancia enfrenta mayores desafíos en cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales, alterados por los factores familiares, sociales y educativos, los cuales afectan el desempeño de los niños.

Existen varias investigaciones que confirman acerca de la importancia de las competencias socioemocionales en la primera infancia; no obstante definir en qué consiste es considerada compleja, debido a que las competencias cambian dependiendo la edad y a que algunas conductas pueden ser consideradas en una etapa y en otras no. Así también, el desarrollo influye dependiendo de factores culturales y contextuales, por lo tanto, algunos comportamientos pueden ser considerados apropiados en un entorno, pero en otros no (Olhaberry & Sieverson, 2022).

Las investigaciones dan a conocer que la mayoría de los episodios de regulación emocional ocurren en situaciones sociales, donde los niños interactúan con los demás, eso indica que se realiza un esfuerzo para la regulación de uno mismo y de los demás. Los niños que han vivenciado experiencias en donde sus cuidadores actuaron de forma sensible ante las situaciones de regulación emocional del niño, aprenden a valorar las experiencias emocionales. En este sentido, la respuesta sensible parental hace referencia a la capacidad del cuidador para identificar, interpretar y responder de la mejor forma ante las necesidades emocionales del niño, siendo un factor indispensable para el desarrollo socioemocional (Olhaberry & Sieverson, 2022).

Las emociones forman parte del componente actitudinal, lo cual influye a la construcción de aprendizajes significativos, siendo fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del desarrollo. Teniendo en cuenta esto, es importante promover una educación integral, en donde los aspectos emocionales y cognitivos, vinculados a la actitud, tengan un lugar fundamental (Esparza et al., 2023).

2.3.2. Crianza y Ambiente en la Primera Infancia

La crianza es considerada como el conjunto de actitudes, comportamientos y prácticas de padres y madres orientadas al desarrollo de sus hijos e hijas, influenciando su bienestar, actitudes y expectativas en cuanto al desarrollo del niño o la niña. Los padres desempeñan un papel fundamental en la familia, ya que a través de ellos los niños socializan y aprender normas y valores, lo que se refleja en diferentes patrones o estilos de crianza.

A continuación, Higareda et al. (2015) presentan estilos que se consolidaron gracias a investigaciones realizadas principalmente entre las décadas de 1930 y 1940.

2.3.2.1. Estilos de Crianza

Los estilos de crianza son considerados un constructo central en la psicología del desarrollo familiar, ya que describe patrones de actitudes, prácticas educativas y relaciones emocionales entre padres y niños. Como menciona Torío et al. (2008) partir de las investigaciones de Diana Baumrind, quien llevó a cabo un estudio con 14 niños y niñas menores de tres años que asistían a una institución, donde se realizaron entrevistas a los padres y maestras, además de observar la conducta de sus hijos durante las interacciones. El propósito de su investigación fue analizar cómo las pautas de conducta familiares influyen en la personalidad del niño. A partir de factores como el control, afecto y comunicación, Baumrind identificó tres estilos de crianza, por lo cuales los padres regulan el comportamiento de sus hijos: el estilo autoritario, el estilo permisivo o no restrictivo y el estilo democrático o autoritativo.

En un estudio posterior realizado por Baumrind en 1977 con la misma muestra de niños, ya con 8 o 9 años, se pudo comprobar que aquellos procedentes de familias que aplicaban un estilo de crianza democrático mostraban altas capacidades sociales y cognitivas. Por otro lado, los niños cuyos padres eran autoritarios presentaban un desempeño moderado, mientras que los hijos de padres permisivos mostraban un nivel más bajo en las diferentes áreas (Torío et al. (2008).

2.3.2.1.1. *Estilo de Crianza Autoritaria*

Este estilo de crianza se caracteriza por valorar la obediencia, la dedicación a las normas establecidas, la tradición y el mantenimiento del orden. Los padres que aplican este estilo tienen a aplicar medidas de castigo o fuerza, limitan la autonomía de sus hijos y buscan controlar y evaluar sus conductas y actitudes siguiendo estrictos patrones establecidos. La comunicación abierta con sus hijos es considerada escasa y, en ocasiones recurren al rechazo como forma de disciplina. Este estilo se asocia con efectos negativos en cuanto a la socialización de los niños, incluyendo menor autonomía, creatividad limitada, dificultades en la competencia social, y sobre todo baja autoestima. Los niños con padres autoritarios tienden a ser más reservados, poco afectuosos, menos motivados en cuanto al logro de metas, además presentan falta de comunicación emocional (MacCoby & Martin, 1983; Dornbusch et al., 1987; Moreno & Cubero, 1990; Baumrind, 1996; Kaufmann et al., 2000; Belsky et al., 2005, citado en Torío et al., 2008).

2.3.2.1.2. *Estilo de Crianza Permisivo*

El estilo de crianza permisivo se caracteriza por permitirles a los hijos un importante nivel de autonomía, siempre y cuando no se vea en riesgo su integridad física. Los padres que adoptan este estilo se muestran comprensivos, afectuosos y tolerantes frente a los impulsos y conductas del niño, evitando la postura de autoridad, restricciones y el uso del castigo. Asimismo, presentan escasas exigencias respecto a la madurez y responsabilidad en el cumplimiento de tareas y normas. Aún así, una de las principales dificultades de este estilo es la poca delimitación de límites, lo que puede generar en los niños efectos negativos en la socialización, como el aumento de conductas agresivas y desafíos para lograr la independencia personal. Aunque estos padres consideran que están criando niños aparentemente alegres, libres y activos, estos suelen presentar mayor dependencia, conducta antisocial y desafíos en la madurez y logro de metas personales (Steinberg et al., 1989; Lamborn et al., 1991; Domínguez & Carton, 1997; Banham et al., 2000, citado en Torío et al., 2008).

2.3.2.1.3. *Estilo de Crianza Autoritativos o Democráticos*

El estilo de crianza autoritativo o democrático se diferencia por cómo se dirige la conducta infantil hacia comportamientos maduros, en donde se utiliza el razonamiento, el diálogo y la negociación. Los padres que aplican este enfoque guían las actividades del niño de forma racional, identificando los derechos y responsabilidades de sus hijos, en una relación en

la que Baumrind denominó “reciprocidad jerárquica”, en donde cada miembro de la familia cumple sus funciones y deberes. Este estilo se caracteriza por una comunicación bidireccional, se refiere a un equilibrio entre la responsabilidad social y la autonomía e independencia del niño. En síntesis, el estilo autoritativo o democrático se establece con efectos positivos en la socialización, tales como un mayor desarrollo social, niveles más elevados de autoestima y bienestar psicológico, así como una menor relación de conflictos entre padres e hijos. Los niños con los que se establece este estilo de crianza se muestran sociables, afectuosos, independientes y competentes en sus relaciones (Carter & Welch, 1981; Dornbusch et al., 1987; Eisenberg, 1990; Baumrind, 1991; Steinberg, 1991; El-Feky, 1991; Lamborn, et al., 1991; citado en Torío et al., 2008).

2.3.2.1.4. Estilo de Crianza Positiva

La disciplina positiva está contemplada en el modelo educativo se refiere a un enfoque integral de la educación, la cual tiene como objetivo promover en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes, de manera a que ayude a la formación de personalidades democráticas y a la construcción de un estilo de convivencia más armonioso y humano.

Según Nelsen et al., (2018) Tammy Keces, la Disciplina Positiva ha transformado la forma en la que se comunica con sus alumnos, la manera en la que logró desarrollar conexiones de apoyo con los mismos, sin que influya su estilo de aprendizaje, en como promueve la creación de una comunidad respetuosa y comprensiva, en fomentar un comportamiento reflexivo y auto regulado y la forma en la que inspira a los alumnos el deseo para que estén motivados y logren el éxito académico y social deseado.

Las mismas autoras expresan que la filosofía de la disciplina positiva se basa en el respeto mutuo, el aliento y la enseñanza, y se ajusta a lo que es el conocimiento acerca de la forma en la que se desarrolla el cerebro y fomenta el desarrollo saludable. Referente a los principios afirman que ha funcionado con ellas, con sus hijos, estudiantes de preescolar y miles de padres que han acudido a las clases y talleres (Nelsen et al., 2018).

La Disciplina Positiva busca alentar a los niños por medio de la amabilidad y firmeza para realizar ciertas cosas por iniciativa propia, sin necesidad de crear algún miedo o temor en ellos, por medio de gritos o castigos. La teoría de Nelsen (2009), se encarga de brindar apoyo a los maestros y padres, ya que los niños no desarrollan la responsabilidad cuando los padres y maestros son demasiados estrictos y controladores, sino que aprenden a ser responsables cuando

los padres le brindan experiencias en la sociedad creando espacios en donde el niño tome decisiones, reflexione y analice acerca de sus acciones, si son negativas o positivas y a partir de ahí darle la oportunidad de ser autónomos.

La seguridad y confianza que se le brinda al niño por medio de la disciplina positiva tiene

resultados enriquecedores, cuando el niño se da cuenta que el adulto entiende su punto de vista y lo comprende, él está dispuesto a entenderlo también y a ayudar a solucionar los problemas, creando una iniciativa propia para cooperar.

2.4. Ciudad de Mariano Roque Alonso

La investigación se llevó a cabo en una institución ubicada en la ciudad de Mariano Roque Alonso, en el departamento Central. El mismo se originó a finales de la Guerra de la Triple Alianza y fue fundada en 1945. Es sede de la Expo Mariano R. Alonso, realizada de forma anual y es una de las ciudades con más crecimiento económico en los últimos años. El puente Remanso le conecta con la Región Occidental. Además, tiene el puerto privado más grande del país que se denomina «Puerto Fénix».

2.4.1. Contexto Regional

La ciudad de Mariano Roque Alonso (MRA) se encuentra ubicado en el departamento Central, limita con Asunción, Luque, Limpio y con el río Paraguay, lo cual lo separa de Villa Hayes (Chaco Paraguayo), El Ministerio de Economía y Finanzas et al. (2023) estima que la ciudad de Mariano Roque Alonso cuenta con una población aproximada de 111.763 habitantes, calculada a partir de los porcentajes obtenidos del censo 2015, y considerándose una extensión territorial de 40 km², se proyecta un promedio de 28 habitantes por hectárea.

2.4.2. Demografía

Mariano Roque Alonso es considerado uno de los municipios con menos población del Área Metropolitana de Asunción (AMA). Teniendo en cuenta los datos de las últimas décadas, el Ministerio de Economía y Finanzas et al. (2023) señala que su tasa anual de crecimiento demográfico de 1982 a 2022, 10,4% entre 1982 y 1992, un 5,7% entre 1992 y 2002, un 2,7% entre 2002 y 2012) y 2,1% entre 2012 y 2022.

Para el año 2023 Mariano Roque Alonso tiene una proyección de población de 111.763 habitantes, teniendo en cuenta el censo del año 2015, por lo que se calcula una densidad poblacional de 28 hab/ha. De acuerdo con estimaciones del Ministerio de Economía y Finanzas

et al. (2023), Mariano Roque Alonso presenta una estructura etaria que está distribuida de la siguiente manera; el 26,44 % corresponde a personas de hasta 14 años; el 66,73 % se concentra en el grupo de 15 a 64 años y el 6,82 % está conformado por adultos mayores de 65 años. En relación a la distribución según el sexo, el 50,8 % de la población (56.822) corresponde a mujeres, mientras que el 49,2 % (54.941) son hombres.

Mariano Roque Alonso se divide en 19 barrios urbanos y suburbanos. Los barrios son: Surubi'i, Universo, Arecayá, Ka'aguy Kupe, Monseñor Bogarín, San Luis, La Asunción, San Blas, Remanso, María Auxiliadora, Central, Villa Margarita, Bañado, Rosa Mística, Defensores del Chaco, San Jorge, San Ramón y Caacupemí.

2.4.3. Economía

De acuerdo con los datos del Censo Económico Nacional 2011 (DGEEC, 2013, citado en Ministerio de Finanzas y Economía et al., 2023), la ciudad de Mariano Roque Alonso contaba con un total de 3.221 unidades económicas. Al clasificarlas por sector, el 49 % correspondía al comercio, el 35 % al sector servicios y el 16% a la industria.

La distribución de empleos según el tamaño de las unidades económicas en el municipio de Mariano Roque Alonso en 2011, evidencia que el 90% corresponde a micro y pequeñas empresas, el 6 % a empresas medianas y el 4% a empresas grandes, patrón característico del conjunto del AMA.

2.4.4. Infraestructura Urbana de Servicios

Todo proceso de urbanización debería planificarse de manera integral, incluyendo la incorporación de las infraestructuras urbanas esenciales, como redes de agua potable, sistemas de desagüe pluvial y cloacal, distribución de energía eléctrica, arbolado urbano, entre otros servicios.

2.4.4.1. Energía Eléctrica

En la ciudad de Mariano Roque Alonso se localiza una subestación eléctrica que recibe una transmisión de 66 kV, mientras que la red de energía eléctrica proveída por la ANDE, alcanza a cubrir el 98% de las viviendas del municipio, según el censo del 2012 (Ministerio de Finanzas y Economía et al., 2023).

2.4.4.2. Agua Potable

En el año 2020, la ciudad de Mariano Roque Alonso contaba con una población de 103.185 habitantes, quienes recibían el suministro de agua potable proporcionado por la ESSAP

(INE, 2020, citado en Ministerio de Finanzas y Economía et al., 2023). En relación con la población total estimada de ese año, aproximadamente el 97% de la población contaba con acceso al servicio, lo que representa un porcentaje bastante favorable.

2.4.4.3. Alcantarillado Sanitario

Según el Censo Nacional del 2012, únicamente el 15,8% de las viviendas en Mariano Roque Alonso (2.504 hogares) tenía acceso a sistemas colectivos de alcantarillado sanitario, un porcentaje relativamente bajo en comparación con el promedio del AMA, que era del 24,7%. Actualmente, aunque algunas manzanas disponen de pequeñas redes de alcantarillado, no están en funcionamiento, como ocurre con las viviendas de Conavi. Asimismo, existen conexiones informales que descargan aguas servidas directamente de los arroyos sin tratamiento previo (Ministerio de Finanzas y Economía et al., 2023).

Gran parte de la población utiliza cámara séptica y pozo ciego; debido a que el suelo de la zona tiene baja capacidad de absorción, estos sistemas tienen la necesidad de vaciarlo periódicamente, lo que implica un gasto recurrente para los habitantes. Esta situación conlleva a que muchos pozos ciegos sean desagotados directamente en la vía pública o al cauce hídrico próximo.

2.4.4.4. Desagüe Pluvial

En Mariano Roque Alonso existen canales de desagüe pluvial en las vías primarias (rutas) y en algunos sectores de las vías secundarias; sin embargo, esta infraestructura es considerada insuficiente para hacer frente a las precipitaciones intensas que afectan al territorio. Por ello, es necesario ampliar y fortalecer la red de drenaje de aguas pluviales con el fin de mitigar y reducir el impacto de futuras inundaciones.

2.4.5. Equipamientos de Salud

Los equipamientos de salud disponibles en la ciudad de Mariano Roque Alonso son insuficientes para satisfacer las necesidades de la totalidad de la población del municipio. Según el Ministerio de Economía y Finanzas et al. (2023), la infraestructura sanitaria está constituida por un hospital distrital, el Hospital Materno Infantil y una clínica del Instituto de Previsión Social (IPS), la Clínica Yrendague, además de cuatro unidades de Salud Familiar, y tres sanatorios privados, identificados a partir de datos del Precenso 2022.

Los establecimientos públicos de salud de mayor complejidad se encuentran en la ciudad de Mariano Roque Alonso, mientras que las Unidades de Salud Familiar (USF) se

localizan en las periferias del municipio. En cuanto a los centros de salud privados, se encuentran mayoritariamente en el área céntrica o en las inmediaciones de la ruta PYO3.

La cobertura de los equipamientos públicos de salud se determinó según el tipo de establecimiento y de la cantidad de habitantes que cada uno puede atender. En este sentido, una Unidad de Salud Familiar (USF) puede cubrir entre 3.000 y 5.000 habitantes, mientras que un hospital distrital puede atender entre 15.000 y 40.000 habitantes en zonas de baja densidad poblacional y hasta 100.000 habitantes en áreas de alta densidad (MSPBS, 2019, citado en Ministerio de Economía y Finanzas et al., 2023). Para presentar dicha información se emplearon datos de viviendas del Precenso del 2022, identificándose áreas de los barrios Arekaja, Ka'aguy Cupe, Universo y Surubi'i que no cuentan con cobertura sanitaria.

2.4.6. Instituciones Educativas

La ciudad de Mariano Roque Alonso dispone de un total de 112 instituciones educativas distribuidas en 48 establecimientos. Estas están organizadas de acuerdo a su nivel de enseñanza, 40 instituciones corresponden al nivel inicial, 40 al nivel básico, 16 al nivel medio, 2 al nivel superior o universitario, 11 al nivel de educación permanente o formación profesional y 3 a instituciones inclusivas (MEC, 2021, citado en Ministerio de Economía y Finanzas et al., 2023).

Como referencia se tuvieron en cuenta los criterios establecidos para el municipio de Asunción (Art 187, Ord. 163/2018), que definen para las escuelas de nivel básico un radio de cobertura de 700 metros, que equivalen a aproximadamente 10 minutos a pie, y para las instituciones de nivel medio un radio de 1.200 metros, correspondiente a 15 minutos caminando.

La disponibilidad de instituciones educativas públicas, de calidad, a distancias accesibles del lugar de residencia resulta fundamental para el desarrollo educativo de la población. En este sentido, tanto las instituciones de nivel básico como las de nivel medio presentan una cobertura satisfactoria; aun así, se identifican áreas pobladas que quedan fuera de los radios establecidos, como los barrios Rosa Mística, Arekajá y Surubi'i, presentan limitaciones en la cobertura de instituciones de nivel básico, mientras que los barrios Arekajá, Ka'aguy Cupé y Surubi'i se encuentran fuera del área de cobertura de las instituciones de nivel medio.

2.4.7. Asentamientos en Situación de Vulnerabilidad

Diversos factores y contextos influyen en la situación de vulnerabilidad en los asentamientos. En Mariano Roque Alonso se identifican asentamientos informales, vinculadas a la tenencia irregular del suelo y a las condiciones precarias de las viviendas, asentamientos

ubicados en zonas expuestas a riesgos por inundaciones fluviales y/o pluviales, así como comunidades indígenas, cuyo factor social y cultural incide en diferentes niveles de vulnerabilidad.

El Ministerio de Economía y Finanzas et al. (2023) indica que los asentamientos informales del distrito se encuentran principalmente en las áreas de menos altitud del territorio, ubicadas en cercanías del arroyo Itay, al río Paraguay y a los cauces de arroyos que desembocan en este. Una parte importante de estos asentamientos se encuentran en zonas expuestas a riesgos de inundación fluvial y/o pluvial. Según datos proporcionados por el municipio, se identifican 29 asentamientos, de los cuales solo algunos disponen de titulación legal del terreno, mientras que otros corresponden a asentamientos recientes. Además, las viviendas presentan condiciones precarias que inciden de forma negativa a la calidad de vida de los residentes.

En relación con los asentamientos ubicados en las zonas de riesgo por inundaciones, y teniendo en cuenta los datos de vivienda del Precenso 2022, se estima aproximadamente 570 viviendas situadas en áreas de inundación fluvial, por debajo de la cota 64. Por otro lado, las superficies inundables durante épocas de lluvias establecidas por Palacios 2020, citado en Ministerio de Economía y Finanzas et al. (2023), se calcula un total de 1.454 viviendas afectadas, incluidas aquellas ubicadas en zonas de inundación fluvial. Las áreas con mayores viviendas inundables se encuentran en sectores próximos al puerto Fénix.

La ciudad de Mariano Roque Alonso es considerada uno de los cuatro municipios más afectados por inundaciones fluviales dentro del Área Metropolitana de Asunción, registrando aproximadamente 694 hectáreas inundables (Palacios, 2020, citado en Ministerio de Economía y Finanzas et al., 2023). Estas áreas se concentran principalmente en el barrio territorio Surubí'i en la confluencia del arroyo Itay y el riacho San Francisco, y en la llanura de inundación del río Paraguay, correspondiente barrio Bañado.

Por otro lado, la Comunidad indígena Maká se encuentra asentada desde la década de 1980 en un terreno propio y titulado de aproximadamente 10 hectáreas, ubicado en el barrio Corumba Cué de Mariano Roque Alonso. Según el Censo Nacional de Población y Viviendas de Pueblos Indígenas (INE, 2012), esta comunidad está conformada por 1.297 habitantes distribuidos en 341 viviendas. Dentro del predio cuentan con diversos equipamientos comunitarios, tales como canchas de vóley y fútbol, un local educativo, una capilla y un centro comunitario (Ministerio de Economía y Finanzas et al., 2023).

No obstante, esta población se encuentra en una situación de vulnerabilidad asociada tanto a problemáticas sociales como a conflictos con la población circundante. Se identifican

indicadores de riesgos vinculados al consumo de drogas y alcohol, la prostitución, la explotación infantil y la delincuencia. A ello se suma, su calidad de vida, la cual se encuentra afectada debido a condiciones de precariedad habitacional y a la insuficiencia del espacio, debido a que la extensión del terreno resulta limitada para los habitantes de la comunidad (Ministerio de Economía y Finanzas et al., 2023).

.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández et al. (2014), se basa en la recolección de datos para comprobar la hipótesis, teniendo en cuenta la medición numérica y el análisis estadístico, con el objetivo de comprobar teorías (p. 4). En este estudio, dicho enfoque se refleja en la recolección de datos mediante la prueba psicométrica CUMANIN-2 y en el análisis estadístico posterior, con el objetivo de evaluar el perfil neuropsicológico de niños de cuatro a seis años en situación de vulnerabilidad social.

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que busca determinar la situación de vulnerabilidad social y el perfil neuropsicológico de niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso. Teniendo en cuenta lo que mencionan Hernández et al. (2014), acerca de que con los estudios descriptivos el objetivo es detallar las características de personas, grupos, objetos u otro fenómeno que se pueda analizar, además de las diferencias que existen entre ellas. El único propósito de este tipo de estudios es recoger información sobre conceptos o variables, sin establecer relaciones entre las mismas (p. 92).

Asimismo, el diseño es no experimental, dado que se evaluó el constructo en condiciones naturales, sin intervenir ni modificar el ambiente. Como mencionan Hernández et al. (2014), en la investigación no experimental se observan los fenómenos en su contexto natural, de manera a analizarlos (p. 152).

Finalmente, se trata de un estudio transversal, ya que la medición del perfil neuropsicológico se realizó en un único momento, describiendo las variables y analizando sus interrelaciones en ese instante. Hernández et al. (2014) explican que los diseños transversales tienen como objetivo describir las variables para luego analizar su incidencia e interrelación en un cierto momento (p. 154).

3.2. Población y Muestra

3.2.1. Sujetos de Estudio

El sujeto de estudio está conformado por 52 niños de cuatro a seis años, que cursan jardín preescolar y primer grado en una institución educativa ubicada en Mariano Roque Alonso. La muestra incluye tanto niños como niñas, seleccionados a través de los criterios de inclusión del estudio. Además, se consideró la participación de los padres de familia, quienes completaron una encuesta con el objetivo de recopilar información sobre el entorno familiar y la situación de vulnerabilidad de los niños. Por medio de estos datos se podrá analizar de manera

integral el perfil neuropsicológico infantil y los factores sociales que pueden influir en su desarrollo.

La institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación es de carácter privada subvencionada, con 33 años de trayectoria. La institución forma parte de un movimiento internacional de educación popular y promoción social, orientado a promover el desarrollo personal y comunitario de las personas en situación de vulnerabilidad de nuestro país. La misma cuenta con los niveles educativos desde el jardín de infantes hasta el tercer curso de la educación media con una población estudiantil de 945 alumnos, distribuidos en los turnos mañana y tarde.

3.2.2. Tipo de Muestra

El tipo de muestra utilizada en la investigación es no probabilístico, dado que los participantes fueron seleccionados de manera intencional teniendo en cuenta los criterios de inclusión establecidos.

3.2.3. Tamaño de la Muestra

Acerca del tamaño de la muestra, se utilizó la totalidad de la población de cuatro a seis años de la institución educativa que corresponde a 52 participantes.

3.2.4. Procedimientos para la Selección

La selección de los participantes se realizó revisando las listas de los distintos grados de la institución educativa, con el objetivo de verificar que los niños se encontraran dentro del rango de edad permitido por el test psicométrico CUMANIN-2, es decir, entre 4 y 6 años, correspondiente a los niveles de jardín preescolar y primer grado.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas utilizadas en esta investigación para la recolección de datos fueron un cuestionario y una prueba psicométrica. El cuestionario es un conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo a las variables estudiadas, las cuales estuvieron conformadas por preguntas cerradas, que, según Hernández et al. (2014) están compuestas por respuestas ya definidas con anticipación (p. 217), lo que facilitó la obtención de información precisa y cuantificable sobre el contexto sociodemográfico de la familia y, a partir de él, determinar la situación de vulnerabilidad social de los niños que asisten a la institución educativa.

El segundo instrumento utilizado fue el test CUMANIN-2, diseñado para evaluar la madurez neuropsicológica infantil. La batería está compuesta por 14 pruebas (11 principales y 3 adicionales) analizando áreas cognitivas como la atención, psicomotricidad, estructuración

espacial, visopercepción, ritmo, memoria visual, memoria verbal, lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, fluidez verbal, lectura y escritura.

Para estudiar la fiabilidad test-retest se tomó una muestra de 201 personas, con una edad media de 4,46 años ($Dt = 1, 12$) y de las cuales 109 fueron mujeres (54,2 %) y 92 (45,8 %), varones. Estos niños fueron evaluados con el CUMANIN-2 en dos momentos, en un intervalo temporal entre 3 y 5 semanas (media= 25 días; $Dt = 17$ días), y sin que hubiera algún tipo de intervención o tratamiento en ese periodo de tiempo (Portellano, 2021). Una vez que son obtenidas las puntuaciones directas (PD) de la persona evaluada en cada una de las pruebas, estas se deben convertir a puntuaciones típicas que están expresadas en una escala T, con media 50 y desviación típica 10.

Para valorar aquellas puntuaciones se emplearon distintos indicadores: el coeficiente alfa de Cronbach, el coeficiente omega. Potellano (2021) indica que el valor promedio del coeficiente alfa de todos los índices en la muestra de población general y en la muestra clínica fue de 0.87 y 0.91. Así también el valor promedio del coeficiente alfa demuestra un resultado similar, inclusive superior de 0.88 y 0.91.

Ficha Técnica del Instrumento

NOMBRE: CUMANIN-2. Cuestionario de Evaluación Neuropsicológica Infantil - 2.
AUTORES: José Antonio Portellano, Rocío Mateos, Rosario Martínez Arias y Fernando Sánchez-Sánchez (Opto. de I+D+i de Hogrefe TEA Ediciones).
PROCEDENCIA: Hogrefe TEA Ediciones (2021).
APLICACIÓN: individual.
ÁMBITO DE APLICACIÓN: desde los 3 años y 0 meses hasta los 6 años y 11 meses.
DURACIÓN: 50 minutos, aproximadamente.
FINALIDAD: exploración del nivel de madurez neuropsicológica infantil entre los 3 y los 6 años (etapa de E. Infantil y 1 de E. Primaria) mediante la evaluación de tres funciones cognitivas básicas: desarrollo sensomotor, memoria y aprendizaje y lenguaje.
BAREMACIÓN: baremos en función de la edad (en intervalos de 4 meses) para cada una de las tareas e índices expresadas en puntuaciones T y percentiles (Pc).
MATERIALES: manual, cuaderno de anotación, ejemplar, lámina de estímulos, visor, pelota pequeña y clave de acceso (PIN) para la corrección por Internet y otros materiales

no incluidos en el juego completo (lápices, hojas de papel y cronómetro).
FORMATO DE APLICACIÓN: papel.
MODO DE CORRECCIÓN: online.
LENGUAS DISPONIBLES PARA LA EVALUACIÓN: español.

Este test fue aplicado a los niños de cuatro a seis años en situación de vulnerabilidad que asisten a la institución educativa, permitiendo identificar su perfil neuropsicológico y las posibles áreas de necesidad o dificultad que presentan en su desarrollo.

3.3.1. Matriz de Operalización de las Variables

Objetivos específicos	Dimensión	Definición conceptual	Variables
Analizar la situación de vulnerabilidad social de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso.	Vulnerabilidad social.	Busso (2001) ubica la discusión de la vulnerabilidad social en la relación entre los activos físicos, financieros, humanos y sociales disponibles en los individuos y hogares, sus estrategias de uso y el conjunto de oportunidades delimitadas por el mercado, el Estado y la sociedad civil. (p. 3)	- Tipo de vivienda. - Nivel educativo familiar. - Ocupación familiar. - Acceso a educación. - Acceso a actividades curriculares. - Acceso a recursos educativos. - Acceso a servicios de salud. - Acceso a internet.
Evaluar el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años	Perfil Neuropsicológico.	Estudio Neuropsicología (2025) define el perfil	- Atención. - Psicomotricidad. - Estructuración espacial.

que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso.		neuropsicológico como un informe que describe el rendimiento en áreas cognitivas como atención, memoria, lenguaje y funciones ejecutivas, útil para interpretar evaluaciones y orientar intervenciones.	- Visopercepción. - Ritmo. - Memoria visual. - Memoria verbal. - Lenguaje articulatorio. - Lenguaje expresivo. - Lenguaje comprensivo. - Fluidez verbal. - Lectura. - Escritura.
Identificar las diferencias en el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso, en relación con la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran.	Diferencias.	La Real Academia Española define a las diferencias como cualidad por el cual algo se distingue de otra cosa.	- Significativas. - No significativas.

3.4. Procedimientos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos, primero se solicitó el permiso correspondiente al director de la institución educativa. Posteriormente, se realizó una charla informativa dirigida a los

padres de los niños de jardín, preescolar y primer grado, en la que se explicó el propósito del estudio, los fundamentos de la neuropsicología infantil y la importancia de la evaluación para el desarrollo de sus hijos.

Luego, se entregaron los formatos de autorización para la aplicación de la prueba CUMANIN-2 a las profesoras, quienes fueron responsables de enviarles a los padres para su firma. Una vez obtenidos los permisos, se aplicó la prueba a los niños, siguiendo los procedimientos establecidos por la batería psicométrica. Finalmente, las profesoras también enviaron el cuestionario a los padres, de modo a recopilar información sobre la situación de vulnerabilidad social de los niños, completándola de manera voluntaria y confidencial.

Por último, se elaboró un informe con los resultados del test psicométrico, el cual fue remitido a las profesoras de la institución; posteriormente, dichas docentes hicieron llegar este informe a los padres de familia de cada niño evaluado, con el propósito de informar sobre el perfil neuropsicológico, las habilidades y los desafíos identificados en el desarrollo de sus hijos.

3.5. Procesamiento y Análisis de Datos

Para el procesamiento y análisis de los datos, en primer lugar, se realizó la corrección del test psicométrico CUMANIN-2, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación individual de los niños. Posteriormente, los puntajes obtenidos en cada una de las áreas evaluadas fueron registrados en una planilla de Microsoft Excel, junto con las respuestas de los padres de familia en el cuestionario sociodemográfico, el cual permitió recabar información sobre la situación de vulnerabilidad social de los niños.

Una vez sistematizados los datos, estos fueron procesados y analizados mediante el software Estadístico Infostat (Di Rienzo et al., 2020). Para el análisis de diferencias de grupos se aplicó la prueba de Mann-Whitney U (Wilcoxon), considerando su adecuación al tipo de variables y a las características de la muestra.

La aplicación de dicha prueba permitió interpretar los resultados obtenidos en relación con el problema de investigación, los objetivos planteados y las hipótesis formuladas, contribuyendo así a la elaboración de las conclusiones del estudio.

3.6. Aspectos Éticos

En la presente investigación se aplicaron las Normas APA (7.^a edición), tanto para las citas dentro del texto como para la elaboración de la lista de referencias bibliográficas, garantizando el reconocimiento de los autores y fuentes consultadas.

Asimismo, se solicitaron las autorizaciones correspondientes a la dirección de la

institución educativa, así como el consentimiento informado de los padres de familia de los niños participantes. Se aseguró en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados, resguardando la identidad de los participantes y utilizando la información exclusivamente con fines académicos y de investigación.

CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en la investigación, organizados de acuerdo con los objetivos propuestos.

Según la presentación de análisis de los resultados, estos se organizarán según las categorías y/o variables definidas para el estudio.

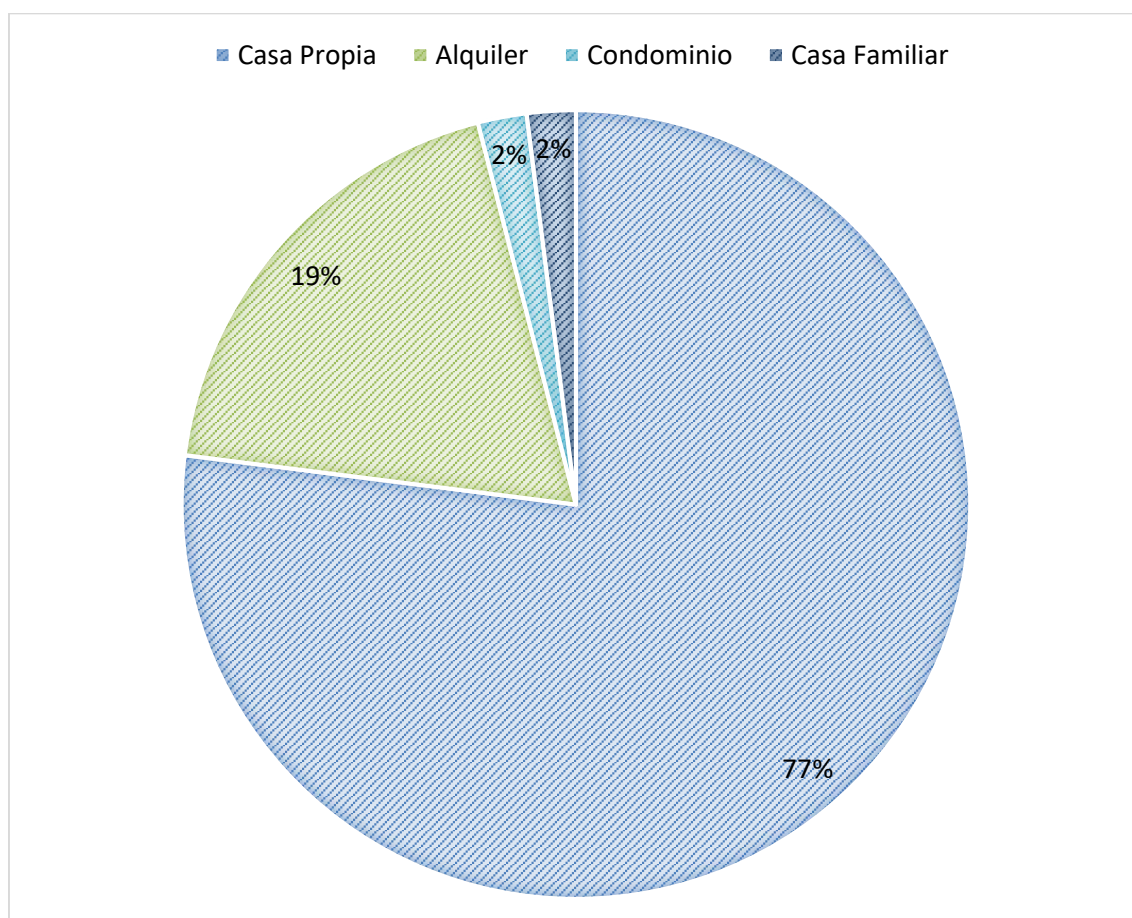
4.1. Análisis Sociodemográfico de los Sujetos de Estudio

Se analizaron los datos de cincuenta y dos participantes: niños ($n = 50$, 50%) y niñas ($n = 50$, 50%). Presentan edades de cuatro a seis años.

Respecto al tipo de vivienda en el que reside la familia, el 77% ($n = 40$) vive en casa propia, el 19% ($n = 10$) vive en alquiler, el 2% ($n = 1$) vive en condominio y el 2% ($n = 1$) vive en una casa familiar (Ver Figura 1).

Figura 1

Frecuencia Relativa del Tipo de Vivienda

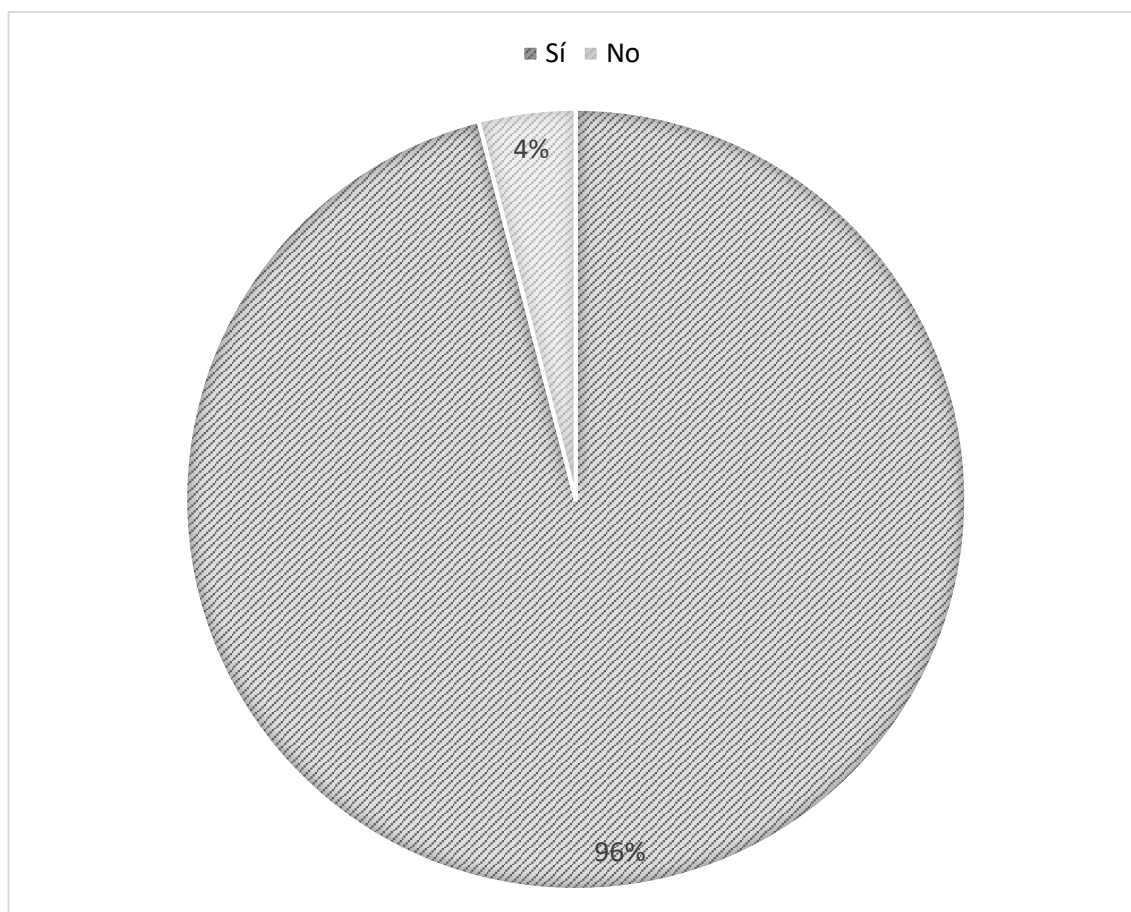


Nota. Elaboración propia.

Acerca de los servicios con que tienen acceso, el 96% ($n = 50$) cuenta con agua potable, mientras que el 4% ($n = 2$) no (Ver Figura 2).

Figura 2

Frecuencia Relativa del Acceso a Agua Potable

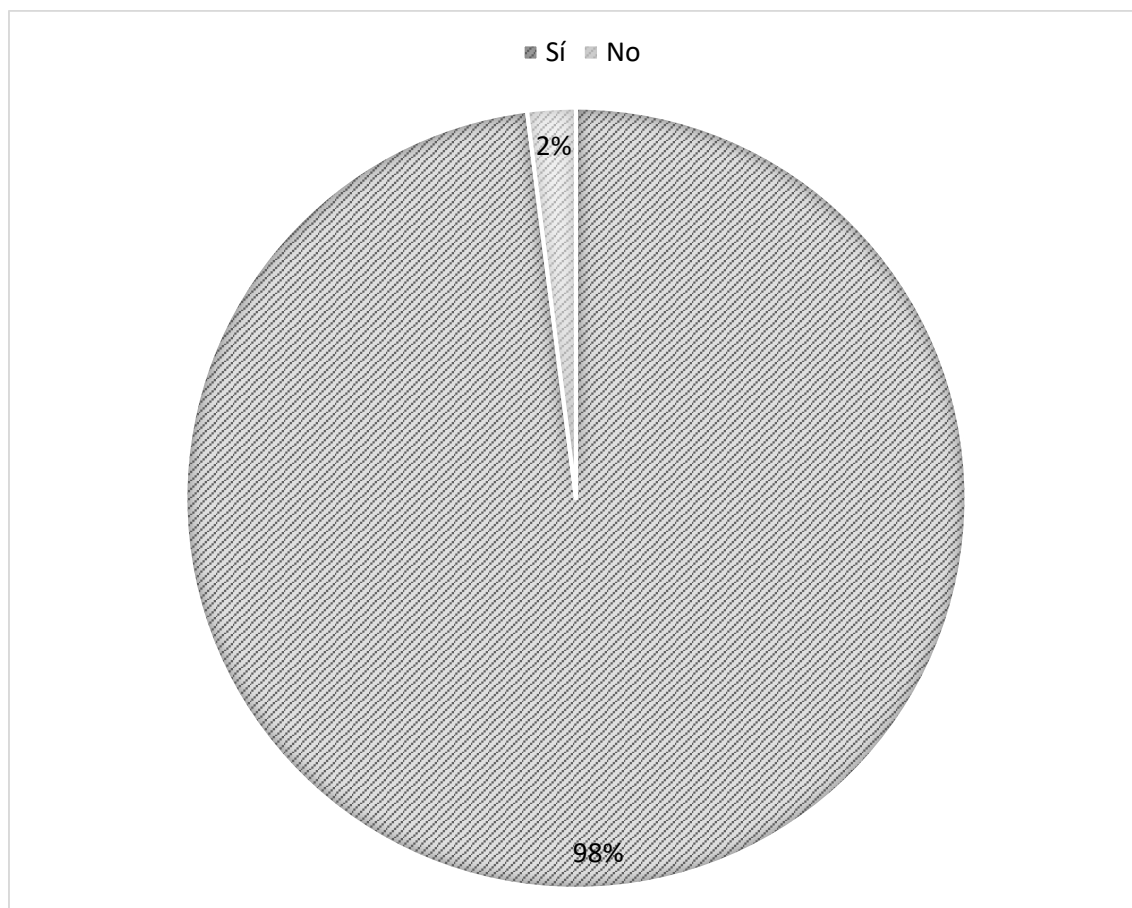


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la electricidad, el 98% ($n = 51$) tiene acceso, mientras que el 2% ($n = 51$) no (Ver Figura 3).

Figura 3

Frecuencia Relativa del Acceso a Electricidad

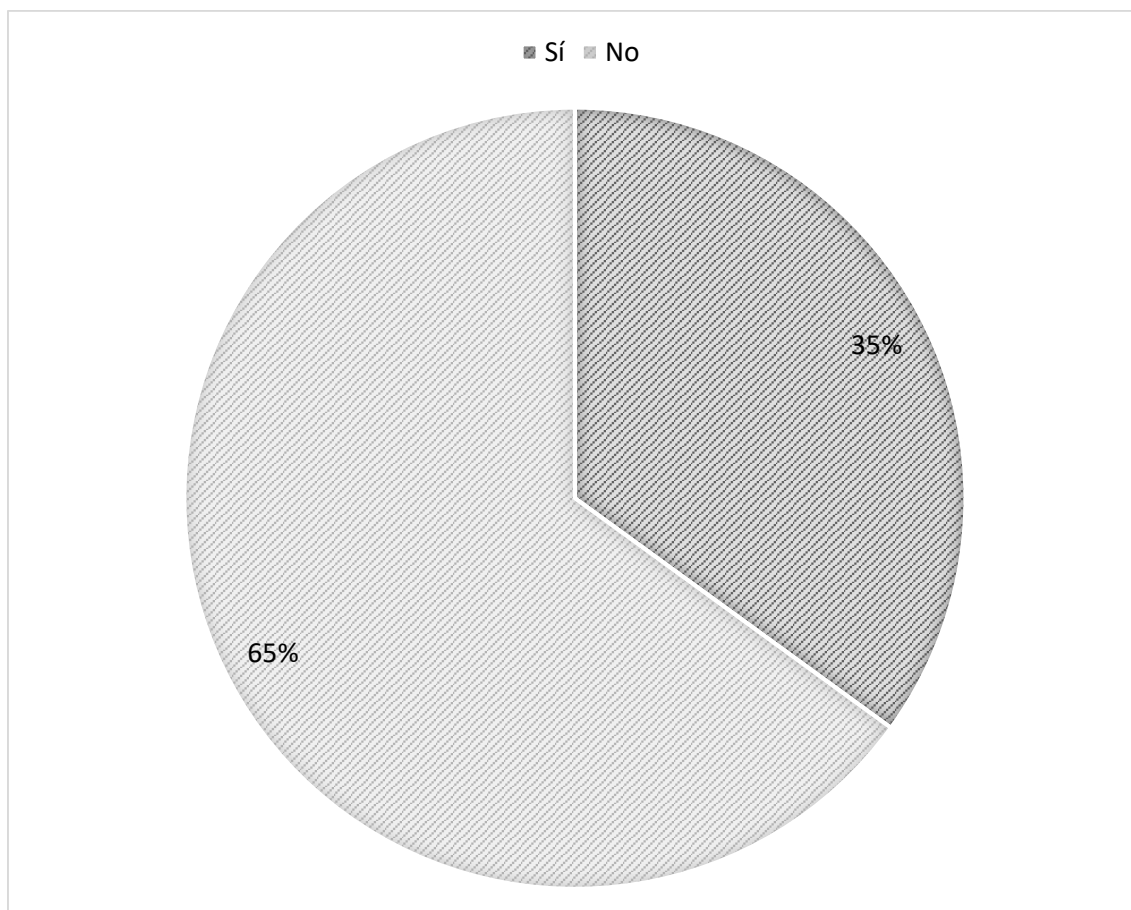


Nota. Elaboración propia.

Respecto al drenaje o alcantarillado, el 35% ($n = 18$) tiene acceso al mismo, mientras que el 65% ($n = 34$) no (Ver Figura 4).

Figura 4

Frecuencia Relativa del Acceso a Drenaje o Alcantarillado

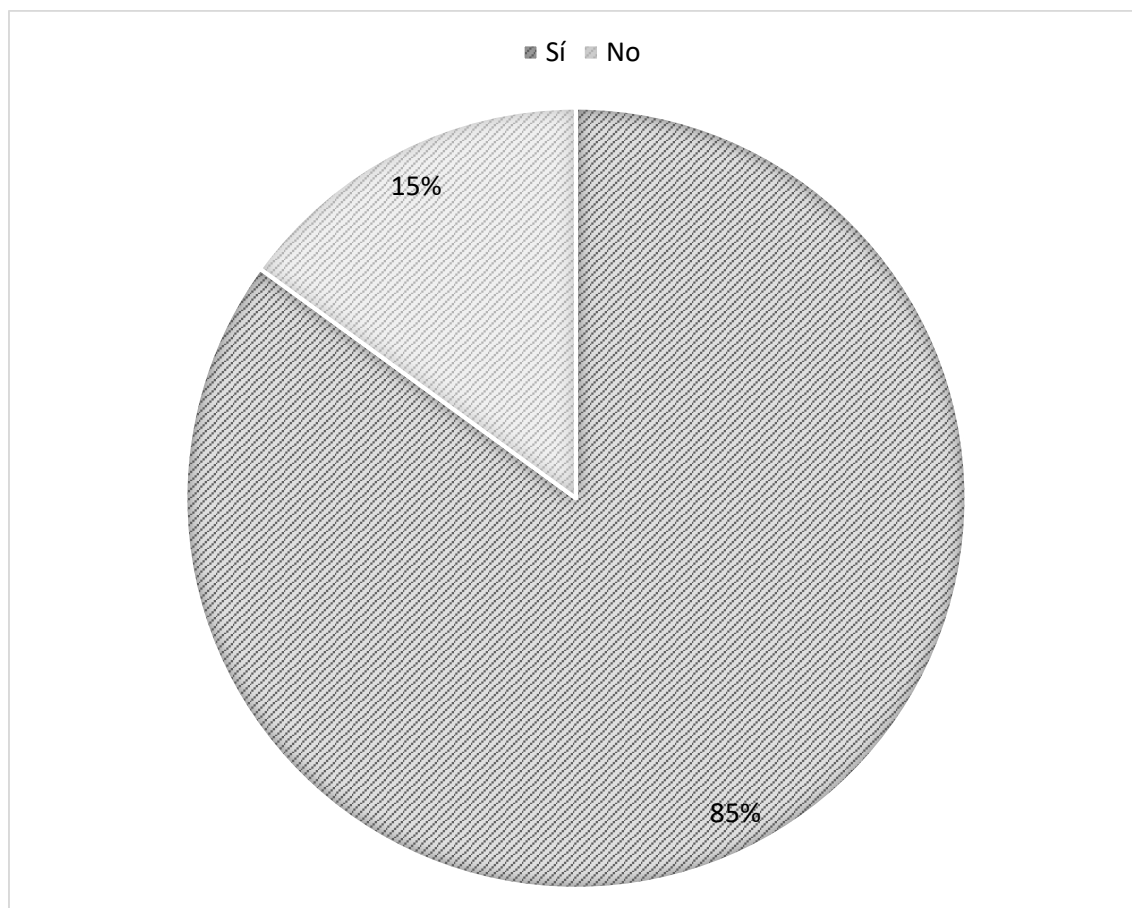


Nota. Elaboración propia.

El 85% ($n = 44$) cuenta con acceso a internet, mientras que el 15% ($n = 8$) no cuenta con internet (Ver Figura 5).

Figura 5

Frecuencia Relativa del Acceso a Internet

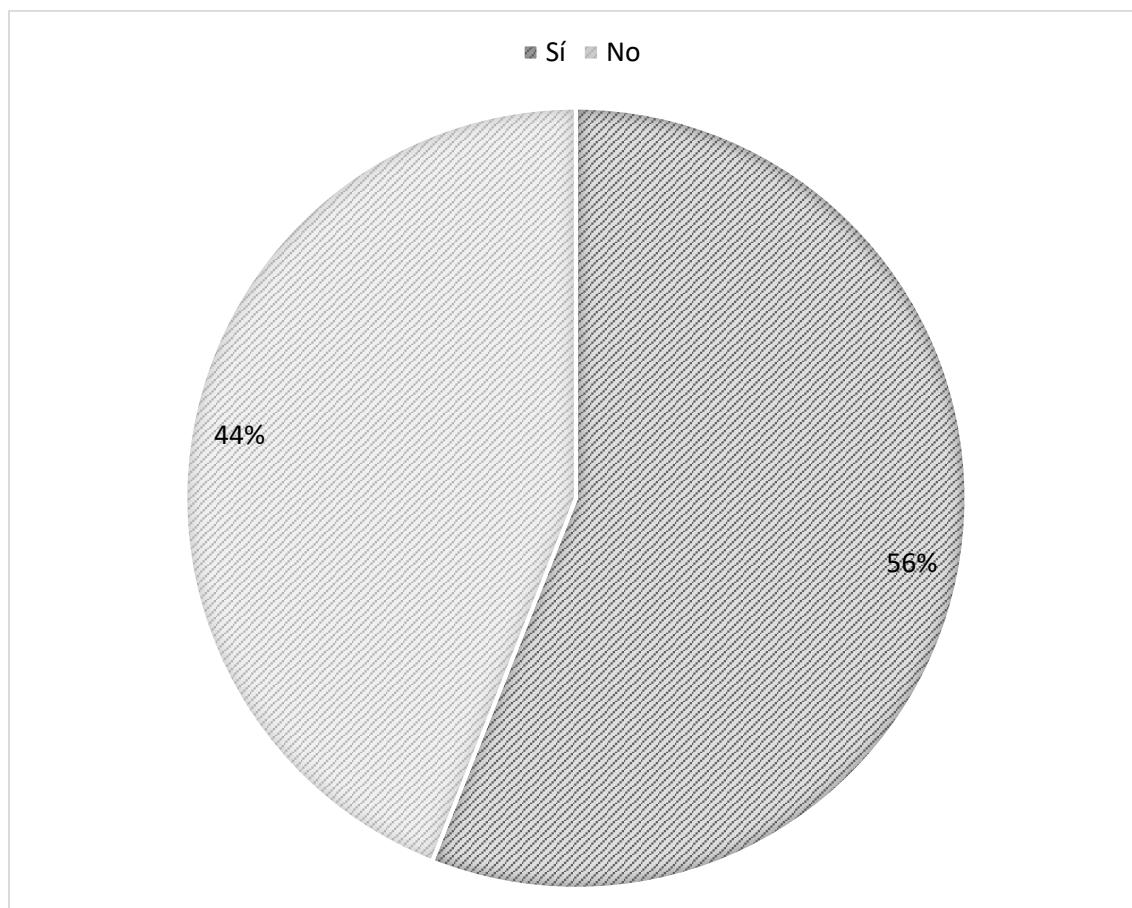


Nota. Elaboración propia.

El 56% ($n = 29$) cuenta con cable o televisión por satélite, mientras que el 44% ($n = 23$) no (Ver Figura 6).

Figura 6

Frecuencia Relativa del Acceso a Cable o Televisión por Satélite

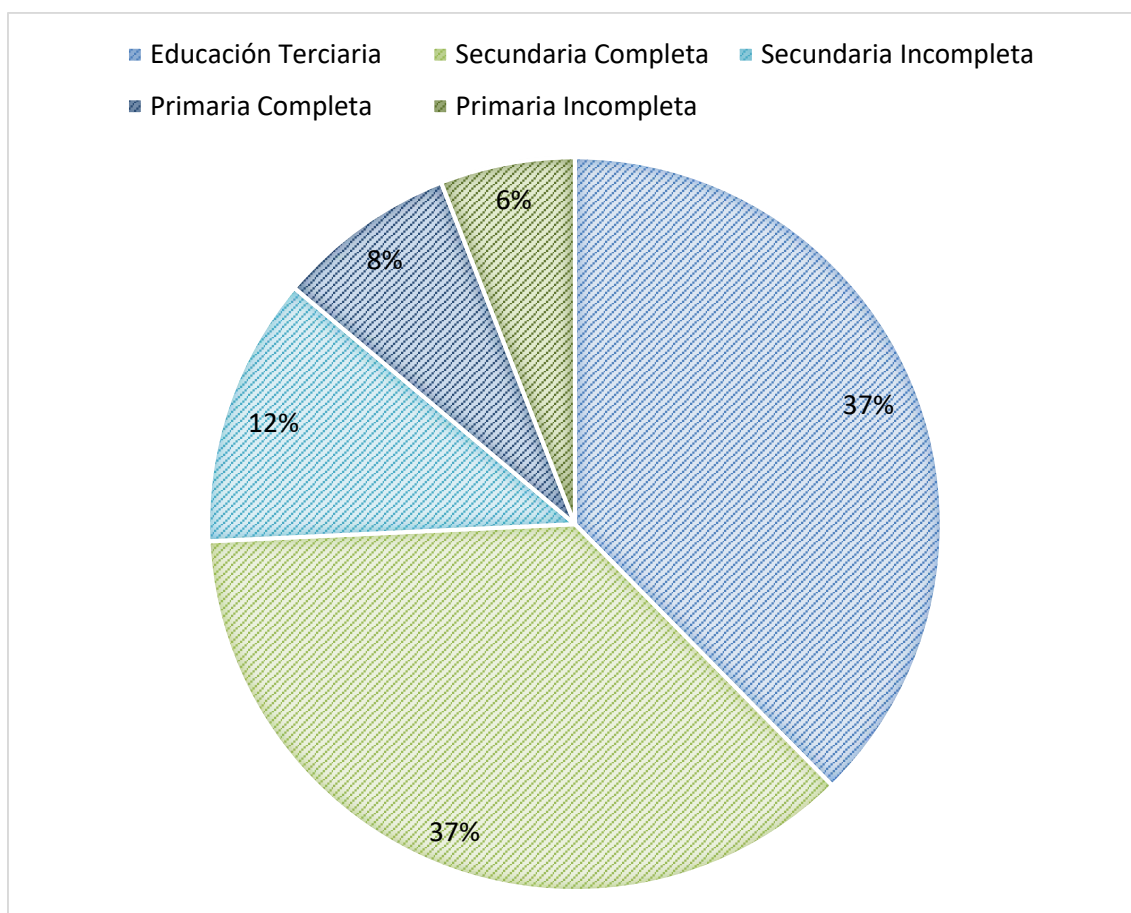


Nota. Elaboración propia.

El nivel educativo del jefe o jefa del hogar es del 38% ($n = 20$) la educación terciaria, del 37% ($n = 19$) la secundaria completa, del 12% ($n = 6$) la secundaria incompleta, del 8% ($n = 4$) la primaria completa y del 6% ($n = 3$) la primaria incompleta (Ver Figura 7).

Figura 7

Frecuencia Relativa del Nivel Educativo del Jefe o Jefa del Hogar

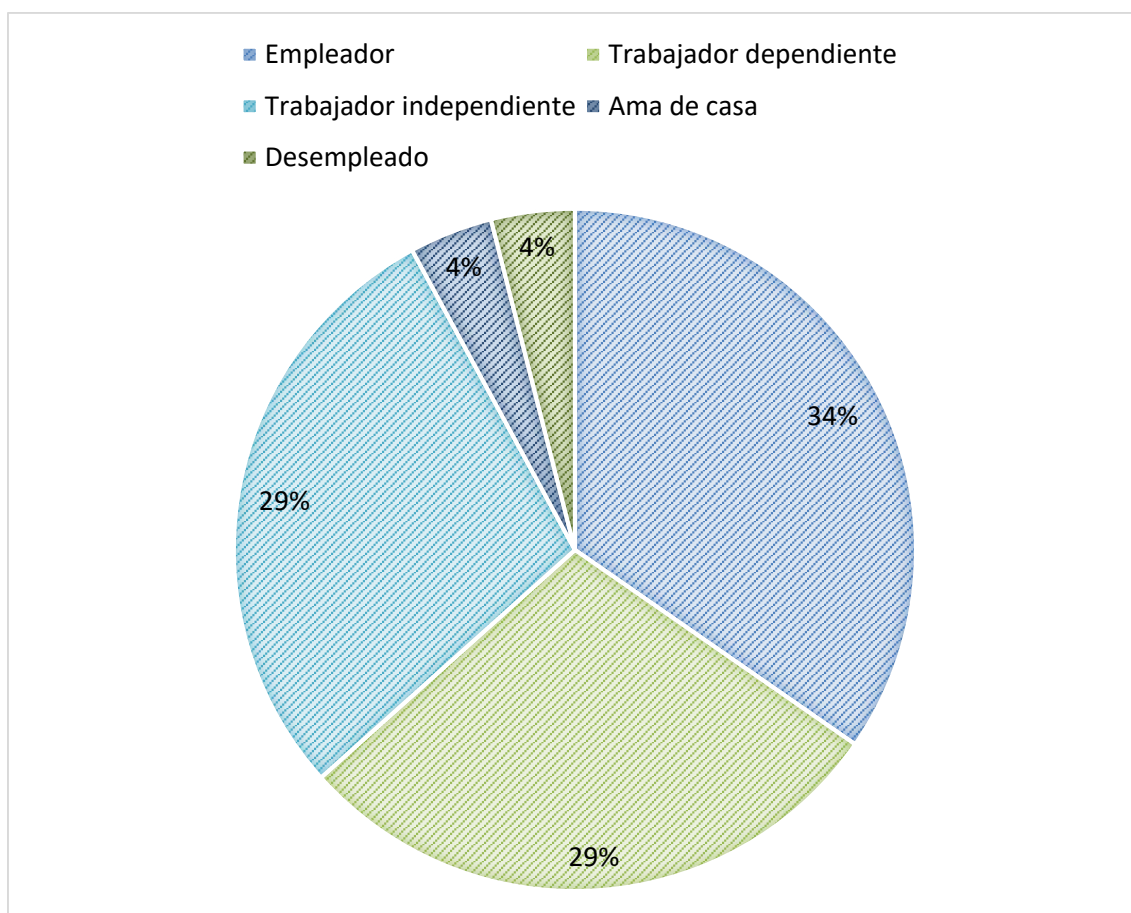


Nota. Elaboración propia.

Respecto a la ocupación del jefe o jefa del hogar, el 35% ($n = 18$) es empleador, el 29% ($n = 15$) es trabajador dependiente, el 29% ($n = 15$) es trabajador independiente, el 4% ($n = 2$) es ama de casa, y el 4% ($n = 2$) está desempleado (Ver Figura 8).

Figura 8

Frecuencia Relativa de la Ocupación del Jefe o Jefa del Hogar

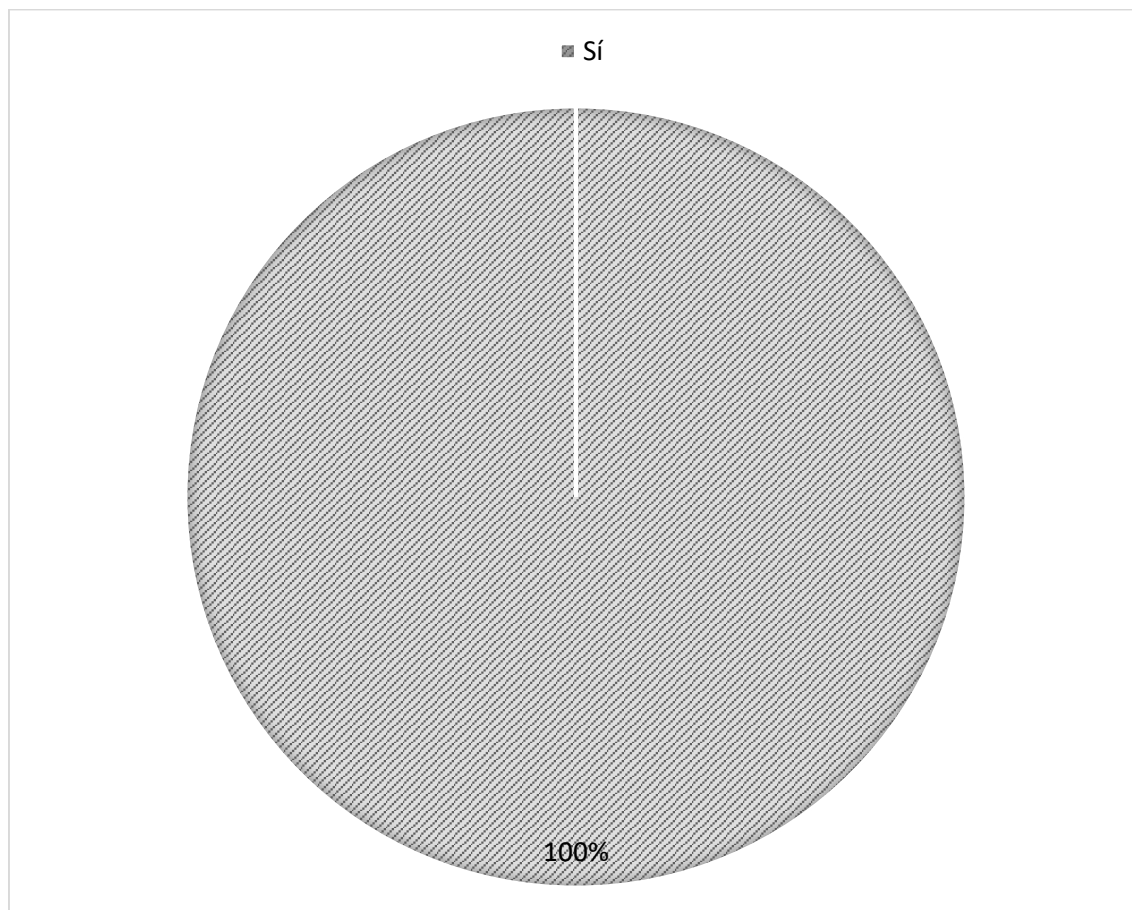


Nota. Elaboración propia.

El 100% ($n = 52$) de los niños asisten a la escuela (Ver Figura 9).

Figura 9

Frecuencia Relativa de la Asistencia a la Escuela

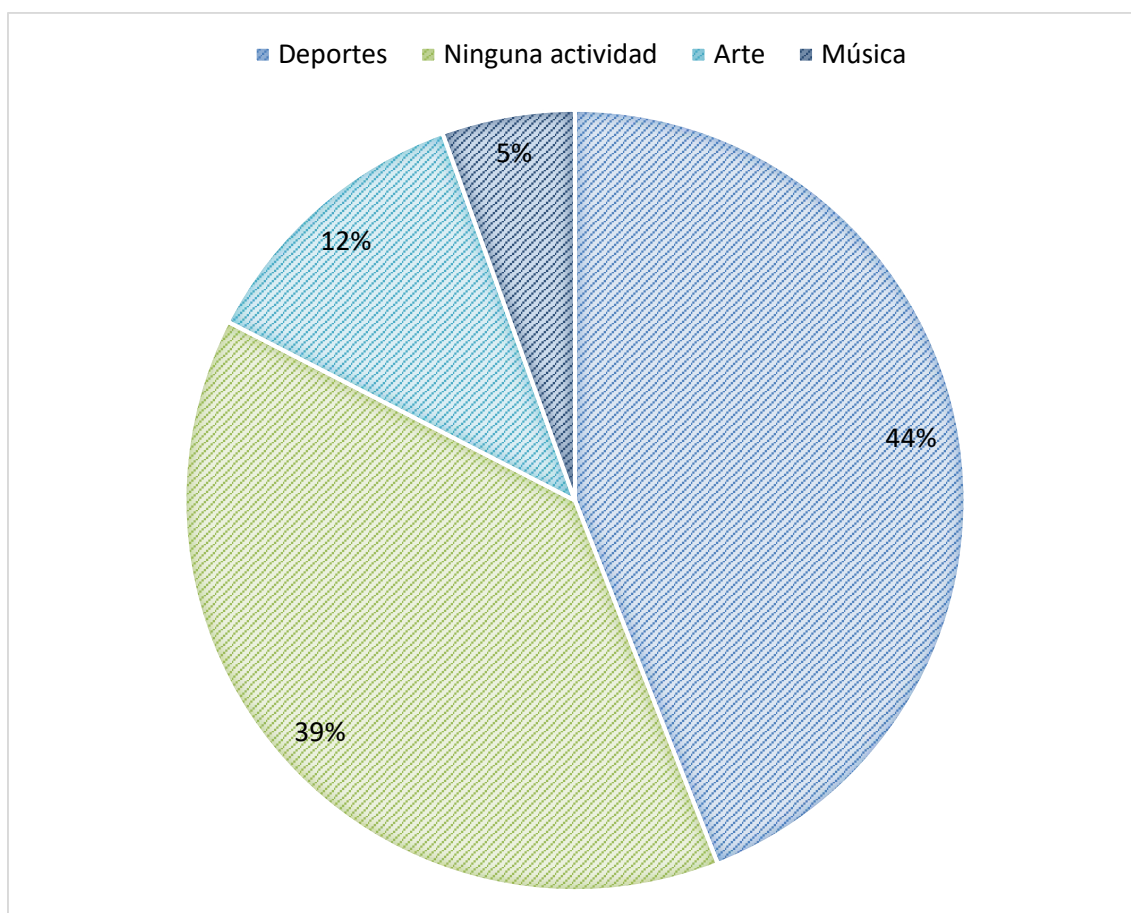


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a actividades extracurriculares, el 48% ($n = 25$) realiza deportes, el 42% ($n = 22$) no realiza ninguna actividad extracurricular, el 13% ($n = 7$) estudia arte y el 6% ($n = 3$) estudia música (Ver Figura 10).

Figura 10

Frecuencia Relativa de las Actividades Extracurriculares

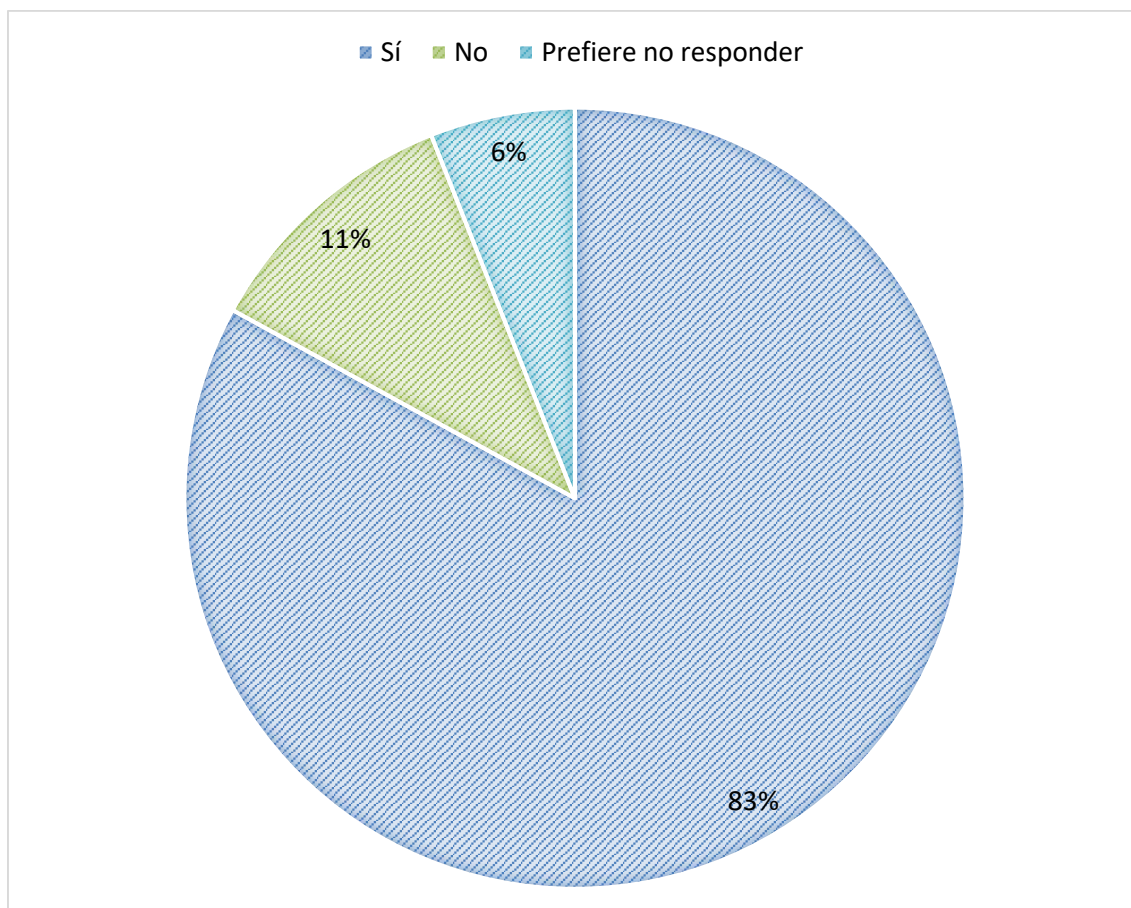


Nota. Elaboración propia.

El 83% ($n = 43$) de los niños tienen acceso a recursos educativos, mientras que el 11% ($n = 6$) no y el 6% ($n = 3$) prefiere no responder (Ver Figura 11).

Figura 11

Frecuencia Relativa del Acceso a Recursos Educativos

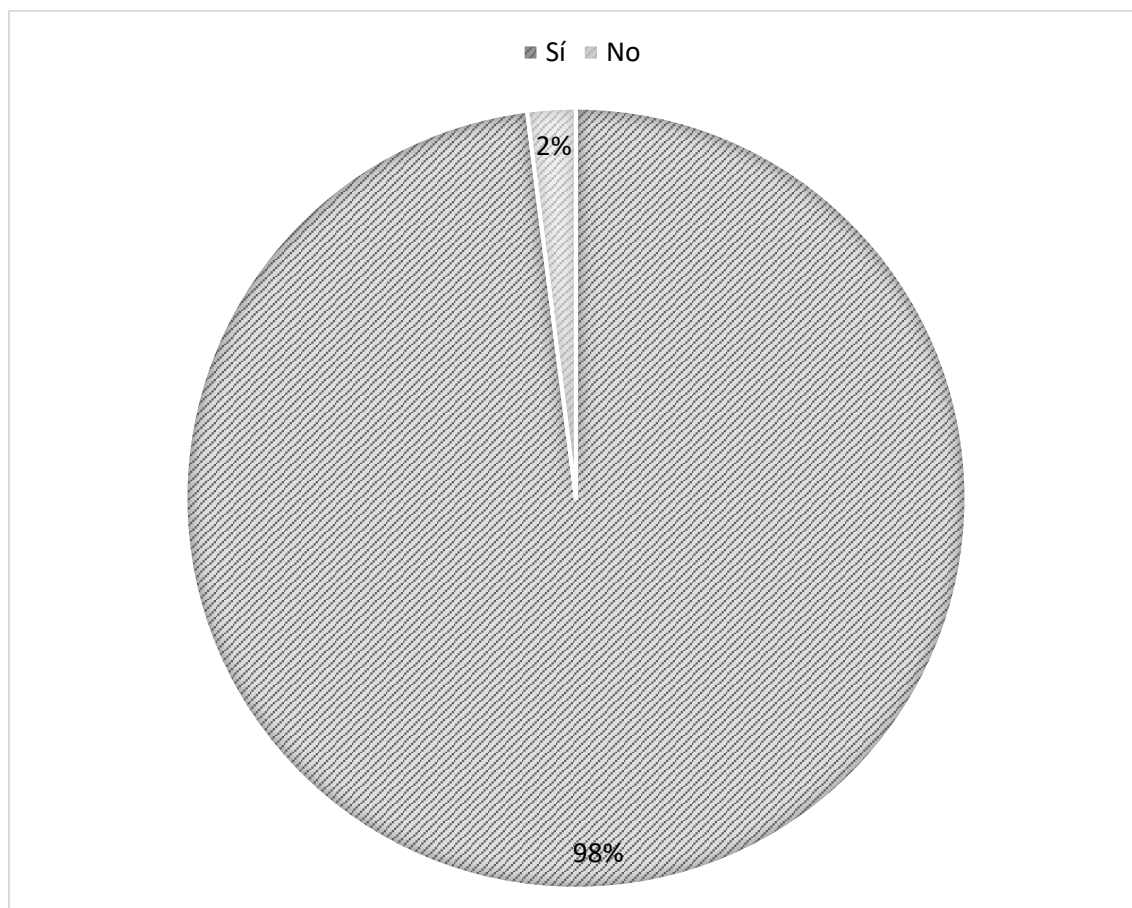


Nota. Elaboración propia.

Respecto al servicio de salud el 98% ($n = 51$) cuenta con el servicio, mientras que el 2% ($n = 1$) no cuenta con el mismo (Ver Figura 12).

Figura 12

Frecuencia Relativa del Servicio de Salud

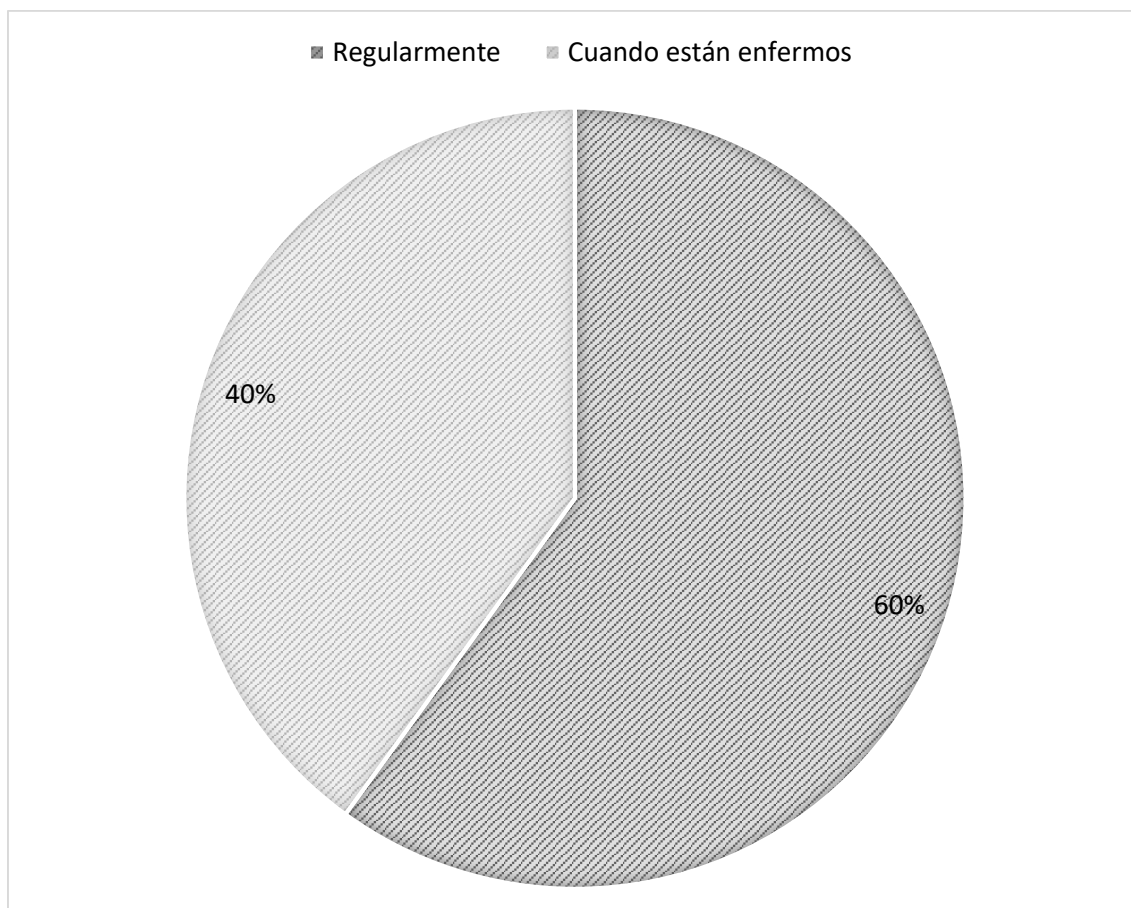


Nota. Elaboración propia.

Acerca de la frecuencia con la que los niños visitan al médico, el 60% ($n = 31$) asiste regularmente, mientras que el 40% ($n = 21$) solo cuando están enfermos (Ver Figura 13).

Figura 13

Frecuencia Relativa de las Visitas al Médico

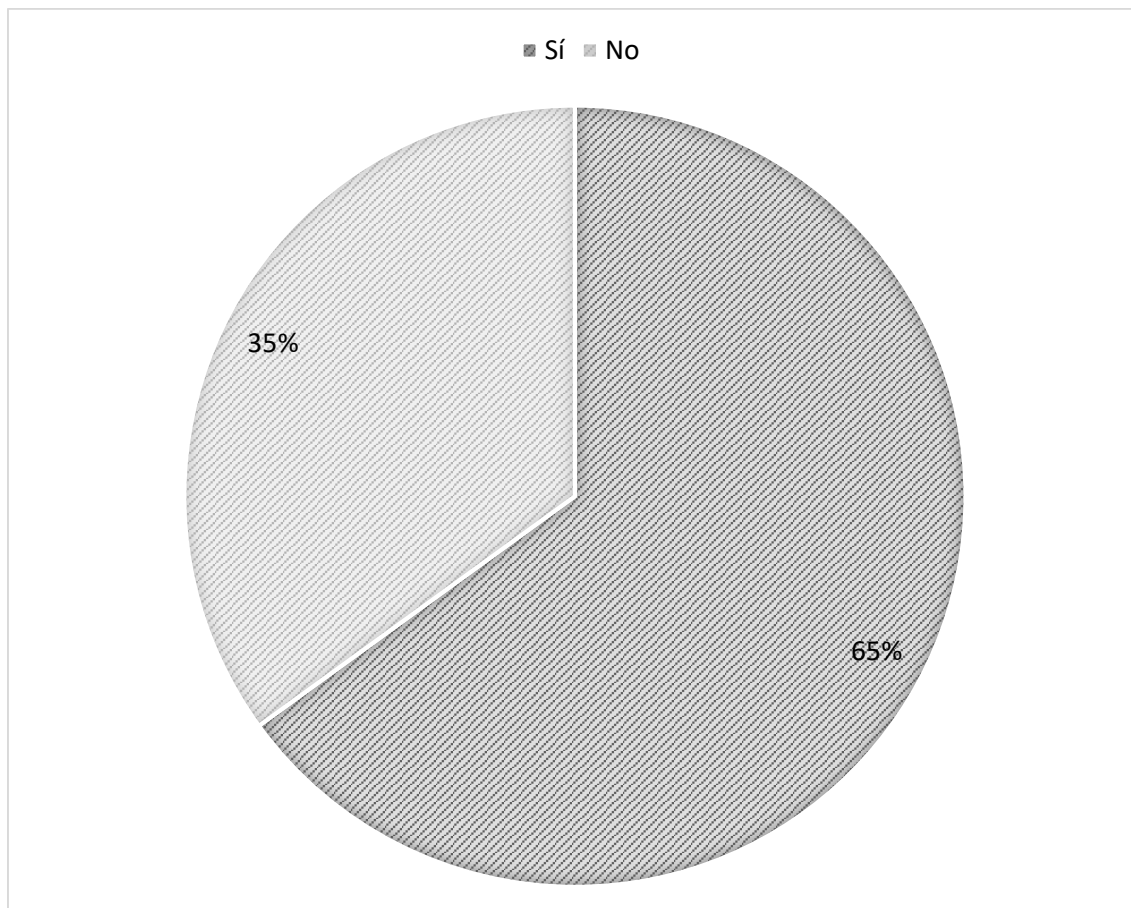


Nota. Elaboración propia.

Respecto al seguro de salud, el 65% ($n = 34$) tiene seguro y el 35% ($n = 18$) no cuenta con seguro (Ver Figura 14).

Figura 14

Frecuencia Relativa del Seguro de Salud

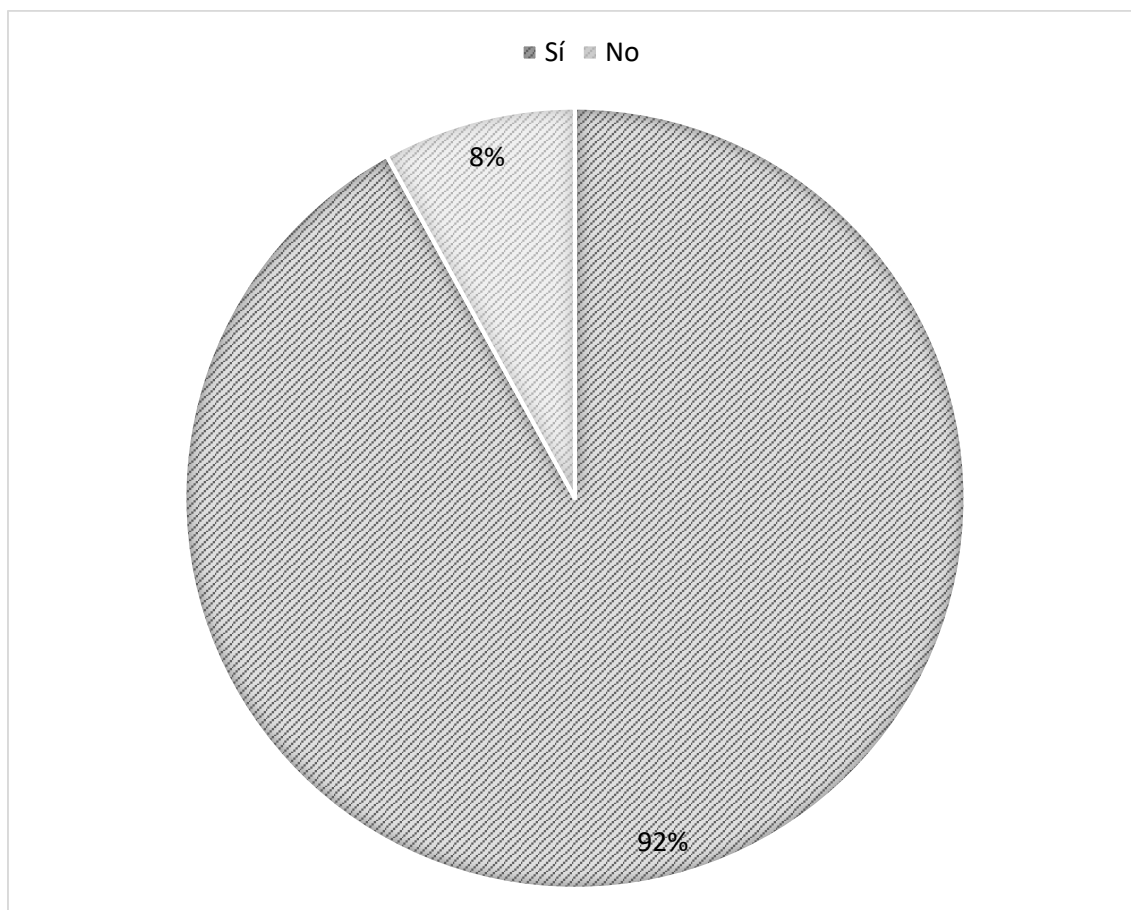


Nota. Elaboración propia.

La vivienda del 92% ($n = 48$) de los niños cuenta con acceso a internet, mientras que el 8% ($n = 4$) no cuenta con internet (Ver Figura 15).

Figura 15

Frecuencia Relativa del Acceso a Internet en las Viviendas

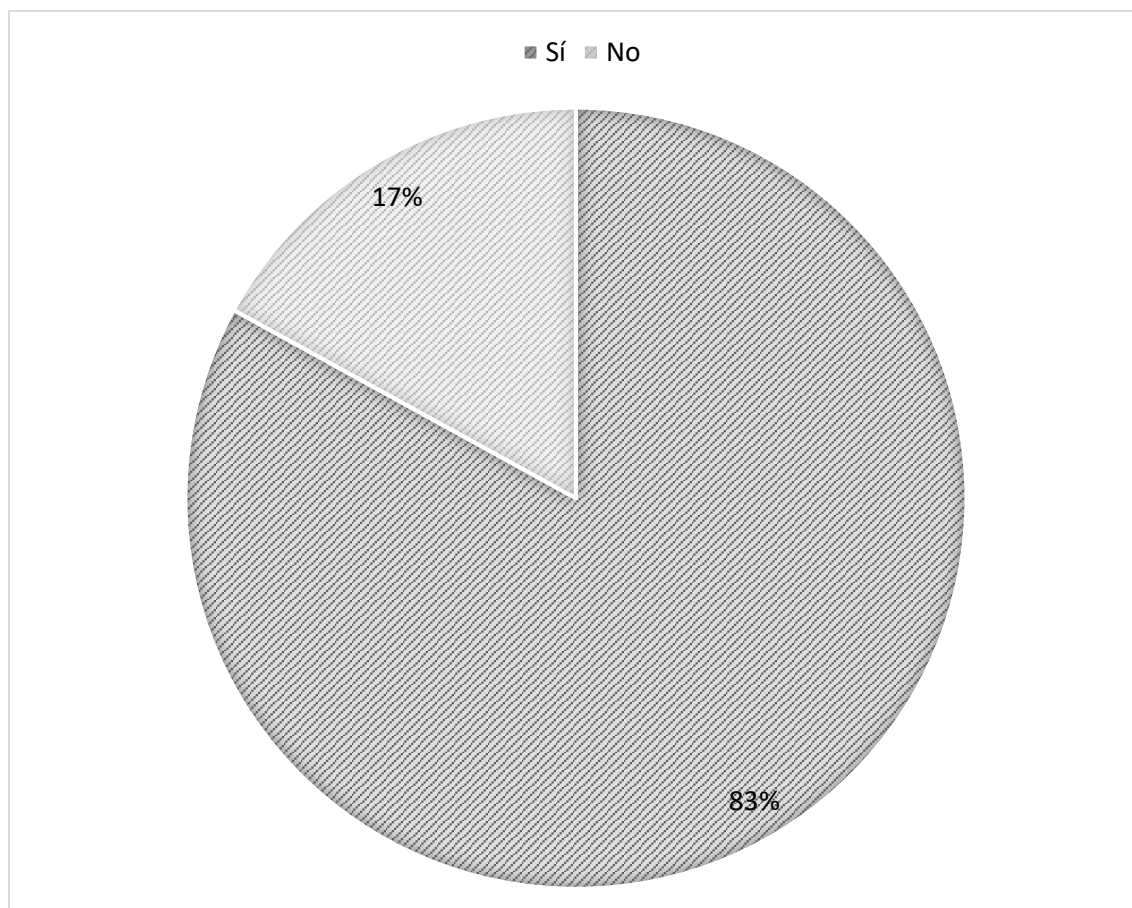


Nota. Elaboración propia.

Utilizan internet para actividades escolares el 83% ($n = 43$) de los niños y el 17% ($n = 9$) no lo utilizan (Ver Figura 16).

Figura 16

Frecuencia Relativa de la Utilización del Internet para Actividades Escolares



Nota. Elaboración propia.

4.2. Análisis Descriptivo de las Variables Cuantitativas

Para describir las variables se realizaron análisis de tendencia central. Se encontraron los siguientes valores:

Tabla 1

Análisis de Tendencia Central de las Variables Cuantitativas

Variable	<i>N</i>	Media	<i>D.E.</i>	Mediana	Asimetría	Kurtosis
Edad	52	5.56	0.56	6.00	- 1.36	0.77
Atención	52	57.35	9.45	59.00	- 1.07	2.20
Psicomotricidad	52	43.42	5.73	44.00	- 0.04	0.78
Estructuración Espacial	52	46.21	7.00	46.00	0.17	0.31
Visopercepción	52	46.90	12.25	50.00	- 0.37	- 0.76
Ritmo	52	39.23	8.40	38.00	0.20	- 0.29
Memoria Visual	52	54.17	7.27	54.00	0.22	0.01
Memoria Verbal	52	51.06	8.60	50.00	- 0.29	0.27
Lenguaje articulatorio	52	42.77	11.79	44.00	- 0.53	- 0.90
Lenguaje expresivo	52	35.98	10.49	36.00	- 0.35	- 0.39
Lenguaje comprensivo	52	41.52	9.67	40.50	0.44	- 0.38
Fluidez Verbal	52	46.98	9.22	47.50	- 0.41	- 0.50
Cantidad de habitaciones	52	2.67	0.90	3.00	- 0.13	- 0.76
Cantidad de Personas	52	5.15	1.98	5.00	0.77	0.07
Cantidad de dispositivos electrónicos	52	2.02	0.87	2.00	- 0.04	- 1.67

Nota. *N* corresponde a cantidad de participantes. *D.E.* corresponde a desviación estándar.

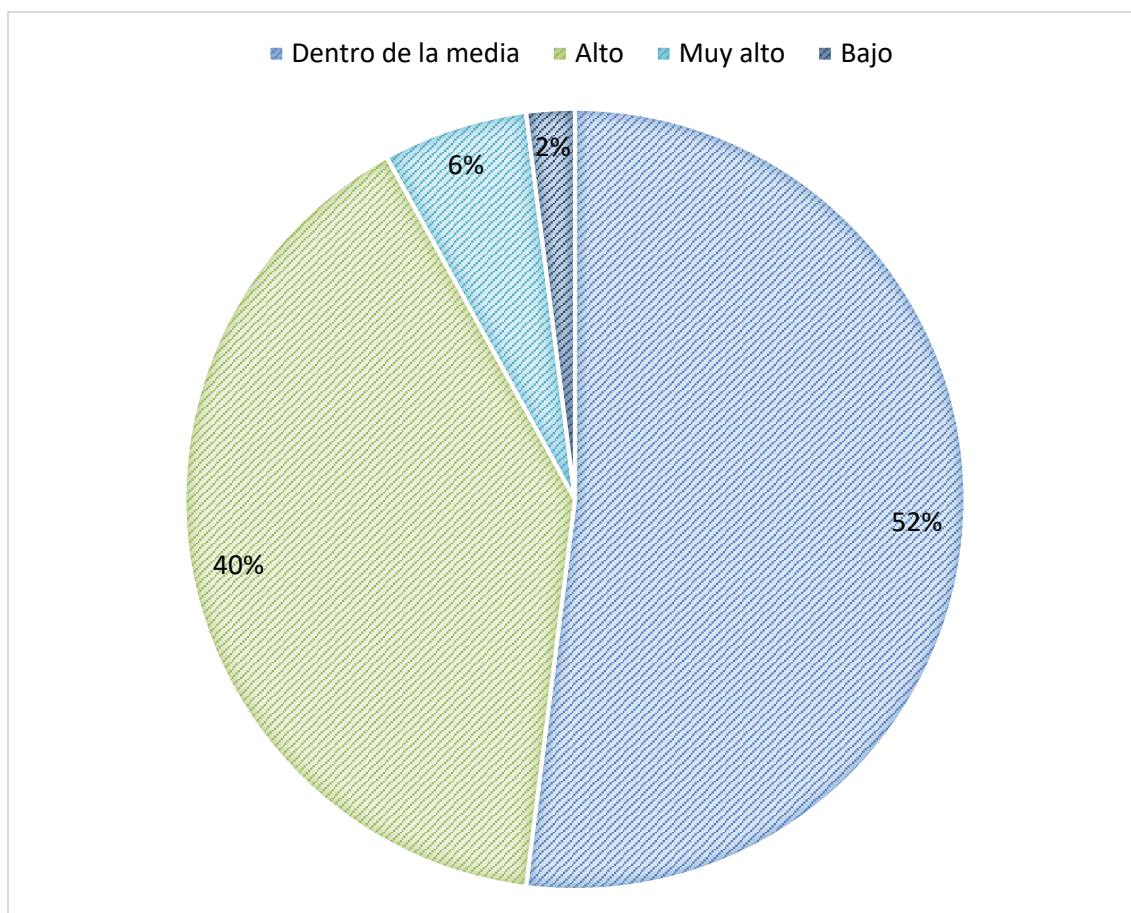
4.3. Análisis de los Niveles de las Áreas de Funcionamiento Cognitivo

Se analizaron los niveles de las áreas de funcionamiento cognitivo de cincuenta y dos participantes: niños ($n= 50$, 50%) y niñas ($n= 50$, 50%). Presentan edades de cuatro a seis años.

Respecto al área de la atención, el 52% ($n = 27$) presenta un nivel dentro de la media, el 40% ($n = 21$) un nivel alto, el 6% ($n = 3$) corresponde a muy alto y el 2% ($n = 1$) a bajo (Ver Figura 1).

Figura 1

Frecuencia Relativa del Nivel de Atención

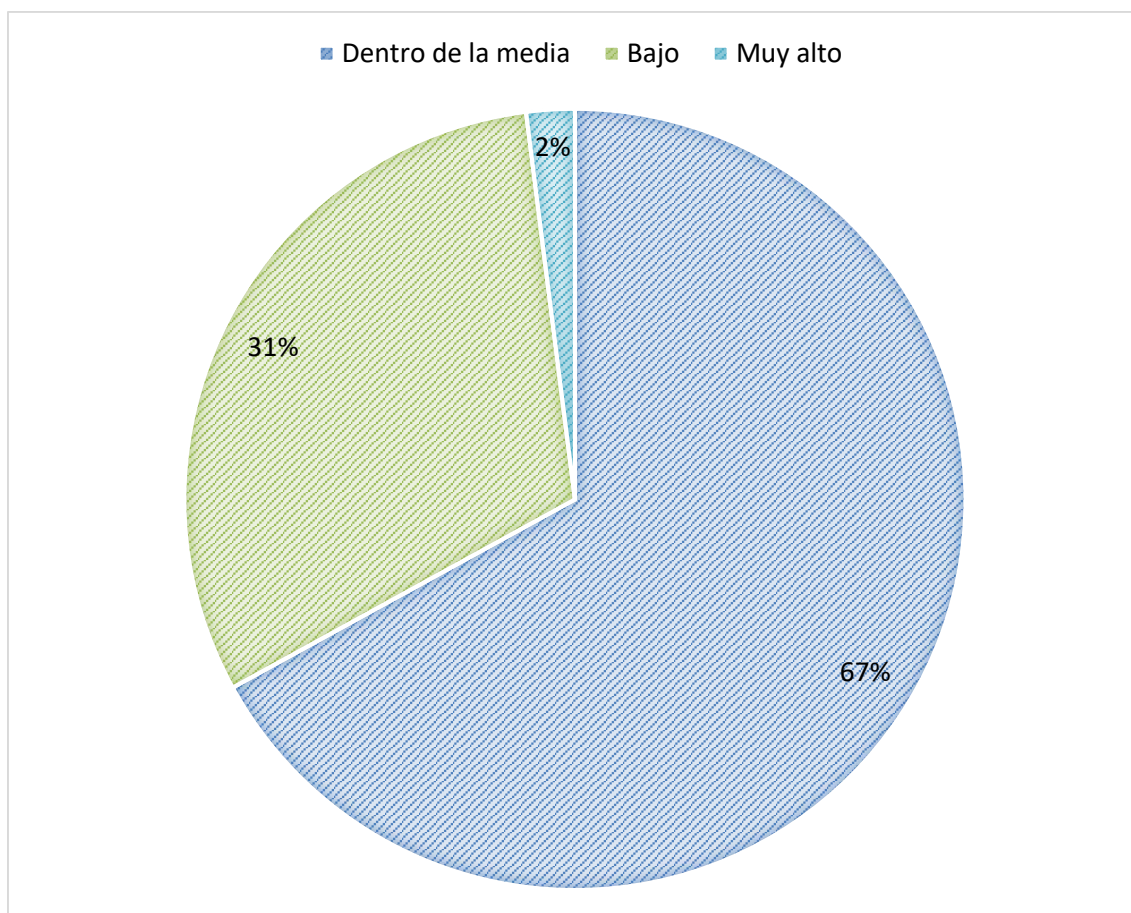


Nota. Elaboración propia.

En el área de psicomotricidad, el 67% ($n = 35$) presenta a un nivel dentro de la media, mientras que el 31% ($n = 16$) se encuentra en un nivel bajo y el 2% ($n = 1$) en un nivel muy alto (Ver Figura 2).

Figura 2

Frecuencia Relativa del Nivel de Psicomotricidad

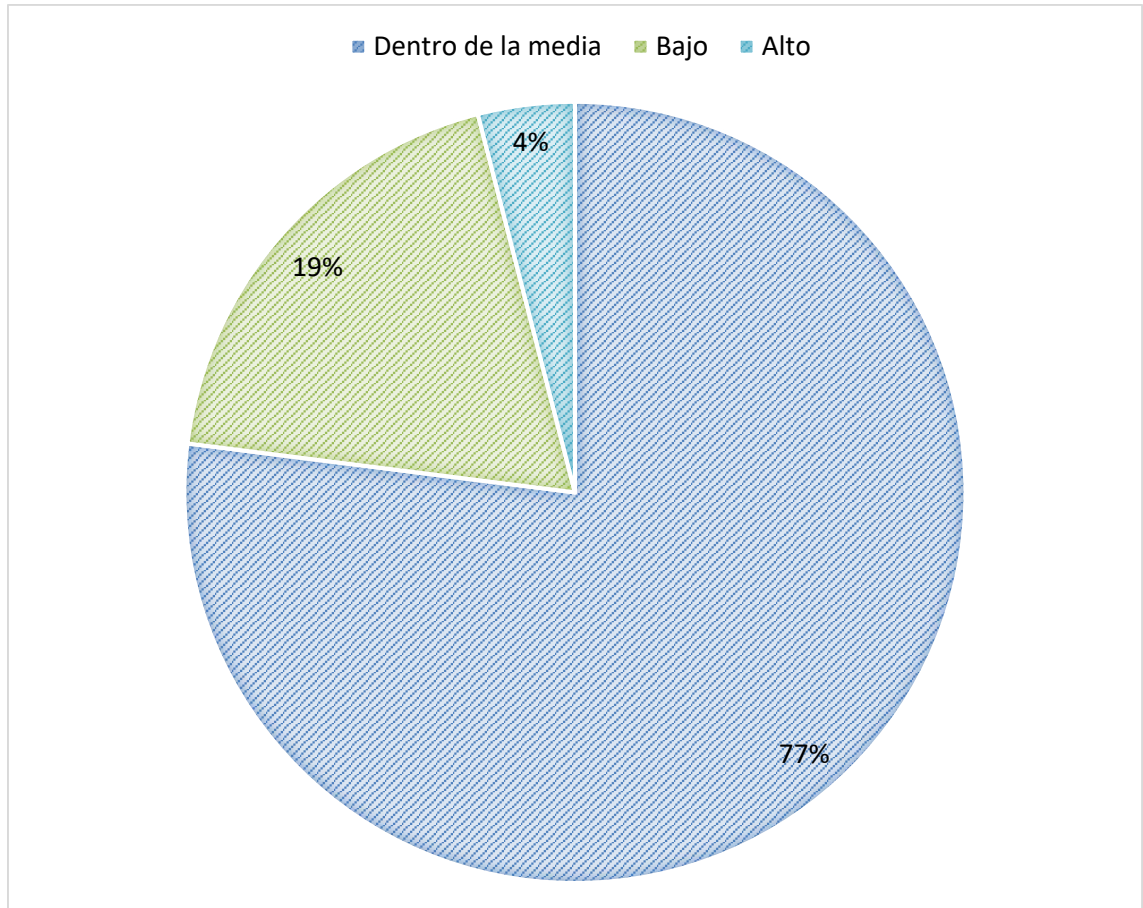


Nota. Elaboración propia.

Acerca del área de la estructuración espacial, el 77% ($n = 40$) presenta un nivel dentro de la media, mientras que el 19% ($n = 10$) un nivel bajo y el 4% ($n = 2$) un nivel alto (Ver Figura 3).

Figura 3

Frecuencia Relativa del Nivel de Estructuración Espacial

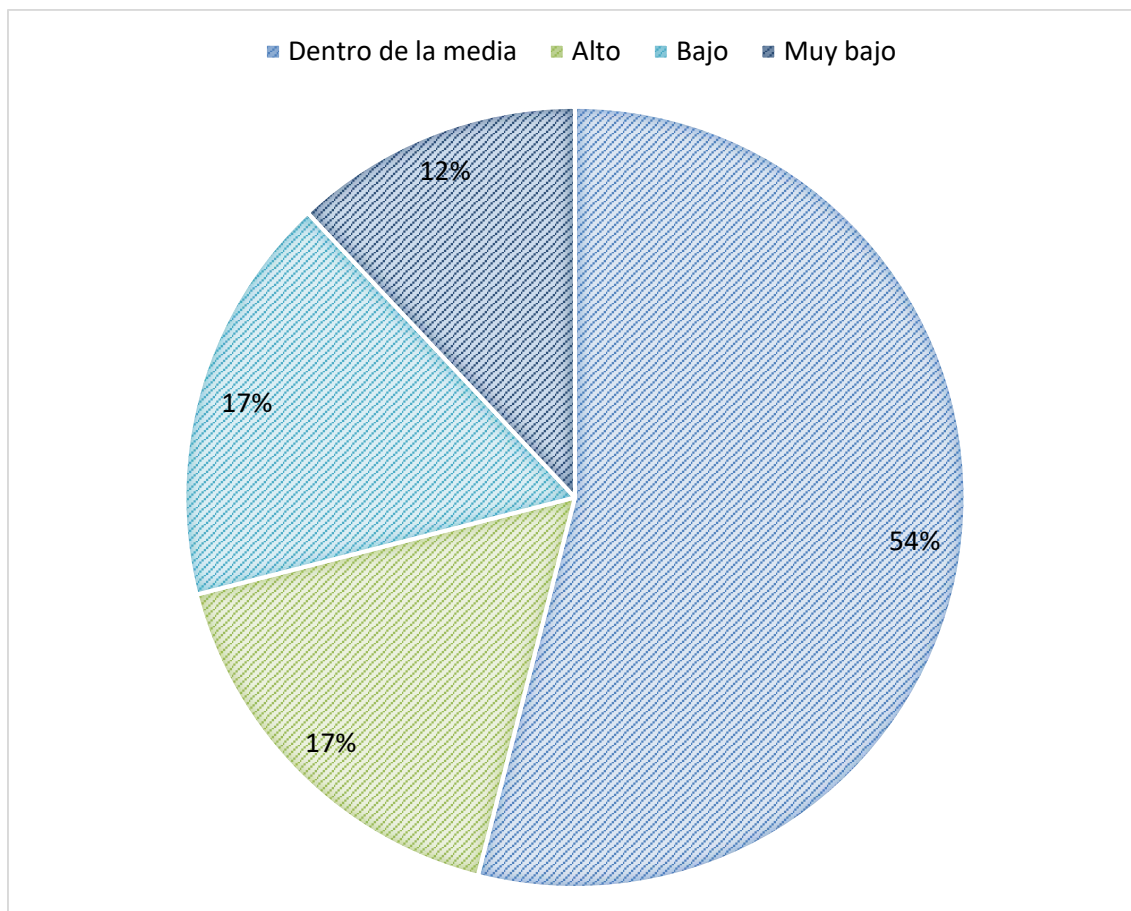


Nota. Elaboración propia.

En cuanto al área de la visopercepción, el 54% ($n = 28$) presenta un nivel dentro de la media, el 17 % ($n = 9$) un nivel alto, el 17% ($n = 9$) un nivel bajo y el 12% ($n = 6$) un nivel muy bajo (Ver Figura 4).

Figura 4

Frecuencia Relativa del Nivel de Visopercepción

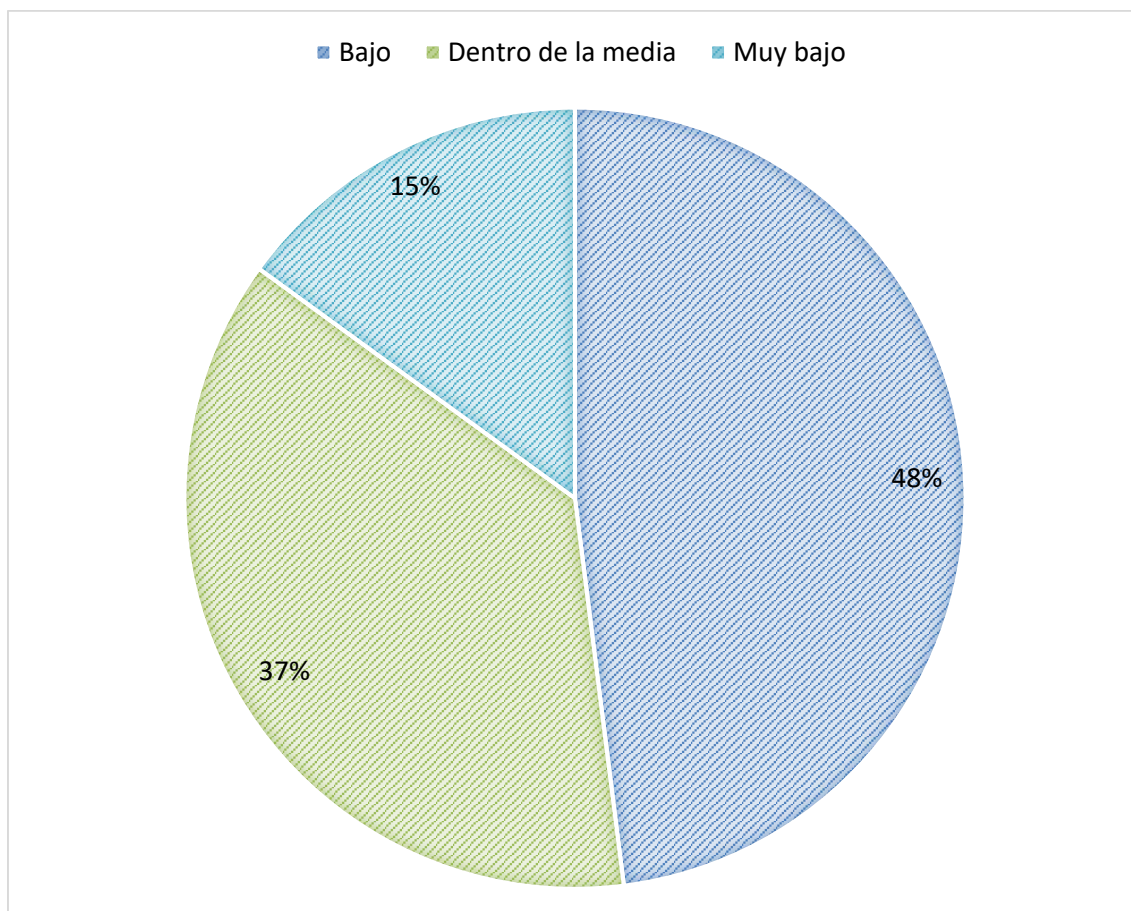


Nota. Elaboración propia.

Respecto al área del ritmo, el 48% ($n = 25$) presenta un nivel bajo, el 37% ($n = 19$) un nivel dentro de la media y el 15% ($n = 8$) un nivel muy bajo (Ver Figura 5).

Figura 5

Frecuencia Relativa del Nivel de Ritmo

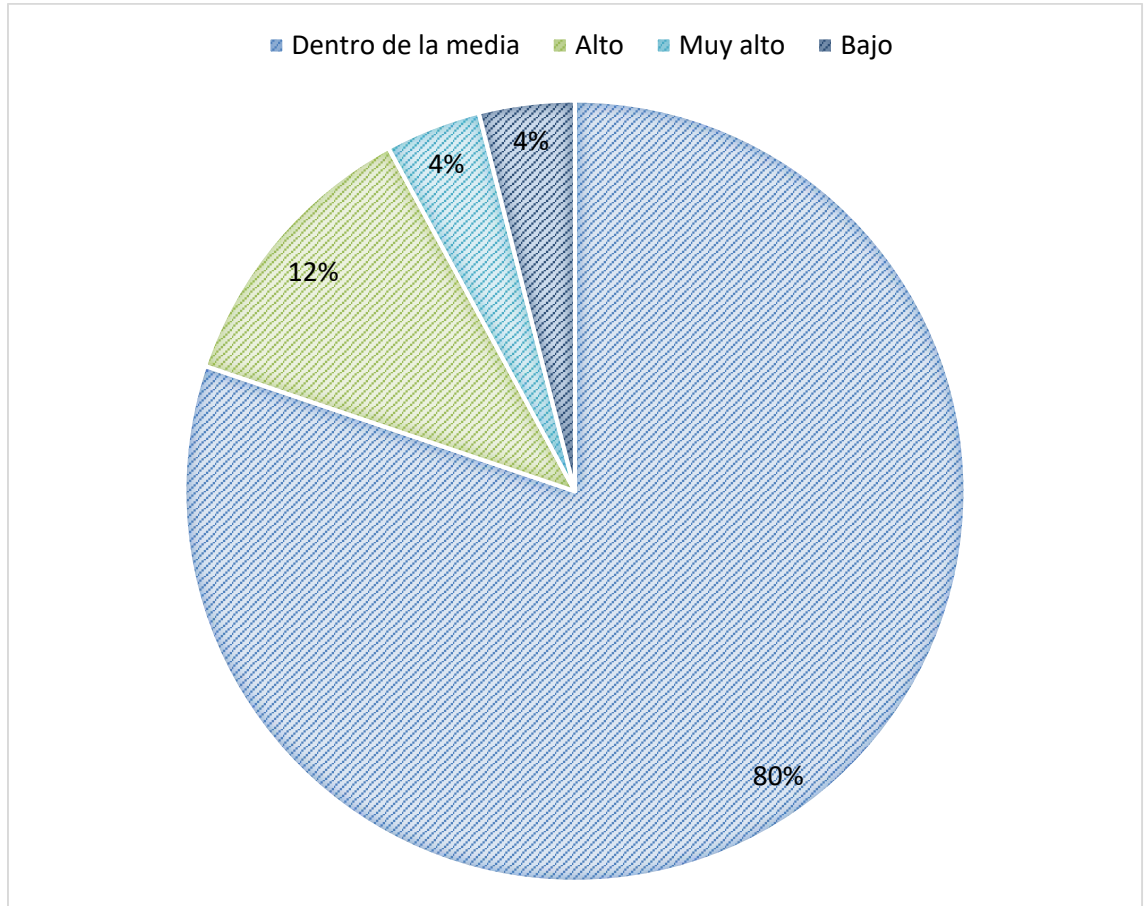


Nota. Elaboración propia.

En la memoria visual, el 81% ($n = 42$) presenta un nivel dentro de la media, el 12% ($n = 6$) un nivel alto, el 4% ($n = 2$) muy alto y el 4% ($n = 2$) un nivel bajo (Ver Figura 6).

Figura 6

Frecuencia Relativa del Nivel de Memoria Visual

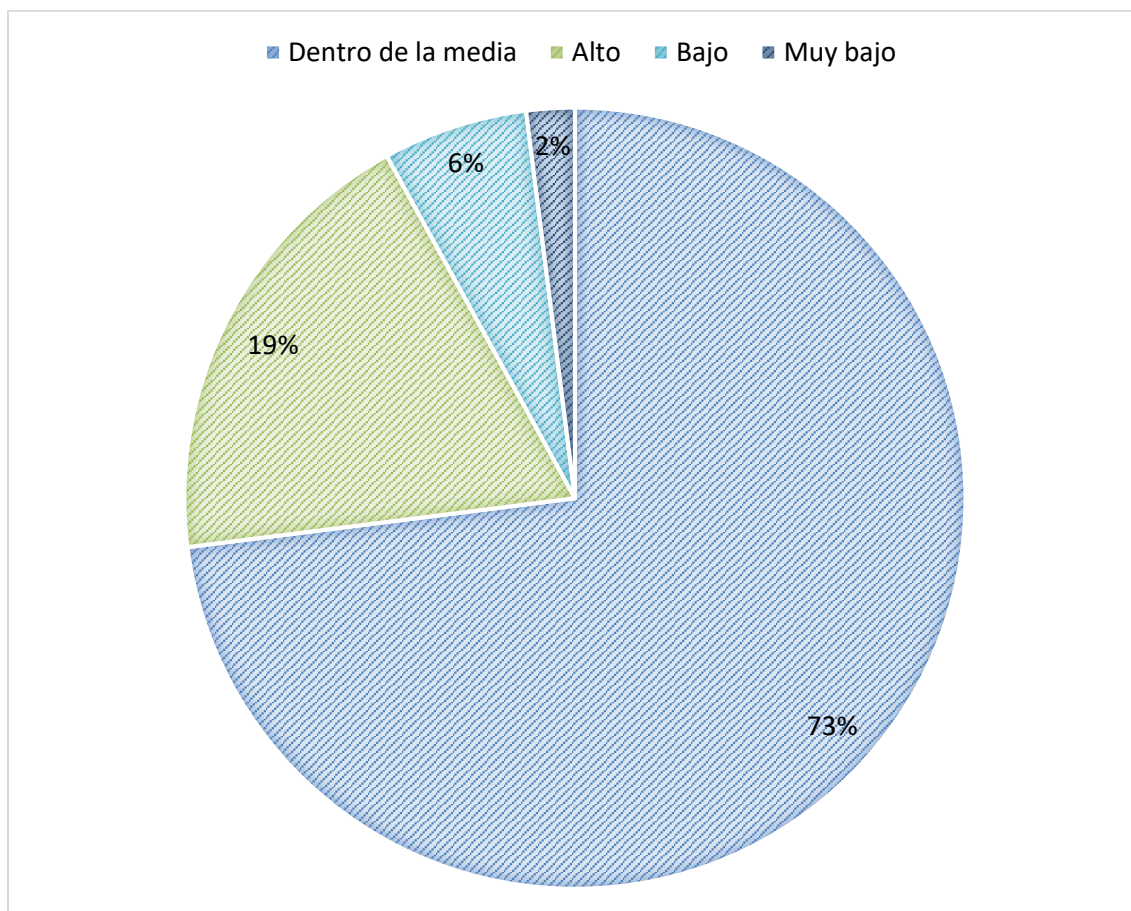


Nota. Elaboración propia.

En la memoria verbal, el 73% ($n = 38$) presenta un nivel dentro de la media, el 19% ($n = 10$) un nivel alto, el 6% ($n = 3$) bajo y el 2% ($n = 1$) muy bajo (Ver Figura 7).

Figura 7

Frecuencia Relativa del Nivel de Memoria Verbal

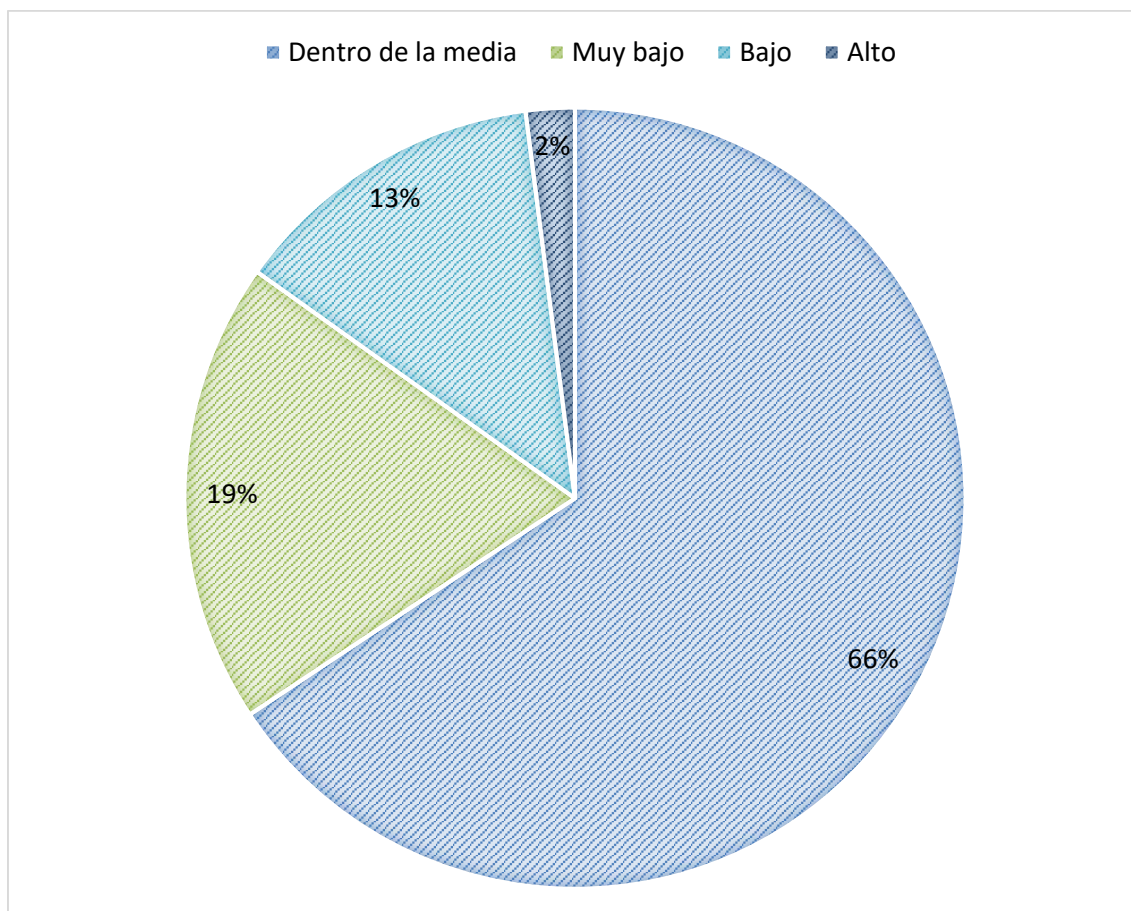


Nota. Elaboración propia.

Respecto al lenguaje articulatorio, el 65% ($n = 34$) presenta un nivel dentro de la media, el 19% ($n = 10$) muy bajo, el 13% ($n = 7$) bajo y el 2% ($n = 1$) alto (Ver Figura 8).

Figura 8

Frecuencia Relativa del Nivel de Lenguaje Articulatorio

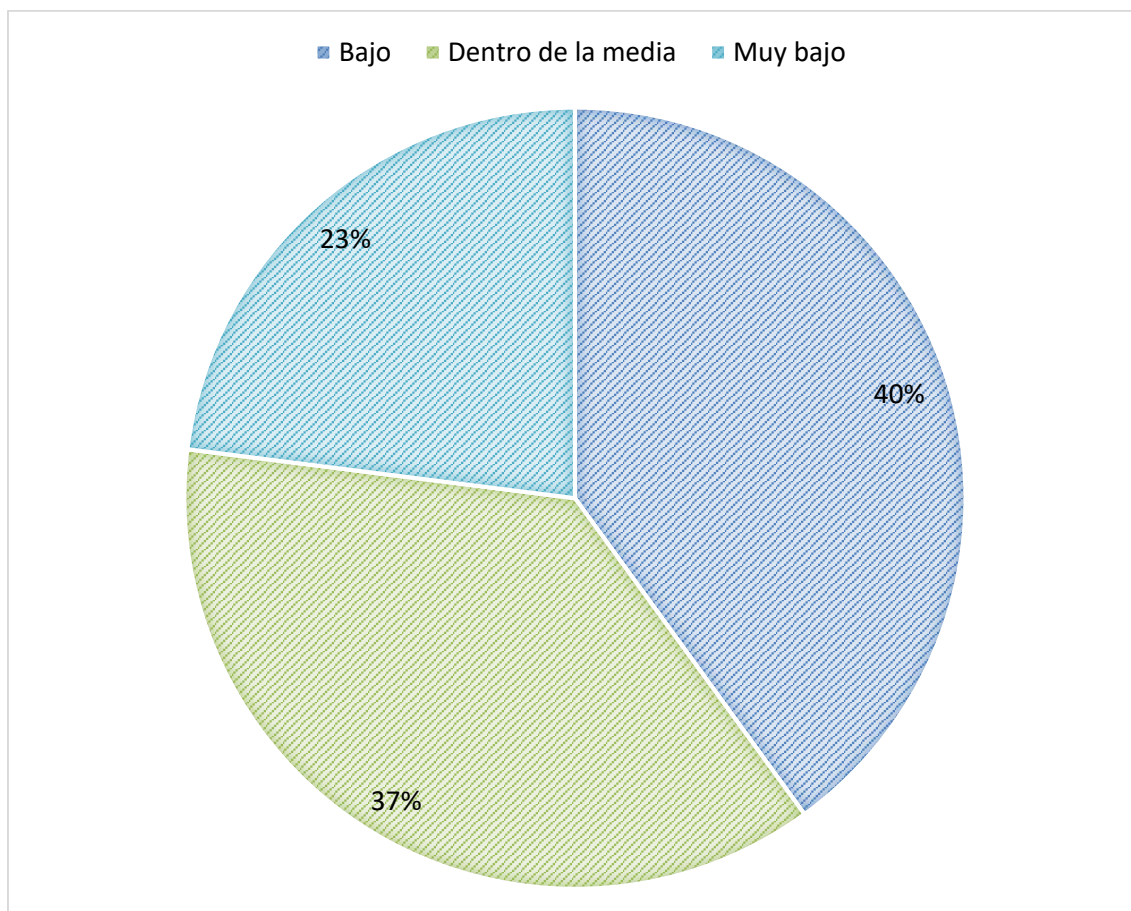


Nota. Elaboración propia.

En el lenguaje expresivo, el 40% ($n = 21$) presenta un nivel bajo, el 37% ($n = 19$) dentro de la media y el 23% ($n = 12$) muy bajo (Ver Figura 9).

Figura 9

Frecuencia Relativa del Nivel de Lenguaje Expresivo

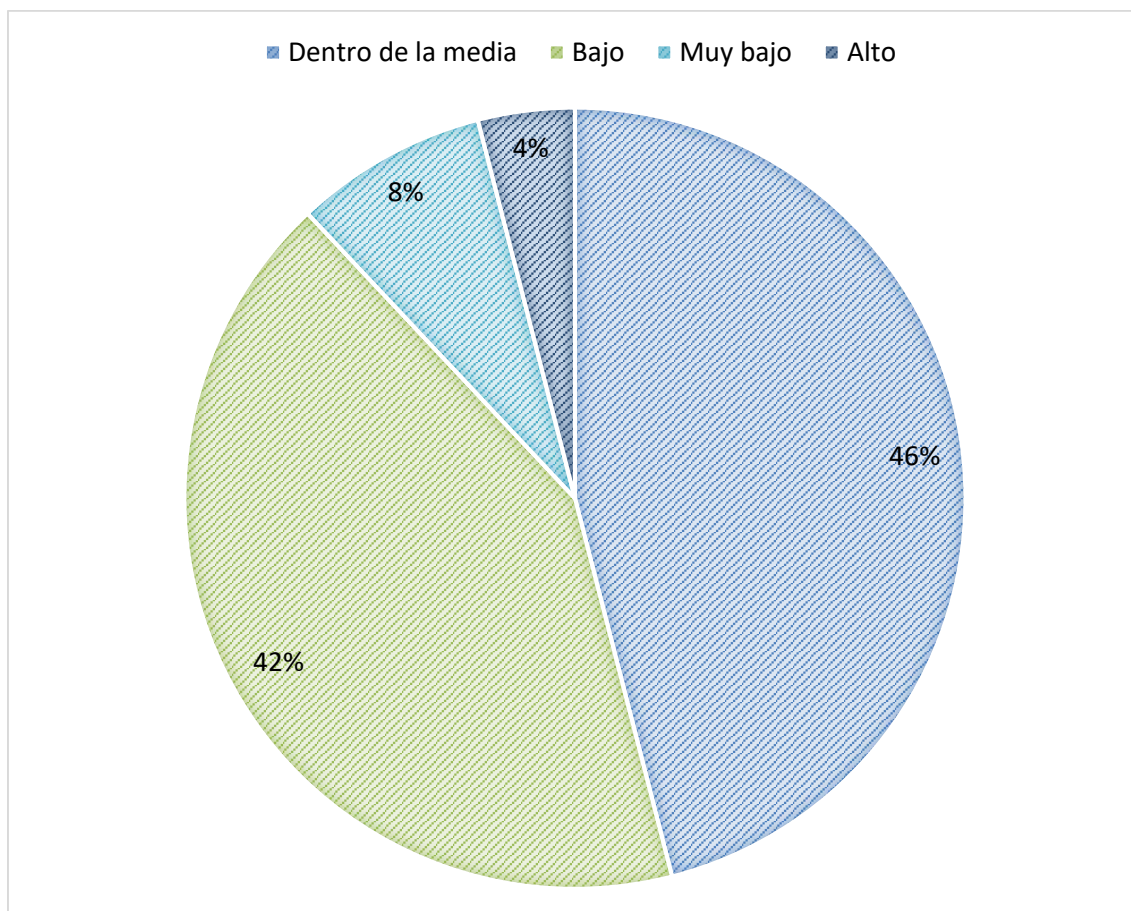


Nota. Elaboración propia.

En el área del lenguaje comprensivo, el 46% ($n = 24$) presenta un nivel dentro de la media, el 42% ($n = 22$) bajo, el 8% ($n = 4$) muy bajo y el 4% ($n = 2$) alto (Ver Figura 10).

Figura 10

Frecuencia Relativa del Nivel de Lenguaje Comprensivo

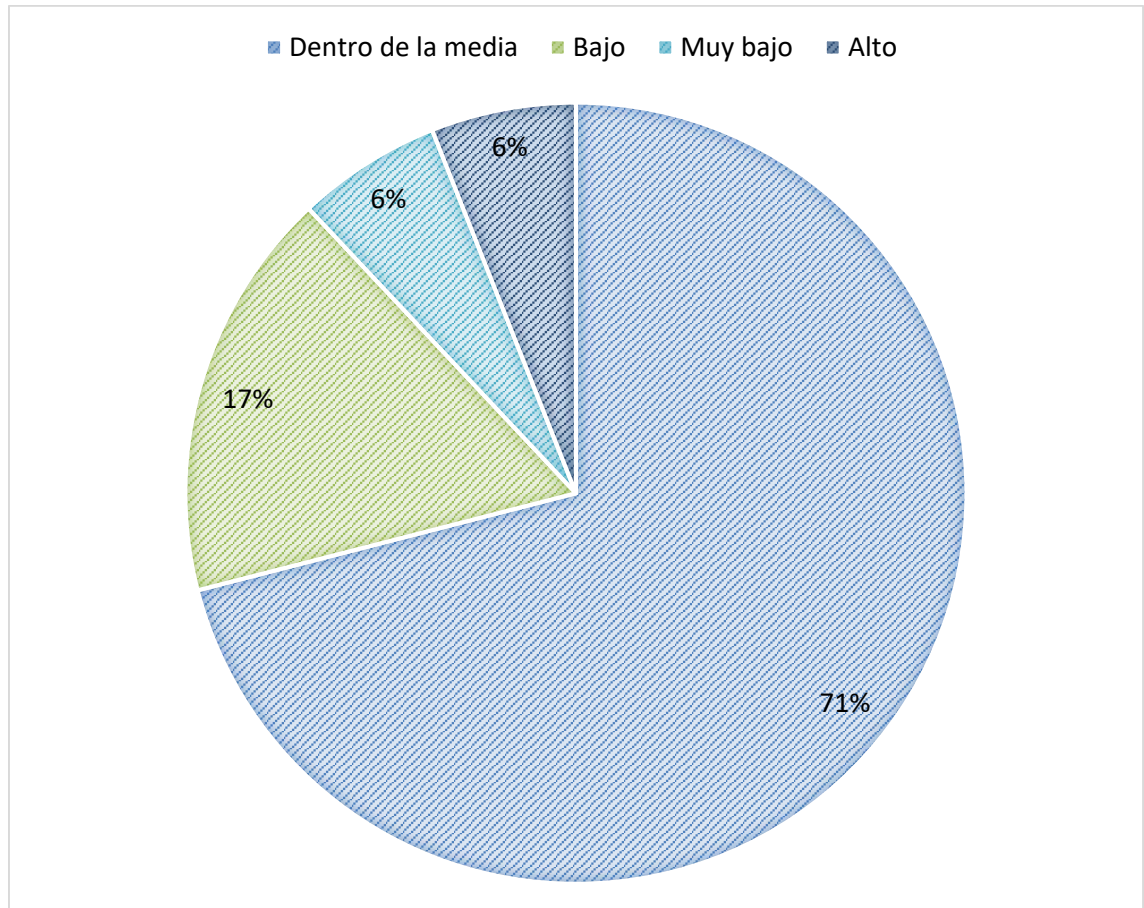


Nota. Elaboración propia.

En la fluidez verbal, el 71% ($n = 37$) presenta un nivel dentro de la media, el 17% ($n = 9$) bajo, el 6% ($n = 3$) muy bajo y el 6% ($n = 3$) alto (Ver Figura 11).

Figura 11

Frecuencia Relativa del Nivel de Fluidez Verbal



Nota. Elaboración propia.

4.4. Análisis de las Diferencias de las Áreas Cognitivas y la Vulnerabilidad

En los siguientes análisis se describirán únicamente los resultados de las áreas de funcionamiento cognitivo que presentaron diferencias significativas en relación con algunos indicadores de vulnerabilidad social, como la visopercepción, la memoria verbal, el ritmo, la memoria visual y la fluidez verbal.

Para identificar las diferencias en las áreas de funcionamiento cognitivo entre los niños que no tienen agua y los que sí tienen, se aplicó la prueba de Mann Whitney U. Se encontró un valor p equivalente a 0.0220 en la categoría visopercepción con una media de $M = 47.82$ para los que sí tienen agua y una media de $M = 24.00$ para los que no tienen agua. Estos resultados verifican el cumplimiento de la hipótesis de la investigación, ya que existe diferencia

significativa y los niños que sí tienen servicio de agua potable presentan mayores niveles de visopercepción.

Tabla 2

Diferencias en la Visopercepción según el Acceso al Agua

Variable	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	<i>P</i>
Sin acceso a agua	2	24.00	1.41	.022
Con acceso a agua	50	47.82	11.57	

Nota. *N* corresponde a cantidad de participantes. *D.E.* corresponde a desviación estándar.

En cuanto a las diferencias en las áreas de funcionamiento cognitivo entre los niños que no tienen internet y los que sí tienen, se aplicó la prueba de Mann Whitney U. Se encontró un valor *p* equivalente a 0.0102 en la categoría de visopercepción con una media de $M = 48.98$ para los que sí tienen internet y una media de $M = 35.50$ para los que no tienen internet. Estos resultados verifican el cumplimiento de la hipótesis de la investigación, ya que existe diferencia significativa y los niños que sí tienen acceso a internet presentan mayores niveles de visopercepción.

Tabla 3

Diferencias en la Visopercepción según el Acceso a Internet

Variable	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	<i>P</i>
Sin internet	8	35.50	13.59	.010
Con internet	44	48.98	10.92	

Nota. *N* corresponde a cantidad de participantes. *D.E.* corresponde a desviación estándar.

Asimismo, se encontró un valor *p* equivalente a 0.0169 en la categoría de ritmo con una media de $M = 40.34$ para los que sí tienen internet y una media de $M = 33.13$ para los que no tienen internet. Estos resultados verifican la hipótesis de la investigación en donde se plantea que sí existe diferencia, debido a que presentan mayores niveles de ritmo los niños que sí tienen acceso a internet.

Tabla 4

Diferencias en el Ritmo según el Acceso a Internet

Variable	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	<i>P</i>
Sin internet	8	33.13	5.54	.016
Con internet	44	40.34	8.39	

Nota. *N* corresponde a cantidad de participantes. *D.E.* corresponde a desviación estándar.

Por último, se encontró un valor *p* equivalente a 0.0419 en la categoría de la memoria visual con una media de *M* = 54.98 para los que sí tienen internet y una media de *M* = 49.75 para los que no tienen internet. Estos resultados verifican el cumplimiento de la hipótesis de la investigación, ya que existe diferencia significativa y los niños que cuentan con acceso a internet presentan mayores niveles de memoria visual.

Tabla 5

Diferencias en la Memoria Visual según el Acceso a Internet

Variable	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	<i>P</i>
Sin internet	8	49.75	4.95	.041
Con internet	44	54.98	7.38	

Nota. *N* corresponde a cantidad de participantes. *D.E.* corresponde a desviación estándar.

Respecto a las diferencias en las áreas de funcionamiento cognitivo entre los niños que no tienen cable o televisión y los que sí tienen, se aplicó la prueba de Mann Whitney U. Se encontró un valor *p* equivalente a 0.0310 en la categoría de fluidez verbal con una media de *M* = 49.62 para los que sí tienen cable o televisión y una media de *M* = 43.65 para los que no tienen. Estos resultados verifican el cumplimiento de la hipótesis de la investigación, ya que existe diferencia significativa, de modo a que presentan mayores niveles de fluidez verbal los niños que sí tienen acceso a cable o televisión.

Tabla 6

Diferencias en la Fluidez Verbal según el Acceso a Cable o Televisión

Variable	<i>N</i>	Media	<i>DE</i>	<i>P</i>
Sin cable o televisión	23	43.65	10.21	.031
Con cable o televisión	29	49.62	7.52	

Nota. *N* corresponde a cantidad de participantes. *D.E.* corresponde a desviación

estándar.

Acerca de las diferencias en las áreas de funcionamiento cognitivo entre los niños que no tienen clases de música como actividad extracurricular y los que sí, se aplicó la prueba de Mann Whitney U. Se encontró un valor p equivalente a 0.0261 en la categoría de visopercepción con una media de $M = 32.00$ para los que tienen clases de música y una media de $M = 47.82$ para los que no. Estos resultados verifican el cumplimiento de la hipótesis de la investigación, ya que existe diferencia significativa, de modo a que presentan mayores niveles de visopercepción los niños que sí tienen acceso a clases de música.

Tabla 7

Diferencias en la Visopercepción según el Acceso a Clases de Música

Variable	N	Media	DE	P
Sin clases de música	49	47.82	12.02	.026
Con clases de música	3	32.00	2.00	

Nota. N corresponde a cantidad de participantes. $D.E.$ corresponde a desviación estándar.

Referente a las diferencias en las áreas de funcionamiento cognitivo entre los niños que tiene asistencia médica regularmente entre los que solo asisten en caso de enfermedades, se aplicó la prueba de Mann Whitney U. Se encontró un valor p equivalente a 0.0186 en la categoría de memoria verbal con una media de $M = 54.38$ para los que asisten solo en caso de enfermedad y una media de $M = 48.81$ para los que asisten regularmente. Estos resultados verifican el cumplimiento de la hipótesis de la investigación, ya que existe diferencia significativa, de modo a que presentan mayores niveles de memoria verbal los niños que sí tienen asistencia médica regularmente.

Tabla 8

Diferencias en la Memoria Verbal según la Asistencia Médica

Variable	N	Media	DE	P
Regularmente	31	48.81	8.83	.018
En caso de enfermedades	21	54.38	7.23	

Nota. N corresponde a cantidad de participantes. $D.E.$ corresponde a desviación estándar.

Los resultados obtenidos reflejan las diferencias significativas en algunas áreas del perfil neuropsicológico según la situación de vulnerabilidad social analizadas. En relación con niños que cuentan con acceso a agua potable presentan mayores niveles en el área de visopercepción. Se podría considerar que es un recurso que ayuda al buen funcionamiento del organismo. Una hidratación adecuada fortalece los procesos cognitivos, mientras que el consumo de agua de baja calidad podría afectar el bienestar y el desempeño en algunas funciones cognitivas.

Así también aquellos niños que tienen acceso a internet presentan mayores niveles en las áreas de visopercepción, ritmo y memoria visual. Mientras que, en los niños que tienen acceso a cable o televisión, se evidenciaron mayores niveles en la fluidez verbal. Teniendo en cuenta estos resultados, podría considerarse que cuando se utiliza de manera adecuada y supervisada, con fines educativos o de estimulación, estos servicios pueden brindar diferentes recursos visuales, actividades interactivas y recursos educativos, que podrían favorecer las habilidades visuales, el lenguaje y procesos de razonamiento.

En cuanto a los niños que asisten a clases de música presentan mayores niveles de visopercepción. Esto podría ser debido a que las actividades musicales requieren de procesos cognitivos, como la atención, la memoria, la percepción y la coordinación motora. Así también, estas actividades pueden favorecer la psicomotricidad y la integración de diferentes habilidades.

Y, por último, se observaron que los niños que cuentan con asistencia médica regular presentan mayores niveles de memoria verbal. Se considera que la asistencia regular al médico podría ayudar al buen desarrollo del niño, ya que permite detectar y atender de manera oportuna posibles necesidades. Cuando se asiste al médico únicamente en situaciones de enfermedad, algunos aspectos del desarrollo podrían no identificarse ni ser atendidos de manera oportuna, lo que afectaría al desarrollo cognitivo del niño.

En conclusión, los hallazgos obtenidos permiten aceptar la Hipótesis 1, la cual plantea la existencia de diferencias significativas entre la situación de vulnerabilidad y el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa. Así mismo, no se observaron diferencias significativas en todas las variables, sí se identificaron diferencias estadísticamente significativas en funciones neuropsicológicas específicas relacionadas a distintas condiciones de vulnerabilidad social.

Los datos mencionados se relacionan con la investigación de Yáñez Quijada (2019) que presenta puntuaciones bajas en áreas como la comprensión verbal y memoria de trabajo en los niños que viven en riesgo social. Así también los hallazgos coinciden con el estudio de

Galvagno et al. (2018) en donde teniendo en cuenta los resultados, señala que las habilidades cognitivas durante los primeros años de vida están relacionadas por los factores ambientales como por características individuales del niño. Considerando estos planteamientos y los resultados obtenidos en la presente investigación, se permite sostener que las condiciones del entorno podrían estar relacionadas con el desempeño neuropsicológico infantil de algunas áreas cognitivas.

CONCLUSIONES

El objetivo general de la investigación fue determinar la situación de vulnerabilidad y el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten a una institución educativa de la ciudad de Mariano Roque Alonso. A partir del análisis e interpretación de los resultados presentados en el capítulo anterior, se exponen a continuación las conclusiones, las cuales evidencian el cumplimiento de los objetivos específicos planteados en esta investigación.

Con relación al primer objetivo específico, orientado a analizar la situación de vulnerabilidad social de los niños de cuatro a seis años que asisten a una institución educativa en la ciudad de Mariano Roque Alonso, se analizaron los datos de los 52 participantes, todos correspondientes del rango etario.

Los resultados exponen que la mayoría de las familias viven en condiciones estables, ya que gran parte habita en viviendas propias, mientras que la menor parte vive en alquiler, condominio o casa familiar. En cuanto al acceso a servicios básicos, la mayoría de las familias tiene cobertura de agua potable y energía eléctrica; sin embargo, una minoría tiene acceso al drenaje o alcantarillado. Asimismo, la mayor parte de los hogares cuentan con acceso a internet y televisión por cable o satelital, mientras que una menor parte no.

En cuanto al nivel educativo del jefe o jefa del hogar, la gran parte concluyó la educación secundaria completa y terciaria, lo que significa un nivel de educación moderado a alto en la mayoría de las familias. Respecto a la ocupación, la mayor parte son empleadores, trabajadores dependientes e independientes, mientras que una menor parte corresponde a casos de desempleo y trabajo no remunerado.

En el ámbito educativo, la totalidad de los niños están escolarizados, lo cual representa un factor importante. Sin embargo, una cantidad importante participa en actividades extracurriculares, la mayor parte corresponde a niños que no realizan ningún tipo de actividad extracurricular. La mayoría de los niños cuentan con acceso a recursos educativos en el hogar, solo una minoría no y otros prefieren no responder.

En cuanto al acceso a la salud, la mayor parte de niños tienen acceso al servicio de salud y asisten regularmente a controles médicos. Sin embargo, una mayor parte de familias no cuenta con seguro de salud, lo que podría considerarse un factor indispensable ante situaciones de enfermedad o emergencia. Asimismo, aunque la mayoría de los hogares dispone de acceso a internet y los niños lo utilizan con fines académicos, aún se evidencia una menor parte en donde este recurso no está a disposición de los niños o no es utilizado con fines educativos.

Estos hallazgos muestran que, los niños viven en condiciones favorables respecto al acceso a la educación, salud y algunos servicios básicos, aun así se pueden verificar casos en donde existen situaciones de desigualdades, respecto al acceso sanitario, estabilidad laboral y oportunidades de actividades extracurriculares, los cuales también son considerados factores que favorecer el desarrollo de los niños.

Los datos arrojados en la investigación hacen referencia con lo mencionado por CEPAL (2000), en donde indica que, en la década de 1999, Paraguay y otros países de América Latina, evidenciaban algunos efectos sociales asociados con la vulnerabilidad, como el aumento de desempleo, la precarización laboral y la falta de protección social. De acuerdo con estos antecedentes, actualmente aún se visualizan estos factores vulnerables, ya que según CDIA (2025), en los últimos informes nacionales, se evidencia que aún existe un importante porcentaje de niños y adolescentes en Paraguay que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en este caso relacionando específica con el ámbito de la salud y protección, en donde los indicadores aún son de suma preocupación social.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a evaluar el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten a una institución educativa de la ciudad de Mariano Roque Alonso, los resultados evidencian el nivel en que se encuentran las diferentes áreas de funcionamiento cognitivo evaluadas, teniendo en cuenta el rango de edad del grupo de niños.

Los resultados arrojan que, en cuanto a la atención, la mayoría de los niños presentan un nivel dentro de la media, otra gran parte a un nivel alto, mientras que la minoría corresponde a un nivel muy alto y bajo. En el área de psicomotricidad, la mayor parte de los niños presentan un nivel dentro de la media, gran parte a un nivel bajo y la menor parte un nivel muy alto.

En cuanto al nivel de estructuración espacial, la mayoría de los niños presentan un nivel dentro de la media, la minoría corresponde a un nivel bajo y alto. En la visopercepción, la mayor parte presenta un nivel dentro de la media, gran gran parte a un nivel alto, al igual que bajo, y la menor parte a un nivel muy bajo. Respecto al ritmo, la mayoría presenta un nivel bajo, mientras que una gran parte responde con un nivel dentro de la media y la minoría a un nivel muy bajo.

En la memoria visual, la mayor parte presenta un nivel dentro de la media, mientras que la menor parte responde a un nivel alto, muy alto y muy bajo. En la memoria verbal, la mayoría presenta un nivel dentro de la media, una gran parte un nivel alto, mientras que la menor parte un nivel bajo y muy bajo.

En el lenguaje articulatorio, la mayoría presenta un nivel dentro de la media, gran parte un nivel muy bajo, mientras que la minoría corresponde a un nivel bajo y alto. En el lenguaje expresivo, la mayor parte presenta un nivel bajo, otra gran parte corresponde a un nivel dentro de la media y la menor parte a un nivel muy bajo. En el lenguaje comprensivo, la mayoría presenta un nivel dentro de la media, gran parte un nivel bajo y la minoría corresponde al nivel muy bajo y alto. En cuanto a la fluidez verbal, la mayor parte presenta un nivel dentro de la media, mientras que la menor parte corresponde a un nivel bajo, muy bajo y alto.

Los datos exponen que, en la mayoría de las áreas de funcionamiento cognitivo, los niños presentan un nivel acorde a lo esperado. En el área de la atención, psicomotricidad, estructuración espacial, visopercepción, memoria visual, memoria verbal, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, fluidez verbal, la mayor parte de los niños presentan un nivel dentro de lo esperado. Mientras que, en las áreas de funcionamiento cognitivo que corresponden al ritmo y al lenguaje expresivo, la mayor parte de los niños presentan un nivel bajo.

De acuerdo con lo que mencionan Akhutina y Pilayeva (2004) y Rosselli, Ardila y Matute (2010) acerca de que, durante la infancia, los déficits cognitivos deben interpretarse por medio del relacionamiento con el desarrollo evolutivo y el contexto sociocultural del niño.

Respecto al tercer objetivo específico, que consistió en identificar las diferencias en el perfil neuropsicológico de los niños de cuatro a seis años que asisten en una institución educativa en Mariano Roque Alonso, en relación con la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran, los resultados obtenidos mediante la prueba Mann-Whitney evidencian que existen diferencias significativas en algunas áreas de funcionamiento cognitivo de los niños en relación con el acceso a servicios y actividades extracurriculares. Se evidenció que los niños que cuentan con acceso al servicio de agua potable presentan un desempeño superior en la función de visopercepción en comparación con quienes no tiene acceso a este servicio.

Así mismo, los niños con acceso a internet muestran mayores resultados en las funciones de visopercepción, ritmo y memoria visual que aquellos que no disponen de este recurso. Además, los niños que tienen cable o televisión obtuvieron un rendimiento mayor en la fluidez verbal y los que no tienen este servicio, un bajo rendimiento. Por otro lado, los resultados exponen que los niños que participan en clases de música presentan diferencias en la función de visopercepción en comparación con los que no realizan esta actividad extracurricular. Y, por último, los niños que asisten regularmente al médico presentan mayores resultados en la función de la memoria verbal, en diferencia de los que no asisten con regularidad.

Estos resultados manifiestan la importancia de atender a los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, así como de fortalecer el acompañamiento a las familias y a los docentes, brindándoles herramientas que les permitan ofrecer apoyos oportunos y estrategias adecuadas. Asimismo, se resalta la necesidad de trabajar de forma individual los desafíos que presentan los niños, con el fin de favorecer su desarrollo integral y potenciar su perfil neuropsicológico desde una mirada preventiva.

En cuanto a la importancia del estudio, en primer lugar, es fundamental resaltar que las investigaciones acerca de las situaciones de vulnerabilidad y la neuropsicología infantil aún son escasas a nivel nacional, especialmente en el área abordada. En segundo lugar, los hallazgos obtenidos aportan evidencia relevante que contribuye a la comprensión del impacto de las condiciones socioambientales en el desarrollo de las funciones cognitivas en la infancia, convirtiéndose en un antecedente valioso para futuras investigaciones.

Las limitaciones que se presentaron en primer lugar fue el tamaño de la muestra, lo cual pudo disminuir la relevancia de los datos obtenidos. En segundo lugar, el estudio se delimitó a una situación específica de vulnerabilidad, correspondiente al ámbito social. Y, por último, la extensión del instrumento de evaluación influyó en el tiempo de aplicación, por lo que la disposición, disponibilidad y atención de los niños fueron un factor limitante durante la aplicación del test.

RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se presentan en base a las conclusiones obtenidas en este estudio y buscan aportar orientaciones tanto para futuros investigadores como para instituciones educativas y docentes, con el fin de favorecer el desarrollo integral de los niños en situación de vulnerabilidad social.

A futuros investigadores, se recomienda replicar este estudio con un mayor tamaño de muestra y en otros contextos de alta vulnerabilidad, como barrios de La Chacarita u otras localidades del país, con el objetivo de generar resultados más representativos y relevantes a nivel nacional.

A nivel país, continuar implementando y fortaleciendo políticas y programas que atiendan las necesidades de la niñez, prestando especial atención a los niños en situación de vulnerabilidad social para garantizar su bienestar y desarrollo integral.

A las instituciones educativas, promover la capacitación de las docentes en neuropsicología infantil, fomentando el conocimiento sobre su estudio y su importancia en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños.

A las docentes, diseñar y aplicar estrategias individualizadas de enseñanza y acompañamiento, considerando las habilidades, fortalezas y desafíos específicos de cada niño, con el fin de favorecer su desarrollo neuropsicológico y potenciar su aprendizaje de manera efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADIPA. (2025, 21 de enero). *Test de Bender: características y aplicación en evaluación cognitiva*. <https://adipa.cl/noticias/test-de-bender/>
- Alcívar Chevez, M. I. (2025). *El desarrollo socioemocional en la educación inicial: estrategias pedagógicas para la formación integral en la primera infancia*. Imperium Académico Multidisciplinary Journal, 2(4), 1–14. <https://doi.org/10.63969/srwsk789>
- Barrenechea, J., Gentile, E., González, S., & Natenzon, C. (2000). *Una propuesta metodológica para el estudio de la vulnerabilidad social en el marco de la teoría social del riesgo*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Natenzon/publication/228456530_Una_propuesta_metodologica_para_el_estudio_de_la_vulnerabilidad_social_en_el_marco_de_la_teor%C3%ADa_social_del_riesgo/links/00b7d5310c9145b8f4000000/Una-propuesta-metodologica-para-el-estudio-de-la-vulnerabilidad-social-en-el-marco-de-la-teoria-social-del-riesgo.pdf
- Bausela Herreras, E. (2006). La neuropsicología de A. R. Luria: coetáneos y continuadores de su legado. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(4), 79–92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2259203.pdf>
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Documento presentado en el Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y CELADE. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/vulnerabilidad-social-nociones-e-implicancias-de-politicas-para-latinoamerica-a-inicios-del-siglo->

[xxi.pdf](#)

CDIA. (2023). *Situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Paraguay*.

Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia.

CDIA. (2025). *Situación de la Niñez y Adolescencia en Paraguay: CDIA alerta sobre pobreza,*

violencias y falta de participación de NNA en Paraguay. Coordinadora por los Derechos

de la Infancia y la Adolescencia. [https://www.cdia.org.py/2025/08/16/situacion-de-la-ninez-y-adolescencia-en-paraguay-cdia-alerta-sobre-pobreza-violencias-y-falta-de-participacion-de-nna-en-paraguay/#:~:text=A%20pesar%20de%20ser%20sujetos,de%20soluciones%20que%20les%20afectan.&text=El%2030%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,y%20Abuso%20Sexual%20\(3.521\)](https://www.cdia.org.py/2025/08/16/situacion-de-la-ninez-y-adolescencia-en-paraguay-cdia-alerta-sobre-pobreza-violencias-y-falta-de-participacion-de-nna-en-paraguay/#:~:text=A%20pesar%20de%20ser%20sujetos,de%20soluciones%20que%20les%20afectan.&text=El%2030%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,y%20Abuso%20Sexual%20(3.521))

[participacion-de-nna-en-paraguay/#:~:text=A%20pesar%20de%20ser%20sujetos,de%20soluciones%20que%20les%20afectan.&text=El%2030%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,y%20Abuso%20Sexual%20\(3.521\)](#)

[participacion-de-nna-en-paraguay/#:~:text=A%20pesar%20de%20ser%20sujetos,de%20soluciones%20que%20les%20afectan.&text=El%2030%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,y%20Abuso%20Sexual%20\(3.521\)](#)

[participacion-de-nna-en-paraguay/#:~:text=A%20pesar%20de%20ser%20sujetos,de%20soluciones%20que%20les%20afectan.&text=El%2030%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,y%20Abuso%20Sexual%20\(3.521\)](#)

[participacion-de-nna-en-paraguay/#:~:text=A%20pesar%20de%20ser%20sujetos,de%20soluciones%20que%20les%20afectan.&text=El%2030%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n,y%20Abuso%20Sexual%20\(3.521\)](#)

CEPAL & UNICEF. (2006). *La pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Naciones

Unidas.

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-10/Pobreza_infantil_America_Latina_Caribe_2010.pdf

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-10/Pobreza_infantil_America_Latina_Caribe_2010.pdf

CEPAL. (2000a). *Panorama social de América Latina 1999–2000*. Comisión Económica para

América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1655-equidad-desarrollo-ciudadania>

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/1655-equidad-desarrollo-ciudadania>

Consejo General de la Psicología de España. (2016). *WISC-V. Manual de aplicación y*

corrección. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2016/WISC-V.pdf>

<https://www.cop.es/uploads/PDF/2016/WISC-V.pdf>

Cortés Valencia, O. L., & Ibagué Vallejo, M. A. (2011). *Primera infancia: una mirada desde*

la educación y los derechos humanos. Plumilla Educativa, 259–272.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920407.pdf>

Cuervo Martínez, Á., & Ávila Matamoros, A. M. (2010). Neuropsicología infantil del

desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. *Revista*

Iberoamericana de Psicología, 3(2), 59–68.

<https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3206/171>

Di Rienzo, J. A., Casanoves, F., Balzarini, M. G., González, L., Tablada, M., & Robledo, C.

W. (2020). InfoStat (versión 2020) [Software]. Universidad Nacional de Córdoba.

<https://www.infostat.com.ar>

Díaz, S., & Hagan, B. (2025). Riesgo social y madurez neuropsicológica en niños preescolares de la comunidad amiga de Pedregal en David, provincia de Chiriquí. *REDES*, 1(17),

241–258. Recuperado a partir de

<https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/redes17-13>

Encyclopaedia Britannica. (2025). L. S. Vygotsky. [https://www.britannica.com/biography/L-](https://www.britannica.com/biography/L-S-Vygotsky)

[S-Vygotsky](https://www.britannica.com/biography/L-S-Vygotsky)

Esparza Cruzat, C., Lueiza-Paredes, D., & Canales Reyes, R. (2023). *Ludicidad, aprendizaje y*

desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. Revista de estudios y

experiencias en educación, 22(49), 85–102. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.545>

Estudio Neuropsicología. (2025). *¿Qué es un perfil neuropsicológico? Ejemplo y cómo se*

redacta. <https://estudioneuropsicologia.com/perfil-neuropsicologico-ejemplo/>

Estudio Neuropsicología. (2025). *¿Qué es un perfil neuropsicológico? Ejemplo y cómo se*

redacta. <https://estudioneuropsicologia.com/perfil-neuropsicologico-ejemplo/>

Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., & Elgier, A. M. (2018). Funciones

ejecutivas y comunicación en la primera infancia: Analizando el rol del temperamento

y la vulnerabilidad social. Actas del X Congreso Internacional de Investigación y

Práctica Profesional en Psicología; XXV Jornadas de Investigación; XIV Encuentro de

Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de

Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-122/338>

Guevara, K., Lezcano, K., Berenice Castillo, M., & Maeleen Sánchez, M. (2025). Importancia

de la Evaluación Neuropsicológica en Preescolares: Una Revisión Sistemática. *Ciencia*

- Higareda Sánchez, J., Del Castillo Arreola, A., & Romero Palencia, A. (2015). *Estilos parentales de crianza: una revisión teórica*. Educación y Salud: Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud, 3(6). <https://doi.org/10.29057/icsa.v3i6.803>
- Illinois Early Learning Project. (2012). *Área del desarrollo 3: El desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lectoescritura – Introducción*. Illinois Early Learning Guidelines: For Children Birth to Age Three. <https://illinoisearlylearning.org/es/ielg/domain3-intro-sp/>
- Innova Schools. (2025). *Desarrollo y retos del lenguaje en la primera infancia*. Innova Schools. <https://innovaschools.edu.mx/blog/desarrollo-retos-lenguaje-primera-infancia/>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2016). NEPSY-II: *Evaluación neuropsicológica infantil (Manual)*. Colegio Oficial de Psicólogos de España. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2016/NEPSYII.pdf>
- Latinobarómetro. (1998). *Informe de opinión pública en América Latina*. Corporación Latinobarómetro. <https://www.latinobarometro.org/latinobarometro-1998>
- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. Basic Books. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC494654/pdf/jnnpsyc00189-0121c.pdf>
- Mental Test Lab. (2024, 13 de julio). Test NEPSY-II: diagnóstico y evaluación infantil. <https://mentaltestlab.com/test-nepsy-ii-diagnostico-y-evaluacion-infantil/>
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADES), Municipalidad de Mariano Roque Alonso, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) & Fondo para el Medio Ambiente Mundial (FMAM). (2023). Plan de Ordenamiento Urbano y Territorial de la ciudad de Mariano Roque Alonso (POUT). Mariano Roque Alonso, Paraguay.

<https://es.scribd.com/document/791255985/Pout-Mra-Web>

MINNA. (2022). *Informe anual sobre vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes*.

Ministerio de la Niñez y la Adolescencia, Paraguay.

Nelsen, J. (2009). *Disciplina Positiva* (2nd ed.). Ballantine Books.

Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. A. (2018). *Disciplina Positiva para preescolares* (1st ed.).

Editorial Rondine, S.C.

Neuropsi. (2011). *Evaluación neuropsicológica breve NeuroPSI* [Presentación]. SlideShare.

<https://es.slideshare.net/slideshow/neuropsi-250256746/250256746#2>

Olhaberry, M. & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366.

<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>

Ortiz, G., Aledo, A., Aznar, P., & Olcina, J. (2025). *La vulnerabilidad social ante el riesgo de inundación: alcance, limitaciones y principales áreas de trabajo*. *Revista Española de Sociología (RES)*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9978476.pdf>

Ortiz, L., Galeano, L., & Rojas, R. (2014). *Desigualdad social y niñez en Paraguay*. Instituto de Ciencias Sociales.

Palacios, J., & Castañeda, E. (Coords.). (2021). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (Colección Metas Educativas 2021). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

https://www.academia.edu/35938865/Primera_infancia

Parra, J., Rodríguez, L., & Chinome, J. (2016). Evaluación de la madurez neuropsicológica infantil en preescolares. *Revista Universitaria de Salud*, 18(1), 126–137.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072016000100013)

[71072016000100013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072016000100013)

Pebbles Therapy Centre. (2025, 29 de mayo). Cognitive development in early childhood:

Milestones and stages. Pebbles Therapy Centre.

<https://pebblestherapycentre.in/blog/cognitive-development-in-early-childhood/>

Pedroza, S. T., & Gutiérrez, R. (2001). Los niños y niñas como grupo vulnerable: una perspectiva constitucional. *Memoria del IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional: Derechos humanos* (p. 104). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/94/7.pdf>

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina* (Serie Estudios estadísticos y prospectivos N.º 6). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3facc730-98f5-4112-9ef5-9d4892cefd74/content>

Portellano, J. A., Mateos, M., & Martínez Arias, R. (2009). Introducción a la Neuropsicología. Editorial Síntesis. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/4aa6b9f09b9f837412ce8b5f056f03df.pdf>

Portellano, J. A., Mateos, R., & Martínez Arias, R. & Sánchez, F. (2021). CUMANIN-2. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil - 2. Hogrefe TEA Ediciones.

Portellano, J., Mateos, M., & Martínez Arias, R. (2009). *Neuropsicología infantil: Evaluación y desarrollo del perfil neuropsicológico en la primera infancia*. Editorial Médica Panamericana.

Ramos Ojeda, D. (2019). *Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos*. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7(1), 139–154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000100139

Real Academia Española. (s. f.). Diferencia. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.).

<https://dle.rae.es/diferencia>

Rosselli, M. (2021). *La relevancia de la evaluación neuropsicológica*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 21(1), 43–62.

<http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/6/4>

Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial El Manual Moderno.

<https://bibliosjd.org/wp-content/uploads/2017/03/Neuropsicologia-del-desarrollo-infantil.pdf>

Ruiz Rivera, A. (2012). *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo*. Política y Cultura, (37), 135–161.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112012000100006

Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 20, 151–178.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71805/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf

UNICEF Panamá. (s. f.). La primera infancia importa: Crianza y cuidado en los primeros 8 años de vida. UNICEF. <https://www.unicef.org/panama/primero-laprimerainfancia>

UNICEF. (2012). Marco programático de protección social: Resumen. <https://www.unicef.org/media/61036/file/Marco-programatico-de-proteccion-social-del-UNICEF-resumen.pdf>

UNICEF. (2020). *La vulnerabilidad ante la pandemia: efectos de la COVID-19 en la situación de la población infantil y adolescente en Paraguay*. UNICEF Paraguay. <https://www.unicef.org/paraguay/media/5871/file/La%20vulnerabilidad%20ante%20a%20pandemia.pdf>

- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2025). Programa de cooperación de UNICEF en Paraguay 2025-2029 [Documento de programa del país]. UNICEF Paraguay. <https://www.unicef.org/paraguay/media/10566/file/UNICEF%20Paraguay%20-%20CPD%202025-2029.pdf.pdf>
- Valdés Gázquez, M. (2021). *Vulnerabilidad social, genealogía del concepto*. *Gazeta de Antropología*, 37(1). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/68424/Gazeta-2021-37-1-articulo-01.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vargas Rubilar, J., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2017). *Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar*. *Interdisciplinaria*, 34(1). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272017000100010
- Vidal Uribe, L. J. (2018). *Madurez neuropsicológica e indicadores antropométricos de niños con y sin desnutrición en situación de vulnerabilidad social* (Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia). Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/3d998836-f060-439b-af69-6e8b561e0884/content>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf
- Yáñez Quijada, A. I. (2019). *Vulnerabilidad social y funcionamiento cognitivo de niños residentes en contextos de amenaza ambiental en Hermosillo* (Tesis de doctorado). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD).

<https://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/1121>

Zamora Moreno, A., & Rivera Pineda, F. S. (s. f.). Perfil neuropsicológico de pacientes adultos con trauma craneoencefálico (Trabajo de grado). Universidad de La Sabana.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/server/api/core/bitstreams/7bdf9f5f-d403-52b7-e053-7e0910accd73/content>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil

1. PSICOMOTRICIDAD (Mot)

- Materiales:** pelota pequeña, lápiz y cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** los criterios para considerar correcta la ejecución se detallan en cada ítem.
- Recuerde:** si la persona evaluada pregunta con qué mano o pie debe realizar la tarea deberá indicarle que lo haga con el que prefiera.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ítems.



En esta prueba se evalúa la **lateralidad**; anote con qué mano o pie ha realizado la tarea.

INSTRUCCIONES

Esta prueba consta de 12 tareas diferentes. En cada una de ellas primero se realiza una demostración de la misma y luego se invita a la persona evaluada a hacer lo mismo. Salvo que se indique otra cosa, en cada ítem se permite un máximo de dos intentos para superar la tarea. Las instrucciones específicas y los criterios para valorar la ejecución se incluyen en cada ítem.

Inicio
3-6 años

1. Tocar con el pulgar todos los dedos de la misma mano

«Ahora me voy a tocar todos los dedos de la mano con el dedo "gordo" (pulgar). Mira cómo lo hago e intenta hacerlo tú igual que yo».

Tóquese con el pulgar los otros cuatro dedos de la misma mano.

Se permite un máximo de dos intentos. Si lo hace correctamente en cualquiera de ellos, rodee el 1. Si lo hace correctamente, pero en orden inverso, también se considera correcto.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(M1)	Mano que ha utilizado la persona evaluada.	

2. Tocar la nariz con el dedo

«Fíjate bien en lo que voy a hacer».

Extienda completamente el brazo hacia delante con el puño cerrado y el dedo índice extendido. Después, con los ojos cerrados, tóquese la punta de la nariz con ese dedo, repitiendo el movimiento completo cinco veces seguidas sin bajar el brazo.

«A ver si tú puedes hacer lo mismo que yo».

Se permite un máximo de dos intentos (cada uno con cinco repeticiones). Si lo hace correctamente las cinco veces seguidas en cualquiera de ellos, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(M2)	Mano que ha utilizado para tocarse la nariz.	

3. Estimulación de los dedos

«Ahora quiero que pongas las manos sobre la mesa igual que lo hago yo».

Ponga ambas manos sobre la mesa, con los dedos extendidos y las palmas hacia abajo.

«Bien. Ahora te voy a pedir que cierres los ojos. Después voy a tocar con el lápiz algunos de tus dedos y tú tendrás que decirme después cuáles han sido. ¿Preparado/a? Cierra los ojos y vamos a empezar».

Pase la punta de un lápiz por los dedos que se indican en cada una de las secuencias que se muestran en el recuadro de la derecha, desplazándola desde el nudillo hasta el inicio de la uña. Al terminar cada una, pregunte: «¿Qué dedos te he tocado y en qué orden?».

En cada secuencia, rodee el 1 si indica correctamente qué dedos y en qué orden fueron tocados. Se permite un único intento por secuencia.

Mano	Secuencia	PUNTUACIÓN	
Derecha	Corazón - Anular	0	1
Izquierda	Pulgar - Anular	0	1
Derecha	Meñique - Corazón - Pulgar	0	1
Izquierda	Pulgar - Corazón - Meñique	0	1
Derecha	Índice - Anular - Pulgar	0	1

4. Lanzar una pelota con la mano

«Vamos a ponernos de pie. Lánzame esta pelota con una sola mano para que yo la pueda atrapar».

Entregue la pelota a la persona evaluada y sitúese a dos metros frente a ella.

«Lánzala ahora».

Se permite un máximo de dos intentos. Si la persona evaluada lanza la pelota en su dirección, con la suficiente altura y fuerza como para que usted pudiera atraparla, rodee el 1. No es necesario que la atrape, solo que el lanzamiento sea lo suficientemente bueno como para haberla podido atrapar.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(M3) Mano que ha utilizado para lanzar.		

5. Atrapar una pelota con las manos

«Ahora te toca a ti. Yo te voy a lanzar la pelota y tú la tienes que atrapar con las manos».

Sitúese a unos dos metros frente a la persona evaluada y lance la pelota suavemente hacia su pecho, haciendo una parábola.

«¿Empezamos? Uno, dos y tres... ahí va».

Se permite un máximo de dos intentos. Si la persona evaluada atrapa la pelota con las manos o aprisionándola entre su pecho y sus brazos, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
------------	---	---

6. Dar una patada a la pelota (estática)

«Ahora voy a poner la pelota en el suelo y, cuando yo te diga, vienes caminando y le das una patada como si fueras futbolista».

Coloque la pelota en el suelo a una distancia de dos metros de la persona evaluada.

«Adelante, da una patada fuerte a la pelota».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra golpear la pelota, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(P1) Pie que ha utilizado para intentar golpear.		

7. Dar una patada a la pelota (en movimiento)

«Ahora vamos a hacerlo de otra manera. Yo voy a lanzarte la pelota rodando por el suelo y tú tendrás que darle una patada cuando se acerque a ti».

Colóquese a dos metros de la persona evaluada y lance suavemente la pelota rodando en dirección a la misma.

«¿Empezamos? Da una patada fuerte a la pelota cuando te la lance».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra golpear la pelota, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(P2) Pie que ha utilizado para intentar golpear.		

8. Andar en equilibrio

«Ahora intenta caminar como yo lo hago, procurando que un pie toque al otro».

Camine cinco pasos colocando un pie delante del otro, tocando el talón de un pie con la punta del otro.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra dar cinco pasos tocando punta y talón y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(P3) Pie con el que ha iniciado la marcha.		

9. Saltar con los pies juntos

«Ahora voy a saltar con los pies juntos y voy a caer en el mismo sitio. Primero mira cómo lo hago yo y después lo intentas tú».

Salte con los pies juntos, intentando caer en el mismo sitio y en la misma posición.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra despegar los dos pies del suelo y aterrizar con los dos pies juntos y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1

10. Agachado con los brazos en cruz

«Ahora voy a agacharme con los brazos en cruz. Mira cómo lo hago y luego lo intentas hacer tú».

Agáchese flexionando las piernas por completo y apoyándose sobre la punta de los pies, con el cuerpo flexionado ligeramente hacia delante para mantener el equilibrio y con los brazos extendidos en cruz.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos la persona evaluada aguanta en esa posición durante al menos cinco segundos y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1

11. Mantenerse sobre un solo pie (a la "pata coja")

«Ahora me gustaría ver cuánto aguantas sobre un solo pie. Fíjate en cómo lo hago yo».

Coloque los brazos pegados al cuerpo y póngase a la "pata coja", apoyando solo uno de sus pies y flexionando la otra pierna, durante al menos cinco segundos.

«Ahora hazlo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos la persona evaluada aguanta sobre un solo pie durante al menos cinco segundos, sin ayuda, sin apoyarse y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1
LATERALIDAD Izq. Der.
(P4) Pierna con la que se sostiene (la que apoya).

12. Saltar sobre un solo pie (a la "pata coja")

«Bien. Ahora vamos a intentarlo de otra manera. Me gustaría que te pusieras otra vez sobre un solo pie e intentaras saltar. Fíjate en cómo lo hago yo».

Coloque los brazos pegados al cuerpo, póngase sobre un solo pie y dé un salto cayendo sobre el mismo pie de apoyo.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra despegar el pie del suelo y aterrizar de nuevo sobre el mismo pie sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1
LATERALIDAD Izq. Der.
(P5) Pie con el que salta (el que apoya en el suelo).

PUNTUACIÓN

Suma de todos los ítems

Mot

2. MEMORIA VISUAL (Mvi)

Materiales: cuadernillo de anotación y lámina de estímulos.

Tiempo: en cada ensayo se presenta la lámina durante 60 segundos. Después se conceden 90 segundos para responder.

Registro de las respuestas: rodee el "1" en los dibujos recordados correctamente en cada ensayo.

Puntuación: obtendrá un punto por cada dibujo bien recordado. No se penaliza si dice algún dibujo incorrecto. Anote cuántos dibujos ha recordado en cada ensayo.

Recuerde: esta prueba tiene tres ensayos.

Parada: en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ensayos.

EVALUACIÓN

«Ahora te voy a enseñar una lámina con varios dibujos durante un minuto. Presta mucha atención porque después tamaré la lámina y tú tendrás que decirme todos los dibujos que recuerdes. ¿Preparado/a? Vamos a empezar. Fijate muy bien en todos los dibujos de la lámina».

Muestre la lámina durante 60 segundos. Después retírela de la vista y diga:

«Ahora dime los nombres de todos los dibujos que has visto en la lámina. No importa el orden en que los digas».

Deje tiempo suficiente (máximo 90 segundos) para que pueda responder y registre los dibujos recordados correctamente.

Una vez que la persona evaluada haya dicho todos los dibujos que recuerde diga:

«¿Alguna más? (si dice alguno más anótelo). Bien, vamos a intentarlo otra vez».

Repita el mismo procedimiento (mostrando la lámina y pidiendo que diga los dibujos que recuerde) otras dos veces (ensayos 2 y 3). Registre los dibujos correctos en cada ensayo.

Ítem	PUNTUACIÓN (correcto)		
	Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3
Inicio 3-6 años			
1. Pelota	1	1	1
2. Bebé	1	1	1
3. Bicicleta	1	1	1
4. Casa	1	1	1
5. Globos	1	1	1
6. Lápiz	1	1	1
7. Luna	1	1	1
8. Paraguas	1	1	1
9. Perro	1	1	1
Suma de cada ensayo	Mvi-e1	Mvi-e2	Mvi-e3

3. MEMORIA VERBAL (Mve)

Materiales: cuadernillo de anotación.

Tiempo: en cada ensayo se lee la lista de palabras a un ritmo aproximado de una por segundo. Después se conceden 90 segundos para responder.

Registro de las respuestas: rodee el "1" en las palabras recordadas correctamente en cada ensayo.

Puntuación: obtendrá un punto por cada palabra bien recordada. No se penaliza si dice alguna palabra incorrecta. Anote cuántas palabras ha recordado en cada ensayo.

Recuerde: esta prueba tiene tres ensayos.

Parada: en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ensayos.

EVALUACIÓN

«Ahora te voy a decir varias palabras. Presta mucha atención y trata de recordarlas porque después te pediré que me digas todas las que recuerdes. ¿Preparado/a? Vamos a empezar. Fijate muy bien en todas las palabras que voy a decir:

VACA, PIÑA, MESA, OSO, CAMA, UVA, MONO, SILLA Y PERA.

Ahora dime todas las palabras que recuerdes de la lista que acabo de leer. No importa el orden en que las digas».

Deje tiempo suficiente (máximo 90 segundos) para que pueda responder y registre las palabras recordadas correctamente.

Una vez que la persona evaluada haya dicho todas las palabras que recuerde diga:

«¿Alguna más? (si dice alguna más anótelo). Bien, vamos a intentarlo otra vez».

Repita el mismo procedimiento (leyendo la lista y pidiendo que diga todas las que recuerde) otras dos veces (ensayos 2 y 3). Registre las palabras correctas en cada ensayo.

Ítem	PUNTUACIÓN (correcto)		
	Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3
Inicio 3-6 años			
1. Vaca	1	1	1
2. Piña	1	1	1
3. Mesa	1	1	1
4. Oso	1	1	1
5. Cama	1	1	1
6. Uva	1	1	1
7. Mono	1	1	1
8. Silla	1	1	1
9. Pera	1	1	1
Suma de cada ensayo	Mve-e1	Mve-e2	Mve-e3

4. ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL (Esp)

Materiales: cuadernillo de anotación (parte 1), ejemplar (parte 2; pág. 2) y lápiz.

Registro de las respuestas: en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.

Puntuación: en la parte 1 se concede un punto por cada orden correctamente ejecutada. En la parte 2 se concede un punto por cada línea correctamente dibujada.

Parada: detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO: PARTE 1

«Ahora te voy a pedir que hagas algunas cosas sencillas. Yo las diré en voz alta y tú tienes que hacer lo que yo te haya dicho. Por ejemplo, si yo digo "tócate la nariz" tú tendrás que tocarte la nariz. ¿Entendido? Vamos a practicar un poco. Ahora "tócate la boca" (deje tiempo para que pueda hacerlo. Si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN: PARTE 1

«Muy bien. Ahora te voy a ir diciendo más cosas y tú tendrás que hacer lo que yo diga. Empecemos».

Levántese y sitúese a un lado de la mesa. Después, coloque el lápiz sobre la mesa, a unos 15 cm del borde. Lea en voz alta y pausadamente las siguientes órdenes dejando un tiempo suficiente para que pueda ejecutar cada una de ellas.

Ítem	PUNTUACIÓN	
1. Pon el lápiz debajo de la mesa	0	1
2. Ponte delante de mí	0	1
3. Ponte detrás de mí	0	1
4. Levanta la mano derecha	0	1
5. Levanta la pierna izquierda	0	1
6. Con la mano derecha, tócate la oreja derecha	0	1
7. Con la mano izquierda, tápate el ojo izquierdo	0	1
8. Con la mano derecha, tócate la pierna izquierda	0	1
9. Con la mano izquierda, tócate la oreja derecha	0	1
Suma de los ítems 1 a 9		

Esp-p1



La PARTE 2 solo se aplica a partir de los 5 años.

ENTRENAMIENTO: PARTE 2

Presente el dibujo situado en la parte superior de la página 2 del ejemplar.

«Ahora te voy a pedir que hagas un dibujo especial. Primero pon el lápiz justo en el punto (señale el punto en la figura superior) y después sigue las instrucciones que te voy a ir dando. ¿Entendido? Vamos a empezar. Dibuja una línea que vaya...»

- dos cuadrados hacia abajo,
- dos cuadrados hacia la derecha,
- un cuadrado hacia arriba y
- un cuadrado hacia la izquierda».

Deje tiempo entre cada instrucción para dibujar la línea. Si lo hace incorrectamente se le puede rectificar hasta completar el ejemplo.

EVALUACIÓN: PARTE 2

«Muy bien. Ahora vamos a hacer lo mismo en el recuadro de abajo. Tienes que ir haciendo el dibujo con el lápiz siguiendo las instrucciones que te voy dando. Coloca el lápiz en el punto del recuadro y dibuja una línea que vaya... (lea en voz alta y pausadamente las siguientes indicaciones dejando un tiempo suficiente para que pueda dibujar cada una de las líneas)»

Ítem	PUNTUACIÓN	
10. un cuadrado a la derecha,	0	1
11. dos cuadrados hacia arriba,	0	1
12. dos cuadrados hacia la izquierda y	0	1
13. un cuadrado hacia abajo.	0	1
Suma de los ítems 10 a 13		
(si no ha sido necesario aplicar estos ítems, anote 0)		

Esp-p2

5. LENGUAJE ARTICULATORIO (Art)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si se pronuncian correctamente todos los fonemas de las palabras.
- Inicio y retorno:** 3-4 años: comience por el ítem 1; 5-6 años: comience en el ítem 7 y si falla alguno de los dos primeros ítems retroceda y comience por el ítem 1.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a decir una a una varias palabras y tú las vas a repetir en voz alta después de que yo las diga. Vamos con la primera: CASA. Repite la palabra que acabo de decir (deje tiempo para que pueda repetirla; si no la repite correctamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Vamos a seguir haciendo lo mismo con otras palabras».

Lea en voz alta y clara las siguientes palabras dejando un tiempo para que las repita.

Ítem	Puntuación
Inicio 3-4 años	
1. Sopa	0 1
2. Chocolate	0 1
3. Blanco	0 1
4. Azúcar	0 1
5. Escalera	0 1
6. Charco	0 1
Inicio 5-6 años	
7. Rosa	0 1
8. Crema	0 1
9. Hermano	0 1
10. Entrada	0 1
11. Corcho	0 1
12. Gracioso	0 1
13. Prudente	0 1
14. Influenza	0 1
15. Transparente	0 1
16. Agradecimiento	0 1
17. Ineptitud	0 1
18. Restricción	0 1
19. Esparadrapo	0 1
20. Peculiaridad	0 1
Suma de los ítems 1 a 6 (si no ha sido necesario aplicar estos ítems, anote 6)	Art-p1
Suma de los ítems 7 a 20	Art-p2

6. VISOPERCEPCIÓN (Vis)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y ejemplar (págs. 3 a 5).
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** se concede un punto por cada figura correctamente dibujada. En el apéndice A del manual se incluyen los criterios y ejemplos positivos y negativos para la corrección de los ítems de esta prueba.
- Recuerde:** no se permite utilizar la goma de borrar.
- Inicio y retorno:** 3-4 años: comience por el ítem 1; 5-6 años: comience en el ítem 5 y si falla alguno de los dos primeros ítems retroceda y comience por el ítem 1.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

En esta prueba se evalúa la **lateralidad**; anote con qué mano ha realizado la tarea.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a pedir que hagas unos dibujos. ¿Ves este dibujo? (señale el dibujo de ejemplo). Me gustaría que hicieras uno exactamente igual en el recuadro que hay justo al lado (señale el espacio destinado a la copia del ítem de entrenamiento). Puedes empezar (si hace el dibujo incorrectamente vuelva a explicar la tarea)»

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora me gustaría que hicieras lo mismo con los demás dibujos. Copia cada dibujo lo mejor que puedas en el recuadro que hay al lado de cada uno».

Ítem	Puntuación
Ent. Línea vertical	— —
Inicio 3-4 años	
1. Línea horizontal	0 1
2. Dos líneas horizontales	0 1
3. Cruz	0 1
4. Aspa	0 1
Inicio 5-6 años	
5. Círculo	0 1
6. Onda	0 1
7. Cuadrado	0 1
8. Triángulo	0 1
9. Sobre	0 1
10. Ángulo con ondas	0 1
11. Arcos enfrentados	0 1
12. Cuadrados superpuestos	0 1
13. Hexágono y círculo	0 1
14. Rombos superpuestos	0 1
Suma de los ítems 1 a 4 (si no ha sido necesario aplicar estos ítems, anote 4)	Vis-p1
Suma de los ítems 5 a 14	Vis-p2
(M4) Mano con la que ha dibujado	l2q Dcha

7. LENGUAJE EXPRESIVO (Exp)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** se concede un punto por cada frase bien repetida, es decir, si repite todas las palabras y en el mismo orden. No se tiene en cuenta si las palabras están bien o mal pronunciadas.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Presta mucha atención. Te voy a decir varias frases y tú las vas a repetir en voz alta después de que yo las diga. Vamos con la primera: EL GATO SALTA. Repite la frase que acabo de decir (deje tiempo para que pueda repetirla; si no la repite correctamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Vamos a seguir haciendo lo mismo con otras frases».

Lea en voz alta y pausadamente las siguientes frases dejando un tiempo para que las repita.

Ítem	Puntuación
Inicio 3-6 años	
1. Juego con una pelota azul.	0 1
2. El sol sale por detrás de la montaña.	0 1
3. La chimenea da mucho calor en el invierno.	0 1
4. En la frutería venden peras verdes.	0 1
5. Cuando terminan las clases voy a jugar al parque.	0 1
6. Los delfines juegan con los niños en el zoológico.	0 1
7. En el árbol de la plaza hay un nido con pajaritos.	0 1
8. El jardinero plantó rosas blancas y amarillas.	0 1
9. Me cepillo los dientes todas las noches antes de ir a dormir.	0 1
10. Lo que más me gusta del verano es comer helados de todos los sabores.	0 1
Suma de todos los ítems	Exp

8. RITMO (Rit)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y dos lápices o bolígrafos.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si la persona evaluada reproduce la secuencia completa, respetando los golpes y las pausas.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.



En esta prueba se evalúa la **lateralidad**; anote con qué mano ha realizado la tarea.

ENTRENAMIENTO

«Voy a dar unos golpes en la mesa con el lápiz y me gustaría que tú los repitieras de la misma manera que lo he hecho yo. Vamos a practicar antes de empezar. Fíjate en los golpes que voy a dar con el lápiz. Mira: ● - ● (dé dos golpes dejando un intervalo de un segundo entre ellos). Ahora, hazlo tú (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora vamos a hacer lo mismo pero cada vez con más golpes. Presta mucha atención a los golpes que yo voy a dar y después tú los repites de la misma manera. Vamos a empezar».

En el recuadro siguiente aparecen las secuencias que hay que reproducir en cada ítem. Cada golpe viene representado por un círculo y la pausa (de un segundo aproximadamente), con un guion largo.

Ítem	Puntuación
Inicio 3-6 años	
1. ● - ● - ●	0 1
2. ● - ● - ● - ●	0 1
3. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
4. ● - ● - ●	0 1
5. ● - ● - ● - ●	0 1
6. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
7. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
8. ● - ● - ● - ● - ● - ●	0 1
9. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
10. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
Suma de todos los ítems	Rit
(M5) Mano con la que ha golpeado en la mayoría de los ítems	Izq Ocha

9. LENGUAJE COMPRENSIVO (Com)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si la respuesta hace referencia inequívoca al contenido del texto leído. No es necesario que la respuesta sea literal (p. ej., "fue a ver a sus abuelos" en vez de "a casa de sus abuelos").
- Recuerde:** el cuento solo se lee una vez.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ítems.

ENTRENAMIENTO

«Escúchame atentamente. Te voy a leer un cuento y, cuando termine, tendrás que responder a las preguntas que yo te haga. Por ejemplo, si te digo en el cuento que "Juan tiene una pelota" y después te pregunto "¿Qué tiene Juan?", ¿qué me contestarías? (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora atiende al cuento que te voy a leer».

Lea lentamente el texto una sola vez y, a continuación, plantee una a una las preguntas sobre su contenido.

«Raquel fue al circo el domingo por la tarde. El circo estaba en la plaza. Su papá le compró palomitas. Actuó un domador de leones que llevaba puesta una capa de muchos colores. También actuaron unos payasos que hacían muchas locuras. Uno de los trapecistas se cayó sobre la red y la gente se asustó mucho. Al terminar la función Raquel se marchó a casa de sus abuelos y les contó que lo que más le había gustado fue la actuación de las focas».

Ítem	Respuesta correcta	PUNTAJACIÓN
1. ¿Cómo se llamaba la niña?	Raquel	0 1
2. ¿Dónde fue la niña?	Al circo	0 1
3. ¿Cuándo fue al circo?	El domingo	0 1
4. ¿Dónde estaba el circo?	En la plaza	0 1
5. ¿Qué llevaba puesto el domador?	Una capa	0 1
6. ¿Qué hacían los payasos?	Locuras	0 1
7. ¿Qué le pasó al trapecista?	Se cayó	0 1
8. ¿Qué le compró su papá?	Palomitas	0 1
9. ¿Dónde fue al terminar la función?	A casa de sus abuelos	0 1
10. ¿Qué fue lo que más le gustó?	Las focas	0 1
Suma de todos los ítems		Com

10. LATERALIDAD (Lat)

- Materiales:** cuadernillo de anotación, lámina de estímulos y visor.
- Registro de las respuestas:** se registra qué ojo ha utilizado para mirar a través del visor.
- Recuerde:** en cada ítem la persona evaluada debe dejar el visor sobre la mesa y después volver a subirlo.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ítems.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a pedir que me ayudes a encontrar unos dibujos en esta lámina (muestre la lámina de estímulos). Pero lo tienes que hacer mirando a través de este agujero (muestre el visor y señale el agujero). Tienes que sujetar esta cartulina con las dos manos así, como lo hago yo (sostenga el visor en apaisado y después entrégueselo a la persona evaluada). Ahora yo voy a señalar uno de los dibujos de la lámina y tú tienes que decirme cuál es, mirando solo por el agujero. Vamos a practicar. Levanta la cartulina y recuerda que solo puedes mirar a través del agujero».

Sostenga en alto la lámina, señale el dibujo de la BICICLETA y diga:

«¿Qué dibujo estoy señalando en la lámina? (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Baja la cartulina. Ahora vamos a hacer lo mismo pero con otros dibujos. Cuando yo te lo diga subes la cartulina y, mirando solo por el agujero, me tienes que decir qué dibujo estoy señalando. Vamos a empezar».

Sube la cartulina y dime qué dibujo estoy señalando (señale en la lámina el dibujo del PERRO). Muy bien, baja la cartulina y vamos con el siguiente».

Repita el mismo procedimiento con cada uno de los ítems.

Inicio
3-6 años



Traslade aquí la información desde las páginas indicadas.

Ítem	Ocular	Ítem	Manual	Ítem	Podal
(01). Perro	I D	M1. (pág. 2)	I D	P1. (pág. 3)	I D
(02). Casa	I D	M2. (pág. 2)	I D	P2. (pág. 3)	I D
(03). Bebé	I D	M3. (pág. 3)	I D	P3. (pág. 3)	I D
(04). Pelota	I D	M4. (pág. 7)	I D	P4. (pág. 4)	I D
(05). Lápiz	I D	M5. (pág. 8)	I D	P5. (pág. 4)	I D
N.º de ítems realizados con izquierda y derecha					
Lat-iz Lat-od		Lat-ma Lat-md		Lat-pi Lat-po	

11. FLUIDEZ VERBAL (Flu)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Tiempo:** 30 segundos cada ítem.
- Registro de las respuestas:** anote la respuesta literal a cada ítem para facilitar su posterior corrección.
- Puntuación:** la puntuación de cada ítem es el número total de palabras que contiene la oración que haya dicho la persona evaluada. Es necesario que la frase tenga sentido, ya que en caso contrario no se valorará (más información en el manual).

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a decir una palabra y tú tienes que hacer una frase muy larga con ella. Por ejemplo, si la palabra fuera **PERRO** yo podría hacer una frase como esta: «El perro es un animal que vive con el hombre y cuida la casa». Ahora inténtalo tú. Me gustaría que hicieras una frase muy larga que contenga la palabra **MESA** (deje tiempo para que pueda construir la frase; si esta no es correcta vuelva a explicar la tarea con otros ejemplos)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Vamos a seguir haciendo lo mismo con otras palabras. Ahora me gustaría que hicieras una frase muy larga con las siguientes palabras».

Inicio
3-6 años

1. Bicicleta

Respuesta:

N.º de palabras

Flu-1

2. Árbol

Respuesta:

N.º de palabras

Flu-2

«Ahora vamos a hacer lo mismo, pero en vez de una palabra te voy a decir dos palabras y tú tendrás que hacer una frase con ellas. Por ejemplo, si las palabras fueran **PERRO** y **GATO** yo podría hacer una frase como esta: «El perro y el gato son dos animales y tienen cuatro patas cada uno». Ahora inténtalo tú. Me gustaría que hicieras una frase muy larga que contenga los siguientes pares de palabras».

3. Barco - Mar

Respuesta:

N.º de palabras

Flu-3

4. Tigre - Televisión

Respuesta:

N.º de palabras

Flu-4

12. ATENCIÓN (Ate)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y ejemplar (pág. 6).
- Tiempo:** 30 segundos.
- Registro de las respuestas:** una vez finalizada la prueba anote en los recuadros de la parte inferior el número de cuadrados tachados (aciertos) y el de otras figuras tachadas (errores).
- Puntuación:** si en lugar de tachar con una raya lo hace con una "X" o con un simple tachón, se dará por válido (más información en el manual).

ENTRENAMIENTO

«Fíjate en este dibujo (señale uno de los cuadrados de la línea de entrenamiento). ¿Ves que el dibujo de arriba está tachado? Pues tú tienes que tachar con una raya todos los dibujos iguales a este (señale uno de los cuadrados de la primera fila de entrenamiento). ¿Lo has entendido? Antes de empezar vamos a practicar con esta primera fila. Tacha todos los cuadrados de esta línea».

Si se equivoca durante el entrenamiento puede corregirle y hacerle ver que ha olvidado señalar algún cuadrado o que, por el contrario, ha tachado alguna figura que no es un cuadrado.

EVALUACIÓN

«Ahora vas a seguir haciendo lo mismo en el resto de líneas. Intenta hacerlo lo más rápido que puedas. Comienza ya».

Comience a cronometrar al dar la señal (30 segundos).

Inicio
3-6 años

	Modelo	Cuadrados tachados	Otras figuras tachadas
1	△ ○ ◇ □		
2	△ ◇ □ △ ○ □		
3	○ ○ □ ◇ △ ◇ □		
4	□ ○ △ ◇ ◇ △ △ □		
5	□ □ △ □ ○ □ □ ○		
6	△ △ □ ○ □ □ ◇ ◇		
7	□ ○ ◇ ◇ □ □ △ □		
8	□ □ □ △ ◇ □ △ △		
9	○ ◇ □ △ □ ○ □ ○		
10	△ ◇ △ △ □ △ □ ○ □		
Total		Ate-a	Ate-o



Las pruebas 13 y 14 se aplican solo a partir de los 5 años.

13. LECTURA (Lec)

-  **Materiales:** cuadernillo de anotación y lámina de estímulos.
-  **Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
-  **Puntuación:** se le concede un punto por cada palabra o frase bien leída. No es necesario que la acentuación sea la correcta.
-  **Recuerde:** esta prueba **SOLO** se aplica a partir de los 5 años.
-  **Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a enseñar unas palabras escritas en una lámina y tú las tienes que leer en voz alta de una en una (muestre la lámina de estímulos con las palabras y señale con el dedo -sin leerla en voz alta- la primera de ellas; "mamá"). Fíjate bien en esta palabra y léela en voz alta (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora me gustaría que hicieras lo mismo con el resto de palabras de esta lámina. Léelas una a una y en voz alta cuando yo las señale con el dedo».

Ítem	PUNTUACIÓN	
Ej. Mamá	—	—
Inicio 5-6 años		
1. Sol	0	1
2. Pan	0	1
3. Mula	0	1
4. Cajón	0	1
5. Fruta	0	1
6. Pinza	0	1
7. Árbol	0	1
8. Loba	0	1
9. Truco	0	1
10. Prisa	0	1
11. Globo	0	1
12. La luna sale de noche	0	1
13. La espiga es de trigo	0	1
Suma de todos los ítems	Lec	

14. ESCRITURA (Esc)

-  **Materiales:** cuadernillo de anotación y ejemplar (pág. 7).
-  **Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
-  **Puntuación:** cada ítem se considera correcto si la palabra o frase está bien escrita: sin faltas de ortografía, con todas sus letras y, en el caso de las oraciones, con todas las palabras.
-  **Recuerde:** esta prueba **SOLO** se aplica a partir de los 5 años.
-  **Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a decir unas palabras y me gustaría que tú las escribieras aquí (entregue el ejemplar a la persona evaluada y muestre el espacio donde debe anotar sus respuestas). La primera palabra es SAL. Escríbela aquí (señale con el dedo el espacio destinado al ejemplo y deje tiempo para que pueda escribir la palabra. Si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

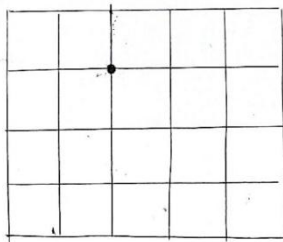
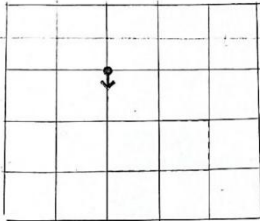
«Muy bien. Ahora me gustaría que hicieras lo mismo con las palabras que voy a ir diciendo en voz alta. Escribe cada una en una línea, dentro del recuadro».

Ítem	PUNTUACIÓN	
Ej. Sal	—	—
Inicio 5-6 años		
1. Pie	0	1
2. Pelo	0	1
3. Pipa	0	1
4. Gato	0	1
5. Alto	0	1
6. Isla	0	1
7. Primo	0	1
8. Cerdo	0	1
9. Clase	0	1
10. Grupo	0	1
11. Brazo	0	1
12. La flauta es de madera*	0	1
13. Yo me como un pastel*	0	1
Suma de todos los ítems	Esc	

Entrenamiento

Esp

Dos abajo, dos a la derecha,
uno arriba y uno a la izquierda



5



6



7



8



9



CUMANIN-2

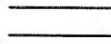
Ent.



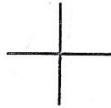
1



2



3



4

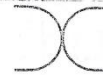


CUMANIN-2

10



11



12



13



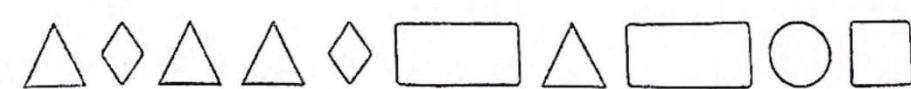
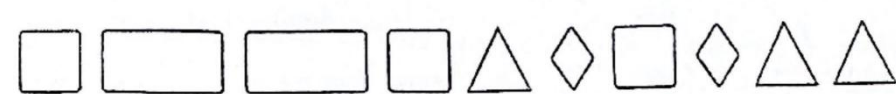
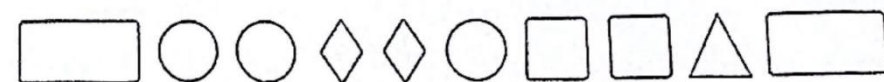
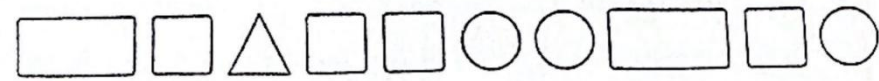
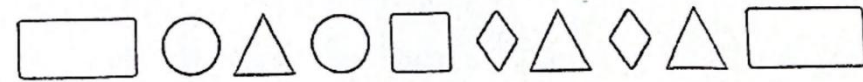
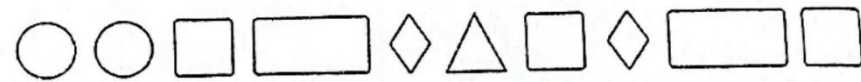
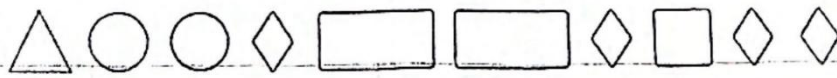
14





Entrenamiento

Ate



Cuestionario Sociodemográfico

Nombre de su hijo/a: _____

Fecha de nacimiento de su hijo/a : _____

1. ¿Cuál es el tipo de vivienda en la que reside su familia?

- ☐ Casa propia
- ☐ Alquilada
- ☐ Vivienda en condominio
- ☐ Otros: _____

2. ¿Cuántas habitaciones tiene su vivienda?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 o más

3. ¿La vivienda cuenta con acceso a los siguientes servicios? (Marque todos los que apliquen)

- ☐ Agua potable
- ☐ Electricidad
- ☐ Drenaje o alcantarillado
- ☐ Internet
- ☐ Cable o TV satelital

4. ¿Cuántas personas viven en su hogar? _____

5. ¿Cuál es el nivel educativo más alto alcanzado por el jefe o jefa de hogar?

- ☐ Sin estudios
- ☐ Primaria incompleta
- ☐ Primaria completa
- ☐ Secundaria incompleta
- ☐ Secundaria completa
- ☐ Educación terciaria o universitaria
- ☐ Postgrado

6. ¿Cuál es la ocupación principal del jefe o jefa de hogar?

- ☐ Trabajador independiente
- ☐ Trabajador dependiente
- ☐ Empleador
- ☐ Desempleado
- ☐ Estudiante
- ☐ Otros: _____

7. ¿Los niños de su hogar asisten a la escuela?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Prefiero no responder

8. ¿Participan los niños en actividades extracurriculares?
(Marque todas las que apliquen)

- ☐ Deportes
- ☐ Música
- ☐ Arte
- ☐ Ninguna

9. ¿La familia tiene acceso a recursos educativos como libros, computadora o internet?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Prefiero no responder

10. ¿Los niños de su hogar tienen acceso a servicios de salud?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Prefiero no responder

11. ¿Con qué frecuencia los niños visitan al médico?

- ☐ Regularmente (al menos una vez al año)
- ☐ Solo cuando están enfermos
- ☐ Nunca

12. ¿Algún miembro de la familia tiene seguro de salud?

☐ Sí

☐ No

☐ Prefiero no responder

13. ¿La vivienda cuenta con acceso a internet?

☐ Sí

☐ No

☐ Prefiero no responder

14. ¿Cuántos dispositivos electrónicos (computadora, tablet, smartphone) tiene su hogar?

☐ 1

☐ 2

☐ 3 o más

15. ¿Los niños utilizan internet para actividades educativas?

☐ Sí

☐ No

☐ Prefiero no responder

Anexo 2. Consentimiento Informado a los Padres

AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DEL TEST CUMANIN

Yo, _____, con
Cédula de Identidad N° _____, en calidad de
(madre / padre / tutor / tutora) del/la alumno/a
_____, autorizo que se
le aplique el Test CUMANIN con fines educativos y de evaluación
como apoyo escolar.

Firma del padre/madre/tutor/a: _____

Aclaración: _____

Anexo 3. Consentimiento Informado a la Institución Educativa



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

Asunción, 6 de agosto de 2025

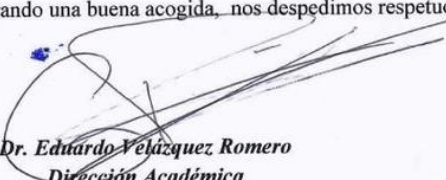
Lic. José Giménez
Director General
Escuela y Colegio Hogar de Jesús
PRESENTE

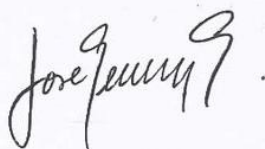
Desde la Facultad de Postgrado de la Universidad Iberoamericana nos dirigimos muy respetuosamente a Usted para solicitar la autorización correspondiente para que la **Lic. Cecilia Villamayor** estudiante de nuestro Programa de Maestría en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación cohorte 2023 bajo tutoría del **Dr. Jonathan Fernando Ayala** para que pueda realizar la aplicación de un test de maduración "CUMANIN" a los alumnos del jardín, pre-escolar y primer grado, de manera a poder realizar la evaluación neuropsicológica en las diferentes áreas.

El estudio tendrá como objetivo evaluar la viabilidad del trabajo de investigación de la estudiante.

Considerando que es de suma importancia la realización de actividades de investigación, resaltamos que las mismas no conllevarán ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la Universidad y serán ejecutadas en periodos que no alteren las actividades del docente como del alumno, de acuerdo a la disponibilidad de horarios. La actividad es absoluta responsabilidad del estudiante, quedando a cargo del mismo las respectivas gestiones. Cabe resaltar que las encuestas serán completamente anónimas; resguardando la privacidad de los participantes.

Sin otro particular y esperando una buena acogida, nos despedimos respetuosamente.


Dr. Eduardo Velázquez Romero
Dirección Académica
Facultad de Postgrado
Universidad Iberoamericana



Consentimiento aprobado

"Una Mentalidad Nueva para un Mundo Mejor"



Fanpage
COMUNIDAD EDUCATIVA
IBEROAMERICANA

www.unibe.edu.py
iberoamericano@unibe.edu.py
mkt@unibe.edu.py

15 de Agosto esq. Ygatimi
Asunción-Paraguay

(021) 446-148 | 447-207 | 444-822 | (0986) 100-654 | 100-662

Anexo 4. Instrumentos y documentos completados

Consentimiento Informado a los Padres

AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DEL TEST CUMANIN *Jarolin T.T.*

Yo, Ana García, con Cédula de Identidad N° 3744997, en calidad de (madre / padre / tutor / tutora) del/la alumno/a Carlos Agustín Aguilera, autorizo que se le aplique el Test CUMANIN con fines educativos y de evaluación como apoyo escolar.

Firma del padre/madre/tutor/a: *Ana García*

Aclaración: Ana García

Cuestionario Sociodemográfico

1. ¿Cuál es el tipo de vivienda en la que reside su familia?
 - ☒ Casa propia
 - ☐ Alquilada
 - ☐ Vivienda en condominio
 - ☐ Otros: _____
2. ¿Cuántas habitaciones tiene su vivienda?
 - ☐ 1
 - ☐ 2
 - ☒ 3
 - ☐ 4 o más
3. ¿La vivienda cuenta con acceso a los siguientes servicios? (Marque todos los que apliquen)
 - ☒ Agua potable
 - ☒ Electricidad
 - ☐ Drenaje o alcantarillado
 - ☒ Internet
 - ☐ Cable o TV satelital
4. ¿Cuántas personas viven en su hogar? 4
5. ¿Cuál es el nivel educativo más alto alcanzado por el jefe o jefa de hogar?
 - ☐ Sin estudios
 - ☐ Primaria incompleta
 - ☐ Primaria completa
 - ☐ Secundaria incompleta
 - ☐ Secundaria completa
 - ☒ Educación terciaria o universitaria
 - ☐ Postgrado

6. ¿Cuál es la ocupación principal del jefe o jefa de hogar?
- ☐ Trabajador independiente
 - ☒ Trabajador dependiente
 - ☐ Empleador
 - ☐ Desempleado
 - ☐ Estudiante
 - ☐ Otros: _____
7. ¿Los niños de su hogar asisten a la escuela?
- ☒ Sí
 - ☐ No
 - ☐ Prefiero no responder
8. ¿Participan los niños en actividades extracurriculares?
(Marque todas las que apliquen)
- ☒ Deportes
 - ☐ Música
 - ☐ Arte
 - ☐ Ninguna
9. ¿La familia tiene acceso a recursos educativos como libros, computadora o internet?
- ☒ Sí
 - ☐ No
 - ☐ Prefiero no responder
10. ¿Los niños de su hogar tienen acceso a servicios de salud?
- ☒ Sí
 - ☐ No
 - ☐ Prefiero no responder
11. ¿Con qué frecuencia los niños visitan al médico?
- ☒ Regularmente (al menos una vez al año)
 - ☐ Solo cuando están enfermos
 - ☐ Nunca

12. ¿Algún miembro de la familia tiene seguro de salud?

☒ Sí

☐ No

☐ Prefiero no responder

13. ¿La vivienda cuenta con acceso a internet?

☒ Sí

☐ No

☐ Prefiero no responder

14. ¿Cuántos dispositivos electrónicos (computadora, tablet, smartphone) tiene su hogar?

☐ 1

☒ 2

☐ 3 o más

15. ¿Los niños utilizan internet para actividades educativas?

☒ Sí

☐ No

☐ Prefiero no responder

Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil

1. PSICOMOTRICIDAD (Mot)

-  **Materiales:** pelota pequeña, lápiz y cuadernillo de anotación.
-  **Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
-  **Puntuación:** los criterios para considerar correcta la ejecución se detallan en cada ítem.
-  **Recuerde:** si la persona evaluada pregunta con qué mano o pie debe realizar la tarea deberá indicarle que lo haga con el que prefiera.
-  **Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ítems.



En esta prueba se evalúa la **lateralidad**; anote con qué mano o pie ha realizado la tarea.

INSTRUCCIONES

Esta prueba consta de 12 tareas diferentes. En cada una de ellas primero se realiza una demostración de la misma y luego se invita a la persona evaluada a hacer lo mismo. Salvo que se indique otra cosa, en cada ítem se permite un máximo de dos intentos para superar la tarea. Las instrucciones específicas y los criterios para valorar la ejecución se incluyen en cada ítem.

Inicio
3-6 años

1. Tocar con el pulgar todos los dedos de la misma mano

«Ahora me voy a tocar todos los dedos de la mano con el dedo "gordo" (pulgar). Mira cómo lo hago e intenta hacerlo tú igual que yo».

Tóquese con el pulgar los otros cuatro dedos de la misma mano.

Se permite un máximo de dos intentos. Si lo hace correctamente en cualquiera de ellos, rodee el 1. Si lo hace correctamente, pero en orden inverso, también se considera correcto.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(M1) Mano que ha utilizado la persona evaluada.		

2. Tocar la nariz con el dedo

«Fíjate bien en lo que voy a hacer».

Extienda completamente el brazo hacia delante con el puño cerrado y el dedo índice extendido. Después, con los ojos cerrados, tóquese la punta de la nariz con ese dedo, repitiendo el movimiento completo cinco veces seguidas sin bajar el brazo.

«A ver si tú puedes hacer lo mismo que yo».

Se permite un máximo de dos intentos (cada uno con cinco repeticiones). Si lo hace correctamente las cinco veces seguidas en cualquiera de ellos, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(M2) Mano que ha utilizado para tocarse la nariz.		

3. Estimulación de los dedos

«Ahora quiero que pongas las manos sobre la mesa igual que lo hago yo».

Ponga ambas manos sobre la mesa, con los dedos extendidos y las palmas hacia abajo.

«Bien. Ahora te voy a pedir que cierres los ojos. Después voy a tocar con el lápiz algunos de tus dedos y tú tendrás que decirme después cuáles han sido. ¿Preparado/a? Cierra los ojos y vamos a empezar».

Pase la punta de un lápiz por los dedos que se indican en cada una de las secuencias que se muestran en el recuadro de la derecha, desplazándola desde el nudillo hasta el inicio de la uña. Al terminar cada una, pregunte: *«¿Qué dedos te he tocado y en qué orden?»*.

En cada secuencia, rodee el 1 si indica correctamente qué dedos y en qué orden fueron tocados. Se permite un único intento por secuencia.

Mano	Secuencia	PUNTUACIÓN	
Derecha	Corazón - Anular	0	1
Izquierda	Pulgar - Anular	0	1
Derecha	Meñique - Corazón - Pulgar	0	1
Izquierda	Pulgar - Corazón - Meñique	0	1
Derecha	Índice - Anular - Pulgar	0	1

4. Lanzar una pelota con la mano

«Vamos a ponernos de pie. Lánzame esta pelota con una sola mano para que yo la pueda atrapar».

Entregue la pelota a la persona evaluada y sitúese a dos metros frente a ella.

«Lánzala ahora».

Se permite un máximo de dos intentos. Si la persona evaluada lanza la pelota en su dirección, con la suficiente altura y fuerza como para que usted pudiera atraparla, rodee el 1. No es necesario que la atrape, solo que el lanzamiento sea lo suficientemente bueno como para haberla podido atrapar.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(M3) Mano que ha utilizado para lanzar.		

5. Atrapar una pelota con las manos

«Ahora te toca a ti. Yo te voy a lanzar la pelota y tú la tienes que atrapar con las manos».

Sitúese a unos dos metros frente a la persona evaluada y lance la pelota suavemente hacia su pecho, haciendo una parábola.

«¿Empezamos? Uno, dos y tres... ahí va».

Se permite un máximo de dos intentos. Si la persona evaluada atrapa la pelota con las manos o aprisionándola entre su pecho y sus brazos, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
------------	---	---

6. Dar una patada a la pelota (estática)

«Ahora voy a poner la pelota en el suelo y, cuando yo te diga, vienes caminando y le das una patada como si fueras futbolista».

Coloque la pelota en el suelo a una distancia de dos metros de la persona evaluada.

«Adelante, da una patada fuerte a la pelota».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra golpear la pelota, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(P1) Pie que ha utilizado para intentar golpear.		

7. Dar una patada a la pelota (en movimiento)

«Ahora vamos a hacerlo de otra manera. Yo voy a lanzarte la pelota rodando por el suelo y tú tendrás que darle una patada cuando se acerque a ti».

Colóquese a dos metros de la persona evaluada y lance suavemente la pelota rodando en dirección a la misma.

«¿Empezamos? Da una patada fuerte a la pelota cuando te la lance».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra golpear la pelota, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(P2) Pie que ha utilizado para intentar golpear.		

8. Andar en equilibrio

«Ahora intenta caminar como yo lo hago, procurando que un pie toque al otro».

Camine cinco pasos colocando un pie delante del otro, tocando el talón de un pie con la punta del otro.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra dar cinco pasos tocando punta y talón y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN	0	1
LATERALIDAD	Izq.	Der.
(P3) Pie con el que ha iniciado la marcha.		

9. Saltar con los pies juntos

«Ahora voy a saltar con los pies juntos y voy a caer en el mismo sitio. Primero mira cómo lo hago yo y después lo intentas tú».

Salte con los pies juntos, intentando caer en el mismo sitio y en la misma posición.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra despegar los dos pies del suelo y aterrizar con los dos pies juntos y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1

10. Agachado con los brazos en cruz

«Ahora voy a agacharme con los brazos en cruz. Mira cómo lo hago y luego lo intentas hacer tú».

Agáchese flexionando las piernas por completo y apoyándose sobre la punta de los pies, con el cuerpo flexionado ligeramente hacia delante para mantener el equilibrio y con los brazos extendidos en cruz.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos la persona evaluada aguanta en esa posición durante al menos cinco segundos y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1

11. Mantenerse sobre un solo pie (a la "pata coja")

«Ahora me gustaría ver cuánto aguantas sobre un solo pie. Fíjate en cómo lo hago yo».

Coloque los brazos pegados al cuerpo y póngase a la "pata coja", apoyando solo uno de sus pies y flexionando la otra pierna, durante al menos cinco segundos.

«Ahora hazlo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos la persona evaluada aguanta sobre un solo pie durante al menos cinco segundos, sin ayuda, sin apoyarse y sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1
LATERALIDAD Izq. Der.
(P4) Pierna con la que se sostiene (la que apoya).

12. Saltar sobre un solo pie (a la "pata coja")

«Bien. Ahora vamos a intentarlo de otra manera. Me gustaría que te pusieras otra vez sobre un solo pie e intentarás saltar. Fíjate en cómo lo hago yo».

Coloque los brazos pegados al cuerpo, póngase sobre un solo pie y dé un salto cayendo sobre el mismo pie de apoyo.

«Ahora inténtalo tú».

Se permite un máximo de dos intentos. Si en cualquiera de ellos logra despegar el pie del suelo y aterrizar de nuevo sobre el mismo pie sin perder el equilibrio, rodee el 1.

PUNTUACIÓN 0 1
LATERALIDAD Izq. Der.
(P5) Pie con el que salta (el que apoya en el suelo).

2. MEMORIA VISUAL (Mvi)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y lámina de estímulos.
- Tiempo:** en cada ensayo se presenta la lámina durante 60 segundos. Después se conceden 90 segundos para responder.
- Registro de las respuestas:** rodee el "1" en los dibujos recordados correctamente en cada ensayo.
- Puntuación:** obtendrá un punto por cada dibujo bien recordado. No se penaliza si dice algún dibujo incorrecto. Anote cuántos dibujos ha recordado en cada ensayo.
- Recuerde:** esta prueba tiene tres ensayos.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ensayos.

EVALUACIÓN

«Ahora te voy a enseñar una lámina con varios dibujos durante un minuto. Presta mucha atención porque después taparé la lámina y tú tendrás que decirme todos los dibujos que recuerdes. ¿Preparado/a? Vamos a empezar. Fíjate muy bien en todos los dibujos de la lámina».

Muestre la lámina durante 60 segundos. Después retírela de la vista y diga:

«Ahora dime los nombres de todos los dibujos que has visto en la lámina. No importa el orden en que los digas».

Deje tiempo suficiente (máximo 90 segundos) para que pueda responder y registre los dibujos recordados correctamente.

Una vez que la persona evaluada haya dicho todos los dibujos que recuerde diga:

«¿Alguno más? (si dice alguno más anótelo). Bien, vamos a intentarlo otra vez».

Repita el mismo procedimiento (mostrando la lámina y pidiendo que diga los dibujos que recuerde) otras dos veces (ensayos 2 y 3). Registre los dibujos correctos en cada ensayo.

Ítem	PUNTUACIÓN (correcto)		
	Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3
Inicio 3-6 años			
1. Pelota	1	1	1
2. Bebé	1	1	1
3. Bicicleta	1	1	1
4. Casa	1	1	1
5. Globos	1	1	1
6. Lápiz	1	1	1
7. Luna	1	1	1
8. Paraguas	1	1	1
9. Perro	1	1	1
Suma de cada ensayo	7	8	9
	Mvi-01	Mvi-02	Mvi-03

3. MEMORIA VERBAL (Mve)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Tiempo:** en cada ensayo se lee la lista de palabras a un ritmo aproximado de una por segundo. Después se conceden 90 segundos para responder.
- Registro de las respuestas:** rodee el "1" en las palabras recordadas correctamente en cada ensayo.
- Puntuación:** obtendrá un punto por cada palabra bien recordada. No se penaliza si dice alguna palabra incorrecta. Anote cuántas palabras ha recordado en cada ensayo.
- Recuerde:** esta prueba tiene tres ensayos.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ensayos.

EVALUACIÓN

«Ahora te voy a decir varias palabras. Presta mucha atención y trata de recordarlas porque después te pediré que me digas todas las que recuerdes. ¿Preparado/a? Vamos a empezar. Fíjate muy bien en todas las palabras que voy a decir».

VACA, PIÑA, MESA, OSO, CAMA, UVA, MONO, SILLA Y PERA.

Ahora dime todas las palabras que recuerdes de la lista que acabo de leer. No importa el orden en que las digas».

Deje tiempo suficiente (máximo 90 segundos) para que pueda responder y registre las palabras recordadas correctamente.

Una vez que la persona evaluada haya dicho todas las palabras que recuerde diga:

«¿Alguna más? (si dice alguna más anótelo). Bien, vamos a intentarlo otra vez».

Repita el mismo procedimiento (leyendo la lista y pidiendo que diga todos los que recuerde) otras dos veces (ensayos 2 y 3). Registre las palabras correctas en cada ensayo.

Ítem	PUNTUACIÓN (correcto)		
	Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3
Inicio 3-6 años			
1. Vaca	1	1	1
2. Piña	1	1	1
3. Mesa	1	1	1
4. Oso	1	1	1
5. Cama	1	1	1
6. Uva	1	1	1
7. Mono	1	1	1
8. Silla	1	1	1
9. Pera	1	1	1
Suma de cada ensayo	4	6	6
	Mve-01	Mve-02	Mve-03

4. ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL (Esp)

-  **Materiales:** cuadernillo de anotación (parte 1), ejemplar (parte 2; pág. 2) y lápiz.
-  **Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
-  **Puntuación:** en la parte 1 se concede un punto por cada orden correctamente ejecutada. En la parte 2 se concede un punto por cada línea correctamente dibujada.
-  **Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO: PARTE 1

«Ahora te voy a pedir que hagas algunas cosas sencillas. Yo las diré en voz alta y tú tienes que hacer lo que yo te haya dicho. Por ejemplo, si yo digo "tócate la nariz" tú tendrás que tocarte la nariz. ¿Entendido? Vamos a practicar un poco. Ahora "tócate la boca" (deje tiempo para que pueda hacerlo. Si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN: PARTE 1

«Muy bien. Ahora te voy a ir diciendo más cosas y tú tendrás que hacer lo que yo diga. Empecemos».

Levántese y sitúese a un lado de la mesa. Después, coloque el lápiz sobre la mesa, a unos 15 cm del borde. Lea en voz alta y pausadamente las siguientes órdenes dejando un tiempo suficiente para que pueda ejecutar cada una de ellas.

Ítem	Puntuación
Inicio 3-6 años	
1. Pon el lápiz debajo de la mesa	0 1
2. Ponte delante de mí	0 1
3. Ponte detrás de mí	0 1
4. Levanta la mano derecha	0 1
5. Levanta la pierna izquierda	0 1
6. Con la mano derecha, tócate la oreja derecha	0 1
7. Con la mano izquierda, tápate el ojo izquierdo	0 1
8. Con la mano derecha, tócate la pierna izquierda	0 1
9. Con la mano izquierda, tócate la oreja derecha	0 1
Suma de los ítems 1 a 9	



La PARTE 2 solo se aplica a partir de los 5 años.

ENTRENAMIENTO: PARTE 2

Presente el dibujo situado en la parte superior de la página 2 del ejemplar.

«Ahora te voy a pedir que hagas un dibujo especial. Primero pon el lápiz justo en el punto (señale el punto en la figura superior) y después sigue las instrucciones que te voy a ir dando. ¿Entendido? Vamos a empezar. Dibuja una línea que vaya...»

- dos cuadrados hacia abajo,
- dos cuadrados hacia la derecha,
- un cuadrado hacia arriba y
- un cuadrado hacia la izquierda».

Deje tiempo entre cada instrucción para dibujar la línea. Si lo hace incorrectamente se le puede rectificar hasta completar el ejemplo.

EVALUACIÓN: PARTE 2

«Muy bien. Ahora vamos a hacer lo misma en el recuadro de abajo. Tienes que ir haciendo el dibujo con el lápiz siguiendo las instrucciones que te vaya dando. Coloca el lápiz en el punto del recuadro y dibuja una línea que vaya... (lea en voz alta y pausadamente las siguientes indicaciones dejando un tiempo suficiente para que pueda dibujar cada una de las líneas)».

Ítem	Puntuación
10. un cuadrado a la derecha,	0 1
11. dos cuadrados hacia arriba,	0 1
12. dos cuadrados hacia la izquierda y	0 1
13. un cuadrado hacia abajo.	0 1
Suma de los ítems 10 a 13 (si no ha sido necesario aplicar estos ítems, anote 0)	

5. LENGUAJE ARTICULATORIO (Art)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si se pronuncian correctamente todos los fonemas de las palabras.
- Inicio y retorno:** 3-4 años: comience por el ítem 1; 5-6 años: comience en el ítem 7 y si falla alguno de los dos primeros ítems retroceda y comience por el ítem 1.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a decir una a una varias palabras y tú las vas a repetir en voz alta después de que yo las diga. Vamos con la primera: CASA. Repite la palabra que acabo de decir (deje tiempo para que pueda repetirla; si no la repite correctamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Vamos a seguir haciendo lo mismo con otras palabras».

Lea en voz alta y clara las siguientes palabras dejando un tiempo para que las repita.

	Ítem	Puntuación
Inicio 3-4 años	1. Sopa	0 1
	2. Chocolate	0 1
	3. Blanco	0 1
	4. Azúcar	0 1
	5. Escalera	0 1
	6. Charco	0 1
Inicio 5-6 años	7. Rosa	0 1
	8. Crema	0 1
	9. Hermano	0 1
	10. Entrada	0 1
	11. Corcho	0 1
	12. Gracioso	0 1
	13. Prudente	0 1
	14. Influencia	0 1
	15. Transparente	0 1
	16. Agradecimiento	0 1
	17. Ineptitud	0 1
	18. Restricción	0 1
	19. Esparadrapo	0 1
	20. Peculiaridad	0 1
Suma de los ítems 1 a 6		3 Art-p1
Suma de los ítems 7 a 20		Art-p2

6. VISOPERCEPCIÓN (Vis)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y ejemplar (págs. 3 a 5).
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** se concede un punto por cada figura correctamente dibujada. En el apéndice A del manual se incluyen los criterios y ejemplos positivos y negativos para la corrección de los ítems de esta prueba.
- Recuerde:** no se permite utilizar la goma de borrar.
- Inicio y retorno:** 3-4 años: comience por el ítem 1; 5-6 años: comience en el ítem 5 y si falla alguno de los dos primeros ítems retroceda y comience por el ítem 1.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

En esta prueba se evalúa la lateralidad; anote con qué mano ha realizado la tarea.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a pedir que hagas unos dibujos. ¿Ves este dibujo? (señale el dibujo de ejemplo). Me gustaría que hicieras uno exactamente igual en el recuadro que hay justo al lado (señale el espacio destinado a la copia del ítem de entrenamiento). Puedes empezar (si hace el dibujo incorrectamente vuelva a explicar la tarea)»

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora me gustaría que hicieras lo mismo con los demás dibujos. Copia cada dibujo lo mejor que puedas en el recuadro que hay al lado de cada uno».

	Ítem	Puntuación
Inicio 3-4 años	Ent. Línea vertical	— —
	1. Línea horizontal	0 1
	2. Dos líneas horizontales	0 1
	3. Cruz	0 1
Inicio 5-6 años	4. Aspa	0 1
	5. Círculo	0 1
	6. Onda	0 1
	7. Cuadrado	0 1
	8. Triángulo	0 1
	9. Sobre	0 1
	10. Ángulo con ondas	0 1
	11. Arcos enfrentados	0 1
	12. Cuadrados superpuestos	0 1
	13. Hexágono y círculo	0 1
	14. Rombos superpuestos	0 1
Suma de los ítems 1 a 4		4 Vis-b1
Suma de los ítems 5 a 14		8 Vis-p2
(M4) Mano con la que ha dibujado		Mano Dcha

7. LENGUAJE EXPRESIVO (Exp)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** se concede un punto por cada frase bien repetida, es decir, si repite todas las palabras y en el mismo orden. No se tiene en cuenta si las palabras están bien o mal pronunciadas.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Presta mucha atención. Te voy a decir varias frases y tú las vas a repetir en voz alta después de que yo las diga. Vamos con la primera: EL GATO SALTA. Repite la frase que acabo de decir (deje tiempo para que pueda repetirla; si no la repite correctamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Vamos a seguir haciendo lo mismo con otras frases».

Lea en voz alta y pausadamente las siguientes frases dejando un tiempo para que las repita.

Ítem	Puntuación
Inicio 3-6 años	
1. Juego con una pelota azul.	0 1
2. El sol sale por detrás de la montaña.	0 1
3. La chimenea da mucho calor en el invierno.	0 1
4. En la frutería venden peras verdes.	0 1
5. Cuando terminan las clases voy a jugar al parque.	0 1
6. Los delfines juegan con los niños en el zoológico.	0 1
7. En el árbol de la plaza hay un nido con pajaritos.	0 1
8. El jardinero plantó rosas blancas y amarillas.	0 1
9. Me cepillo los dientes todas las noches antes de ir a dormir.	0 1
10. Lo que más me gusta del verano es comer helados de todos los sabores.	0 1
Suma de todos los ítems	Exp

8. RITMO (Rit)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y dos lápices o bolígrafos.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si la persona evaluada reproduce la secuencia completa, respetando los golpes y las pausas.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.



En esta prueba se evalúa la **lateralidad**; anote con qué mano ha realizado la tarea.

ENTRENAMIENTO

«Voy a dar unos golpes en la mesa con el lápiz y me gustaría que tú los repitieras de la misma manera que lo he hecho yo. Vamos a practicar antes de empezar. Fíjate en los golpes que voy a dar con el lápiz. Mira: ● - ● (dé dos golpes dejando un intervalo de un segundo entre ellos). Ahora, hazlo tú (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora vamos a hacer lo mismo pero cada vez con más golpes. Presta mucha atención a los golpes que yo voy a dar y después tú los repites de la misma manera. Vamos a empezar».

En el recuadro siguiente aparecen las secuencias que hay que reproducir en cada ítem. Cada golpe viene representado por un círculo y la pausa (de un segundo aproximadamente), con un guion largo.

Ítem	Puntuación
Inicio 3-6 años	
1. ● - ● - ●	0 1
2. ● - ● - ● - ●	0 1
3. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
4. ● - ● - ●	0 1
5. ● - ● - ● - ●	0 1
6. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
7. ● - ● - ● - ●	0 1
8. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
9. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
10. ● - ● - ● - ● - ●	0 1
Suma de todos los ítems	3 Rit
(M5) Mano con la que ha golpeado en la mayoría de los ítems	
☒ Izda. ☐ Dcha.	

9. LENGUAJE COMPRENSIVO (Com)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si la respuesta hace referencia inequívoca al contenido del texto leído. No es necesario que la respuesta sea literal (p. ej., "fue a ver a sus abuelos" en vez de "a casa de sus abuelos").
- Recuerde:** el cuento solo se lee una vez.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ítems.

ENTRENAMIENTO

«Escúchame atentamente. Te voy a leer un cuento y, cuando termine, tendrás que responder a las preguntas que yo te haga. Por ejemplo, si te digo en el cuento que "Juan tiene una pelota" y después te pregunto "¿Qué tiene Juan?", ¿qué me contestarías? (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora atiende al cuento que te voy a leer».

Lea lentamente el texto una sola vez y, a continuación, plantee una a una las preguntas sobre su contenido.

«Raquel fue al circo el domingo por la tarde. El circo estaba en la plaza. Su papá le compró palomitas. Actuó un domador de leones que llevaba puesta una capa de muchos colores. También actuaron unos payasos que hacían muchas locuras. Uno de los trapeceistas se cayó sobre la red y la gente se asustó mucho. Al terminar la función Raquel se marchó a casa de sus abuelos y les contó que lo que más le había gustado fue la actuación de las focas».

Ítem	Respuesta correcta	Puntuación
Inicio 3-6 años		
1. ¿Cómo se llamaba la niña?	Raquel	0 1
2. ¿Dónde fue la niña?	Al circo	0 1
3. ¿Cuándo fue al circo?	El domingo	0 1
4. ¿Dónde estaba el circo?	En la plaza	0 1
5. ¿Qué llevaba puesto el domador?	Una capa	0 1
6. ¿Qué hacían los payasos?	Locuras	0 1
7. ¿Qué le pasó al trapeceista?	Se cayó	0 1
8. ¿Qué le compró su papá?	Palomitas	0 1
9. ¿Dónde fue al terminar la función?	A casa de sus abuelos	0 1
10. ¿Qué fue lo que más le gustó?	Las focas	0 1
Suma de todos los ítems		

10. LATERALIDAD (Lat)

- Materiales:** cuadernillo de anotación, lámina de estímulos y visor.
- Registro de las respuestas:** se registra qué ojo ha utilizado para mirar a través del visor.
- Recuerde:** en cada ítem la persona evaluada debe dejar el visor sobre la mesa y después volver a subirlo.
- Parada:** en esta prueba NO hay regla de parada, se deben aplicar todos los ítems.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a pedir que me ayudes a encontrar unos dibujos en esta lámina (muestre la lámina de estímulos). Pero lo tienes que hacer mirando a través de este agujero (muestre el visor y señale el agujero). Tienes que sujetar esta cartulina con las dos manos así, como lo hago yo (sostenga el visor en apaisado y después entrégueselo a la persona evaluada). Ahora yo voy a señalar uno de los dibujos de la lámina y tú tienes que decirme cuál es, mirando solo por el agujero. Vamos a practicar. Levanta la cartulina y recuerda que solo puedes mirar a través del agujero».

Sostenga en alto la lámina, señale el dibujo de la BICICLETA y diga:

«¿Qué dibujo estoy señalando en la lámina? (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Baja la cartulina. Ahora vamos a hacer lo mismo pero con otros dibujos. Cuando yo te lo diga subes la cartulina y, mirando solo por el agujero, me tienes que decir qué dibujo estoy señalando. Vamos a empezar».

Sube la cartulina y dime qué dibujo estoy señalando (señale en la lámina el dibujo del PERRO). Muy bien, baja la cartulina y vamos con el siguiente».

Repita el mismo procedimiento con cada uno de los ítems.

Inicio 3-6 años

Traslade aquí la información desde las páginas indicadas.

Ítem	Ocular	Ítem	Manual	Ítem	Podal
(01). Perro	I D	M1. (pág. 2)	I D	P1. (pág. 3)	I D
(02). Casa	I D	M2. (pág. 2)	I D	P2. (pág. 3)	I D
(03). Bebé	I D	M3. (pág. 3)	I D	P3. (pág. 3)	I D
(04). Pelota	I D	M4. (pág. 7)	I D	P4. (pág. 4)	I D
(05). Lápiz	I D	M5. (pág. 8)	I D	P5. (pág. 4)	I D

N.º de ítems realizados con izquierda y derecha

05 32 14

Lat-iz Lat-d Lat-iz Lat-d Lat-iz Lat-d

11. FLUIDEZ VERBAL (Flu)

- Materiales:** cuadernillo de anotación.
- Tiempo:** 30 segundos cada ítem.
- Registro de las respuestas:** anote la respuesta literal a cada ítem para facilitar su posterior corrección.
- Puntuación:** la puntuación de cada ítem es el número total de palabras que contiene la oración que haya dicho la persona evaluada. Es necesario que la frase tenga sentido, ya que en caso contrario no se valorará (más información en el manual).

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a decir una palabra y tú tienes que hacer una frase muy larga con ella. Por ejemplo, si la palabra fuera PERRO yo podría hacer una frase como esta: «El perro es un animal que vive con el hombre y cuida la casa». Ahora inténtalo tú. Me gustaría que hicieras una frase muy larga que contenga la palabra MESA (deje tiempo para que pueda construir la frase; si esta no es correcta vuelva a explicar la tarea con otros ejemplos)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Vamos a seguir haciendo lo mismo con otras palabras. Ahora me gustaría que hicieras una frase muy larga con las siguientes palabras».

Inicio
3-6 años

1. Bicicleta

Respuesta:

N.º de palabras

11
Flu-1

En la bicicleta me gusta andar mucho tiempo en la calle.

2. Árbol

Respuesta:

N.º de palabras

11
Flu-2

El árbol es grande y verde y muy hermosa esta hoy.

«Ahora vamos a hacer lo mismo, pero en vez de una palabra te voy a decir dos palabras y tú tendrás que hacer una frase con ellas. Por ejemplo, si las palabras fueran PERRO y GATO yo podría hacer una frase como esta: «El perro y el gato son dos animales y tienen cuatro patas cada uno». Ahora inténtalo tú. Me gustaría que hicieras una frase muy larga que contenga los siguientes pares de palabras».

3. Barco - Mar

Respuesta:

N.º de palabras

8
Flu-3

En el mar hay un barco muy grande.

4. Tigre - Televisión

Respuesta:

N.º de palabras

12
Flu-4

En la televisión está un tigre que le gusta comer y jugar.

12. ATENCIÓN (Ate)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y ejemplar (pág. 6).
- Tiempo:** 30 segundos.
- Registro de las respuestas:** una vez finalizada la prueba anote en los recuadros de la parte inferior el número de cuadrados tachados (aciertos) y el de otras figuras tachadas (errores).
- Puntuación:** si en lugar de tachar con una raya lo hace con una "X" o con un simple tachón, se dará por válido (más información en el manual).

ENTRENAMIENTO

«Fíjate en este dibujo (señale uno de los cuadrados de la línea de entrenamiento). ¿Ves que el dibujo de arriba está tachado? Pues tú tienes que tachar con una raya todos los dibujos iguales a este (señale uno de los cuadrados de la primera fila de entrenamiento). ¿Lo has entendido? Antes de empezar vamos a practicar con esta primera fila. Tacha todos los cuadrados de esta línea».

Si se equivoca durante el entrenamiento puede corregirle y hacerle ver que ha olvidado señalar algún cuadrado o que, por el contrario, ha tachado alguna figura que no es un cuadrado.

EVALUACIÓN

«Ahora vas a seguir haciendo lo mismo en el resto de líneas. Intenta hacerlo lo más rápido que puedas. Comienza ya».

Comience a cronometrar al dar la señal (30 segundos).

Inicio
3-6 años

	Modelo	Cuadrados tachados	Otras figuras tachadas
1	△ ○ ◇ □ ▢ ◇ ▢ ◇	1	
2	△ ◇ ▢ ◇ △ ○ ▢ ▢	2	
3	○ ○ ▢ □ ◇ ▢ ◇ ▢ ▢	3	
4	□ ○ △ ○ ▢ ◇ △ △ □	1	
5	□ ▢ △ ▢ ▢ ○ ○ ▢ ○	4	
6	△ △ △ □ ○ ▢ □ ○ ◇	1	
7	□ ○ ○ ◇ ◇ ○ ▢ ▢ △ □	2	
8	▢ □ □ ▢ △ ◇ ▢ △ △	3	
9	○ ◇ ▢ □ △ □ ○ ○ ▢ ○	2	
10	△ ◇ △ △ ◇ □ △ □ ○ ▢	1	
Total		20 Ate-n	0 Ate-o



Las pruebas 13 y 14 se aplican solo a partir de los 5 años.

13. LECTURA (Lec)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y lámina de estímulos.
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** se le concede un punto por cada palabra o frase bien leída. No es necesario que la acentuación sea la correcta.
- Recuerde:** esta prueba **SOLO** se aplica a partir de los 5 años.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

«Ahora te voy a enseñar unas palabras escritas en una lámina y tú las tienes que leer en voz alta de una en una (muestre la lámina de estímulos con las palabras y señale con el dedo -sin leerla en voz alta- la primera de ellas: "mamá"). Fíjate bien en esta palabra y léela en voz alta (deje tiempo para que pueda responder; si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora me gustaría que hicieras lo mismo con el resto de palabras de esta lámina. Léelas una a una y en voz alta cuando yo las señale con el dedo».

Ítem	PUNTUACIÓN	
Ej. Mamá	—	—
Inicio 5-6 años		
1. Sol	0	1
2. Pan	0	1
3. Mula	0	1
4. Cajón	0	1
5. Fruta	0	1
6. Pinza	0	1
7. Árbol	0	1
8. Loba	0	1
9. Truco	0	1
10. Prisa	0	1
11. Globo	0	1
12. La luna sale de noche	0	1
13. La espiga es de trigo	0	1
Suma de todos los ítems	Lec	

14. ESCRITURA (Esc)

- Materiales:** cuadernillo de anotación y ejemplar (pág. 7).
- Registro de las respuestas:** en cada ítem rodee el "1" si la respuesta es correcta o el "0" si es incorrecta.
- Puntuación:** cada ítem se considera correcto si la palabra o frase está bien escrita: sin faltas de ortografía, con todas sus letras y, en el caso de las oraciones, con todas las palabras.
- Recuerde:** esta prueba **SOLO** se aplica a partir de los 5 años.
- Parada:** detenga la aplicación tras tres errores consecutivos.

ENTRENAMIENTO

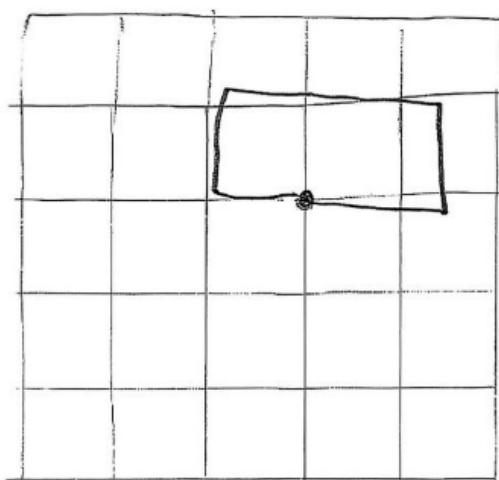
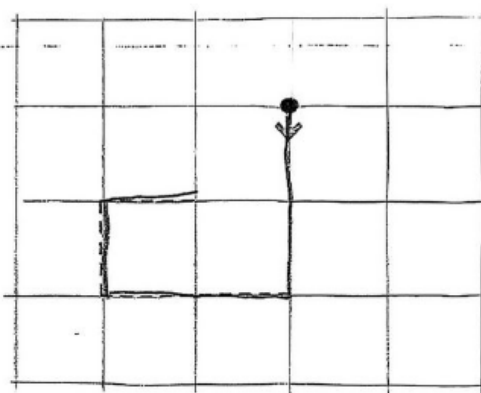
«Ahora te voy a decir unas palabras y me gustaría que tú las escribieras aquí (entregue el ejemplar a la persona evaluada y muestre el espacio donde debe anotar sus respuestas). La primera palabra es SAL. Escríbela aquí (señale con el dedo el espacio destinado al ejemplo y deje tiempo para que pueda escribir la palabra. Si lo hace incorrectamente vuelva a explicar la tarea)».

EVALUACIÓN

«Muy bien. Ahora me gustaría que hicieras lo mismo con las palabras que voy a ir diciendo en voz alta. Escribe cada una en una línea, dentro del recuadro».

Ítem	PUNTUACIÓN	
Ej. Sal	—	—
Inicio 5-6 años		
1. Pie	0	1
2. Pelo	0	1
3. Pipa	0	1
4. Gato	0	1
5. Alto	0	1
6. Isla	0	1
7. Primo	0	1
8. Cerdo	0	1
9. Clase	0	1
10. Grupo	0	1
11. Brazo	0	1
12. La flauta es de madera*	0	1
13. Yo me como un pastel*	0	1
Suma de todos los ítems	Esc	

Uno arriba y uno a la izquierda,
dos abajo, dos a la derecha.



CUMANIN-2

Ent.

(Vis)

1

2

3

4

5

6

7

8

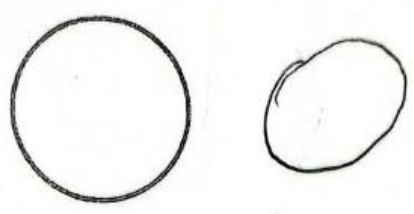
9

10

11

(Vis)

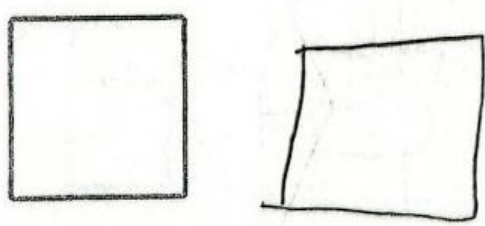
5



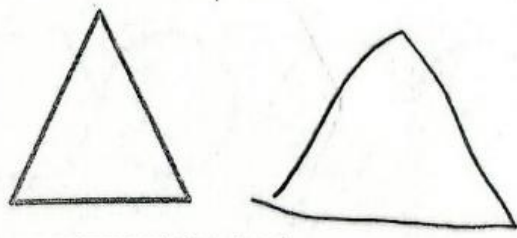
6



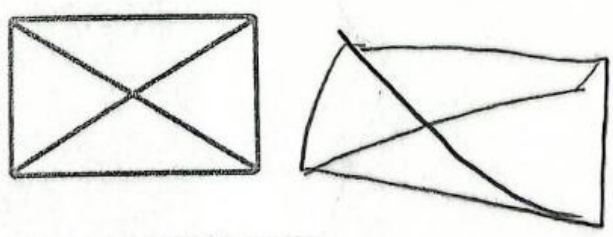
7



8



9





Entrenamiento

Ate

