



Universidad del Azuay
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Escuela de Psicología

Memoria Prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Psicólogo Clínico

Autoras: María José Rodríguez Reyes
María Luisa Cañizares Contreras

Director: Magister Martha Cobos.

Cuenca, Ecuador

2014

DEDICATORIA

A mis padres que hicieron todo en la vida para que pudiera lograr mis sueños.

A mis hermanos y sobrina que son mi inspiración.

A José mi apoyo incondicional.

A Julián Benjamín el motor de mi vida.

María José

Dedico este trabajo a las personas que día a día me han ayudado en esta etapa para llegar a cumplir esta meta como son mis padres, ya que con el sacrificio y anhelo de superación siempre me han brindado lo mejor, a mi esposo Juan José que me ha brindado su apoyo absoluto, a mi hija Romina que ha sido mi fuerza para seguir adelante y el principal motivo para triunfar en la vida.

María Luisa

AGRADECIMIENTO

Durante este tiempo de trabajo son muchas las personas que, de alguna manera han participado y a quienes queremos expresar nuestra gratitud por el apoyo y la confianza que nos han prestado de forma desinteresada..

A los niños y niñas, que son y fueron la inspiración para realizar este trabajo y el motor para concluirlo.

A la Fundación Casa de Acogida “María Amor” y a cada una de las personas que conforman su equipo, por el apoyo brindado, por abrirnos las puertas y compartirnos sus conocimientos y ser la inspiración para trabajar en la temática de violencia.

A Martha Cobos, por su respaldo, por guiarnos y compartir sus conocimientos y experiencias ayudando así a enriquecer este trabajo.

A María José y Gabriel, quienes siempre estuvieron dispuestos a brindarnos su ayuda.

A nuestras respectivas familias que estuvieron presentes en este tiempo brindándonos apoyo paciencia y tiempo.

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo evaluar la memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia que se encuentran acogidos en la casa María amor, Para este fin se aplicó una metodología de un estudio transversal de comparación de grupos y fue necesario la creación y validación del instrumento. Los resultados demostraron que los niños/as víctimas de violencia presentan menores puntajes en memoria prospectiva que los niños que no sufren violencia (120 niños/as) se interpretan dentro del paradigma de las fases de memoria prospectiva y de los elementos de tarea prospectiva, la realización con éxito o fracaso, de las tareas planteadas, puede relacionarse con el estado de violencia en que se encuentra y que afecta a la memoria prospectiva.

ABSTRACT

The research aimed to evaluate the prospective memory in children victims of violence who are welcomed into the *Maria Amor* center. For this purpose, a cross-sectional study methodology comparing groups was applied. The creation and validation of the instrument was necessary for this purpose. The results showed that children victims of violence have lower scores on prospective memory than children who do not suffer violence. 120 children are interpreted within the paradigm of prospective memory phases and of prospective task elements. The successful or failure of the projected tasks can be associated with the state of violence that affects prospective memory.



Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

Índice de Contenidos

| | |
|---|-----|
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimientos..... | iii |
| Resumen | iv |
| Abstract..... | v |
| Índice de contenidos | vi |
| | |
| Introducción..... | 1 |
| | |
| Capítulo 1: Memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia | 3 |
| 1.1 Historia y Generalidades | 4 |
| 1.2 Diferencia entre memoria prospectiva y retrospectiva..... | 5 |
| 1.3 La motivación y la memoria prospectiva | 7 |
| 1.4 Emoción y memoria prospectiva | 8 |
| 1.5 Aspectos neuropsicológicos de la memoria prospectiva | 8 |
| 1.6 Fases de la Memoria Prospectiva | 10 |
| 1.7. Olvidos en la memoria prospectiva | 15 |
| 1.8. Evaluación de Memoria Prospectiva | 16 |
| Evaluaciones y estudios experimentales con niños | 16 |
| 1.8.1. Tarea Recurrente..... | 17 |
| 1.9. Procesamiento focal versus no focal | 17 |
| 1.10. Requisitos de los diseños experimentales para el estudio de la memoria Prospectiva | 18 |
| | |
| 1.11. Conclusión..... | 19 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 2: Violencia Intrafamiliar..... | 21 |
| 2.1 Historia y generalidades | 21 |
| 2.2 Concepto de violencia intrafamiliar | 22 |
| 2.3 Tipos de violencia..... | 23 |
| 2.4 Causas de la violencia..... | 25 |
| 2.5 Efectos de la violencia intrafamiliar en niños y niñas | 27 |
| 2.6 Emoción memoria prospectiva y violencia | 30 |
| 2.7 Memoria y Violencia | 31 |
| 2.8 Conclusiones | 33 |
| | |
| Capítulo 3: Evaluación | 35 |
| 3.1. Descripción del instrumento | |
| La construcción del instrumento de evaluación | 35 |
| 3.1.1 Y que nos permitió elaborar el siguiente instrumento..... | 36 |
| 3.2 Instrucciones para la aplicación | 37 |
| 3.2.1 Consigna..... | 37 |
| 3.2.2 Puntuación..... | 39 |
| 3.3 Validación..... | 39 |
| 3.4 Gráficos de distribución de frecuencias..... | 41 |
| 3.5 Evaluación de memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia..... | 43 |
| 3.6 Análisis de resultados | 44 |
| 3.7 Análisis Cualitativo | 47 |
| 3.8 Discusión | 48 |
| 3.9 Conclusiones | 49 |

| | |
|--|-----|
| 3.10 Recomendaciones | 50 |
| 3.11 Bibliografía | 52 |
| 4. Anexos | 59 |
| 1. Cuestionario de memoria prospectiva y retrospectiva (versión mexicana) | 60 |
| 2 .Primera propuesta de evaluación realizada | 61 |
| 3. Revisión de expertos..... | 62 |
| 4. Instrumento de evaluación de memoria prospectiva | 67 |
| 5. Aplicación a niños y niñas de la casa maría amor | 74 |
| 6. Aplicación a niños y niñas de la escuela “Velasco Ibarra | 88 |
| 7. Diseño de tesis | 102 |

INTRODUCCIÓN

A través de la experiencia de trabajo en la casa de acogida con niños y niñas pudimos observar que es común que presenten dificultad para realizar con éxito diferentes tareas que han sido planificadas anteriormente, lo que genera un bajo rendimiento y por lo tanto frustración en los niños y niñas. Desde una perspectiva neuropsicológica se puede explicar esta dificultad analizando la memoria prospectiva.

Por ello, esta tesis tiene por objetivo evaluar la memoria prospectiva de los niños y niñas víctimas de violencia que se encuentran en la casa de acogida María Amor; diseñando y validando un instrumento de evaluación, que después de la aplicación permitirá identificar el estado de la memoria prospectiva en los niños y niñas víctimas de violencia.

En el capítulo uno se realizó la revisión de la memoria y sus divisiones en las que se encuentra la memoria prospectiva, que es importante para la planificación y ejecución de una tarea planteada además que forma parte de las funciones ejecutivas y se revisó también las zonas cerebrales implicadas.

Respecto al capítulo dos en la violencia intrafamiliar, los niños/as se encuentran más vulnerables por no contar con una red que les permita salir de ese ambiente; a través de diferentes estudios se ha visto consecuencias negativas en las funciones ejecutivas y en diferentes zonas cerebrales relacionadas también con la memoria prospectiva.

Respecto al capítulo tres, luego de una ardua revisión bibliográfica, no se logró encontrar una prueba que mida memoria prospectiva en niños/as, por ello se inició con la elaboración de un instrumento que nos sea de utilidad para este fin; tomando en cuenta como el método de investigación del recuerdo prospectivo, aspectos como, la formación de la intención de realizar una acción en el futuro, el análisis del recuerdo de la intención, bien cuando aparece un evento meta o pista que nos dice que es el momento de realizar la tarea prospectiva, tomando en cuenta también los elementos de una tarea prospectiva. Por lo que se elabora un instrumento siguiendo el procedimiento recomendado para la creación de instrumentos de evaluación. Se procedió a la

aplicación del instrumento a dos grupos, el primero de niños/as víctimas de violencia y el segundo niños/as de no violencia

Los resultados de toda la aplicación indican que los niños/as no víctimas de violencia presentan puntajes más altos en comparación a los niño/as que si sufren violencia, lo que nos evidencia la necesidad de continuar con estudios sobre la memoria prospectiva que permita mejorar la intervención con estos niños/as.

CAPÍTULO 1

MEMORIA PROSPECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA

El estudio de la memoria humana ha sido por muchos años un área de investigación fundamental en la psicología cognitiva. El filósofo Ebbinghaus (1850 - 1909) fue el primero en demostrar que la memoria podía ser medida a través de una metodología experimental; expuso a una persona, un material para que pudiera observarlo y posteriormente se analizó el recuerdo que la persona tenía del mismo; a este tipo de memoria se le conoce como memoria retrospectiva; siendo influyente hasta los años setenta. La memoria no es solo el producto almacenado de lo que experimentamos, sentimos e imaginamos; la memoria es sobre todo, un poderoso sistema de adquisición y transmisión de conocimiento que permite revivir el pasado, interpretar el presente y planificar el futuro (Ruiz, 2000).

Existen diferentes modelos de clasificación de memoria. Según Atkinson y Shifrin (1968 citado en Muñoz, E., González, B. 2009) la memoria está constituida por tres almacenes: la memoria sensorial: que está fuera del control voluntario del sujeto y tiene un funcionamiento automático y espontáneo ; el almacén a corto plazo que posee una capacidad limitada y la permanencia de la información es breve, aunque mayor que en la memoria sensorial (en torno a 20 segundos), y el almacén a largo plazo esta constituye un depósito permanente en el cual se retiene el conocimiento que se ha ido acumulando a lo largo de la vida.

Otra forma de clasificación, del mismo autor, es en función de la intencionalidad que son la Memoria implícita: almacenamiento y recuperación no intencional o inconsciente de la información. Y la Memoria explícita que es el almacenamiento y recuperación consciente de la información. En función del tiempo, la memoria puede ser dividida en memoria retrospectiva y la memoria prospectiva. La Memoria retrospectiva se refiere al recuerdo de acciones o acontecimientos que han sucedido en el pasado mientras que la memoria prospectiva hace referencia a la memoria de las actividades o planes de acción que deben ser llevados a cabo en un futuro próximo o lejano.

Numerosas actividades realizadas en la vida diaria están relacionadas con la memoria prospectiva, un buen funcionamiento de la memoria prospectiva, asegura un adecuado desempeño del sujeto puesto que va cumpliendo las metas propuestas relacionadas con diferentes ámbitos de la vida de las personas respecto a lo laboral, escolar y social.

El estudio de la memoria prospectiva es reciente y los pocos estudios realizados se han concentrado sobre todo en adultos, mientras que las evaluaciones e investigaciones con niños y niñas son aún más reducidas, como veremos a continuación.

1.1 HISTORIA Y GENERALIDADES

Harris (1984) escribió un artículo influyente en la revisión de memoria prospectiva titulado "Acordarse de hacer cosas: Un tema olvidado". Harris señaló que la memoria prospectiva no ha recibido ninguna atención en investigaciones sobre la memoria. " En cierto modo, sin embargo, la memoria prospectiva también fue un tema "olvidado" por pioneros del campo de la psicología como James, Freud y Lewin aunque hablan de maneras interesantes, sobre recordar intenciones. Por ejemplo, Freud caracterizó a las memorias prospectivas (o recuerdo prospectivo) como las que residen en el nivel inconsciente hasta que de repente ... aparece hacia la conciencia ... awareness. Lewin estaba interesado, entre otras cosas, en la tensión producida por estos recuerdos "sin terminar" y cómo estas acciones inacabadas vienen a la mente (Gosschke, Kuhl, 1996 citado en Chris Hertzog, 1996 pág. 79-85).

Estos inicios marcan un hito en la historia de la memoria prospectiva, pues plantea por primera vez la separación con otras capacidades como la memoria retrospectiva y la memoria a corto plazo (Ellis, 1996).

Las investigaciones sobre este tema se han realizado en función del daño que se ha observado en diferentes patologías neurológicas como el traumatismo Encéfalo-craneano, la esclerosis múltiple y las demencia (Kliegel et al., 2008), además se lo ha asociado con las consecuencias del tabaquismo y consumo de otro tipo de sustancias.

Al término *memoria prospectiva* (Meacham y Singer, 1977) se le conoce también como *memoria para las intenciones* (Goschke y Kuhl, 1996; Loftus, 1971),

recuerdo de intenciones (Kvavilashvili y Ellis, 1996), *memoria de las acciones futuras* (Einstein y McDaniel, 1996; Mäntylä, 1996), *recuerdo de que algo tiene que llevarse a cabo* (Dobbs y Rule, 1987; Maylor, 1996), y *recuerdo no señalado* (Levy y Loftus, 1984) o *autoseñalado* (Wilkins y Baddeley, 1978). Otros autores han preferido denominarla memoria intencional (Ellis, 1996 y Meilán, Arana, 2005, Perez 2009).

La Memoria Prospectiva (MP) o memoria intencional (MI) se define como “*la ejecución de una acción decidida en el pasado para realizar en un momento determinado del futuro*” (Brandimonte, Einstein & McDaniel, 1996, pag 23); constituye un aspecto fundamental de la cognición que permite a los sujetos un desempeño eficiente en la realización de actividades en la vida diaria (Meyer de Taussik , 2000), este tipo de memoria requiere de una secuencia de fases y procesos psicológicos que van desde la codificación de la intención, la retención de esa intención pendiente en el tiempo, recuperación y realización de la intención y por último, la evaluación acerca de si se ha llevado a cabo la tarea con éxito (Ellis, 1996 y Meilán, Pérez y Arana, 2005).

Ellis y Kvavilashvili (2000) definen a la memoria prospectiva como “*El recuerdo prospectivo exitoso que nos capacita para adecuar y dirigir nuestros recursos cognitivos en la ocupación de futuras acciones y planes. Como también es un elemento crítico en la coordinación y el control de las capacidades cognitivas que subyacen nuestra habilidad para completar muchas actividades del mundo real. Así, no debería ser considerado durante más tiempo como un aspecto de la memoria que yace en los límites de la psicología cognitiva, sino como uno que es central para desarrollar nuestra comprensión de cómo las intenciones son traducidas en acciones*” .(p.)

Más tarde, Cores et al. (2010) en un estudio realizado y publicado en una revista de neurología, explica que “*La memoria prospectiva se refiere a la capacidad de acordarse de realizar intenciones en el futuro con un tiempo variable de demora entre la planificación de la intención y la ejecución de la misma en un momento y lugar determinados*” (pág. 198).

1.2 DIFERENCIA ENTRE MEMORIA PROSPECTIVA Y RETROSPECTIVA

Para comprender mejor a la memoria prospectiva, es importante estudiar las diferencias que existen entre la memoria prospectiva y memoria retrospectiva. Aunque

ambas se complementan entre sí puesto que la memoria retrospectiva permite recuperar la información de la intención que se ha planteado; son consideradas por separado puesto que en la memoria prospectiva, la persona debe evocar la información por sí sola en el momento adecuado en el que se llevará a cabo lo que ha planificado. (Fernando gordillo tesis doctoral 2011 pág. 11)

Tirapu-Ustárróz J, Muñoz-Céspedes, J., (2002) en su artículo de investigación explica que ... en cuanto a las diferencias entre memoria prospectiva y retrospectiva, se destacan tres elementos:

- Tipo de señal
- Nivel de codificación
- Procesos de recuperación

Para algunos autores, como Maylor EA., (1990) Einstein GO, McDaniel MA, Richardson SL, Guynn MJ, Cunfer (1992) las diferencias son de 'señal' e indican que en la memoria prospectiva la señal para recordar es menos obvia y menos delimitada por el ambiente, por lo que es necesario una mayor capacidad de detección de señales y eliminar 'el ruido' que acompañase a tal señal. En relación a esta hipótesis se ha determinado una diferenciación entre señales basadas en el tiempo ('he quedado en llamar a las 11 horas al médico') y las basadas en indicios contextuales (pasar por la sección de perfumería en el supermercado me recuerda que tengo que comprar un cepillo de dientes). Aunque ambos tipos de tareas requieren 'traer a la mente' una acción cuando se está ocupado en otra, las señales de 'tiempo' se consideran más complejas porque requieren más conducta auto iniciada en la medida en que no se dan estímulos externos facilitadores. En la codificación para llevar a cabo una acción el proceso es más elaborado que el que se necesita para recordar un acontecimiento pasado.

Finalmente, investigadores (Goschke T, Kuhl J. , 1993 citado en Tirapu, J, Muñoz, J., 2002) explican que la clave se halla en los procesos de recuperación, establecen que la activación que se precisa para la recuperación en los procesos de memoria prospectiva es más elevada.; en este sentido, el autor considera que, se debe diferenciar que la memoria prospectiva basada en criterios de tiempo más que en indicios contextuales requiere procesos más controlados y de monitorización, por lo que es

posible que se halle relacionada con los procesos ejecutivos como función y con el córtex prefrontal como estructura.

La memoria prospectiva se diferencia de la memoria retrospectiva puesto que permite mantener un recuerdo de que algo debe hacerse en un momento determinado del futuro; su estudio se ha ido desarrollando en los últimos años y diferentes autores han ido aportando con sus investigaciones a la mayor comprensión de este tema y permitiendo reconocer la importancia de continuar con su estudio y análisis.

1.3 LA MOTIVACIÓN Y LA MEMORIA PROSPECTIVA

Para comprender el origen de las metas que los individuos se plantean, es importante comprender que el ser humano es un organismo multimotivado, que establece y eventualmente realiza metas que le signifiquen cierto reto y cuyo logro le proporciona satisfacción y potencia su desarrollo (Murray, 1938 citado en citado en Martínez, A., Guevara , M., 2002).

Según Kvavilashvili (1992), el que se pueda mantener una intención en el tiempo quiere decir que mantenemos la “*voluntad de hacer*”. Esta idea nos permite diferenciar entre la “*intención de hacer*” una acción y el “*deseo de hacer*” (Brand, 1984; Heckhausen y Kuhl, 1985; Kuhl, 1987, Perez,). Poder recordar estas intenciones es muy importante para mantener la autonomía en la vida diaria de las personas (Kliegel, 2003; Woods et al., 2008).

Carver y Scheier (1996) y Khul (1994) sugirieron que los seres humanos para alcanzar las metas, hacen uso del conocimiento y la experiencia que han adquirido a lo largo de su vida (memoria de largo plazo) y formulan planes de acción que faciliten y aligeren el camino para llegar al objetivo propuesto. El individuo, aun sin darse cuenta de ello, al momento de presentar sus metas como recuerdos, lo hace en función de difentes variables motivacionales; es decir, factores que influyen en la facilidad o dificultad que se le puede presentar al individuo en el momento de recordar algunos planes.

Estas variables motivacionales podemos dividir las en dos grandes grupos: variables individuales y variables situacionales; entre las variables individuales (Hermández y Guevara, 1997) se encuentran: la calidad de compromiso, la familia a la

que pertenece la meta, la fuerza motivacional de la misma, el estado del organismo, la importancia, el grado de preocupación, las expectativas de logro, etc. Mientras que entre las variables situacionales se consideran: el contexto o ambiente, la presencia de claves elicitoras, la influencia de terceros, entre otras.

1.4 EMOCIÓN Y MEMORIA PROSPECTIVA

La emoción, en relación con la MP, ha sido tratada relativamente poco (Gordillo, F, Arana, M, Meilán J.G) . Meacham y Kushner (1980, citado en Kliegel 2006) proporcionaron la primera investigación que estaba preocupado en la influencia de las variables emocionales inespecíficos sobre el recuerdo prospectivo (Kliegel, M., Jäger, T., 2006, pág.3).

En la mayoría de los casos se cumple la intuición de que los estados emocionales negativos perjudican la MP (Kliegel y Jäger, 2006). En cuanto a las emociones positivas algunos estudios informan de que el estado de ánimo positivo incrementa los procesos de planificación, importantes para la correcta ejecución de la intención (Oaksford, Morris, Grainger, y Williams, 1996; Phillips, Smith y Gilhooly, 2002), mientras que para Kuhl y Kazén (1999), el afecto positivo facilitaría la ejecución de una conducta intencionada a través de una menor inhibición entre las intenciones almacenadas y sus sistemas de *output* motor.

Kliegel y Jager (2006), hicieron una revisión de la relación que existe entre las formas inespecíficas de las emociones negativas y el rendimiento de memoria prospectiva. A partir de entonces, los estudios se describen que fueron diseñados para poner a prueba la relación entre el recuerdo prospectivo y las emociones más específicamente entre ansiedad y la depresión.

1.5 ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DE LA MEMORIA PROSPECTIVA

Meilán, J., Pérez, E., Arana, M., (2006) manifiestan que desde el punto de vista de la neuropsicología parece, a primera vista, que los aspectos neuropsicológicos del procesamiento de intenciones se pueden explicar algo más claro...utilizando el modelo de procesamiento de intenciones; son muchas las zonas neuronales implicadas en el adecuado procesamiento de las intenciones dependiendo de los diferentes procesos

cognitivos. Como se ha señalado la codificación de una intención es un proceso de formación de una asociación entre el momento de ejecución de una acción y la acción que hay que ejecutar en ese momento.

El hipocampo es la zona del cerebro encargada de realizar esta asociación; siendo el encargado de establecer de forma rápida nuevas asociaciones mentales que puedan servir como pistas o guías de la conducta intencional. Estas nuevas asociaciones serían la codificación de las proposiciones intencionales que implican una acción, una intención y el contexto intencional. El hipocampo forma parte de un sistema de memoria dual que abarca componentes corticales e hipocampales. (Mesa Gresa & Moya Albiol, 2011).

En cuanto a los procesos implicados en el periodo de retención de la intención, se considera que los especiales procesos de control ejecutivo implicados en este periodo de retención serían propios de las zonas prefrontales ; el córtex prefrontal estaría implicado en la realización de conductas de planificación compleja, retarda una respuesta a un estímulo con el fin de analizar la información y elegir la respuesta más adecuada, considera la consecuencia de un gesto antes de efectuarlo, pone en correlación todos los recursos disponibles para resolver un problema complejo.

Las implicaciones de esta idea cuando hablamos de tareas dirigidas a meta (Shallice, 1992 citado en Meilán et.al. 2005) se centran en cómo nuestro cerebro construye y mantiene las representaciones internas del contexto. Ésta es una facultad necesaria para la planificación y secuencia de las acciones complejas porque permite: (1) mantener la representación interna de la meta; (2) los conocimientos relacionados a favor de la ejecución; y (3) eliminar los conceptos competidores relacionados. Además describe que dos serían los elementos conductuales manifestados en estos procesos propios del córtex pre-frontal. Por una parte, la perseverancia de conductas intencionales en la que estarían implicadas zonas del córtex prefrontal mesial (área 10 de Broadman). Los sujetos mantienen conductas perseverantes y son incapaces de cambiar de una conducta meta a otra. Esto es debido a la falta de los procesos inhibitorios de control de la acción. Así, los pacientes con daños en estas zonas realizan de forma repetida conductas inapropiadas a pesar de que son conscientes de ello. Pero son incapaces de ejecutar otra conducta diferente. Este hecho sería debido a daños en el

córtex prefrontal mesial que impediría la inhibición de pensamientos generados internamente.

1.6 FASES DE LA MEMORIA PROSPECTIVA

Para comprender mejor la memoria prospectiva es importante el estudio de sus fases; varios autores se han puesto de acuerdo en formular las fases propuestas por Einstein y McDaniel, en 1990 y son las siguientes:

A. Formación y codificación de una intención y acción: Se refiere a la retención del contenido de la intención demorada. En esta fase se produce una asociación entre el *qué* queremos hacer, la *decisión* de hacerlo y *cuándo* queremos hacerlo. Esta asociación supone la intervención de la memoria retrospectiva (Einstein y McDaniel, 1996)

B. Intervalo de retención: abarca el periodo entre la codificación y el intervalo de ejecución. La intención, entonces, se debe mantener en el tiempo de manera pasiva.

C. Intervalo de ejecución: Periodo en el que una situación se reconoce como potencial contexto de recuperación asociado a una intención pendiente. La recuperación se ve afectada por: 1) el nivel de las representaciones de los eventos componente de la huella; 2) las características del evento señal como la distintividad y la familiaridad (componente dependiente de la señal); 3) procesos autoiniciados (componente dependiente de la capacidad) (Pérez, 2009)

D. Iniciación y ejecución: Periodo en el que se inicia y se lleva a término la acción programada o conducta intencionada, a partir de la clave de recuperación (física o temporal).

E. Evaluación de los resultados: Se evalúan las consecuencias de las acciones. En este punto se requiere de la comparación de los contenidos retrospectivos de la intención codificada con el control de las consecuencias actuales. Al mismo tiempo se produce una desactivación de la intención, convirtiéndose en contenidos de recuerdo semántico ya que la intención ha pasado a ser una acción realizada o no realizada. (Pérez, 2009)

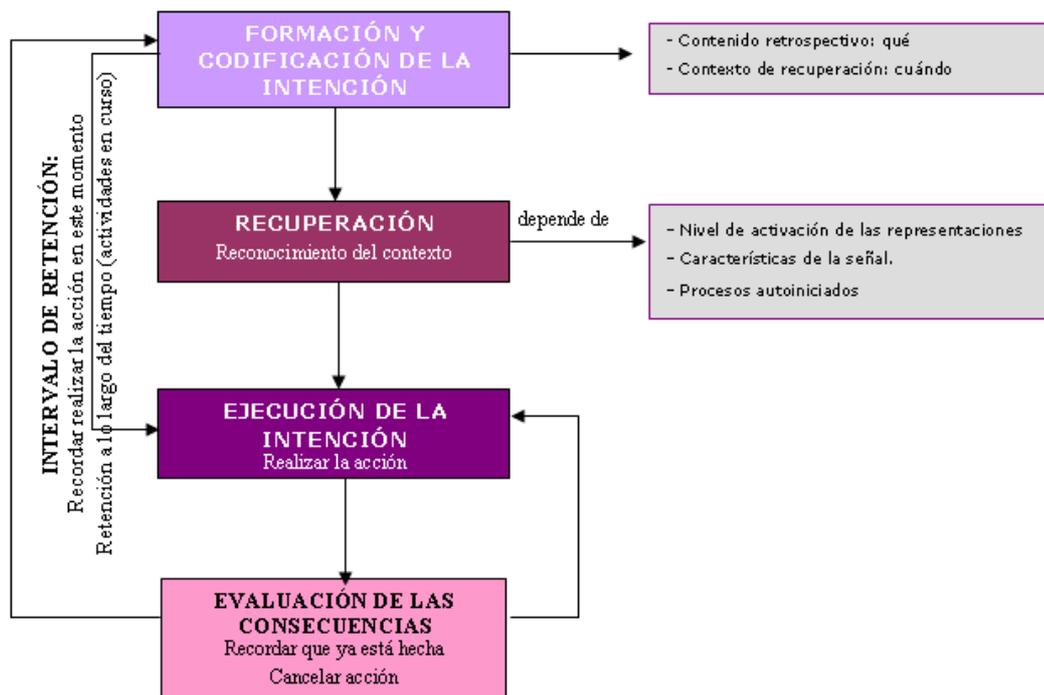


Figura 1. Secuencia intencional. Esque resumen de las fases implicadas en la realización de intenciones demoradas (Meilán, 2004 (Meilán, 2004 permiso de autor).

Estas fases, a pesar que las han considerado en diferentes estudios, han sido reorganizadas en cuatro por Álvarez, J., Menor, J. (2002) de la siguiente manera:

- Fase 1: Fase de Planificación: Relacionado con el momento en el que el sujeto decide realizar una acción en un futuro más o menos próximo. Para ello el sujeto analiza las características de la acción que quiere realizar, al tiempo que valora su capacidad para realizar dicha acción, basándose en sus experiencias previas con acciones similares, a esto Dobb y Reeves (1996, citado en Alvarez, J., Menor, J) lo denomina Fases de Metaconocimiento. Partiendo de ello, el sujeto planifica y decide cual va a ser el contenido exacto de esa acción (contenido) y establece el momento en el que va a ser ejecutada (clave de recuperación). Además el sujeto le añade un sentido intencional (intención), valorando la significación que dicha acción tiene para él.
- Fase 2: Fase Mnésica: Estaría formada por la fase de codificación, por la fase intervalo de retención y por la fase de recuperación. Una vez la acción a realizar ha sido planificada, debe ser codificada, retenida y recuperada en el momento adecuado para garantizar, de esta manera, su ejecución final.

- Fase 3: Fase de Ejecución: en esta fase el sujeto ejecuta la acción previamente formada y memorizada.
- Fase 4: Fase de Comprobación: El sujeto comprueba si ha realizado adecuadamente la acción o si no la ha ejecutado, tratando de evitar los errores por repetición o por omisión.

Este esquema explican, Álvarez, J., Menor, J. (2002), es útil puesto que no solo separa procesos básicamente diferentes, sino que permite realizar un análisis más detallado de los motivos por los cuales un sujeto no es capaz de realizar una tarea.

Por su parte, Kliegel et al. (2002) plantea cuatro fases basándose en las mencionadas anteriormente.

- Primero el sujeto se plantea la realización de una acción futura;
- En la segunda, esta planificación deberá retenerse en la memoria retrospectiva;
- En la tercera fase el sujeto debe, por si solo iniciar la acción en el momento y lugar preciso,
- En la cuarta fase, se refiere a la acción o ejecución.

West, R., Bowry, R., & Krompinger, J. en el 2006, y posteriormente, Tristán en el año 2009, indican que el procesamiento del recuerdo que se realiza en la memoria prospectiva no se ha observado en otro tipo de procesos, además que este depende de las demandas de la tarea planificada; para explicarlo mejor, definen las siguientes etapas.

- Formulación de la intención: El autor explica que en la fase de formulación de la intención se refiere a la retención del contenido de la intención demorada, en esta fase el sujeto define el contenido de la intención, es decir que es lo que quiere recordar, enseguida se define la decisión de realizar la acción, y además cuando desea recuperar la planificación y en qué contexto; en esta primera fase es donde se puede apreciar la influencia del componente retrospectivo. “La formación de una intención supone la decisión de llevar a cabo una acción o realizar una tarea concreta. Esta decisión debe transformarse en un compromiso auto-impuesto en la forma de una proposición intencional” (citado en Tristán, 2004).

Periodo de tiempo durante el cual no es posible realizar la intención La segunda fase se refiere a que la mayoría de las metas propuestas no pueden ser llevadas a cabo inmediatamente, por lo que tendrán que ser pospuestas hasta que puedan ser ejecutadas, esto mientras las personas realizan una serie de actividades no relacionadas con la intención (actividad base o concurrente).

- Periodo de tiempo durante el cual ya es posible realizar la intención; Viene señalado por:

a) Memoria prospectiva basada en eventos: un estímulo ambiental (pista de recuerdo) señala el momento apropiado para la realización de la conducta planeada. la recuperación del recuerdo de que hemos de apagar la calefacción.

b) Memoria prospectiva basada en el tiempo: un espacio de tiempo determinado señala el momento apropiado para la realización de la conducta planeada. En este caso, deberíamos apagar la calefacción al cabo de un tiempo previamente definido, por ejemplo media hora. Este tipo de tareas se relacionan con un peor desempeño (en comparación con las basadas en eventos) y con marcados déficits relacionados con la edad (West & Craik, 2001 citado en Tristán, J., 2004)

Ellis (1996) distingue cinco fases relevantes involucradas en la realización del retraso de la intención: codificación, presentación del intervalo, la ejecución y la evaluación del resultado. Este modelo se puede utilizar para analizar los problemas de los pacientes en cada una de estas fases.

1.- Codificación: los pacientes pueden tener problemas con escuchar las instrucciones debido a los problemas de atención; puede haber problemas en la comprensión o ellos pueden escuchar pero no son capaces de codificar la información.

2.- Aplazamiento: Incluso si la información fue exitosamente codificada, puede existir una extinción de la memoria durante el aplazamiento.

3.- Presentación del intervalo: Las claves de recuperación pueden no ser lo suficientemente adecuadas para iniciar la recuperación, o la recuperación auto iniciada no puede ser posible.

4.- Ejecución: Los pacientes tal vez olvidan que era lo que querían hacer porque hay problemas en su memoria retrospectiva, o tal vez tienen problemas con la ejecución

debido a otro déficit neuropsicológico como la disfunción ejecutiva o apatía. Incluso si la ejecución fue exitosamente iniciada, pacientes pueden interrumpirla y tal vez no pueden encontrar su camino hacia el inicio de las tareas.

5.- Evaluación: Posponer tareas puede ser necesario si no se pudiera realizar la ejecución en un segundo llamado. Esto puede ser una dificultad para pacientes incluso si ellos han cumplido con todas las otras fases. (pág. 237).

Más allá de simplemente recordar exitosamente, se requiere traer la planificación o el ítem en el momento adecuado. Un número creciente de interrupciones al momento de ser recordadas pueden causar consecuencias negativas en ambos aspectos de la memoria prospectiva, y por lo tanto puede reducir productividad diaria del trabajador en una oficina. Las interrupciones de tareas es una de las razones más citadas de los fracasos durante el trabajo. (Ellis, J. & Kvavilashvili, L., 2000)

Es posible que, el no llevar a cabo la tarea, este relacionado con la codificación de la pista – recuerdo ; posiblemente tres son las explicaciones (Tristán 2009):

1. Problemas al detectar la pista.
2. Problemas al recuperar la información. Se detecta la pista, pero ésta no es capaz de evocar el recuerdo de la intención. El hecho de que dadas estas características no se produzca recuperación, sugeriría que este proceso es en cierta medida voluntario, y no totalmente automatizado.
3. Falta de flexibilidad cognitiva para el cambio de tarea. El sujeto detecta la pista, recupera el recuerdo de la intención, pero no es capaz de interrumpir la actividad en curso para realizar la tarea pendiente.

El primer punto ha sido abordado de forma superficial en varias investigaciones, y las evidencias parecen indicar que los individuos perciben las pistas a las que no han podido responder (West & Craik, 1999). En cuanto al segundo punto, nos lleva a la confrontación entre la recuperación del recuerdo voluntario frente al automatizado, tema de estudio en gran auge en la actualidad

Por otro lado, los datos revisados muestran que el reconocimiento de la pista es necesario, pero no suficiente, para producir la realización de la intención cuando hay otra actividad en curso. Asimismo, está meticulosamente demostrado que el aumento de las exigencias de la actividad en curso deteriora la memoria prospectiva (Marsh, Hicks,

Cook, Handen & Pallos, 2003; Smith, 2003, West, Bowry & Krompinger, 2006, Tristán 2009).

Estos resultados apoyan la teoría de que el fallo en la realización de la intención reside habitualmente en la incapacidad del sujeto para cambiar de la actividad que está realizando en ese momento a la realización de la tarea prospectiva.

1.7 OLVIDOS EN LA MEMORIA PROSPECTIVA

Entre el 50 y el 80% de los errores de memoria que cometemos en nuestra vida diaria tienen que ver con la memoria intencional (Crovtz & Daniel, 1984; Terry, 1988 citado en Meilán et. Al 2008).

Mäntyla 2003, explica que los fallos en la memoria prospectiva son los más determinantes al momento de valorar nuestra memoria como deteriorada. Hasta tal punto tiene relevancia clínica la memoria prospectiva, que un déficit en esta área define a las personas como despistadas, “dejadas”, informales o incluso peligrosas.

El recuerdo prospectivo, o la realización de una acción postergada, implican una multidimensionalidad de tareas que conllevan una gran variedad de procesos. A partir de la consideración de su naturaleza se determina qué procesos se enfatizan o se omiten. Las dificultades que presentan algunas personas para realizar acciones futuras en la vida diaria, constituyen una queja subjetiva de dificultad y ocurren con mayor frecuencia que el compromiso de otros aspectos de la memoria, tanto para los sujetos normales como para los pacientes con lesión cerebral (Fletcher, 2001).

Los olvidos que se producen respecto a la memoria prospectiva aparecen, aparentemente, en cada una de las fases (Norman, 1981); y que son posibles al menos cuatro tipos de errores. En primer lugar, se puede mencionar los olvidos intencionales totales (aunque alguien nos recuerde la intención, no tenemos constancia de que tuviéramos que hacer algo). Este olvido ha sido explicado por una deficiente codificación de la intención. En segundo lugar, se puede tener la intención de realizar una intención, pero no se recuerda recuperar la intención en el momento adecuado. En tercer lugar, otro olvido intencional ocurre cuando el sujeto recuerda que tiene que realizar algo, pero no sabe exactamente el qué, o no recuerda cómo hacerlo. Ambos parecen ser errores debidos al olvido de la representación de la intención y de los

contenidos intencionales. Finalmente, otro tipo de olvido intencional ocurre cuando se recuerda una intención pero no se recuerda si se la ha realizado ya anteriormente. Esto parece ser un error relacionado a una deficiente evaluación de la ejecución de la tarea prospectiva. (Pérez, 2009, pág. 19)

1.8 EVALUACIÓN DE MEMORIA PROSPECTIVA

Evaluaciones y estudios experimentales con niños

La investigación de memoria prospectiva infantil, es un problema debido a la inexistencia de tareas y/o medidas estandarizadas que permitan realmente la comparación de los resultados de investigación (Kvavilashvili, 1992). Aunque la investigación de la memoria prospectiva se ha ido expandiendo gradualmente en los últimos 20 años, especialmente desde 1990, cuando se desarrollaron algunos métodos de laboratorio simples y eficientes (Einstein y McDaniel, 1990), sólo un puñado de estudios existe acerca de la memoria prospectiva en niños (Beal, 1988, Ceci, Baker , Bronfenbrenner, 1988, Ceci y Bonfrenbrenner, 1985, Guajardo y Best, 200, Kernes, 2000, Meacham y Colombo, 1980, Meacham y Dumitru, 1976, Passolunghi, Brandimonte y Cornoldi, 1995, Somerville, Wellman y Cultice, 1893, citado en Kvavilashvili, 2001)

En base a lo mencionado se pueden citar estudios realizados como el de , Somerville, Wellman, & Cultice (1983) realizaron un estudio con niños de 2 a 4 años, en el que las madres les pedían a sus hijos que les recordasen llevar a cabo ciertas acciones en intervalos de demora que llegaban a alcanzar las dos semanas, por ejemplo que recordaran a sus madres comprar un helado, se encontró que incluso los niños de dos años eran ya capaces de mostrar el recuerdo prospectivo al menos en un 50% de los casos.

Otro estudio realizado por Ceci y Bonfrenbrenner (1985), pidieron a niños de entre 10 y 14 años que cocinaran un pastel con la indicación que sacarían el pastel del horno cuando hubieran pasado 30 minutos- mientras los niños se entretenían jugando con sus hermanos mayores, o con otros niños

Como podemos observar en los estudios experimentales mencionados anteriormente, existen tareas que los niños deben mantener, esperar un periodo de tiempo y ejecutar la tarea en un momento adecuado.

Respecto a que los niños y niñas mantengan la intención es importante revisar el concepto de:

1.8.1 TAREA RECURRENTE

En la mayoría de los test de MP el recuerdo de intenciones se debe realizar mientras el sujeto resuelve otra actividad llamada tarea concurrente. Las intenciones se representan como nodos meta en la memoria, lo cual les confiere activación adicional a la de su codificación. Este efecto explica por qué las personas son exitosas a la hora de ejecutar sus intenciones pendientes, aunque las posibilidades de confusión sean abundantes (Meilán et. Al. 2012) . La adición de interrupciones y cambios de tarea empeoran el rendimiento en MP (Finstad et al., 2006 citado en Cores et. al. 2010). Esto tiene directas implicancias sobre el desempeño de las personas en las actividades laborales. Según estos hallazgos, para obtener eficacia en el rendimiento de los trabajadores se deben evitar las interrupciones y los frecuentes cambios de tarea (Cores et. al. 2010).

1.9 PROCESAMIENTO FOCAL VERSUS NO FOCAL

Según McDaniel y Einstein (2000, citado en Cores, 2010) un procesamiento focal de la intención no requiere recursos estratégicos. Cuando la señal o el evento activador de la acción es el foco de la atención durante la actividad concurrente, la evocación de la intención se realiza automáticamente. Mientras que, cuando el evento no forma parte de la tarea concurrente, condición no-focal, se requiere un mayor grado de monitoreo estratégico de la señal. Por ejemplo, si una persona tiene la intención de llevarse un archivo del trabajo para finalizar en el hogar, revisa sus archivos en la oficina ese mismo día y encuentra aquel que pretende llevarse, la intención ocurrirá automáticamente, siendo este un ejemplo de procesamiento focal en la vida diaria. Por el contrario, si ese día no revisa sus archivos deberá realizar una búsqueda activa para

lograr su objetivo. En este caso su foco atencional no se hallará en los archivos sino en otras tareas y objetos del trabajo, constituyendo así un ejemplo de procesamiento no-focal.

El procesamiento focal no demanda monitoreo de las señales del medio, por tanto, se trata de un proceso automático asociativo la información obtenida en forma rápida y obligatoriamente, de esta manera se reconoce el evento como significativo (McDaniel et al., 2004)

En cuanto a la ejecución; como se revisó en una de las fases de la memoria prospectiva, la tercera fase de ejecución de la tarea está señalada por tareas que están basadas en tiempo y en evento.

1.10 REQUISITOS DE LOS DISEÑOS EXPERIMENTALES PARA EL ESTUDIO DE LA MEMORIA PROSPECTIVA

Kvavilashvili (1992) realizó un análisis de los requisitos que deben cumplir los diseños experimentales para el estudio del recuerdo de intenciones:

Primero, el experimentador debe tener control sobre el comportamiento del sujeto durante el periodo de retención, es decir, desde el momento de formación de la intención hasta el momento de su ejecución. Este requerimiento implica que todos los sujetos deben estar implicados en la misma actividad durante este periodo.

Segundo, es necesario minimizar las opciones de que una intención pueda ser recordada pero, por alguna razón, no realizada. Dado que la ejecución es a menudo el único indicador de que una intención ha sido recordada, el fallo para llevar a cabo una intención que ha sido recordada frustrará el experimento entero.

Tercero, al mismo tiempo la petición del experimentador debería provocar niveles de motivación aproximadamente iguales en diferentes sujetos.

Cuarto, la petición del experimentador debería producir suficiente olvido de la intención que debe ser estudiada. Para evitar el efecto techo en la ejecución de los sujetos se debería diseñar el experimento de manera que cumpla los siguientes criterios.

- Primero, los sujetos no deben ser conscientes del propósito real del experimento.
- Segundo, la petición del experimentador para realizar una determinada acción no debe ser una parte componente de la instrucción experimental principal. Más bien, debería referirse a alguna tarea “extra” irrelevante para el experimento, ya que es más improbable que los sujetos olviden la tarea experimental a la que han sido explícitamente asignados.

Quinto, estos experimentos deberían ser ecológicamente válidos, es decir, la intención a estudiar debe ser representativa de las que ocurren en la vida diaria.

1.11 CONCLUSIÓN

En conclusión, los autores coinciden que la memoria prospectiva es el recuerdo de realizar algo en el futuro que tiene que llevarse a cabo en el momento adecuado diferenciándose de los otros tipos de memoria pues la intención recordada será en un futuro próximo y si se recuerda adecuadamente ayudará a tener un desempeño eficiente en los objetivos planteados.

Además, explican las diferentes fases de la memoria prospectiva que se encuentran implícitas al realizar una tarea anteriormente planificada; por tanto el fallo en la ejecución de la tarea podría estar asociada a una de las fases.

Respecto a los aspectos neurológicos implicados podemos decir que el hipocampo que se encarga de realizar nuevas asociaciones mentales que implican una acción, una intención y el contexto intencional, las zonas prefrontales y el córtex prefrontal estaría implicado en la realización de conductas de planificación compleja tienen un papel fundamental en la memoria, y son zonas que, según investigaciones, se encuentran afectados en niños y niñas que han sido víctimas de violencia , como se revisará en el capítulo siguiente.

Respecto a la evaluación hemos visto que no existe un instrumento o medida de evaluación de memoria prospectiva estandarizada; se han realizado diferentes experimentos en los que se ha pedido a los niños/as que realicen una tarea específica, tomando en cuenta diferentes aspectos teóricos como: las fases planteadas por los autores, tarea recurrente y paradigmas de evaluación, y así poder establecer su eficacia

CAPÍTULO 2:

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

A lo larga de la historia se ha producido una progresiva visualización de un problema que había permanecido naturalizado y oculto a través de los años, al salir a la luz se hizo necesario conceptualizarlo y comprender sus causas y sus consecuencias, se ha notado un gran interés por un sin número de investigadores que han centrado sus estudios en lo que es la violencia intrafamiliar (VIF) o violencia de género. En nuestro país es uno de los problemas que afecta a la sociedad independientemente de la edad, posición social, raza, etc., pues tiene efectos negativos en todas las esferas del ser humano.

Violencia intrafamiliar incluye todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de una familia. Una de las partes ocasiona daño a otro miembro.

Los niños/as se encuentran en una posición más vulnerable pues cuentan con menos recursos para poder salir, evitar o defenderse de la violencia ejercida. El presente capítulo analizará conceptos, causas y efectos de la violencia de género, en la familia y abarcará especialmente en los efectos neurológicos, cognitivos que tiene en este grupo, especialmente en las funciones cognitivas, dentro de las que se encuentra la memoria prospectiva.

2.1 HISTORIA Y GENERALIDADES

A través de los estudios realizados por diferentes investigadoras e investigadores, se han podido plantear diferentes conceptos de violencia intrafamiliar basada en el género, centrándose en los efectos que tiene sobre la víctima, siendo de gran importancia además puesto que, como explica Fernández (2003) es un problema social que tiene múltiples y diferentes dimensiones, considerado como un problema de salud pública de primer orden por organizaciones internacionales y gobiernos. (Fernández, 2003)

En 1995 la O.N.U. estableció entre sus objetivos estratégicos la lucha contra la violencia dirigida a las mujeres. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1998 declaró a la violencia doméstica como una prioridad internacional para los servicios de salud; el mismo año que en nuestro país se elaboró el primer «Plan de acción contra la Violencia Doméstica» (citado en Fernández, 2003).

La violencia en general se produce con mayor frecuencia en el seno de la familia que en cualquier otro lugar de la sociedad. Asimismo atraviesa todas las líneas raciales étnicas religiosas, educacionales y socioeconómicas y es una situación progresiva que ha sido reconocida como un gran problema de salud pública con componentes físicos y psicológicos. (ACOG , 2000)

Los estudios en el Ecuador sobre la violencia contra la mujer en el ámbito familiar han sido realizados sobre la base de las denuncias presentadas por las víctimas en las Comisarías de la Mujer y la Familia. Los registros de la Policía Judicial, recabados durante los años 2002 y 2007 demuestran que el 58% de las mujeres que presentaron sus denuncias por violencia señalaron como agresor al cónyuge; el 23% al conviviente; y un 4% a algún otro familiar.. (Ojeda, 2010).

La Comisión de Transición hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) y el Ministerio del Interior presentaron los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (2012), en el que exponen que en el Ecuador el 61% de las mujeres ha vivido algún tipo de violencia de género, 1 de cada 4 mujeres ha vivido violencia sexual. Sin embargo, la violencia psicológica es la forma más recurrente de violencia de género en el país, con el 53,9% de casos. Siendo importante exponer dichas estadísticas puesto que *"La violencia anula la autonomía de la mujer y disminuye su potencial como persona y miembro de la sociedad"* y *"esta experiencia tiene no sólo consecuencias directas sobre su propio bienestar, sino también sobre sus familias y comunidades"* (Violence Against .Woman organization, 1997 citado en Aliaga P., Ahumada S.,Marfull ., M, 2003).

2.2 CONCEPTO DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

Existen diferentes conceptualizaciones de la violencia a continuación citaremos a algunas definiciones.

La Organización Mundial de la Salud (1996) define a la violencia como “el uso intencionado de la fuerza física y el poder, real o con amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que acaba, o tiene una gran probabilidad de acabar en lesiones, muerte, daño psicológico, problemas de desarrollo, privación o carencia.” (Organización Panamericana de la Salud, 2007, p.5).

En el Ecuador, la Ley contra la Violencia a la mujer y a la familia, en su artículo número. 2 cita “se considera violencia intrafamiliar a toda acción y omisión que consista en maltrato físico, psicológico o sexual, ejecutado por un miembro de la familia en contra de la mujer o demás integrantes del núcleo familiar”. (Congreso Nacional. El plenario de las Comisiones Legislativas, 2008).

Considerando que la violencia de género afecta a todos los miembros de la familia es importante hacer una revisión del maltrato infantil.

Se entiende por maltrato toda conducta, de acción u omisión, que provoque o pueda provocar daño a la integridad o salud física, psicológica o sexual de un niño, niña o adolescente, por parte de cualquier persona, incluidos sus progenitores, otros parientes, educadores y personas a cargo de su cuidado; cualesquiera sean el medio utilizado para el efecto, sus consecuencias y el tiempo necesario para la recuperación de la víctima. (Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador, 2002, art. no. 67)

En el 2010, Ojeda (p.52). afirma que el término “violencia intrafamiliar” abarca todas las formas de abuso de poder que se desarrollan en las relaciones familiares y que dañan en distintos grados a las víctimas. Generalmente, quienes la padecen son los grupos vulnerables, determinados por el género al que pertenecen o por la edad que tienen

2.3 TIPOS DE VIOLENCIA

Mediante diferentes estudios realizados acerca de la violencia, varios autores se han puesto de acuerdo en diferenciar varios tipos de violencia (Echeburúa E, Corral , p-. en 1998, Sagot,m., Carcedo, A., 2000, Corsi 2004, Hirigoyen 2006, David B. Wexler , 2007, y las Naciones Unidas 2010)

| TIPOS | CONCEPTO | AUTOR |
|-----------------------|---|------------------|
| Violencia Sexual, | todo acto o la tentativa de consumir un acto sexual, comentarios o insinuaciones sexuales no deseados independientemente de la relación de esta con la víctima | Hirigoyen (2006) |
| Violencia Física | Todo acto de fuerza que cause daño, dolor o sufrimiento físico en las personas agredidas cualquiera que sea el medio empleado y sus consecuencias, sin considerarse el tiempo que se requiera para su recuperación. | Hirigoyen (2006) |
| Violencia Psicológica | Serie de actitudes y palabras destinadas a denigrar o negar la manera de ser de la otra persona. Estas palabras o estos gestos tienen por objetivo desestabilizar o herir al otro; es una forma de relacionarse, destinados a someter al otro, o controlarlo y mantener el poder. | Hirigoyen (2006) |
| Violencia Económica | Conductas vinculadas a controlar a alguien haciéndola económicamente dependiente. Incluye el control y manejo del dinero, las propiedades y, en general, de todos los recursos de la familia. | Hirigoyen (2006) |

Estos tipos de violencia, ejercidos hacia la mujer se reproducen de igual manera cuando se habla de maltrato Infantil:

| Tipos | Concepto | Autor |
|----------------------|--|---------------|
| El maltrato físico | Toda acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o lo ponga en riesgo de padecerlo. | Teicher, 2003 |
| Abuso sexual | cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad | Teicher, 2003 |
| Maltrato psicológico | Formas de hostilidad verbal como insultos, desprecios, críticas o amenazas de abandono, así como al constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles ... por parte de cualquier adulto del grupo familiar. | Teicher, 2003 |
| Negligencia | Maltrato por omisión, cuyo caso extremo es el abandono. Consiste en el fracaso de los cuidadores en salvaguardar la salud, seguridad y bienestar del niño | Bellis 2002 |

2.4 CAUSAS DE LA VIOLENCIA

Ojeda en el 2010 manifiesta que las causas familiares en donde existe la violencia es el resultado de una serie de disfunciones como la falta de comunicación entre los miembros, la distancia emocional y el desinterés, la incapacidad para manejar conflictos o para hablar de ellos, la escasa o nula capacidad de convivencia, relaciones rígidas y autoritarias, incapacidad de adaptación a situaciones variables, expectativas demasiado rígidas sobre los demás, etc.

En un Manual Sobre Violencia Familiar Y Sexual (movimiento Manuela Ramos, 2005) explica que la violencia familiar, como agresión física y psicológica, lleva implícita una estructura de poder entre géneros que se refleja en las relaciones interpersonales de sus miembros. Además, refiere que, es una práctica consciente, orientada, elaborada, aprendida y legitimada por quienes se auto perciben con más poder que otros(as). En suma, es un patrón aprendido de generación en generación.

Respecto a las causas de la violencia contra las mujeres en el espacio doméstico, explica que estas están directamente ligadas a los factores culturales y sociales que crean asimetrías entre hombres y mujeres. Además del impacto directo de la violencia en la mujer y en su vida, varios estudios indican que la violencia doméstica contra la mujer también tiene consecuencias para sus hijos, tanto si solo son testigos de la violencia como si son también víctimas de ella. Estas consecuencias se traducen en problemas de conducta, a menudo asociados a dificultades de comportamiento, problemas escolares y falta de relación positiva con los compañeros, socialización familiar, educaciones formal y los sistemas legales, definen las causas de conducta aceptable para hombres y mujeres, las que son aprendidas desde la edad temprana y reforzadas a través de la presión de los padres, instituciones y medios de comunicación, a lo largo del ciclo vital del ser humano. (Movimiento Manuela Ramos, 2005)

La socialización de hombres y mujeres, así como los patrones dominante de feminidad y masculinidad, propician que los niños/as aprendan desde pequeños que los varones dominan y que la violencia es un medio aceptable para afirmar su poder y personalidad, en cambio a las niñas se les enseña a evitar y tolerar las agresiones.

Los menores que han sufrido malos tratos durante la infancia muestran un mayor riesgo de presentar conductas antisociales y violentas durante la adultez, provocando

que el patrón de maltrato se repita. En la base del desarrollo de conductas agresivas confluyen distintos factores tanto ambientales como biológicos, entre los que se encuentran los genéticos, neuroquímicos, los hormonales, neurológicos, sociales, familiares, experiencia previa, diferencias individuales. Teniendo en cuenta esta interacción de factores se pueden establecer los posibles paralelismos existentes entre los cambios neurológicos que se producen como consecuencia del maltrato infantil y aquellos observados en adultos agresivos y/o violentos.

Se consideran dentro de este punto a aquellos padres que maltratan a sus hijos e hijas debido a una condición psiquiátrica tal como la drogadicción, el alcoholismo, neurosis, psicosis y retardo mental.

Muchas personas beben sin que por ello manifiesten un comportamiento violento y muchas palizas y asaltos sexuales ocurren en ausencia de alcohol. No obstante, existen algunos datos según los cuales los varones violentos que abusan del alcohol tienen accesos de violencia con mayor frecuencia y que infligen lesiones más graves a sus compañeras, en comparación con los que no tienen problemas con el alcohol (Frieze y Browne 1989, en Heise 1998).

Mesa, P., Moya, L., 2011, explican que en investigaciones realizadas han demostrado que áreas como la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y estructuras son precursoras de la agresión, mientras que la zona ventromedial de los lóbulos frontales y área central de los lóbulos temporales son inhibitoras de este tipo de conductas. Diversos estudios realizados en sujetos que presentan conductas violentas y/o trastornos relacionados con algún tipo de agresión han detectado diferencias morfológicas y anatómicas con respecto a los sujetos control- En el lóbulo temporal la disminución del volumen del hipocampo y de la amígdala en sujetos víctimas de malos tratos durante la infancia (Bremner JD, et. al. 2003, Weniger G, Lange C, Sachsse U, Irle E., 2008, citado en Mesa, P., Moya, L., 2011) podría contribuir al desarrollo de la violencia en sujetos adultos.

2.5 EFECTOS DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN NIÑOS Y NIÑAS

Cuando hablamos de violencia intrafamiliar, es fundamental mencionar los efectos que tiene en los niños y niñas, puesto que el daño que produce tiene

repercusiones a largo plazo. Las repercusiones, explica Espinoza (2003), se manifiestan en todas y cada una de las esferas del desarrollo humano: físico, cognitivo, afectivo, social y emocional; y que se interrelacionan mutuamente para producir importantes problemas en los sujetos que las padecen.

El maltrato durante la infancia supone, en la mayoría de los casos, una grave interrupción del desarrollo normal del niño ya que además de los daños y lesiones que pueden sufrir debido al maltrato de tipo físico, se encuentran sometidos a altos niveles de estrés crónico que provocarán importantes secuelas anatómicas, estructurales y funcionales en su cerebro. (Mesa P., Moya, L., 2011).

Presentan déficits cognitivos o del lenguaje, trastornos del aprendizaje, dificultades académicas, problemas emocionales y comportamientos autodestructivos. (Afifi TO, et. al. 2007)

El abandono puede ocasionar desnutrición grave que, al menos durante los primeros seis meses de vida, se asocia con secuelas neurológicas permanentes y que a su vez pueden verse potenciado por las lesiones producidas por el maltrato físico. (Giménez., et. al. 2003).

Teicher MH. Et. al. (2003) afirman que los altos niveles de estrés temprano tienen efectos sobre el desarrollo cortical, especialmente en la maduración prefrontal y lateralización hemisférica. La corteza cerebral se desarrolla lentamente mediante procesos cíclicos de reorganización. Entre las funciones destacan la formulación de planes y estrategias, la toma de decisiones, la memoria de trabajo y la atención.

El estrés temprano puede producir cambios estructurales profundos en el hipocampo, ya que esta región es especialmente vulnerable a sus efectos. Ello se debe fundamentalmente a la alta densidad de receptores de glucocorticoides, a su desarrollo postnatal y a su alta plasticidad neuronal (Grassi-Oliveira R, Ashy M, Stein LM. 2008, Mesa, P. , s Moya, L. 2011). El estrés temprano parece prevenir la sobreproducción normal de sinapsis en las zonas hipocampales CA1 CA3 en las etapas periadolescentes, pero no previene de la poda neuronal, lo que conduce a un déficit permanente de la densidad sináptica de forma generalizada. (Teicher MH, Andersen SL, Polcari A, Anderson CM, Navalta CP, Kim DM, 2003, Mesa, P. , s Moya, L. 2011)

Existen trabajos que proponen que el trauma emocional del maltrato también altera la bioquímica cerebral. Así estos niños pueden tener alteraciones en las hormonas como el cortisol o la norepinefrina, o bien puede estar alterado el número de sus receptores intracelulares (Macias, R., Chagoya, 1975 citado en Giménez, Pérez-Arjona, Dujovny, Díaz, 2007); se crea entonces un estado de "hiperexcitabilidad" permanente que les condiciona un estrés crónico. Esto puede alterar la respuesta a futuros estímulos estresantes, ya sea por exceso o por defecto. Se han encontrado cambios en las conexiones fronto-límbicas y alteraciones en los núcleos adrenérgicos del troncoencéfalo, incluyendo el "locus ceruleus" y los "núcleos del rafe".

Cuando un niño nace, su cerebro no está desarrollado y todas sus áreas no funcionan de una forma completa. Durante el crecimiento, el cerebro se desarrolla y madura. Es durante estos primeros momentos cuando el cerebro es más sensible y receptivo al exterior. Si el niño vive experiencias positivas, el cerebro se desarrolla sano y adquiere sus capacidades. Sin embargo, si existe una interrupción de los estímulos positivos o si, peor aún, nunca han existido, puede afectar profundamente al desarrollo funcional del cerebro del niño, con consecuencias irreversibles. Debido a esto, los niños menores de 5 años de edad son más vulnerables y presentan mayores secuelas a causa del maltrato (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 1998 citado en Giménez, Pérez-Arjona, Dujovny, Díaz, 2007).

En niños que han sufrido maltrato se observan también cambios respecto a las zonas cerebrales que regulan las funciones ejecutivas (Lee V, Hoaken PN. 2007, Mesa, P. , s Moya, L. 2011) durante el transcurso de las últimas dos décadas, se ha generado un notorio interés en el estudio del desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia. Dicho interés, ha nacido en parte del vínculo encontrado entre tales procesos y diferentes trastornos psicopatológicos y de conducta tanto en la vida adulta como en la niñez (Biederman et al., 2010; Närhi, Lehto-Salo, Ahonen, & Marttunen, 2010).

Las funciones ejecutivas (FE) constituyen un controvertido constructo, bajo el cual se han agrupado diferentes procesos cognitivos orientados hacia la supresión o inhibición de tendencias reactivas o automatizadas y la regulación del comportamiento conforme al logro de metas (Garon, Bryson & Smith, 2008). Entre los mismos han sido

considerados: la memoria de trabajo, el control atencional, el control inhibitorio, la planificación, la flexibilidad cognitiva, entre otros.

Flores y Ostroksy explican, que las funciones ejecutivas (FE) son soportadas principalmente por la corteza prefrontal (Goldberg, 2001), participan en el control, la regulación y la planeación eficiente de la conducta humana, también permiten que los sujetos se involucren exitosamente en conductas independientes, productivas y útiles para sí mismos (Lezak, Howieson, & Loring, 2004).

Lezak , 2004 dice que en la vida diaria la mayoría de las situaciones que afrontamos son diferentes entre sí y, además, tienden a evolucionar y complejizarse conforme nos desarrollamos como adultos con nuevos intereses y responsabilidades, los mecanismos ejecutivos se ponen en marcha en una amplísima variedad de situaciones y estadios vitales y su competencia es crucial para un funcionamiento óptimo y socialmente adaptado.

Uno de los procesos de las funciones ejecutivas es la planeación que es una de las capacidades más importantes de la conducta humana, se define como la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, mediano o largo plazo (Tsukiura, Fujii, & Takahashi, 2001). En algunas ocasiones la planeación no sólo se realiza en una sola dirección, con frecuencia se realizan pasos indirectos o en sentido inverso (para lo cual también se requiere de flexibilidad mental, otra función ejecutiva importante) que al seriarse con los pasos directos, se consigue llegar a la meta planteada (Luria, 1986).

2.6 EMOCIÓN, MEMORIA PROSPECTIVA Y LA VIOLENCIA

En los niños/as víctimas de violencia se aprecia al maltrato psicológico que son formas de hostilidad insultos, críticas, desprecio que un adulto del grupo familiar ejerce sobre el niño/a (Teicher, 2003) y abuso emocional como componente básico y necesario para el logro y sostenimiento de la intencionalidad del adulto que victimiza a un niño. Además que se asocia con la existencia de consecuencias negativas entre estas se encuentran el pánico, la depresión, la ira, el trastorno disociativo, el estrés postraumático, los trastornos afectivos. (Teicher, 2000; De Bellis & Thomas, 2003; Springer, Sheridan, Kuo, & Carnes, 2007).

Estos estados emocionales podrían estar relacionadas con procesos cognitivos (e.g., Kellermann et al., 2011, (Gordillo, F, Arana, M, Meilán J.G, Carro, J., Mestas, L, 2010).), uno de los procesos cognitivos menos estudiados en relación a la emoción es la memoria prospectiva (Kliegel y Jäger, 2006, Gordillo, F, Arana, M, Meilán J.G, Carro, J., Mestas, L, 2010).

Este tipo de memoria es necesaria en la planificación de la conducta e involucra a una serie de procesos cognitivos, como son las funciones ejecutivas; la memoria de trabajo, episódica y retrospectiva; la atención; la autorregulación de la conducta y la motivación (Meilán, Pérez, Arana y Carro, 2009). En las tareas de memoria prospectiva los sujetos están inmersos en la realización de una actividad (tarea concurrente), dentro de la cual deben realizar una acción programada (conducta intencionada) ante una determinada señal (clave de recuperación).

La emoción ha sido analizada en la memoria prospectiva desde diferentes perspectivas, como la ansiedad (Harris y Cumming, 2003; Harris y Menzies, 1999); la depresión (Altgassen, Kliegel y Martin, 2009; Rude, Hertel, Jarrold, Covich y Hedlund, 1999); el tipo de conducta intencionada (agradable o desagradable) (Kvavilashvili y Ellis, 1996; Meacham y Kushner, 1980); bajo situaciones estresantes (Schmidt, 2004), o como motivación, a través del efecto que los incentivos tienen sobre la realización de la conducta intencionada. (Gordillo, F, Arana, M, Meilán J.G, Mestas, L, 2010).

2.7 MEMORIA Y VIOLENCIA

El hipocampo juega un importante rol en el aprendizaje y la memoria. (Carrion , Wong, & Kletter, 2013)

En personas sanas el hipocampo está comprometido con la memoria de codificación y recuperación, especialmente con la memoria episódica, la cual involucra las experiencias de vida.(Tulving & Markowitsch, 1998)

Sin embargo los sujetos con síndrome de estrés post-traumático demuestran dificultades de regulación de la memoria. Presentan pensamientos intrusivos, y síntomas de revivencia o al contrario la memoria podrían estar ausentes impidiendo recordar detalles importantes o amnesia selectiva. De acuerdo con un meta-análisis (Johnsen &

Asbjørnsen, 2008) demostró que los adultos con estrés post-traumático tienen dificultades en la presentación de la memoria verbal.

En niños, (Moradi, Neshat-Doost, Taghavi, Yule, & Dalgleish, 1999) demostraron una asociación entre trastorno por estrés post-traumático y déficit en la presentación de la memoria diaria, tales como el recuerdo de nombre y caras. Un segundo estudio replicando los encuentros del déficit en la memoria halló un sesgo a favor de recordar la información negativa (Moradi, Taghavi, Neshat-Doost, Yule, & Dalgeish, 2000)

Yasik, Saigh, Oberfield, & Halamandaris en el 2007 demostraron que los niños con estrés post traumático demostraron puntajes más bajos en general en las tareas de memoria verbal junto a problemas de aprendizaje. La presencia de estrés post-traumático está asociada con las dificultades de memoria visual y verbal.

La activación del sistema límbico durante o después de una experiencia traumática puede impedir el correcto procesamiento de la información, especialmente en lo que respecta a la recuperación de la memoria y los recuerdos, lo que sería esencial para diferenciar la intencionalidad, responsabilidad personal, sensación de control y confianza en los demás, lo que a su vez puede restringir el desarrollo de esquemas cognitivos y dar lugar a agresividad, conductas de evitación o ambas. (Lee, Hoaken, 2007)

Strkman, Gebarski, Berent, & Schteingart (1992) encontró en adultos con trastorno de estrés postraumático, PTSD (por sus siglas en inglés, PTSD) una reducción del volumen del hipocampo. Smith en el 2005, incluyó adultos con historia de abuso infantil.

Estudios clínicos con adultos con PTSD han demostrado el aumento de la retroalimentación negativa del sistema hipotalámico-pituitario-adrenal (HPA), eje que es responsable de la secreción del cortisol (Yehuda, y otros, 1993).

Estos estudios sugieren que el estrés resultado del trauma podría liderar la falta de regulación de los niveles del cortisol. Los periodos de altos niveles del cortisol pueden ser neurotóxicos para las regiones tales como el hipocampo que es rico en receptores de glucocorticoides a los que se une el cortisol. (Mesa Gresa & Moya Albiol, 2011).

Carrión, Weems, y Reiss en el 2007 a través de un estudio longitudinal con adolescentes encontraron cambios en el volumen del hipocampo luego de 12 a 18

meses. La gravedad del trastorno de estrés postraumático y los niveles de cortisol independientemente predijo una reducción en el volumen del hipocampo cuando se controla por pubertad, maduración y el género utilizando resonancia magnética funcional y una tarea de memoria. Luego al realizar otro estudio en el 2010 concluyó que el déficit en la memoria con niños (as) que han sufrido estrés postraumático puede estar relacionado con un déficit de activación en el hipocampo.

Estudios similares encuentran un pequeño hipocampo en adultos pero no es posible encontrar estos hallazgos en niños (Woon & Hedges, 2008). Sin embargo, mayores secreciones de cortisol han sido encontrados en niños maltratados con estrés post-traumático (Carrión, y otros, 2002) y una gran sensibilidad a la retroalimentación negativa ha sido demostrado en adolescentes con Síndrome de estrés post-traumático (Goenjian , y otros, 1996).

Carrión, Wong , & Kletter en el 2012 afirman que la discrepancia entre los hallazgos coherentes de reducción del volumen del hipocampo en adultos con antecedentes de maltrato infantil y de niños/as maltratados puede deberse a procesos de desarrollo. Además que la exposición excesiva al cortisol inducida por el maltrato pueden dañar la estructura del hipocampo, sin embargo estos efectos no se evidencian hasta más tarde en el desarrollo. Sin embargo, la reducción del hipocampo se produce después de años de exposición a estrés crónico.

2.8 CONCLUSIONES

En este capítulo hemos podido comprender que el fenómeno de la violencia ataca a los más vulnerables del grupo familiar y las secuelas que esta va marcando es un daño para el individuo el mismo que podemos observar a corto o largo plazo afectando, en aspectos físicos como psicológicos

La violencia contra las mujeres que ocurre dentro del entorno familiar, se entiende como un acto en el que se da la negación de su derechos; tiene numerosas consecuencias negativas en lo social, económico, político y es un problemas de salud pública. Además, para los niños/as que viven en estos hogares; la violencia, ya sea ejercida de manera indirecta o directa, provoca en ellos graves secuelas psicológicas, neurológicas y conductuales. Ya que su cerebro continúa desarrollándose durante la

infancia y la adolescencia, siendo víctimas de violencia son más vulnerables pues están expuestos a situaciones traumáticas y de estrés.

En el desarrollo del capítulo hemos hecho hincapié en las deficiencias que la violencia provoca como daños neurológicos producidos que se dan en zonas del cerebro como el corteza prefrontal, hipocampo, amígdala; viéndose afectado, por consiguiente, las funciones ejecutivas, relacionada a su vez con la memoria prospectiva en el foco central de este estudio; en los niños se puede observar más fácilmente el deterioro en aspectos de la vida cotidiana; teniendo esta hipótesis, el siguiente capítulo, tiene el interés de evaluar si los niños víctimas de violencia tienen problemas de memoria prospectiva.

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN

3. 1.- DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Pasos para la construcción

En la construcción del instrumento debe iniciarse con la validez interna y para ello se elaboró el constructo teórico detallado en el capítulo uno y que en forma general dentro de la memoria prospectiva, el método tradicional de investigación del recuerdo prospectivo consiste en:

- Formar la intención de realizar una acción en el futuro y después,
- Analizar el recuerdo de la intención, bien cuando aparece un evento meta o pista que nos dice que es el momento de realizar la tarea prospectiva (Maylor, 1990; Meacham & Leiman, 1982; Meacham & Singer, 1977; Poon & Schaffer, 1982), o bien
- Cuando ha transcurrido el tiempo determinado para tener que realizarla. (Meilán, J. J. G., Salgado, V. M., Arana, J. M^a., Carro, J., y Jenaro, C.2008)

Arana et al. (2010) acuerdan los elementos que componen una tarea de memoria prospectiva basada en eventos del siguiente modo:

- Tarea que los participantes deben realizar durante la prueba (*tarea de fondo*)
- Acción programada en las instrucciones que debe realizarse bajo determinadas circunstancias (*conducta intencionada*)
- Estímulos que permiten el recuerdo de realizar dicha acción y que aparecen dentro de la tarea de fondo (*claves de recuperación*).

Con esta clara estructuración metodológica es fácil comprender a simple vista las partes que componen una tarea de MP y su relación con las fases detalladas en el capítulo uno.

3.1.1 QUE NOS PERMITIÓ ELABORAR EL SIGUIENTE INSTRUMENTO:

Se realizó la búsqueda de la bibliografía para encontrar un instrumento que pudiera medir memoria prospectiva y se encontró El Cuestionario de Memoria Prospectiva y retrospectiva (PRMQ; Smith et al., 2000) y la versión mexicana de González y Mendoza (2008), que está dirigido a adultos, en el que constan 16 preguntas referentes; es una autoaplicación en que la persona si se identifica con la pregunta deberá calificarse entre uno y 5 siendo: 1 Nunca, 2 Algunas veces , 3 Con alguna frecuencia , 4 muy frecuente.

A pesar de la búsqueda no se encontró un instrumento para niños y niñas que mida memoria prospectiva por lo que se vio la necesidad de elaborar un instrumento basado en la bibliografía revisada y consultando a expertos.

En una primera etapa se elaboró un instrumento basándonos en el cuestionario mencionado, que constaba de 9 preguntas, todas adaptadas en un lenguaje para niños/as y relacionada con tareas que pudieran realizar comúnmente. Las preguntas implicaba respuestas de identificación para detectar posibles fallos en el desempeño, la forma de calificación, similar al cuestionario mencionado (PRMQ; Smith et al., 2000). Pedimos opinión a un experto J.G. Meilán., quien nos dijo que un cuestionario no es adecuado para niños/as, puesto que ellos/as no tienen responsabilidades muy grandes; como cuestionario habría que medir la voluntad de hacer las cosas, quizás las preguntas afectan más a los deberes, citas, cumpleaños, tareas de la casa etc. Nos explicó que lo mejor es hacer una tarea, podría pedirles que hagan algo y que puedan recordar realizar después de un tiempo determinado.

Por lo que a partir de esta importante observación y en base a la teoría revisada en el capítulo uno, basándonos en las fases de memoria prospectiva, tarea recurrente, recuperación producida por tiempo y por eventos todas relacionadas con distintas tareas y preguntas, y en los paradigmas de evaluación de MP, previamente elaboradas; se han establecido de la siguiente manera:

- Para **la primera y la última parte que son actividades** el niño/a deberá formar la intención de lo que debe ejecutarla en el momento adecuado, la primera parte será al final de la prueba y la última deberá ser realizada al finalizar la lectura.

La lectura del cuento (actividad 4) es un elemento distractor que representa las actividades de la vida diaria, al decirle "... subrayarás la primera línea de las páginas 3, 6 y 9" se está planteando un elemento que debe ser recordado, y debe mantenerlo hasta encontrar el momento adecuado que será cuando se encuentre en las páginas indicadas.

- Se plantean las preguntas "2. **¿Qué vas a hacer mañana?** " y "3. **¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?**", relacionadas con la fase 1 de la memoria prospectiva fases (Alvarez, J., Menor. J., 2002) la fase de Planificación, Dobb y Reeves (1996, citado en Alvarez, J., Menor. J) lo denomina Fases de Metaconocimiento. Partiendo de ello, el sujeto planifica y decide cual va a ser el contenido exacto de esa acción (contenido). Además el sujeto le añade un sentido intencional (intención), valorando la significación que dicha acción tiene para él. Las respuestas que se considerarán como válidas serán las que contengan planificaciones de tareas que pretenden realizar los niños y niñas.

3.2 INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN

El cuestionario de memoria prospectiva debe ser aplicado individualmente las instrucciones están impresas en la parte superior de la hoja, las mismas que deben ser leídas en voz alta a los sujetos, y responder ante cualquier duda que se la presente en el momento de las indicaciones tomando en cuenta que no se debe dar sugerencias de respuesta. La prueba tiene una duración de 20 min aproximadamente; se le facilitará el material necesario, y un cuento a cada uno de los encuestados para que pueda ser manipulado y trabajado de acuerdo a cada persona. La aplicación deberá ser individual, el espacio deberá ser privado y adecuadamente iluminado.

3.2.1 CONSIGNA

Esta descrita en breves palabras con el fin de que el niño entienda la orden, se consideró el nivel de aprendizaje que el niño tiene para que sea de fácil entendimiento, se tratará de que el encuestado responda de una manera sincera, y explicándole que en la encuesta no hay respuestas malas.

“A continuación trabajaremos en unas actividades, además te presentaré algunas preguntas. Escúchalas atentamente y responde.”

Para la actividad uno se le dirá “Por favor, cuando termines la actividad, antes de salir escribe tu nombre en la hoja con el esfero que está junto a ella”
 Consigna que irá junto a la primera para no causar confusión

Al final se anotará:

| | |
|----------------------|--|
| La realizó | |
| No la realizó | |
| Intención | |

Después se realizará las preguntas 2 y 3 en las que se tomó en cuenta para su realización, las fases de la memoria prospectiva que se apreciarán en las respuestas del niño.

Al final se ha planteado una actividad utilizando un cuento de 10 páginas, diseñado específicamente para este estudio, llamado “Benjamín asombrado” en el que narra la historia de un niño; la consigna para la actividad será: **“ Te voy a entregar un cuento , lo vas a leer y al terminar subrayarás la primera línea de las páginas 3 , 6 y 9 con pintura verde”**, después de la consigna, se le preguntará si es que le quedó claro, pidiéndole que repita la consigna.

Al final se registrará:

| | |
|----------------------|--|
| La realizó | |
| No la realizó | |
| Intención | |

3.2.2 PUNTUACIÓN

Respecto a la puntuación en las actividades 1 y 4 ; en la caso de haber llevado a cabo las actividades de manera correcta, serán dos puntos, mientras que si el niño o niña recuerda que tiene que llevar a cabo una tarea pero no recuerdan con exactitud la orden o no la realizan correctamente (intención) la valoración será de un punto; si no la realiza la puntuación será cero.

Si es que el niño/a durante la prueba no recuerda el número de las páginas en las que debe realizar la tarea de la actividad 4, es importante tranquilizarlo para no causar frustración y animarle a que realice la tarea en las páginas que el recuerda, sin repetirle la consigna nuevamente.

Para las preguntas 2 y 3 se calificará sobre 1, tomando en cuenta respuestas relacionadas con planificación e intención.

Continuando con la validez interna se procedió a pedir a expertos en el área que validen este trabajo.

3.3 VALIDACIÓN

Durante la elaboración del instrumento se pidió la ayuda de diferentes expertos en el tema de memoria prospectiva:

Dentro de la ciudad Especialista en neuropsicología Felipe Webster¹, nos recomendó especificar la tarea inicial y además cuantificar la prueba, recomendaciones que fueron tomadas en cuenta para corregir la prueba, así la consideró válida., además que concordó que la prueba es adecuada para niños/as. Y a Dra. Kelly Noel², en la revisión del documento recomienda que las preguntas 2 y 3 que miden planificación e intención deben ser tomadas en cuenta las intenciones para medir la memoria prospectiva, además que en la actividad y cuento se debe cambiar las instrucciones, por lo que se consideró el cambio en la prueba final estando de acuerdo con que el instrumento es adecuado para niños/as.

¹ Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Cuenca, cursó máster en Neuropsicología Clínica de la Universidad Pablo de Olavide

² Neuropsicóloga en el Hospital Monte Sinaí de Cuenca. Profesora de Postgrados de Neuropsicología de la Universidad Pablo de Olavide, en España.

Además la revisión y colaboración de expertos extranjeros: Mst. Juan G. Meilán³ que nos guió a la elaboración de actividades. También nos comunicamos también con Doctoranda Valeria Cores⁴, de Argentina, a quien le consultamos después de haber visto publicaciones en relación a este tema, la respuesta la obtuvimos cuando elaborábamos la prueba; nos explicó que, estadísticamente, mientras más ítems o intenciones tengas mejor funcionará la prueba. Sin embargo, al ser niños hay que encontrar el número justo para no sobrecargarlos, también comentó que en la prueba que ella usa, entre otras actividades, también está la lectura de un texto la actividad concurrente. Y nos dijo que es importante que los niños deben tanto entender lo que lean como recordar las intenciones es importante y además tratar de hacer las dos cosas bien. Respecto a la puntuación no recomendó otorgar un punto en el caso de que el niño auto inicie en el momento indicado pero no recuerde que debía hacer o haga una acción diferente.

Con estas recomendaciones se concluye que la prueba es útil y válida para medir memoria prospectiva y que la redacción que con ciertas correcciones de estilo (realizadas después de la revisión), el cuento se “defiende bien”, es de fácil comprensión y efectivo, además que es un texto que desde el lenguaje puede ser entendido por los niños/as.

Además se realizaron pruebas piloto a 8 niños/as de 6, 7, 8 y 9 años de edad; cuatro se encontraban en casas de acogida y la otra mitad fueron niño/as que se conocía no eran víctimas de violencia, y nos encontramos con diferentes dificultades y observaciones:

Respecto a la prueba:

- Los niños de 6 y 7 años demostraron dificultad en la lectura de cuento por tanto les costaba mucho mantener la consigna y además leer el cuento. Por lo tanto se planteó la aplicación de la prueba para niños/ de 8 a 10 años de edad.

3 Docente en la universidad de Salamanca, miembro del Instituto de Neurociencias de Castilla y León. Miembro del grupo de investigación en neurociencia cognitiva en la universidad de Salamanca

4 Neuropsicòloga , Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

En cuanto a los resultados de la aplicación:

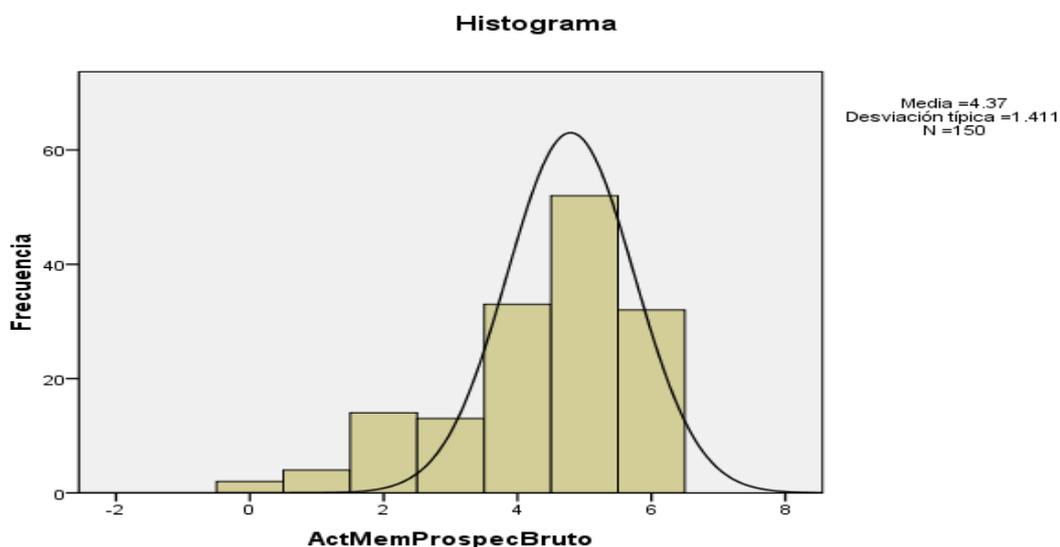
- Los niños/as que no eran víctimas de violencia mostraron mejores resultados que los niños/as que se encontraban acogidos.

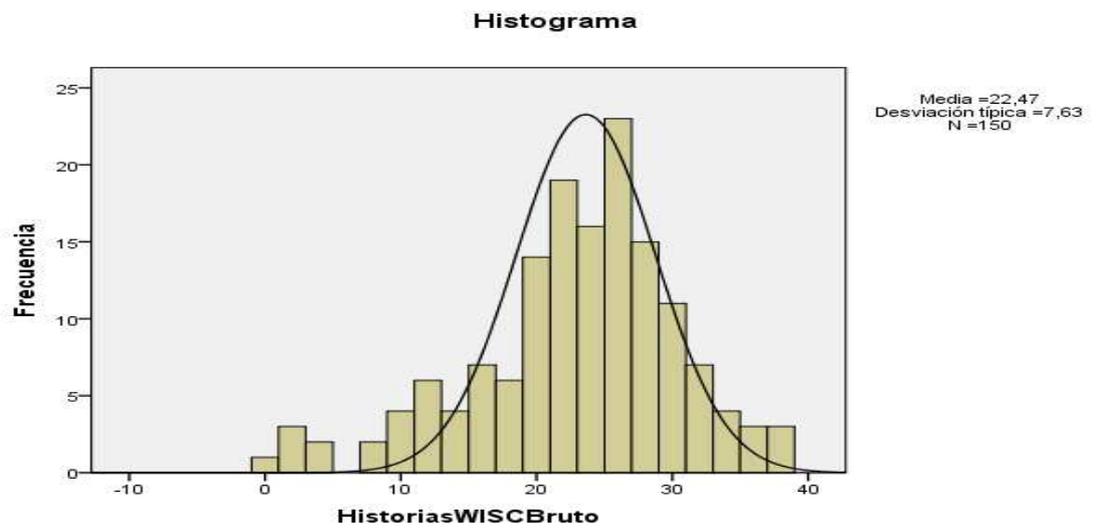
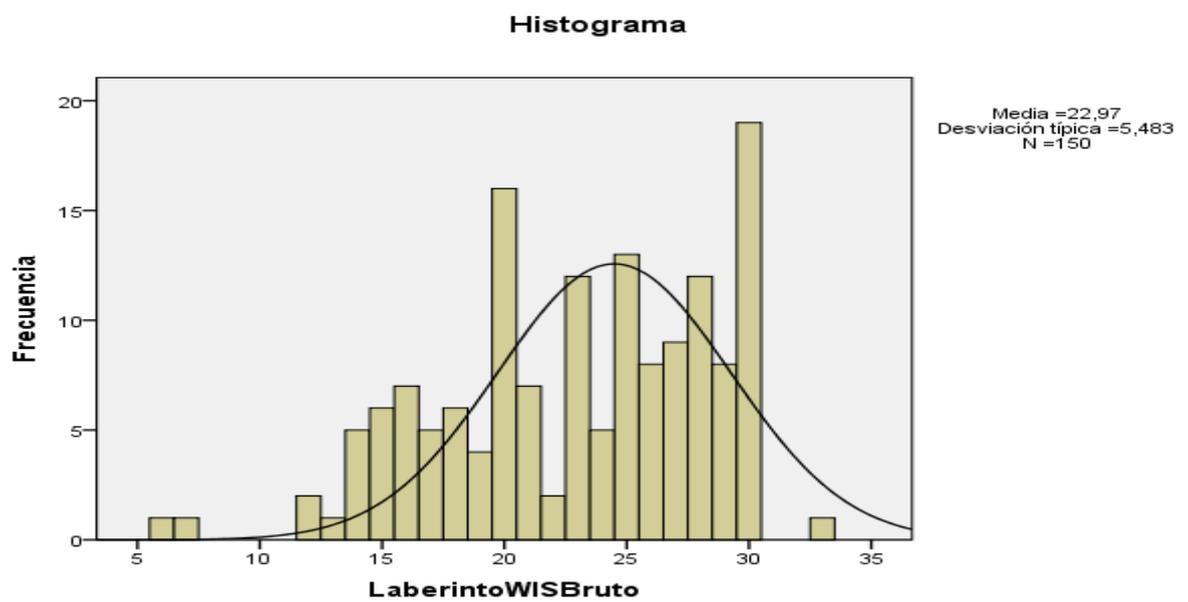
Después se procedió a la aplicación que se llevó a cabo en la escuela fiscal mixta “Velasco Ibarra”, a 120 estudiantes, 60 niñas y 60 niños, de entre 8 y 10 años de edad.

Finalmente para su validación, después de las actividades mencionadas se aplicaron dos subescalas del WISC III que son: el de laberintos y el subtest de Historietas de las escalas Wechsler. Que tienen relación con planificación, engloba distintas pruebas que requieren resolución de problemas que demandan organización y secuenciación de conducta, en el marco de ciertas reglas. (Verdejo García, A., 2010)

3.4 GRAFICOS DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

MEMORIA PROSPECTIVA



Historias:**Laberintos:**

Se realiza un análisis por medio de la agrupación de frecuencias o distribución normal la mismas que nos permiten identificar la forma en que se separan o aglomeran los valores de acuerdo a su representación gráfica.

En el gráfico de historietas y laberintos la media, la curtosis, y asimetría están dentro del rango normal, lo que significa que la escala esta aplicada adecuadamente, además se realiza un análisis con el test de memoria prospectiva en el que podemos observar que el gráfico de laberintos es más significativo con el de memoria prospectiva.

Luego de haber concluido con las diferentes pruebas y haberlo aplicado tanto al grupo muestra como al grupo control, y con el aporte y las recomendaciones de varios expertos podemos observar que el instrumento construido es válido para el fin antes mencionado que es la validación del test para medir “memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia”

3.5 EVALUACIÓN DE MEMORIA PROSPECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA

Metodología

El estudio es descriptivo transversal, de análisis comparativo de grupos.

- Población

Para la elaboración de esta tesis se aplicó a 150 niños/as divididos en dos grupos:

El primer grupo conformado por niños/as víctimas de violencia que se encuentran acogidos, junto con sus madres, en la casa María Amor, aplicando el instrumento a 15 niños y 15 niñas, entre 8 a 10 años.

- Que tengan entre 8 y 10 años.
- Escolares que se encuentren acogidos debido a que han vivido situaciones de violencia intrafamiliar.
- Escolares que no presenten daños patológicos o neurológicos.

Además se llevó a cabo la aplicación a un segundo grupo en la escuela fiscal mixta “Velasco Ibarra”, a 120 estudiantes, 60 niñas y 60 niños, entre 8 y 10 años de edad que aparentemente no viven en situación de violencia, con características sociodemográfico similares al primer grupo. Los criterios de inclusión:

- Escolares que aparentemente no vivan en situación de violencia intrafamiliar.
- Tienen características sociodemográficas similares al segundo grupo.

Procedimiento

- Se realizó una solicitud de autorización a los directores, para la aplicación a los niños/as tanto de la escuela como de la casa de acogida respectivamente.
- Se escogió a la muestra que cumpla con los criterios de inclusión planteados.
- Se aplicó el instrumento de memoria prospectiva a los niños/as.
- Se aplicó 2 subescalas del Wisc: Laberintos y las historietas.
- Se analizaron los datos obtenidos.

3.6 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE LAS PRUEBAS DE MEMORIA PROSPECTIVA APLICADO A AMBOS GRUPOS

En el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva e inferencial en la explicación de la muestra y el análisis de las variables, además, para un mejor manejo de los datos y comprobación de los resultados se analizó la relación entre las variables con dos formas de correlación:

1. Se procesaron los datos utilizando un análisis de las curvas por medio del programa del SPSS, en donde se evidencia la significación entre los test, para ello se agruparon los puntajes brutos del test de memoria prospectiva de las historias y laberintos del Wisc.
2. Se utilizó el cálculo del coeficiente de correlación para determinar la asociación entre los resultados obtenidos en los tres test aplicados en ambos grupos además, se calculó la diferencia de medias para establecer la significancia estadística de las diferencias que se presentaron en los puntajes obtenidos para los distintos test aplicados en los grupos de estudio.

Los grupos de estudio estuvieron conformados por niños entre 8 y 10 años, siendo la media de edad exactamente igual en ambos grupos, de acuerdo al cálculo de diferencia de medias no existe diferencia estadísticamente significativa que este determinada por la edad ya que la $p > 0.05$ determinando que la probabilidad de que se deba al azar es mayor al 5%.

Cuadro #1

| EDAD | NO VIOLENCIA | VIOLENCIA |
|----------------------------|--------------|-----------|
| CARACTERÍSTICAS | A | B |
| MEDIA | 9 | 9 |
| DESVIACIÓN ESTÁNDAR | 0,81 | 0,83 |

| |
|--|
| P > 0.05 |
| NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA |

En cuanto a la comparación entre características estadísticas según grupo y test aplicado de memoria prospectiva (MMP), observamos que existe una diferencia absoluta en la media de puntaje obtenida por el grupo A en relación a la media de puntaje obtenida por el grupo B. El análisis de diferencia de medias nos indica que la diferencia es estadísticamente significativa ya que la $p=0.004$ demostrando que la probabilidad de que la diferencia se deba al azar es menor al 5%, determinando que la diferencia se debe a la exposición a la violencia de uno de los grupos.

Cuadro #2

| GRUPO | NO VIOLENCIA | VIOLENCIA |
|-----------------------|--------------|--------------|
| CARACTERÍSTICA | MMP A | MMP B |
| MÁXIMO | 6 | 6 |

| | | |
|----------------------------|------|------|
| MÍNIMO | 0 | 0 |
| MEDIA | 4,52 | 3,76 |
| DESVIACIÓN ESTÁNDAR | 1,31 | 1,65 |

| | |
|----------------|-------------------------------------|
| P=0,004 | HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA |
|----------------|-------------------------------------|

En la comparación entre características estadísticas según grupo con las subescalas del Wisc, las puntuaciones máximas y la media de puntuación obtenidas fueron más altas en el grupo A, determinadas por la exposición a violencia en el test HISTORIAS aplicado a los niños del estudio. La diferencia no fue estadísticamente significativa ya que $P=0,1$ ya que determina que la probabilidad de que esta diferencia se deba al azar es mayor al 5%. (Cuadro #3)

Cuadro #3

| | HISTORIAS A | HISTORIAS B |
|----------------------------|--------------------|--------------------|
| MÁXIMO | 38 | 30 |
| MÍNIMO | 0 | 4 |
| MEDIA | 22,86 | 20,86 |
| DESVIACIÓN ESTÁNDAR | 7,78 | 6,86 |

| | |
|--------------|--|
| P=0,1 | NO HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA |
|--------------|--|

Respecto a las puntuaciones en el test LABERINTOS (cuadro #4) las puntuaciones máximas obtenidas no varían en ambos grupos, la media y la puntuación mínima obtenidas fue superior en el grupo A. La diferencia está determinada por la exposición a violencia, siendo ésta estadísticamente significativa ya que $P=0,00000002$ y demuestra que la probabilidad de que se deba al azar es menor al 5%.

Cuadro #4

| CARACTERÍSTICAS | LABERINTOS A | LABERINTOS B |
|----------------------------|---------------------|---------------------|
| MÁXIMO | 30 | 30 |
| MÍNIMO | 12 | 6 |
| MEDIA | 24,05 | 18,3 |
| DESVIACIÓN ESTÁNDAR | 4,85 | 5,19 |

| | |
|---------------------|-------------------------------------|
| P=0,00000002 | HAY DIFERENCIA SIGNIFICATIVA |
|---------------------|-------------------------------------|

Los valores obtenidos como coeficiente de correlación nos indican que no existe una buena asociación entre los puntajes obtenidos por los niños a los que se les aplicaron los distintos test indistintamente del grupo al que se los aplicó, debiendo estos estar sobre 0,8 para demostrar una buena correlación.

Cuadro #5. Valores de coeficiente de correlación entre las 3 aplicaciones.

| COEF CORR MMP – HISTORIAS | COEF CORR MMP – LAB | COEF CORR HIST – LAB |
|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| 0,364949173 | 0,484589291 | 0,415396111 |

3.7 Análisis Cualitativo

Escogimos este tema a pesar el reto que implicaba en cuanto a la falta de bibliografía y de un instrumento de aplicación; consideramos este tema importante puesto que hemos visto el funcionamiento de una casa de acogida y las consecuencias negativas que tienen los niños y niñas, y la dificultad que presentan para realizar tareas de la vida cotidiana sin alguien que les recuerde lo que tienen que hacer , por tanto

creemos que sería un aporte pequeño a considerar en las terapias que se realicen con ellos.

Un aspecto importante que nos motivó a continuar con el tema fue, el que escribimos a autores extranjeros de importantes estudios de memoria prospectiva y recibimos su respuesta y su guía, nos proporcionaron información además de aclarar diferentes dudas que nos ayudaron a continuar con nuestra investigación.

En un inicio habíamos planteado un cuestionario, sin embargo después de la revisión se consideró que no era adecuado para niños/as.

Se elaboró el instrumento con dos actividades y dos preguntas, la última actividad era la lectura de un cuento que fue diseñado específicamente para el instrumento; solicitamos ayuda de una licenciada en lengua y literatura, quien hizo una revisión y corrección del cuento tanto de la gramática, como para saber si la redacción era adecuada para niños/as de 8 a 10 años, uno de los cambios fue el nombre del cuento que en un principio fue “Un día diferente”; actualmente “Benjamín asombrado”.

La población escogida en un principio fue niños/as entre 6 a 9 años de edad, sin embargo en la aplicación de las pruebas piloto, observamos la dificultad que presentaban los niños de 6 y 7 en la lectura, la población final fueron niños/As de 8 a 10 años.

3.8 DISCUSIÓN

Para el desarrollo del instrumento y considerando las características de los niños/as se elaboraron las actividades que estuvieron relacionadas con la teoría; las tareas de memoria prospectiva (Arana, J., et. Al., 2011), especialmente con la Memoria prospectiva basada en el tiempo: un espacio de tiempo determinado señala el momento apropiado para la realización de la conducta planificada. (West & Craik, 2001); demás basándonos en las fases de memoria prospectiva y tarea recurrente. Se observó también que la codificación de la intención que se relacionó con la consigna, la retención de esa intención pendiente en el tiempo desarrollando las demás actividades planteadas: continuar con el test y leer el cuento, recuperación (recordar que es lo que tiene que llevar a cabo) y realización de la intención (escribir su nombre y subrayar las páginas) y por último, la evaluación acerca de si se ha llevado a cabo la tarea con éxito (Ellis, 1996 y Meilán, Pérez y Arana, 2005). Las cuales dieron muy buenos resultados tanto a

nivel de evaluación a nivel de ejecución de los niños/as; por tanto se puede evidenciar que el instrumento es válido.

Respecto a las subescalas los resultados del test de MMP tuvieron mayor relación en cuanto al desenvolvimiento , con la subescala de laberintos que como planteó Verdejo García, A., 2010 tienen relación con planificación, engloba distintas pruebas que requieren: resolución de problemas que demandan organización y secuenciación de conducta, en el marco de ciertas reglas.

Meilán, J., Pérez, E., Arana, M., (2006) como se ha señalado la codificación de una intención es un proceso de formación de una asociación entre el momento de ejecución de una acción y la acción que hay que ejecutar en ese momento. El hipocampo es la zona del cerebro encargada de realizar esta asociación, en cuanto a los procesos implicados en el periodo de retención de la intención, se asocia con las zonas prefrontales ; el córtex prefrontal estaría implicado en la realización de conductas de planificación compleja, retarda una respuesta a un estímulo con el fin de analizar la información y elegir la respuesta más adecuada. Zonas que se encuentran especialmente afectadas como consecuencias de la violencia como afirma Teicher MH. Et. al. (2003) los altos niveles de estrés temprano tienen efectos sobre el desarrollo cortical y en la maduración prefrontal, así también se ha encontrado que existe reducción del volumen del hipocampo en adultos con antecedentes de maltrato infantil y de niños/as maltratados puede deberse a procesos de desarrollo. (Carrión, Wong , & Kletter en el 2012) por lo que se puede apreciar que un fallo de la memoria prospectiva podría presentarse como consecuencias de la violencia ejercida en los niños/as.

3.9 CONCLUSIONES

Es importante recordar los objetivos planteados inicialmente en este estudio que fueron los de diseñar, validar y aplicar un instrumento que permita evaluar la memoria prospectiva en los niños y niñas víctimas de violencia para identificar las situación de memoria prospectiva en dicho grupo.

- Se diseñó un instrumento de evaluación elaborada tomando en cuenta la teoría y después de la revisión y aprobación de expertos, se consideró que el instrumento es adecuado para iniciar la aplicación

- Fue importante la aplicación al grupo de niños/as No víctimas de violencia (grupo A) que están en un mismo contexto sociocultural que el grupo de violencia (grupo B). En cuanto a la comparación entre características estadísticas según grupo y test aplicado de memoria prospectiva (MMP), observamos que existe una diferencia absoluta en la media de puntaje obtenida por el grupo A en relación a la media de puntaje obtenida por el grupo B. El análisis de diferencia de medias nos indica que la diferencia es estadísticamente significativa ya que la $p=0.004$ demostrando que la probabilidad de que la diferencia se deba al azar es menor al 5%, determinando que la diferencia se debe a la exposición a la violencia de uno de los grupos.
- Posterior a la aplicación del instrumento MMP, se procedió a la aplicación de dos subescalas del Weshler. En la comparación entre características estadísticas según grupo con las subescalas del Wisc, las puntuaciones máximas y la media de puntuación obtenidas fueron más altas en el grupo A, determinadas por la exposición a violencia en el test HISTORIAS aplicado a los niños del estudio. La diferencia no fue estadísticamente significativa ya que $P=0,1$ ya que determina que la probabilidad de que esta diferencia se deba al azar es mayor al 5%.
- Respecto a los laberintos, las puntuaciones máximas obtenidas no varían en ambos grupos, la media y la puntuación mínima obtenidas fue superior en el grupo A. La diferencia está determinada por la exposición a violencia, siendo ésta estadísticamente significativa ya que $P=0,00000002$ y demuestra que la probabilidad de que se deba al azar es menor al 5%.

3.10 RECOMENDACIONES

- Es fundamental que la propuesta de instrumento sea tomada en cuenta como parte de la evaluación de que se realizan en las casa de acogida para elaborar además la planificación de intervención en el caso de que sea necesario.
- Sería importante realizar el baremo del instrumento elaborado.
- Se recomienda implementar paralelo a la elaboración y aplicación del instrumento y después de los resultados que se han obtenidos en esta tesis,

elaborar un programa de intervención para trabajar la memoria prospectiva y obtener mejores resultados en la intervención psicológica de los niños/as en las casas de acogida.

3.11 FUENTES DE REFERENCIA

1. (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 1998 citado en Giménez, Pérez-Arjona, Dujovny, Díaz, 2007).
2. Afifi TO, Enns MW, Cox BJ, De Graaf R, Ten Have M, Sareen J. Child abuse and health-related quality of life in adulthood. *J Nerv Ment Dis* 2007; 195: 797-804.
3. Aliaga P., Ahumada ., S y Marfull, J.,(2003) "Violencia hacia la mujer: un problema de todos". *Rev. chil. obstet. ginecol.* vol.68, n.1, pp. 75-78.
4. Álvarez, C., Menor, J., (2002) "Procesos Cognitivos y correlatos Neuropsicológicos de las Acciones demoradas", *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 55, N°. 1, , págs. 45-66
5. Arón, A., (2001.)" Violencia en la familia: programa de intervención en red: la experiencia de San Bernardo", Editorial Galdoc Ltda. , Pág. 21 , Chile.
6. Bellis MD. (2005), The psychobiology of neglect. *Child Maltreat* ; 10: Pag. 150-72
7. Brandimonte, M., Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1996). *Prospective memory: Theory and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (páginas 23 – 50)
8. Brandimonte, M. A., Ferrante, D., Feresin, C., & Delbello, R. (2001). Dissociating prospective memory from vigilance proceses. *Psicológica*, 22, 97-113.
9. Bremner JD,et. al. 2003, Weniger G, Lange C, Sachsse U, Irle E., 2008, Carrión VG, et. al. 2001, citado en Mesa, P., Moya, L., 2011)
10. CONAMU-CEPAR "Violencia contra la mujer. Marco legal básico de protección contra la violencia de género y Resultados de la Encuesta Demográfica y de Salud Materna e Infantil. Junio 2006.
11. Coolican, H., (2005) "*Métodos de investigación y estadística en psicología*", Editorial Manual Moderno, tercera edición, 2005 pág. 19-23
12. Cores, V., Vanotti,S., Garcea,O.,Politis, D., (2010) "Estudios de la memoria prospectiva en pacientes con lesión cerebral" *Revista Neurol Argentina*, vol.02 núm 03 pág. 197-205

13. Cores, E.V. y Vanotti, S. (2009). *Memoria Prospectiva y Funciones Ejecutivas*. Presentación en XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
14. Crawford, J., Henry, J., Ward, A., Blake, J., (2006) “*The Prospective and Retrospective Memory Questionnaire (PRMQ): Latent structure, normative data and discrepancy analysis for proxy-ratings*”, School of Psychology, King’s College, UK, University of New South Wales, School of Psychology, Australia.
15. Crisantema, A., Martínez, H., Guevara, M., “Memoria prospectiva: contexto y calidad de compromiso en una situación de recuerdo libre” *Acta universitaria*, vol 12, pag. 54-60, México Guanajuato.
16. Crovitz, H. F., & Daniel, W. F. (1984). Measurements of everyday memory: toward the prevention of forgetting. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22, 413-414.
17. Czerwinski, M., Horvitz E., Wilhite, S., (2004 , enero 25), “A Diary Study of Task Switching and Interruptions”.
18. Douglas, J., (2006) “Applied Cognitive Psychology: A Textbook”, Routledge, Indiana USA, pág 90-95.
19. Echeburúa, Enrique Páz de Corral en 1998, Montserrat Sagot, Ana Carcedo, 2000, Corsi 2004, Hirigoyen 2006, David B. Wexler , 2007, y las Naciones Unidas 2010)
20. Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1990). Normal aging and prospective memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 717-726.
21. Einstein G, McDaniel MA, Richardson S, Gynn M, Cunfer A. “Aging and prospective memory: examining the influence of self-initiated retrieval”, *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 21, 996-1007.
22. Einstein, G., McDaniel, M., Thomas, R., Mayfiel, S., Shanl, H., Morrisette, N., et al. Multiple process in prospective memory retrieval: Factors determining monitoring and spontaneous retrieval. *Journal of Experimental Psychology: General*, 134, 327-342
23. Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1996). Retrieval processes in prospective memory: Theoretical approaches and some new empirical findings. In M.

- Brandimonte, G. O. Einstein & M. A. McDaniel (Eds.), *Prospective memory: Theory and applications* (pp. 115-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
24. Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (2005). *Evidence for spontaneous retrieval processes in prospective memory*. Paper presented at the II International Conference on Prospective Memory.
 25. Ellis, J. A. (1996). Prospective memory or the realization of delayed intentions: A conceptual framework for research. In M. Brandimonte, G. O. Einstein & M. A. McDaniel (Eds.), *Prospective memory: Theory and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 26. Ellis JA, Kvavilashvili L. (2000) "Prospective memory in 2000: past, present and future directions". *Appl Cgnit Psychol*, 14, 1-9,.
 27. Ellis, J. A., & Kvavilashvili, L. (2000). Prospective memory in 2000: Past, present, and future directions. *Applied Cognitive Psychology*, 14(7), 1-9.
 28. Fernandez, M., et.al. "Violencia Domestica", Ministerio de Sanidad y Consumo.
 29. Fletcher PC, Henson RN. Frontal lobes and human memory: insights from functional neuroimaging. *Brain* 2001; 124: 849-81. Recuperado de : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11335690>
 30. Flores y Ostroksy & Escobar, A. (2012; 54). Ontogenia de los sistemas de neurotransmisión. *Rev Neurol*(54), 41-48.
 31. Giménez-Pando J, Pérez-Arjona E, Dujovny M, Díaz FG. Neurological sequelae of child abuse. Literature review. *Neurocirugia* 2007; 18: 95-100.
 32. Giraldo, R., González, M., "Violencia Familiar", Editor, Universidad del Rosario, Colombia, 2009. Pág. 208- 210
 33. Gonzales Serratos; Hjar-Medina, Tapia y Rascon, 1994; Levinson, 1989 y Mcalister, Zuckerman y Marans, 1993.
 34. Gordillo F., Arana, J., Meilán, J., Mestas, L., "Efecto de la emoción sobre la memoria prospectiva un nuevo enfoque basado en procedimientos operantes" *Psychological Writings*, vol. 3, pág. 40-47, 2010, España Málaga.
 35. Gordillo , F., (2011) "*Emoción y memoria prospectiva: refuerzo y castigo de la conducta intencionada*" Tesis doctoral, Salamanca, España
 36. Graf P, Uttl B. "Prospective memory: A new focus for research", *Consciousness and Cognition: International Journal*, 10, 437-450, 2001.

37. Hertzog, C., (2006) “*Basic and Applied Memory Research: Theory in Context / Practical Applications*” , Routledge, , pag 81-91 NJ.
38. Hiriigoyen, M.-F., *Mujeres Maltratadas, los mecanismos de la violencia en la pareja – 1ª ed. –Buenos Aires: Paidos 2006.*
39. Icart T., Pulpón , A, Garrido, E., y Delgado H., (2012) “Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis”, Volumen 19 of Metodología (Universidad de Barcelona), Edicions Universitat Barcelona, España.
40. Jäger, T. y Kliegel, M. (2008). Time and event-based prospective memory across adulthood: underlying mechanisms and differential costs on ongoing task. *Journal of General Psychology*, 35(1), 4-22.
41. Kliegel, M., Jäger, T., “The Influence of Negative Emotions on Prospective Memory: A Review and New Data”, *International journal of computational cognition* vol. 4, no. 1, march 2006 1, pag. 1-4
42. Kliegel M, Martin M, McDaniel MA, Einstein GO. “Complex prospective memory and executive control of working memory: a process model. “ *Psy Beit.* 44, 303, 2002;
43. Kliegel, M., Martin M., (2003) “Prospective Memory: The Delayed Realization of Intentions, *International Journal of Psychology*, Vol 38, Issue 4
44. Kvavilashvili, L. (1992). Remembering intentions: A critical review of existing experimental paradigms. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 507-524.
45. Kvavilashvili, L., Messer, D. J., & Ebdon, P (2001) “ *Prospective memory in children: The effects of age and task interruption. Developmental*” *Psychology*, 37, 418-430.
46. Lee V, Hoaken PN. (2007) “Cognition, emotion, and neurobiological development: mediating the relation between maltreatment and aggression”. *Child Maltreat*; 12: 281-98
47. Lewis R. Aiken, (2003), *Tests psicológicos y evaluación*, traducción, María Elena Ortiz Salinas, Gabriela Montes de Oca Vega Pearson Educación.
48. Los autores , (2012) “Aportaciones recientes al estudio de la motivación y las emociones”, Fénix editora, España,
49. Macias, R., Chagoya, 1975 citado en Giménez, Pérez-Arjona, Dujovny, Díaz, 2007

50. Mäntylä, T. (2003). Assessing absentmindedness: Prospective memory complaint and impairment in middle-aged adults. *Memory & Cognition*, 31, 15-25.
51. Martinez, A., Guevara, M., (2002) “Memoria Prospectiva: contexto y calidad de compromiso en una situación de recuerdo libre” *acta universitaria*, vol 12, número 1 , pp 54-60, México.
52. Maylor EA, “Age and prospective memory”. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 42A, pag. 471-493.
53. McDaniel M., Einstein G., (2000) “*Strategic and automatic processes in prospective memory retrieval: a multiprocess framework*”. *applied cognitive psychology*, 14, 127-144. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2236631>
54. Meyer Taussik, I., Mattos Parente, P., Leibovich , N., Allegri, R.,(2006) “La memoria prospectiva y los olvidos benignos: la sensibilidad de un instrumento de investigación cuasi-ecológico”. Recuperado de:
 i. <http://www.serviciodc.com/congreso/congress/pass/communications/Taussik1.html>
55. Meilán, J. J. G.; Salgado, V. M.; Arana, J. M^a; Carro, J.; Jenaro, C. (2008) “*Entrenamiento cognitivo y mejora de la memoria prospectiva en jóvenes con retraso mental leve*”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 1, pp. 227-245, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Murcia, España
56. Meilán, J., Pérez, E., Arana, j., (2005) “*Procesos cognitivos implicados en la secuencia intencional*”, *Revista electrónica de motivación y Emoción*, V: VIII, número: 20-21.
57. Metcalfe J. (1993) “*Novelty monitoring metacognition and control in a composite holographic associative recall model: implications for Korsakoff amnesia. Psychol*” *Rev* 100: 3-22.
58. Meyer Taussik I., Mattos ,M.,(2003) “La Vulnerabilidad de Memoria Prospectiva en las Quejas de Memoria del Adulto”, **Revista Neurológica Argentina** 28(2): Pg. 85-90
59. Namakforoosh, M., (2000) “Metodología de la investigación Área *Textos politécnicos: Economía*”, Editorial Limusa ,México

60. Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia' Patricia Mesa-Gresa, Luis Moya-Albiol 2011.
61. Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B. y Williams, J. M. G. (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22(2), 477-493.
62. (Organización Panamericana de la Salud, 2007, p.5)
63. Pérez-Arjona, E., Dujovny, M., Vinas, F., Park, H., Lizárraga, S., Park, T., Díaz, F.G.: CNS child abuse: epidemiology and prevention. *Neurol Res.* 2002; 24: 29-40.
64. Pérez E, (2009) "Procesos atencionales implicados en el recuerdo de tareas pendientes: un estudio de potenciales evocados", Tesis de grado no publicada, Universidad de salamanca, España.
65. Phillips, L. H., Smith, L. y Gilhooly, K. J. (2002). The effects of adult aging and induced positive and negative mood on planning. *Emotion*, 2(3), 263-272.
66. Ramos -Manuela, A., Enseñat-Catallops, A., Tirapu-Ustárroz, J., & Roig-Rovira, T. (REVNEUROL). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las. *Revneurol*, 2005.
67. Ruiz Vargas J, (2000) "*Psicología cognitiva de la memoria*", *Anthropos revista*, Volúmenes 189-190 Anthropos Editorial, Barcelona, España, Página 44
68. Smith, M. (2004). Bilateral hippocampal volume reduction in adults with posttraumatic stress disorder: a meta-analysis of structural MRI studies. *Hippocampus*, 15, 798-807.
69. Teicher MH, Andersen SL, Polcari A, Anderson CM, Navalta CP, Kim DM.(2003) "*The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment*". *Neurosci Biobehav Rev*; 27: 33-44.
70. Teicher MH, Tomoda A, Andersen SL. Neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment: are results from human and animal studies comparable? *Ann N Y Acad Sci* 2006; 1071: 313-23.
71. Teicher MH, Andersen SL, Polcari A, Anderson CM, Navalta CP, Kim DM. The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neurosci Biobehav Rev* 2003; 27: 33-44.

72. Teicher, M., & al., e. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Elsevier*, 27(1-2), 33-44.
73. Tristán, M., (2009) “Diseño de un test de memoria prospectiva: ¿por qué olvidamos realizar una tarea pendiente?”, Tesis de maestría, universidad de Salamanca, España
74. West R, Craik FI. (1999) “ *Age-related decline in prospective memory: the roles of cue accessibility and cue sensitivity*”. *Psychol Aging* ; 14: 264-272..

4. ANEXOS

**ANEXO1: CUESTIONARIO DE MEMORIA PROSPECTIVA Y
RETROSPECTIVA (VERSIÓN MEXICANA)**

Cuestionario de Memoria Prospectiva y Retrospectiva
 De Smith, Della Sala, Logie y Maylor (2000)
 Versión Mexicana de González y Mendoza (2008) [¶]

Escriba la respuesta en la línea:

Edad: _____ Estado civil: _____ Sexo: H __ M __
 Escolaridad (en años, desde 1° de primaria. *Ejemplo:* secundaria terminada equivale a 9 años) _____
 ¿Ha estado hospitalizado como consecuencia de alguna herida (lesión o problema) en el cerebro o la cabeza?
 Sí __ No __ Por favor de algunos detalles al respecto:

Las siguientes preguntas son acerca de errores menores en la memoria, que todos tenemos de vez en cuando, sin embargo algunos de ellos pasan mas frecuentemente que otros.

Queremos preguntarle que tan frecuente le suceden a usted. Por favor indíquelo marcando la respuesta correspondiente.

Por favor asegúrese de responder todas las preguntas aun y cuando parezcan no aplicarse a su situación.

| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Con alguna frecuencia | Muy frecuente |
|---|-------|----------|---------------|-----------------------|---------------|
| 1. ¿Usted decide hacer algo dentro de unos minutos y entonces olvida hacerlo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ¿Tiene dificultades para reconocer un lugar que ha visitado antes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ¿Tiene dificultades para hacer algo que suponía que iba a hacer minutos antes, aún y lo que pensaba hacer se encontraba frente a usted, por ejemplo tomar un medicamento o apagar la estufa o la cafetera? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ¿Olvida usted algo que le han dicho pocos minutos antes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ¿Olvida usted citas si no le recuerda alguien más sobre ellas o si no utiliza recordatorios como una agenda o diario? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ¿Tiene usted dificultad para reconocer a un personaje en un programa de radio o televisión de una escena a otra? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ¿Olvida comprar algo que había planeado comprar, como una tarjeta de cumpleaños, aun y cuando pasa por la tienda? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ¿Tiene dificultad para recordar cosas que le han pasado en los últimos días? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. ¿Usted repite la misma historia a la misma persona en diferentes ocasiones? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ¿Planea llevar algo con usted, antes de dejar o salir de un cuarto, pero minutos después lo deja de lado, aun y cuando se encuentra frente a usted? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ¿Pierde algo que acaba de dejar como una revista o unos lentes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ¿Olvida usted llevar un encargo o dar un recado que se le había pedido dar a alguien? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ¿Observa usted algo sin notar que ya lo había visto momentos antes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Si trata de comunicarse o contactar a un amigo o pariente y no lo encuentra, ¿olvida tratar de nuevo mas tarde? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ¿Olvida qué vio en televisión el día anterior? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. ¿Olvida decir algo a alguien, que tenia la intención de decirle minutos antes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

* La información sobre el cuestionario original esta descrita en:

Smith, G., Della Sala, S., Logie, R.H. & Maylor, E.A. (2000). Prospective and Retrospective Memory in Normal Aging and Dementia: A Questionnaire Study. *Memory*, 8, 311-321.

[¶] El estudio de validación de la versión mexicana esta en proceso, puede comunicarse con M.C. Eugenia Mendoza González o Dra. Mónica González Ramírez, Profesoras de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, a monygzz77@yahoo.com, eugenia.mendoza@gmail.com

www.monica-gonzalez.com

ANEXO2: PRIMERA PROPUESTA DE EVALUACIÓN REALIZADA**CUESTIONARIO DE MEMORIA PROSPECTIVA****Nombre:****Edad:****Escolaridad****Sexo:**

1. ¿Qué vas a hacer mañana?
2. ¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?
3. ¿Decides hacer algo dentro de unos minutos y entonces olvidas hacerlo?
4. ¿Tienes problemas para dar un recado a tu representante de la o el profesor?
5. ¿Cuándo vas a la tienda se te olvida lo que ibas a comprar?
6. ¿Olvidas llevar algún material escolar aun cuando has revisado tu horario de clases?
7. Si trata de encontrar a alguien y no lo encuentras enseguida, ¿olvidas tratar de nuevo más tarde?
8. ¿Planeas llevar algo contigo, antes de salir de un lugar, pero minutos después lo dejas aun cuando se encuentra frente a ti?

9. ACTIVIDAD

A continuación se entregará un cuento que contiene diferentes figuras, leerás la historia y cuando te encuentre en la página 8 encierra en un círculo el número de página con pintura color rojo, en la página 10 pinta de color verde la primera línea y en la última página con esfero negro encierra en un triángulo la palabra fin.

ANEXO3: REVISIÓN DE EXPERTOS

RE: Memoria Prospectiva

↑ ↓ ×

Para ver mensajes relacionados con este, agrupar mensajes por conversación.



Valeria Cores (valecores@hotmail.com) · Agregar a contactos · 14/05/2013
 Para: Maria Jose Rodriguez

Hola, la tarea suena muy bien. Serian 4 intenciones en total? todas relacionadas con eventos, 3 de tipo repetitivas o de frecuencia.

No se si todos los niños pueden leer el reloj y contar el tiempo, si esto es así se podría dar una o dos intenciones mas como "dentro de 5 minutos devuelveme el lapiz" para evaluar el recuerdo de intenciones relacionadas con tiempo y así lograr una tarea mas multi-intencional.

Estadísticamente, mientras mas items o intenciones tengas mejor funcionara la prueba. Sin embargo, al ser niños hay que encontrar el numero justo para no sobrecargarlos. En la prueba que yo uso son 13 intenciones de tipo repetitivas y 5 mas relacionadas con eventos y tiempo, tambien es la lectura de un texto la actividad concurrente.

Es importante que los niños entiendan que tanto entender lo que lean como recordar las intenciones es importante y que deben tratar de hacer las dos cosas bien.

Ya han probado esta tecnica? Van a hacer un estudio piloto previo?

espero que te ayude.

saludos

RE: Memoria Prospectiva

↑ ↓ :



Valeria Cores (valecores@hotmail.com) · Agregar a contactos · 24/04/2013
 Para: Maria Jose Rodriguez

Hola, como andas, yo no tomara nada subjetivo en niños de memoria prospectiva, con la prueba objetiva me parece suficiente. Esta prueba puede incluir una medida de planificacion donde el niño deba planear o coordinar sus tareas, el recuerdo autoiniciado de diversas intenciones basadas en tiempo (todos los los niños saben usar un reloj y contar el tiempo?) y en eventos. Y debe chequearse con una pregunta si a pesar de que haya un error de tipo olvido de la intencion, si el niño aun recuerda lo que debia hacer, a pesar de no haber autoiniciado en el momento apropiado.

No se si esto es de ayuda, cualquier cosa preguntame.

saludos

E. Valeria Cores

From: majose_rodriguez288@hotmail.com

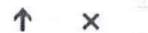
To: valecores@hotmail.com

Subject: Memoria Prospectiva

Date: Tue, 23 Apr 2013 16:22:06 -0500

Buenas tardes

Re: Solicitud de información



meilan (meilan@usal.es) Agregar a contactos 15/11/2012 |▶
Para: Maria Jose Rodriguez ▾

Buenas. Mira lo que tenemos publicado del tema y me preguntas cosas concretas. en esta página web está mi bibliografía.

web.usal.es/meilan

salu2

Juan José García Meilán
Dpto. Psicología Básica
Facultad Psicología Avenida Merced, 109
37005 Salamanca (Spain)
923294400 ext. 3262

Re: Solicitud de información Memoria Prospectiva



Para ver mensajes relacionados con este, agrupar mensajes por conversacion.



meilan (meilan@usal.es) Agregar a contactos 24/04/2013
Para: Maria Jose Rodriguez ▾

Bns, creo que ese cuestionario no es muy adecuado para niños.

Los niños no tienen tareas de memoria prospectiva que afecten a su vida "trágicamente" porque la responsabilidad es de los adultos. Quizás las preguntas afectan más a los deberes, citas, cumpleaños, tareas de la casa etc. Y no sé cómo se podría preguntar eso. Si tuvieran móviles o WhatsApp podrían hacerse la tarea mandando cad determinado tiempo, pero claro, tampoco tienen acceso al mismo. Es difícil. Posiblemente lo mejor es hacer una tarea de tiempo en que cada cinco minutos hagan algo porque ganarían una golosina o sino la pierden. Algo que sea importante en cuanto a pérdida para ellos.

Si no se me ocurre. Como cuestionario habría que medir la voluntad de hacer las cosas, porque si no son conscientes de que lo tienen que hacer no se está midiendo memoria prospectiva sino voluntad.

En fin, preguntas que me surgen ahora así de golpe pero que no sé. Había unos autores que habían trabajado el tema de niños más profusamente, pero tendría que mirar qué hicieron.

sl2

Revisión y Recomendaciones

¿Cree usted que el instrumento realizado mide memoria prospectiva?

SI CON CIERTAS PRECAUCIONES: LAS PREGUNTAS 2 Y 3 TIENEN QUE SER CONTROLADAS LAS INSTRUCCIONES DE LOS NIÑOS PARA REALIZAR MEDIR LA MEMORIA PROSPECTIVA.

¿Considera usted que el instrumento es adecuado para niños y niñas que comprenden entre las edades de 8 a 10 años?

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

¿Cree que el instrumento es suficiente para medir memoria prospectiva?

SI AUNQUE SIEMPRE ES MEJOR TENER MAS ACTIVIDADES.

Recomendaciones y Observaciones:

LA ACTIVIDAD 4 (CUENTO) -> SE TIENE QUE CAMBIAR LAS INSTRUCCIONES SIN QUE ALDE MAS LA MEMORIA DE TRABAJO. LO COMENTADO AL COMIENZO RESPECTO A LAS ACTIVIDADES 2 Y 3.

[Handwritten Signature]
FIRMA

[Handwritten Signature]
Kelly Noel
Neuropsicóloga
Hospital Monte Sinai

Revisión y Recomendaciones

¿Cree usted que el instrumento realizado mide memoria prospectiva?

De cierto modo si, aunque es necesario especificar la tarea que será medida como memoria prospectiva. Es necesario revisar si es posible cuantificar las preguntas con las que se quiere medir.

¿Considera usted que el instrumento es adecuado para niños y niñas que comprenden entre las edades de 8 a 10 años?

| | | | |
|----|---|----|--|
| SI | X | NO | |
|----|---|----|--|

¿Cree que el instrumento es suficiente para medir memoria prospectiva?

Según lo revisado es necesario añadir una tarea más específica a ser medida, algo más que únicamente pedir al niño que cierre la puerta cuando "salga". Además sería interesante medir el tipo de herramienta utilizada para recordar la tarea.

Recomendaciones y Observaciones:

- Delimitar la tarea a realizar, siendo esta más específica
- Medir las herramientas que se utilizan como claves para el recuerdo
- Especificar las tareas de interferencia.



FIRMA

FELIPE WEBSTER

NEUROPSICOLOGO CLINICO

Cuento un "Día diferente"

Evaluación de memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia

1.- ¿Considera usted que la redacción es adecuada para niños (8 a 10 años)?

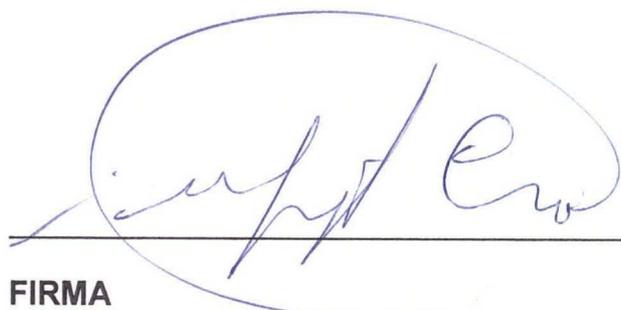
Sí, considero que es un texto, que desde el lenguaje puede ser entendido por esos niños, y desde su calidad literaria, consigue mucho más, para los niños, no tan niños.

2.- ¿Considera que la ilustración es adecuada para la edad de 8 a 10 años?

Si el mayor criterio para jugar, considero que se trata de un trabajo gráfico minimalista, de fácil comprensión, y efectivo.

3.- Observaciones:

Con ciertas correcciones de estilo, que quedan a cargo de su autor, creo que el cuento se defiende bien que plantea y sorprende, y que, finalmente, satisface a un buen lector.



FIRMA

6102147378

ANEXO 4: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE MEMORIA PROSPECTIVA

Actividades de Memoria Prospectiva

Edad:..... Sexo:..... Escolaridad:.....

1.- Actividad:

“Por favor, cuando termines las actividades escribe tu nombre en la hoja que estará junto a ti”.

| | |
|---------------|--|
| La realizó | |
| No la realizó | |
| Intención | |

2.- ¿Qué vas a hacer mañana?

.....

3.- ¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?

.....

4.- Cuento

“Te voy a entregar un cuento, lo vas a leer y después de terminarlo subrayarás la primera línea de las páginas 3 , 6 y 9 con pintura verde”

| | |
|------------|--|
| Realiza | |
| No realiza | |
| Intención | |

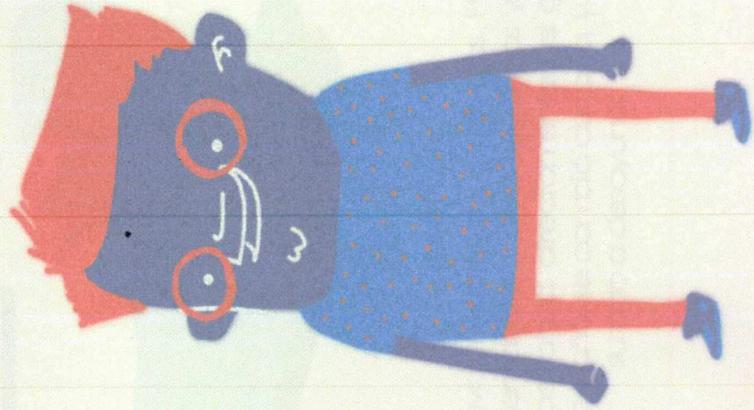
Observaciones:.....

Las Marías

Única Edición Especial

BENJAMÍN ASOMBRADO

José Martínez Albarnoz



2011, José Martínez Albarnoz
2013, Edición: Los Marías
Quena-Ecuador
Ilustración: Oscar Medina

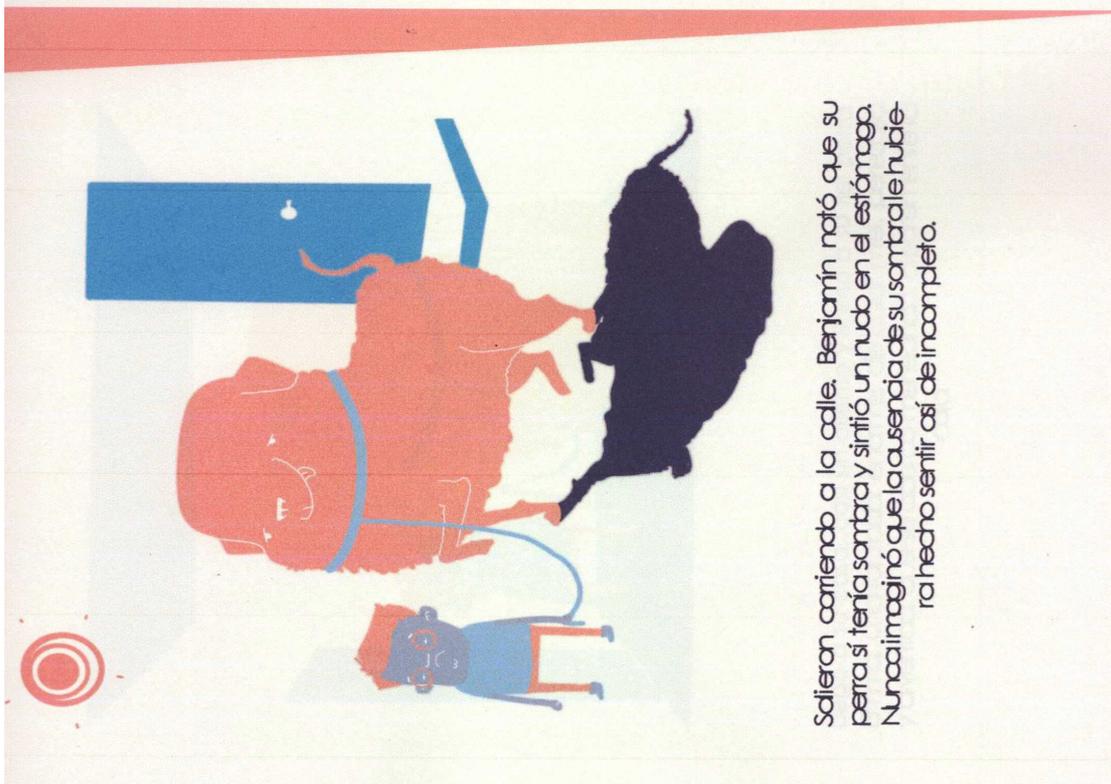


Regresó corriendo a su casa. Subió apresurado las escaleras, hacia su cuarto, dispuesto a meterse bajo las cobijas para convencerse de que esto no le estaba pasando, que solo se trataba de un mal sueño, inesperadamente, de repente, vio algo en su cama. Ahí estaba la sombra majadera, durmiendo tan profundamente, que se le habían pegado las cobijas. Benjamín, de un grito, le hizo despertar, y la traviesa sombra se levantó, lentamente, diciendo: - la culpa es tuya, no te vuelvas a levantar de golpe, Benja.

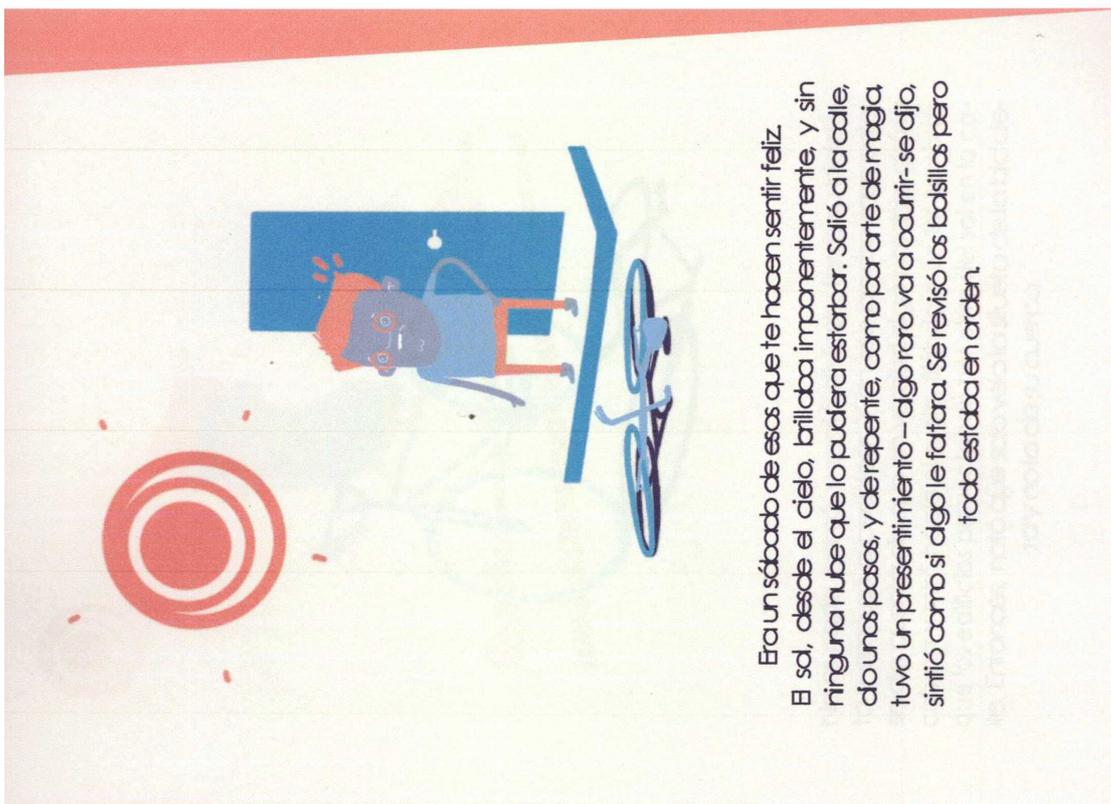
Y se puso en su sitio, detrás del niño.



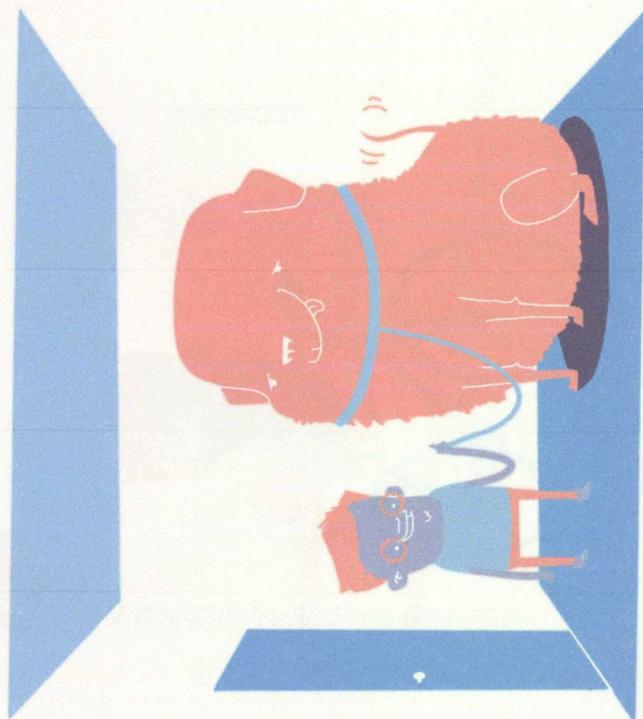
Benjamín se levantó como todas las días. Permaneció en su cama sentado por unos segundos y luego fue al baño a beber agua, directamente del grifo; eso le encantaba. Se bañó, se cambió de ropa, y bajó apresurado a desayunar.



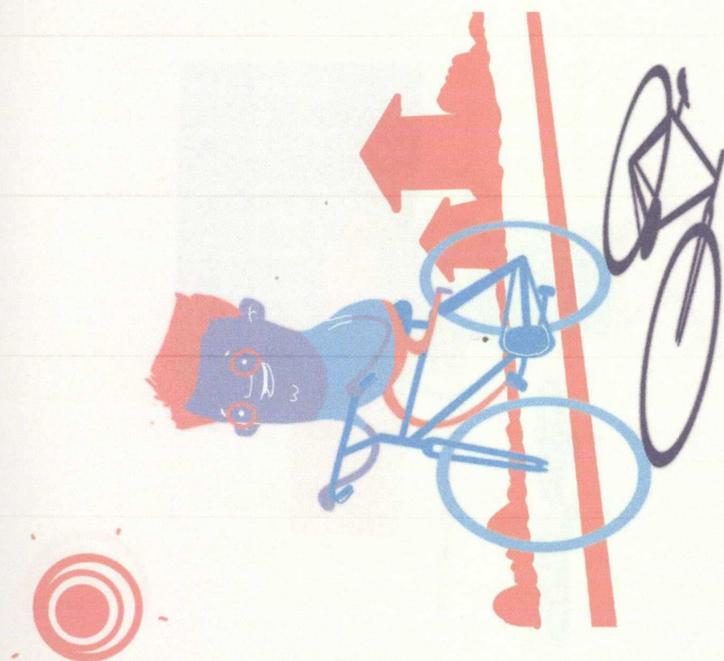
Salieron corriendo a la calle. Benjamin notó que su perra sí tenía sombra y sintió un nudo en el estómago. Nunca imaginó que la ausencia de su sombra le hubiera hecho sentir así de incompleto.



Era un sábado de esos que te hacen sentir feliz. El sol, desde el cielo, brillaba imponentemente, y sin ninguna nube que lo pudiera estorbar. Salíó a la calle, do unos pasos, y de repente, como por arte de magia, tuvo un presentimiento – algo raro va a ocurrir- se dijo, sintió como si algo le faltara. Se revisó los bolsillos pero todo estaba en orden.



Llegó a su casa, casi sin aliento y llamó a su fiel perra Emma, una labrador enorme, de color miel, perezosa y divertida, que se acercó meneando, degremente la cola



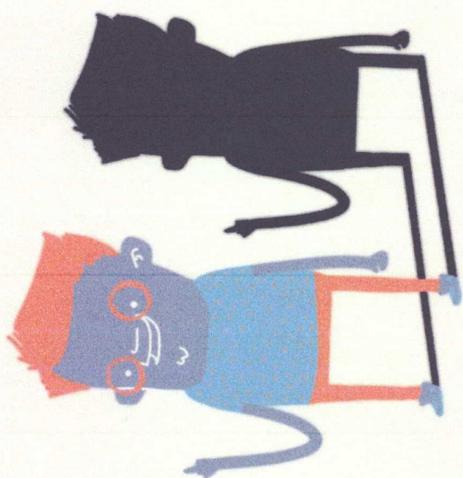
No es nada, pensó, y sonrió aliviado, tomó su bicicleta y empezó a pedalear. Y en ese preciso momento, se dio cuenta de que en verdad algo pasaba, giró la cabeza y miró hacia el suelo, fijándose en las sombras que los edificios proyectaban por obra del sol en la calle. Entonces, notó que solo veía la silueta de la bicicleta y no la de su cuerpo.



Inquieto, montó una vez más su bicicleta y pedaleó sin parar hasta su casa. LA buscó por todo el camino pero nada, no aparecía. Todas las cosas conservaban sus sombras: el basurero con forma de cabeza de payaso que hay en la tienda de la esquina, todas la tenían, ¡los arbustos la tenían también! - ¿qué está pasando? ¿me estaré volviendo loco?- susurró con voz temblorosa.

Asustado, frenó a raya, y desmontó de la bicicleta. Desesperado, buscó su sombra. No estaba por ningún lado. - ¿Dónde se ha metido?- pensó, no estaba ni debajo de sus pies, no estaba en la pared de ladrillo de aquella calle, ni siquiera en los balcones de las casas.

ANEXOS: APLICACION Y JUEGOS Y NIÑAS DE LA ESCUELA MARÍA A MOR



¡Ay, estas sombras traviesas!-, se dijo a sí mismo. Y le recordó, como en el cuento de Peter Pan, la sombra tuvo que ser cocida a él por Wendy.

La sombra, un tanto sorprendida, le dijo:

- Te prometo Benja, no volver a separarme de ti.

ANEXO5: APLICACIÓN A NIÑOS Y NIÑAS DE LA CASA MARÍA AMOR

Actividades de Memoria Prospectiva

Edad:.....10..... Sexo:.....M..... Escolaridad:.....CMA.....

1.- Actividad:

“Por favor, cuando termines las actividades escribe tu nombre en la hoja que estará junto a ti”.

| | |
|---------------|---|
| La realizó | |
| No la realizó | 0 |
| Intención | |

2.- ¿Qué vas a hacer mañana?

“Jugar”

3.- ¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?

“Regresar al patio a pintar”

4.- Cuento

“Te voy a entregar un cuento, lo vas a leer y después de terminarlo subrayarás la primera línea de las páginas 3 , 6 y 9 con pintura verde”

| | |
|------------|---|
| Realiza | |
| No realiza | |
| Intención | 1 |

Observaciones:.....T. L. = 10' 30".....

Actividades de Memoria Prospectiva

Edad:.....10..... Sexo:.....M..... Escolaridad:.....CMA.....

1.- Actividad:

“Por favor, cuando termines las actividades escribe tu nombre en la hoja que estará junto a ti”.

| | |
|---------------|---|
| La realizó | |
| No la realizó | 0 |
| Intención | |

2.- ¿Qué vas a hacer mañana?

....."Jugar".....

3.- ¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?

....."Regresar al patio a pintar".....

4.- Cuento

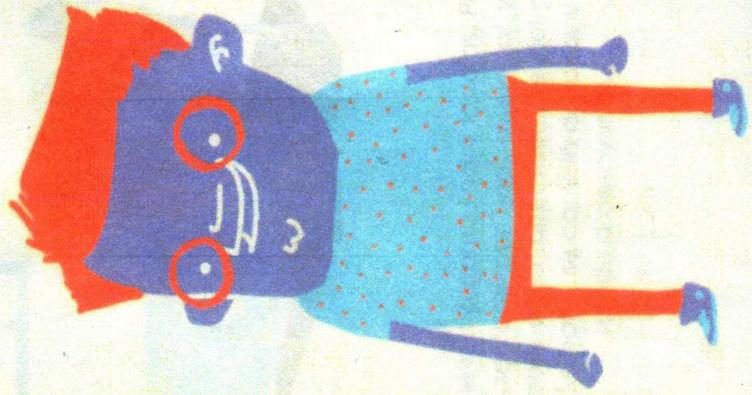
“Te voy a entregar un cuento, lo vas a leer y después de terminarlo subrayarás la primera línea de las páginas 3 , 6 y 9 con pintura verde”

| | |
|------------|---|
| Realiza | |
| No realiza | |
| Intención | 1 |

Observaciones:.....T. l. = 10' 30".....

BENJAMÍN ASOMBRADO

José Martínez Albornoz



Las Mariposas

Única Edición Especial

2011, José Martínez Albornoz
2013, Edición: Las Mariposas
Cuenca- Ecuador
Ilustración: Oscar Medina

1



Benjamín se levantó como todos los días. Permaneció en su cama sentado por unos segundos y luego fue al baño a beber agua, directamente del grifo; eso le encantaba. Se bañó, se cambió de ropa, y bajó apresurado a desayunar.

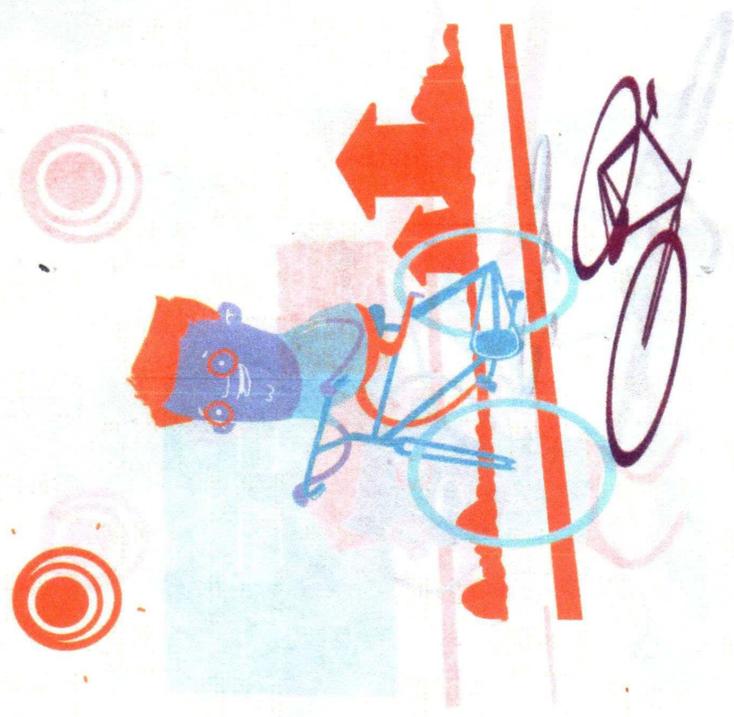
En un momento de esos que te hacen sentir feliz... todo estaba en orden.



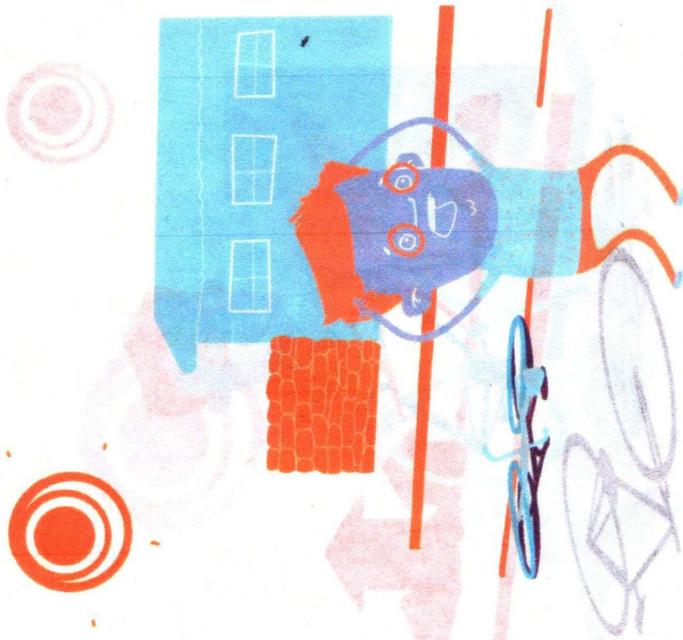
Era un sábado de esos que te hacen sentir feliz. El sol, desde el cielo, brillaba imponentemente, y sin ninguna nube que lo pudiera estorbar. Salí a la calle, di unos pasos, y de repente, como por arte de magia, hubo un presentimiento – algo raro va a ocurrir– se dijo, sintió como si algo le faltara. Se revisó los bolsillos pero todo estaba en orden.



el Y .ompm la p. oill ez .-lazeivnt' azidmoz zotez .VAJ
 ordmoz pl. no. p. rete. eb ofneus le ne onno .obicoen
 .Yonevra le à obicoa de ez de ez de ez de un
 .oill el .obicoa no tanto subreunquiq le .oill.
 .if eb erriozioa p. revoier p. rebortoz q. ofemora et -

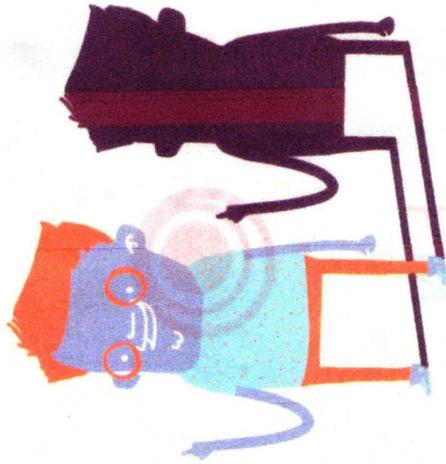


No es nada, pensó, y sonrió aliviado, tomó su bicicle-
 ta y empezó a pedalear. Y en ese preciso momento,
 se dio cuenta de que en verdad algo pasaba, giró la
 cabeza y miró hacia el suelo, fijándose en las sombras
 que los edificios proyectaban por obra del sol en la ca-
 lle. Entonces, notó que solo veía la silueta de la bicicle-
 ta y no la de su cuerpo.



Asustado, frenó a raya, y desmontó de la bicicleta. Desesperado, buscó su sombra. No estaba por ningún lado. ¿Dónde se ha metido? pensó, no estaba ni debajo de sus pies, no estaba en la pared de ladrillo de aquella calle, ni siquiera en los balcones de las casas.

¡A y un po ce su crebro.

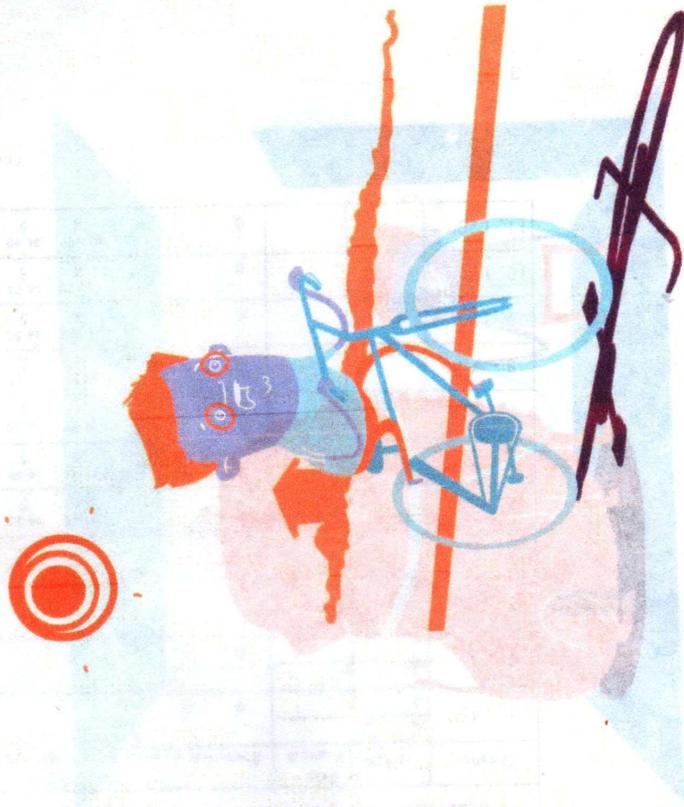


¡Ay, estas sombras traviesas!-, se dijo a sí mismo. Y le recordó, como en el cuento de Peter Pan, la sombra tuvo que ser cocida a él por Wendy.

La sombra, un tanto sorprendida, le dijo:
- Te prometo Benja, no volver a separarme de ti.



Regresó comiendo a su casa. Subió apresurado las escaleras, hacia su cuarto, dispuesto a meterse bajo las cobijas para convencerse de que esto no le estaba pasando, que solo se trataba de un mal sueño, inesperadamente, de re-ojo, vio algo en su cama. Ahí estaba la sombra majadera, durmiendo tan profundamente, que se le habían pegado las cobijas. Benjamín, de un grifo, le hizo despertar, y la traviesa sombra se levantó, lentamente, diciendo: - la culpa es tuya, no te vuelvas a levantar de golpe, Benja-
 Y se puso en su sitio, detrás del niño.



Inquieto, montó una vez más su bicicleta y pedaleó sin parar hasta su casa. LA buscó por todo el camino pero nada, no aparecía. Todas las cosas conservaban sus sombras: el basurero con forma de cabeza de payaso que hay en la tienda de la esquina, todos la tenían, ¡los arbustos la tenían también! - ¿qué está pasando? ¿me estaré volviendo loco?- susurró con voz temblorosa.

2



Llegó a su casa, casi sin aliento y llamó a su fiel perra Emma, una labrador enorme, de color miel, perezosa y divertida, que se acercó meneando, alegremente la

6



Salieron corriendo a la calle. Benjamin notó que su perra sí tenía sombra y sintió un nudo en el estómago. Nunca imaginó que la ausencia de su sombra le hubie

Y se buscó en su sitio, detrás del niño.

7

D. ORDENACIÓN DE DIBUJOS Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos

| Ordenación | Tiempo | Orden | Puntuación (Encierre en un círculo la puntuación obtenida) | |
|---------------------|-----------|-------|---|--|
| Báscula (EJEMPLO) | | | | |
| 1. Pelea 45" | 1 23 2 | | 0 | 2 BOX |
| 2. Día de campo 45" | 1 21 2 | POLLO | 0 | 2 POLLO |
| 3. Fuego 45" | 1 19 2 | FUEGO | 0 | 2 FUEGO |
| 4. Puente 45" | 1 12 2 | IDEA | 0 | 2 IDEA |
| 5. Ladrón 45" | | | 0 | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 LADRON |
| 6. Dormilón 45" | | | 0 | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 CAMA |
| 7. Artista 45" | 31 | | 0 | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 ARTE |
| 8. Lazo 45" | 55 | | 0 | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 ROBO |
| 9. Lancha 60" | 33 | | 0 | 21-60 11-20 1-10 3 4 5 UMELLE MUELLE |
| 10. Jardinero 60" | 53 | | 0 | 26-60 16-25 1-15 3 4 5 PSECA PESCA |
| 11. Banca 60" | 32 | | 0 | 26-60 16-25 1-15 3 4 5 PEARG PEGAR |
| 12. Lluvia 60" | 60 | | 0 | 26-60 16-25 1-15 3 4 5 MJOAR MOJAR |
| Total | | | | Máx.=48 3 |

un ejemplo igual que el primero.

E. ARITMÉTICA Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos

| Problema | Respuesta | Punt. 1 ó 0 |
|----------|-----------|----------------|
| 1. 30" | | |
| *2. 30" | | |
| *3. 30" | | |
| 4. 30" | | |
| 5. 30" | | |
| 6. 30" | | |
| 7. 30" | | |
| 8. 30" | | |
| 9. 30" | | |
| 10. 30" | | |
| 11. 30" | | |
| 12. 30" | | |
| 13. 30" | | |
| 14. 45" | | |
| 15. 45" | | |
| 16. 75" | | |
| 17. 75" | | |
| 18. 75" | | |
| Total | | Máx.=18† |

* Problemas 2 y 3 se puntúan con medio punto, si el niño comete un error pero lo corrige dentro del tiempo límite.
† Redondee las medias puntuaciones.

8-16 años

F. DISEÑOS CON CUBOS Descontinuar después de 2 fracasos consecutivos

| Diseño | Tiempo | Pasa - Fracasa | Puntuación (Encierre en un círculo la puntuación para cada diseño) | | | |
|----------|--------|----------------|---|---|------------------------------------|--|
| 1. 45" | 1 2 | | 0 | 1 | 2 | |
| 2. 45" | 1 2 | | 0 | 1 | 2 | |
| 3. 45" | 1 2 | | 0 | 1 | 2 | |
| 4. 45" | | | 0 | | 21-45 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | |
| 5. 75" | | | 0 | | 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | |
| 6. 75" | | | 0 | | 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | |
| 7. 75" | | | 0 | | 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | |
| 8. 75" | | | 0 | | 26-75 21-25 16-20 1-15 4 5 6 7 | |
| 9. 120" | | | 0 | | 56-120 36-55 26-35 1-25 4 5 6 7 | |
| 10. 120" | | | 0 | | 76-120 56-75 41-55 1-40 4 5 6 7 | |
| 11. 120" | | | 0 | | 81-120 56-80 41-55 1-40 4 5 6 7 | |
| Total | | | | | Máx.= 62 | |

WISC-R

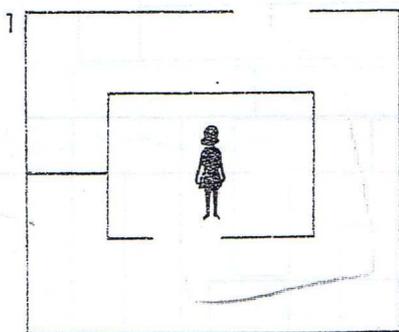
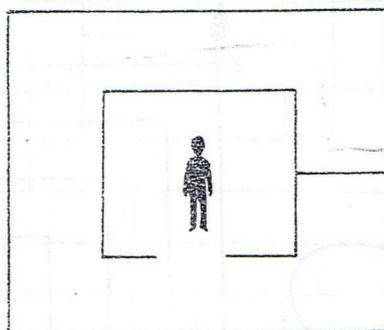
PROTOCOLO CON CLAVES Y LABERINTOS (PCL)

7

NOMBRE: _____

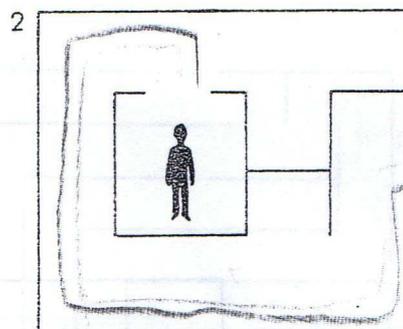
EXAMINADOR: _____ FECHA: _____

MUESTRA



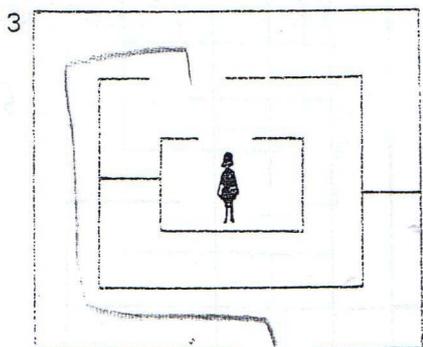
0.10

2



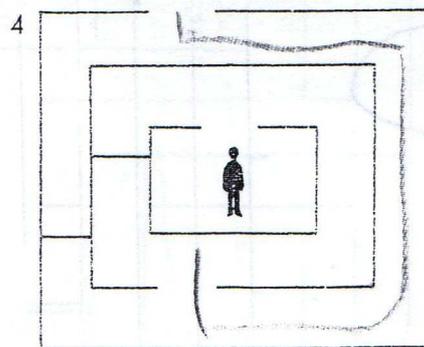
0.18

0



0.15

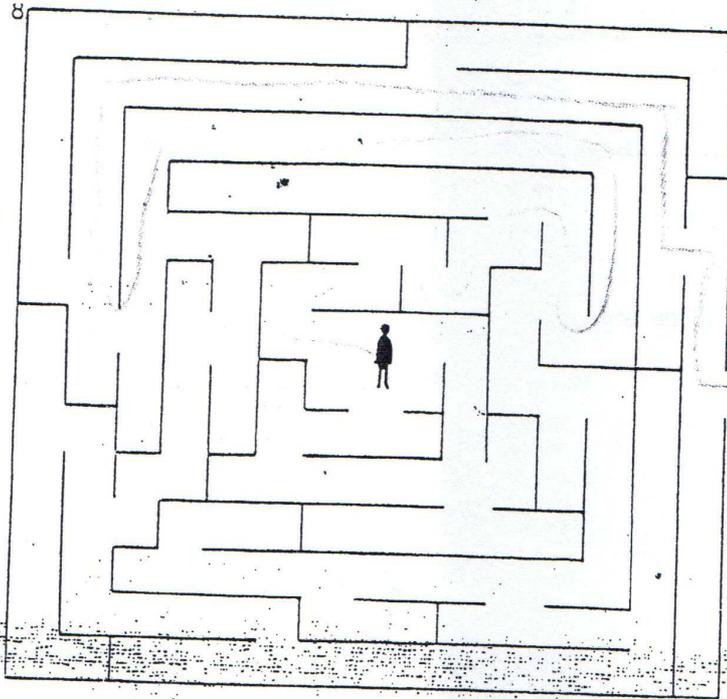
2



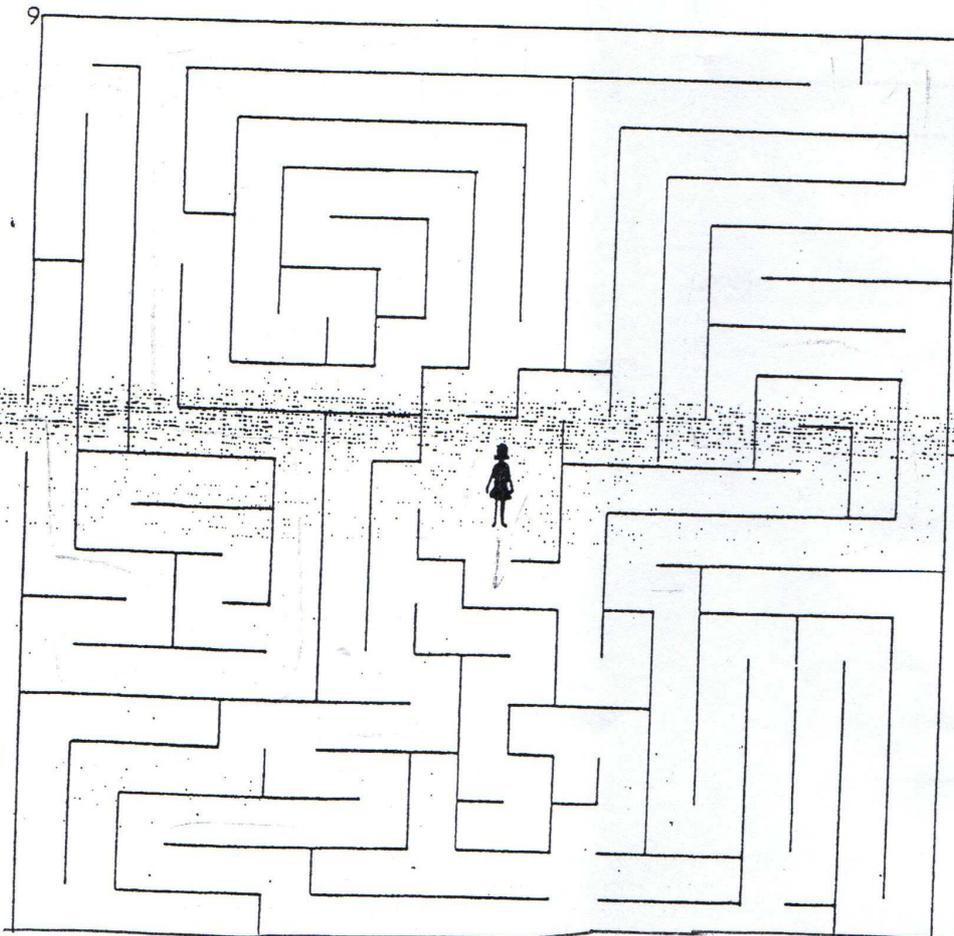
0.30

3





1.40



2.00



ANEXO 6: APLICACIÓN A NIÑOS Y NIÑAS DE LA ESCUELA “VELASCO IBARRA”

Actividades de Memoria Prospectiva

Edad:.....10.....

Sexo:.....F.....

Escolaridad:.....6^{to} de básica.....

1.- Actividad:

“Por favor, cuando termines las actividades escribe tu nombre en la hoja que estará junto a ti”.

| | | |
|---------------|---|---|
| La realizó | / | 2 |
| No la realizó | | |
| Intención | | |

2.- ¿Qué vas a hacer mañana?

....."Estudiar para el examen".....

3.- ¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?

....."Seguir haciendo la tarea y también contarles a mis amigos lo que hice aquí".....

4.- Cuento

“Te voy a entregar un cuento, lo vas a leer y después de terminarlo subrayarás la primera línea de las páginas 3 , 6 y 9 con pintura verde”

| | |
|------------|---|
| Realiza | |
| No realiza | |
| Intención | / |

Observaciones:.....Tiempo de lectura 6'31".....

Actividades de Memoria Prospectiva

Edad:.....10..... Sexo:.....M..... Escolaridad:.....CMA.....

1.- Actividad:

“Por favor, cuando termines las actividades escribe tu nombre en la hoja que estará junto a ti”.

| | |
|---------------|---|
| La realizó | |
| No la realizó | 0 |
| Intención | |

2.- ¿Qué vas a hacer mañana?

“Jugar”

3.- ¿Qué vas a hacer luego de esta entrevista?

“Regresar al patio a pintar”

4.- Cuento

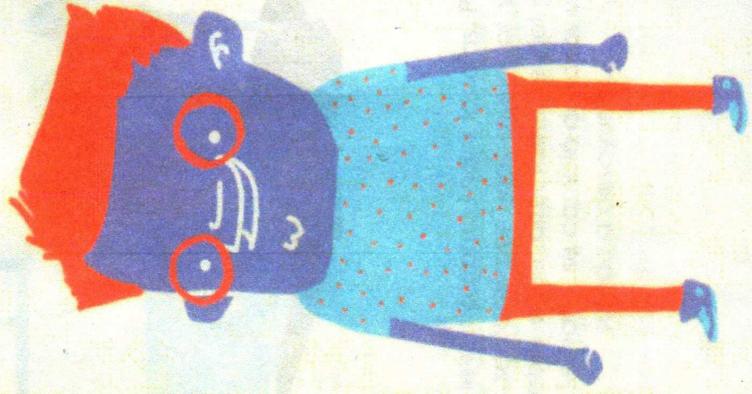
“Te voy a entregar un cuento, lo vas a leer y después de terminarlo subrayarás la primera línea de las páginas 3 , 6 y 9 con pintura verde”

| | |
|------------|---|
| Realiza | |
| No realiza | |
| Intención | 1 |

Observaciones:.....T. L. = 10' 30".....

BENJAMÍN ASOMBRADO

José Martínez Albornoz



Las Mariposas

Única Edición Especial

2011, José Martínez Albornoz
2013, Edición: Las Mariposas
Cuenca- Ecuador
Ilustración: Oscar Medina

1



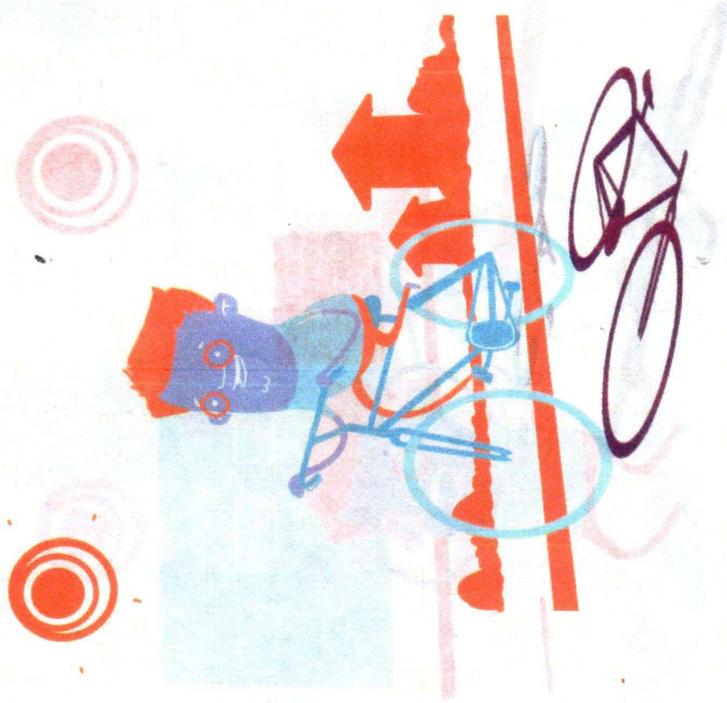
Benjamín se levantó como todos los días. Permaneció en su cama sentado por unos segundos y luego fue al baño a beber agua, directamente del grifo; eso le encantaba. Se bañó, se cambió de ropa, y bajó apresurado a desayunar.

En un momento de esos que te hacen sentir feliz. todo estaba en orden.



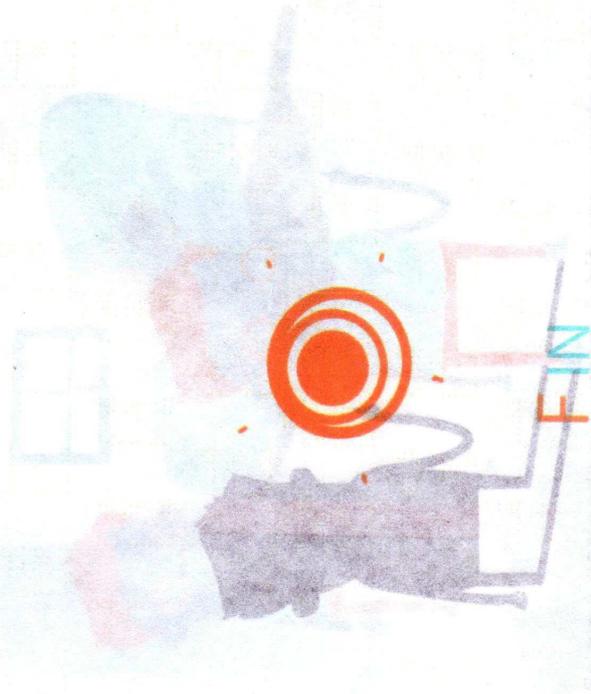
Era un sábado de esos que te hacen sentir feliz. El sol, desde el cielo, brillaba imponentemente, y sin ninguna nube que lo pudiera estorbar. Salí a la calle, di unos pasos, y de repente, como por arte de magia, hubo un presentimiento – algo raro va a ocurrir– se dijo, sintió como si algo le faltara. Se revisó los bolsillos pero todo estaba en orden.

3



No es nada, pensó, y sonrió aliviado, tomó su bicicleta y empezó a pedalear. Y en ese preciso momento, se dio cuenta de que en verdad algo pasaba, giró la cabeza y miró hacia el suelo, fijándose en las sombras que los edificios proyectaban por obra del sol en la calle. Entonces, notó que solo veía la silueta de la bicicleta y no la de su cuerpo.

10

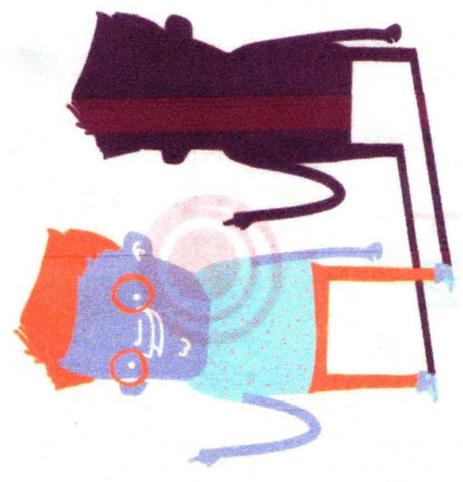


el Y .ompm la p. olib ez .-lazeivnt' azidmoz gotez .VAj ordmoz pl. no. p. rere. eb ofneus le ne ornoo .obicoen .Yone. no. lè p. obicoa p. ez eue que el por. Menda .:olib el .obibrenuq. ue se. l'ontó. .if eb ermorioq. o. rebotier on. p. jentia. ofemioq. et - .as p. rere. en su silio, des. p. de.



Asustado, frenó a raya, y desmontó de la bicicleta. Desesperado, buscó su sombra. No estaba por ningún lado. ¿Dónde se ha metido? pensó, no estaba ni debajo de sus pies, no estaba en la pared de ladrillo de aquella calle, ni siquiera en los balcones de las casas.

¡a y un ra ce su crebro.



¡Ay, estas sombras traviesas!-, se dijo a sí mismo. Y le recordó, como en el cuento de Peter Pan, la sombra tuvo que ser cocida a él por Wendy.

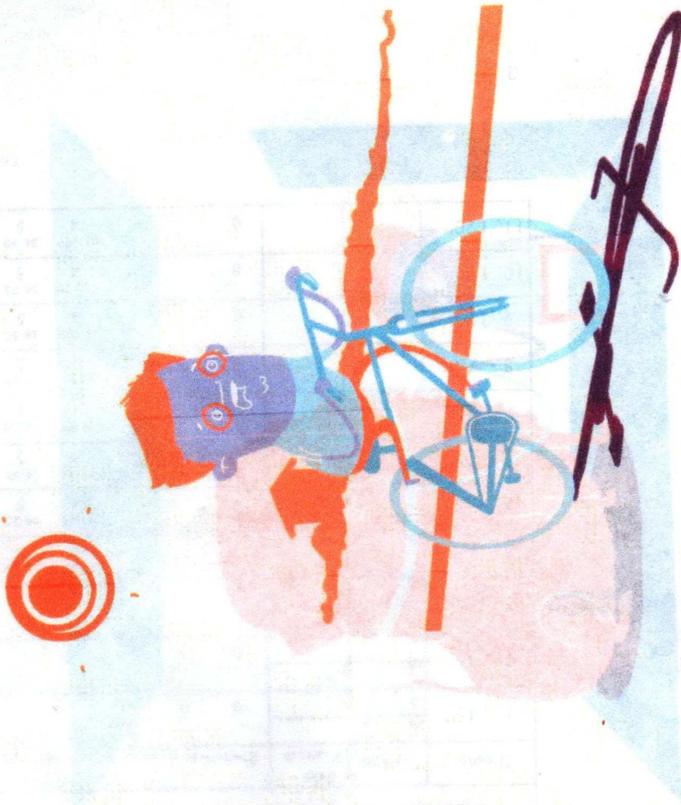
La sombra, un tanto sorprendida, le dijo:
- Te prometo Benja, no volver a separarme de ti.

8



Regresó comiendo a su casa. Subió apresurado las escaleras, hacia su cuarto, dispuesto a meterse bajo las cobijas para convencerse de que esto no le estaba pasando, que solo se trataba de un mal sueño, inesperadamente, de re-ojo, vio algo en su cama. Ahí estaba la sombra majadera, durmiendo tan profundamente, que se le habían pegado las cobijas. Benjamín, de un grifo, le hizo despertar, y la traviesa sombra se levantó, lentamente, diciendo: - la culpa es tuya, no te vuelvas a levantar de golpe, Benja-
Y se puso en su sitio, detrás del niño.

5



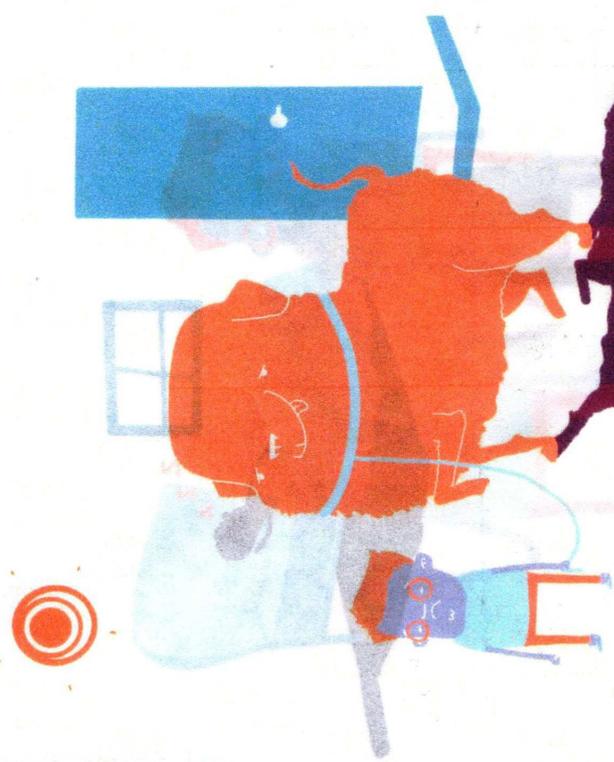
Inquieto, montó una vez más su bicicleta y pedaleó sin parar hasta su casa. LA buscó por todo el camino pero nada, no aparecía. Todas las cosas conservaban sus sombras: el basurero con forma de cabeza de payaso que hay en la tienda de la esquina, todos la tenían, ¡los arbustos la tenían también! - ¿qué está pasando? ¿me estaré volviendo loco?- susurró con voz temblorosa.

2



Llegó a su casa, casi sin aliento y llamó a su fiel perra Emma, una labrador enorme, de color miel, perezosa y divertida, que se acercó meneando, alegremente la

6



Salieron corriendo a la calle. Benjamin notó que su perra sí tenía sombra y sintió un nudo en el estómago. Nunca imaginó que la ausencia de su sombra le hubie

Y se puso en su sitio, detrás del niño.

7

| D. ORDENACIÓN DE DIBUJOS | | | | Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos | | |
|--------------------------|--------|------------------|---|---|-------------|---------------------------|
| Ordenación | Tiempo | Orden | Puntuación (Encierre en un círculo la puntuación obtenida) | | | |
| Báscula (EJEMPLO) | | | | | | |
| 1. Pelea | 45" | 1 2 | 0 | 1 BOX | 2 BOX | |
| 2. Día de campo | 45" | 1 2 | 0 | 1 POLLO | 2 POLLO | |
| 3. Fuego | 45" | 1 20" FUEGO 2 | 0 | 1 FUEGO | 2 FUEGO | |
| 4. Puente | 45" | 1 18" IDEA 2 | 0 | 1 IDEA | 2 IDEA | |
| 5. Ladrón | 45" | 15" LADRON 2 | 0 | | | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 |
| 6. Dormilón | 45" | 21" CAMA 2 | 0 | | | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 |
| 7. Artista | 45" | 18" ARTE 2 | 0 | | | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 |
| 8. Lazo | 45" | 35" ROBO 2 | 0 | | | 16-45 11-15 1-10 3 4 5 |
| 9. Lancha | 60" | 50" MUELLE 2 | 0 | 2 UMELLE | 2 MUELLE | 21-60 11-20 1-10 3 4 5 |
| 10. Jardínero | 60" | 50" PSECA 2 | 0 | 2 PSECA | 2 PESCA | 26-60 16-25 1-15 3 4 5 |
| 11. Banca | 60" | 45" PEARG 2 | 0 | 2 PEARG | 2 PEGAR | 26-60 16-25 1-15 3 4 5 |
| 12. Lluvia | 60" | 40" MOJAR 2 | 0 | 2 MJOAR | 2 MOJAR | 26-60 16-25 1-15 3 4 5 |
| Total | | | | | | Máx.=48 29 |

un ejemplo igual que el primero.

| E. ARITMÉTICA | | | Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos | |
|---------------|-----------|-------|---|--|
| Problema | Respuesta | Punt. | 1 ó 0 | |
| 1. 30" | | | | |
| *2. 30" | | | | |
| *3. 30" | | | | |
| 4. 30" | | | | |
| 5. 30" | | | | |
| 6. 30" | | | | |
| 7. 30" | | | | |
| 8. 30" | | | | |
| 9. 30" | | | | |
| 10. 30" | | | | |
| 11. 30" | | | | |
| 12. 30" | | | | |
| 13. 30" | | | | |
| 14. 45" | | | | |
| 15. 45" | | | | |
| 16. 75" | | | | |
| 17. 75" | | | | |
| 18. 75" | | | | |
| Total | | | Máx.=18† | |

* Problemas 2 y 3 se puntúan con medio punto, si el niño comete un error pero lo corrige dentro del tiempo límite.
† Redondee las medias puntuaciones.

8-16 años

| F. DISEÑOS CON CUBOS | | | | | | Descontinuar después de 2 fracasos consecutivos | | | |
|----------------------|--------|----------------|---|---|---|---|--|--|--|
| Diseño | Tiempo | Pasa - Fracasa | Puntuación (Encierre en un círculo la puntuación para cada diseño) | | | | | | |
| 1. 45" | 1 2 | | 0 | 1 | 2 | | | | |
| 2. 45" | 1 2 | | 0 | 1 | 2 | | | | |
| 3. 45" | 1 2 | | 0 | 1 | 2 | | | | |
| 4. 45" | | | 0 | | | 21-45 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | | | |
| 5. 75" | | | 0 | | | 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | | | |
| 6. 75" | | | 0 | | | 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | | | |
| 7. 75" | | | 0 | | | 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7 | | | |
| 8. 75" | | | 0 | | | 26-75 21-25 16-20 1-15 4 5 6 7 | | | |
| 9. 120" | | | 0 | | | 56-120 36-55 26-35 1-25 4 5 6 7 | | | |
| 10. 120" | | | 0 | | | 76-120 56-75 41-55 1-40 4 5 6 7 | | | |
| 11. 120" | | | 0 | | | 81-120 56-80 41-55 1-40 4 5 6 7 | | | |
| Total | | | | | | Máx.= 62 | | | |



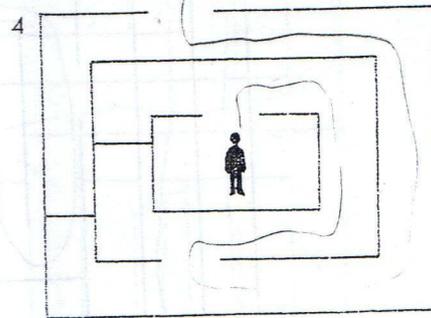
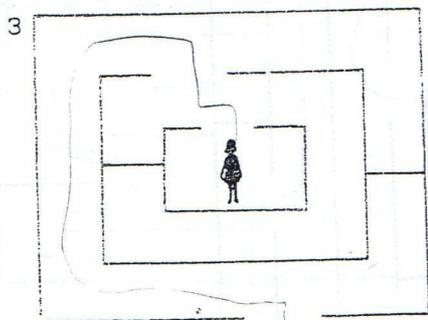
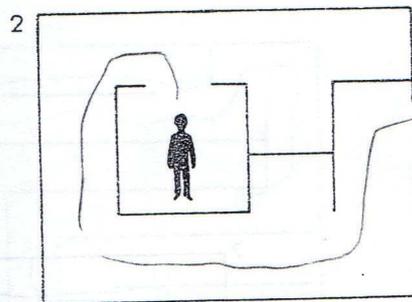
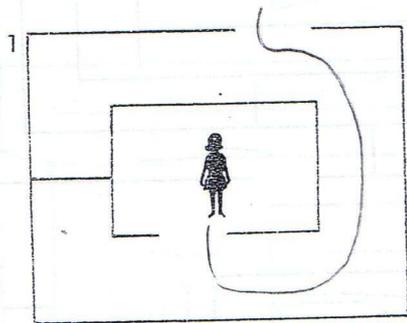
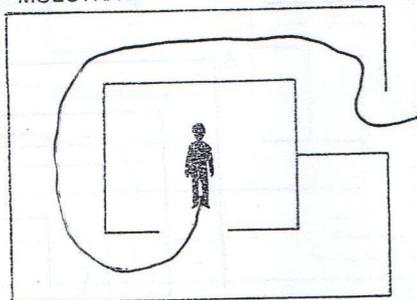
WISC-R

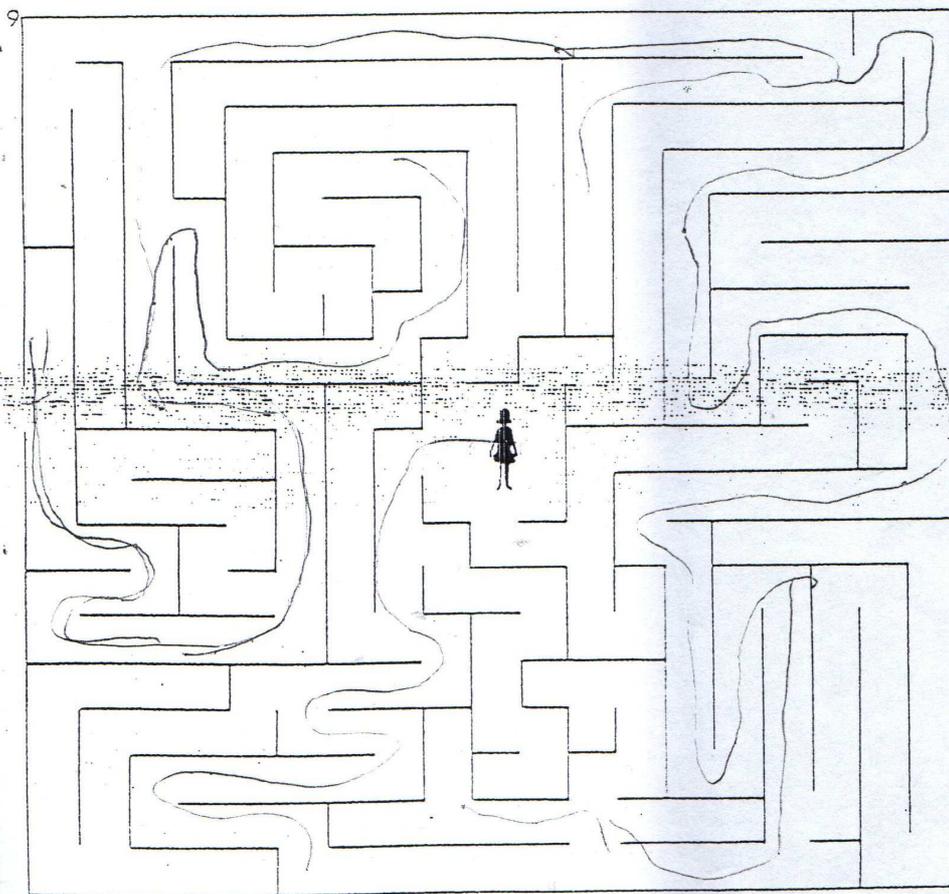
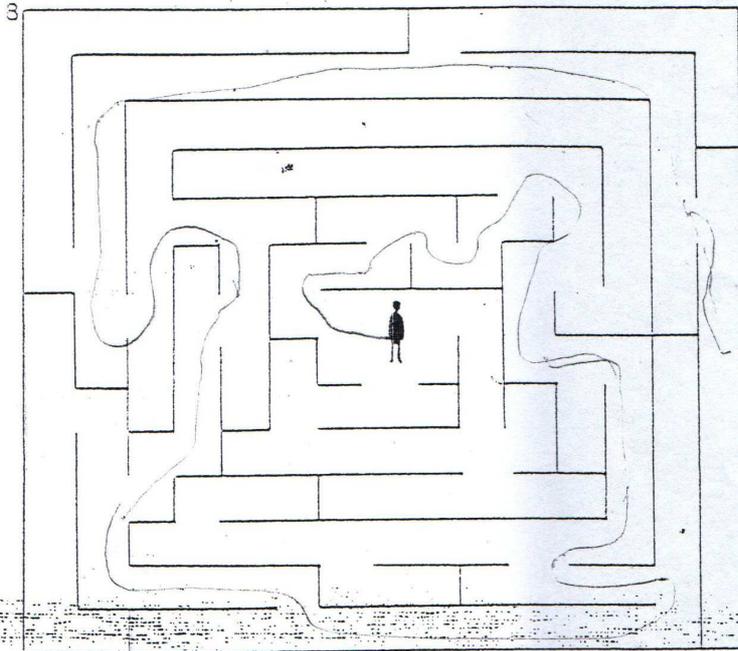
PROTOCOLO
CON
CLAVES Y LABERINTOS
(PCL)

NOMBRE: _____

EXAMINADOR: _____ FECHA: _____

MUESTRA





Diseño de Tesis



Cuenca, 03 de Enero de 2013

Maestro

Carlos Delgado

DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA

De nuestras consideraciones

Nuestros, María José Rodríguez con código 43536 y María Liza Carrazos con código 43586 egresados de la carrera de Psicología Clínica, solicito a usted muy comedidamente, y por su digno intermedio al consejo de la Facultad de Filosofía, autorizar la denuncia del Trabajo de Graduación misma que titula: "Memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia," previo a la obtención del título de Psicólogo Clínica.

Por la favorable acogida que ago da a la presente anticipamos nuestro agradecimiento

Atentamente

María José Rodríguez
43536

CERTIFICO: Que este Documento es una copia del Original
Cuenca, 28 de Febrero del 2013

Dra. Lourdes Erazo M.
SECRETARIA
Funct. 28834

María Liza Carrazos
43586

Para el Consejo de Facultad

04/01/13
Junta Académica:
OF: 018-13 - Acad. Pecuarias

Patricio Cabrera

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 INFORME ACADÉMICO DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

JUNTA ACADÉMICA DE:
 PROFESORES QUE INFORMAN:

Máster Martha Cobos.....
 Dra. Ana Paucaruca.....
 Dr. Alfonso Calderón.....

ALUMNO(S): Luisa Cañizares..... María José Rodríguez.....
 TÍTULO ACADÉMICO AL QUE SE ASPIRA: Psicóloga Clínica.....
 TEMA:
 Memoria prospectiva en niños y niñas víctimas de violencia.....

Una vez realizado el estudio del diseño. Se procede a la aprobación correspondiente por los siguientes motivos académicos:

| | SI | NO | Reformular |
|---|----|----|------------|
| 1. ¿El tema propuesto es factible de realización? | / | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| 2. Esquema metodológico: (correlación del tema con los objetivos y marco teórico). | / | | |
| ¿Hay correlación de la metodología con el tema? | / | | |
| ¿Existe correlación de la metodología con los objetivos? | / | | |
| ¿Hay correlación del tema con los objetivos? | / | | |
| ¿Se nota la correlación del tema con marco teórico? | / | | |
| ¿Se advierte la correlación de los objetivos con el marco teórico? | / | | |

| | SI | NO | Reformular |
|--|----|----|------------|
| 3. ¿La formulación de los objetivos es adecuada? | / | | |

| 4. Las técnicas que se utilizarán para el desarrollo de la investigación son: | |
|---|--|
| 1 | Encuesta |
| 2 | Se sugiere incluir los historiales del test del WISC |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

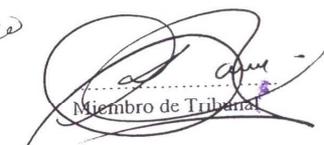
| | SI | NO | Reformular |
|---|----|----|------------|
| 5. ¿Las referencias bibliográficas son suficientes y adecuadas al tema? | / | | |

| | APROBADO | REPROBADO | Apr. con modific. |
|----------------------|----------|-----------|-------------------|
| 6. APRECIACIÓN FINAL | | | / |

Cuenca 19 de diciembre de 2012


 Director


 Miembro de Tribunal


 Miembro de Tribunal





UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

DRA. LOURDES ERAZO MOSQUERA, SECRETARIA DE LA FACULTAD
DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA
UNIVERSIDAD DEL AZUAY

CERTIFICA:

Que, la señorita **MARIA JOSÉ RODRIGUEZ REYES** con código Nro. 43936, luego de haber aprobado todas las asignaturas reglamentarias de los diez ciclos del pensum nro. 103 de estudios exigidos en la Escuela de **PSICOLOGIA CLINICA**, durante los periodos septiembre de 2007 a julio 2012, egresó el 30 de julio del 2012 con la calificación de 40.88/50, equivalente a **Muy Buena**.

Es todo cuanto puedo certificar y autorizo a la peticionaria dar al presente el uso más conveniente.

Cuenca, 12 de diciembre de 2012



UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

Dra. Lourdes Erazo Mosquera
Secretaria de la Facultad de Filosofía

Factura Nro. 001-001-00070339

LEM/bd'c





DRA. LOURDES ERAZO MOSQUERA, SECRETARIA DE LA FACULTAD
DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA
UNIVERSIDAD DEL AZUAY

CERTIFICA:

Que, la señorita **MARÍA LUISA CAÑIZARES CONTRERAS**, con
código Nro. 43986, luego de haber aprobado todas las asignaturas
reglamentarias de los diez ciclos del pensum (103) exigidos en la Escuela de
PSICOLOGIA CLINICA, durante los periodos septiembre de 2007 a julio
2012, egresó el 30 de julio del 2012 con la calificación de 38.48/50,
equivalente a **Buena**.

Es todo cuanto puedo certificar y autorizo a la peticionaria dar al
presente el uso más conveniente.

Cuenca, 12 de diciembre de 2012.

Dra. Lourdes Erazo Mosquera

Secretaria de la Facultad de Filosofía

Factura Nro. 001-001-00070388

LEM/bd'c





FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIA DE
LA EDUCACIÓN

PSICOLOGÍA CLÍNICA

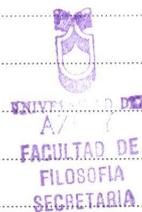
DISEÑO DE TESIS

MEMORIA PROSPECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS VICTIMAS DE
VIOLENCIA

Cañizares Contreras María Luisa

Rodríguez Reyes María José

Director: Mgst. Martha Cobos





RESUMEN

PROBLEMA:

La revisión de bibliografía revela que existe relación entre daños neurológicos y violencia, disfunciones que conllevan a que niños y niñas víctimas de violencia tengan dificultad para tomar decisiones, planificar y llevar a cabo la conducta. Se desconoce la relación entre memoria prospectiva y violencia intrafamiliar, puesto que los estudios en población infantil son escasos, y específicamente sobre este tema; sin embargo, debido a su importancia, y considerando las dificultades por escasas teóricas, el presente estudio pretende mostrar la relación que existe entre las mismas, medir si es que se ha visto afectada la memoria prospectiva; con el fin de aportar nuevos datos que ayuden la consideración de tratamiento en casas de acogida.

I. OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar la memoria prospectiva de los niños y niñas víctimas de violencia de la casa de acogida María Amor

Objetivos específicos

Diseñar y validar un cuestionario que nos permita evaluar la memoria prospectiva en niños y niñas

Aplicar el cuestionario en los niños y niñas víctimas de violencia

Identificar la situación de la memoria prospectiva en los niños y niñas víctimas de violencia.





JUSTIFICACIÓN

En Ecuador de acuerdo a estadísticas realizadas; de cada 10 niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años, 4 afirman haber recibido maltrato de sus padres especialmente cuando no obedecían o cometían una falta (SINIÑEZ 2008). Además de que han recibido 13.800 denuncias de amenaza y/o violación de derechos en contra de niños, niñas y adolescentes conocidas por las Juntas Cantonales de Protección de Derechos en 41 cantones del 2007 al 2009 (Fuente: Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia - consolidación de datos). Así mismo, más de 249.645 denuncias de violencia intrafamiliar se presentaron los últimos años en las comisarías de la mujer y la familia en el Ecuador desde el año 2006 hasta Septiembre del 2009 (DINAGE).

La atención psicológica para niños, niñas y adolescentes es importante en una casa de acogida como una herramienta que favorece a la erradicación ya que la violencia afecta e impacta algunas esferas de la vida de los seres humanos impidiendo el desarrollo de sus necesidades esenciales humanas.

Se puede constatar fácilmente la situación en la que llegan los niños y niñas a las Casas de acogida; como un factor común, siendo una característica básica las afecciones a nivel físico y psicológico. A través de la experiencia de trabajo en casas de acogida con niños y niñas, se ha podido observar que es común que estos niños presenten: déficit de atención, dificultad de la memoria a corto plazo, así como también, torpeza motriz, tienen un bajo nivel en el área de lenguaje y problemas en el desarrollo, además dificultad para la realización de tareas de la vida cotidiana razón por la que buscan frecuentemente un modelo de persona a seguir, para poder realizar actividades.

Sabiendo que la memoria prospectiva forma parte de las funciones ejecutivas, siendo la habilidad para formular y llevar a cabo intenciones — planes previamente formados que deben ser pospuestos en el tiempo (Tristan 2009), es decir recordar en el momento apropiado “tener que realizar” una acción para lograr una meta que se decidió anteriormente (Loftus 1971, Meachan y Leiman 1975, Wilkins y Baddeley 1978 , Tristan 2009) ; por lo que se pretende encontrar qué relación existe entre las dificultades



mencionadas y la memoria prospectiva pues no existir un fallo de la memoria en los niños y niñas, el avance esperado se puede demostrar.

Al mismo tiempo, se han realizado varias tesis de evaluación emocional y neuropsicológica a las niñas y niños de la casa de acogida María Amor, evidenciando que es un aspecto difícil de abordar por su escaso trabajo en cuanto a memoria prospectiva lo que motiva esta investigación.

MARCO TEÓRICO

FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas (FE) constituyen un controvertido constructo, bajo el cual se han agrupado diferentes procesos cognitivos orientados hacia la supresión o inhibición de tendencias reactivas o automatizadas y la regulación del comportamiento conforme al logro de metas (Garon, Bryson & Smith, 2008). Entre los mismos han sido considerados: la memoria de trabajo, el control atencional, el control inhibitorio, la planificación, la flexibilidad cognitiva, entre otros.

Durante el transcurso de las últimas dos décadas, se ha generado un notorio interés en el estudio del desarrollo de las EF durante la infancia. Dicho interés, ha nacido en parte del vínculo encontrado entre tales procesos y diferentes trastornos psicopatológicos y de conducta tanto en la vida adulta como en la niñez (Biederman et al., 2010; Närhi, Lehto-Salo, Ahonen, & Marttunen, 2010).

Flores y Ostroksy explican, que las funciones ejecutivas (FE) son soportadas principalmente por la corteza prefrontal (Goldberg, 2001), participan en el control, la regulación y la planeación eficiente de la conducta humana, también permiten que los sujetos se involucren exitosamente en conductas independientes, productivas y útiles para sí mismos (Lezak, Howieson, & Loring, 2004).

Lezak, 2004 dice que en la vida diaria la mayoría de las situaciones que afrontamos son diferentes entre sí y, además, tienden a evolucionar y complejizarse conforme nos desarrollamos como adultos con nuevos intereses y responsabilidades, los mecanismos



UNIVERSIDAD DEL AZUAY
FACULTAD DE FILOSOFÍA
SECRETARÍA



ejecutivos se ponen en marcha en una amplia variedad de situaciones y estadios vitales y su competencia es crucial para el funcionamiento óptimo y socialmente adaptado.

Uno de los procesos de las funciones ejecutivas es la planeación que es una de las capacidades más importantes de la conducta humana, se define como la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, mediano o largo plazo (Tsukiura, Fujii, & Takahashi, 2001). En algunas ocasiones la planeación no sólo se realiza en una sola dirección, con frecuencia se realizan pasos indirectos o en sentido inverso (para lo cual también se requiere de flexibilidad mental, otra función ejecutiva importante) que al seriarse con los pasos directos, se consigue llegar a la meta planteada (Luria, 1986).

ASPECTOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESAMIENTO DE INTENCIONES

Meilán, Pérez, y Martínez, realizaron una revisión de los diferentes procesos cognitivos que pueden estar implicados en el recuerdo prospectivo, entre los que se encuentran las funciones ejecutivas, sistemas que incluyen las funciones cognitivas de Planificación, Interrupción e inhibición de respuestas irrelevantes, control de los eventos ambientales, iniciación flexible de las respuestas a estos eventos, percepción del tiempo, orden interno de la mente

Marsh y Hicks (1998) respecto al estudio de funciones ejecutivas han argumentado en reiteradas ocasiones que es un ejecutivo central el implicado en el procesamiento de intenciones. De este modo, han considerado que este procesador ejecutivo central estaría implicado en diferentes elementos esenciales como pueden ser (1) la categorización de las intenciones según sus modalidades o importancia, (2) la revisión y mantenimiento de las intenciones en la memoria, (3) el control del nivel de activación que deben mantener los eventos meta en la memoria, (4) la recuperación de la intención en el momento adecuado, y (5) el cambio del foco intencional desde la tarea concurrente que está realizando el sujeto a la tarea intencional que debe ser realizada.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY
FACULTAD
FILOSOFIA
SECRETARIA



MEMORIA PROSPECTIVA

La memoria prospectiva constituye un aspecto fundamental de la cognición que permite a los sujetos un desempeño eficiente en la realización de actividades en la vida diaria (Meyer de Taussik 2002)

Se refiere al hecho de recordar y posteriormente llevar a cabo una acción planificada para un determinado momento del futuro. Así, el recuerdo exitoso de la intención (recuerdo prospectivo) conlleva el cumplimiento de una acción determinada cuya intención fue decidida y formada tiempo atrás. Un aspecto central de este tipo de procesos cognitivos es que las intenciones no pueden ser llevadas a cabo en el momento en que se forman, sino que deben dejarse pendientes en el tiempo y, por lo tanto, el recuerdo prospectivo exitoso implica recordar la intención y el contenido de la tarea que debemos realizar en el momento adecuado de llevarla a cabo. De este modo, la intención queda pendiente en el tiempo (periodo de retención) sin posibilidad de abandonarse del todo como ocurre con otros contenidos que se almacenan en la memoria. Además, durante este periodo de tiempo, las personas realizamos nuestra vida diaria y otras tareas e intenciones pendientes. Todo ello hasta que transcurre el tiempo necesario y puede ser el momento de recuperar la intención o bien, hasta que una pista desata tal recuerdo. (J. J. G. Meilán, E. Pérez Sáez, y J. M. Arana Martínez)

La memoria prospectiva es uno de los aspectos más importantes de la memoria tanto a corto como a largo plazo (Dobbs y Rule 1987, Meachan y leiman 1982, Sinnott 1989). Esto debido a su importancia intrínseca, a la importancia de las consecuencias que su buen funcionamiento tiene para las personas y el grado de utilización de este tipo de memoria en la vida diaria (Meilán J, Pérez E, Arana M)

La memoria prospectiva, tan poco estudiada tiene una especial importancia en nuestras vidas diarias puesto que: 1) la mayor parte de olvidos diarios son de este tipo. (Crovitz D. 1984, Mateer, Sohlberg. 1987) 2) estos tipos de olvidos nos preocupan mucho más que los de la memoria retropectiva. (Meacham 1977) y 3) puede tener consecuencias graves tanto a nivel laboral, escolar y/o familiar (Meacham, 1982, Winograd 1998).





UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DEL PROCESAMIENTO DE INTENCIONES

Meilán explica que la codificación de una intención es un proceso de formación de una asociación entre el momento de ejecución de una acción y la acción que hay que ejecutar en ese momento. Para muchos autores, es el hipocampo la zona del cerebro encargada de realizar esta asociación. El hipocampo sería el encargado de establecer de forma rápida nuevas asociaciones mentales que puedan servir como pistas o guías de la conducta intencional. Estas nuevas asociaciones serían la codificación de las proposiciones intencionales que implican una acción, una intención y el contexto intencional. El hipocampo forma parte de un sistema de memoria dual que abarca componentes corticales e hipocámpales. Estos componentes intervendrían también en el procesamiento intencional y los daños en el hipocampo tendrán consecuencias en la ejecución de intenciones en la forma de una mala formación de las mismas. Si bien no se han encontrado constataciones de este hecho empírico, Squire (1992) encontró deterioros en sujetos amnésicos para tareas de pares asociados y tareas de memoria episódica entre otras. Este tipo de tareas requiere también una memoria rápida de asociaciones para recuperar eventos de la vida diaria de naturaleza transitoria que no suelen ser codificados a largo plazo.

En cuanto a los procesos implicados en el periodo de retención de la intención, se considera que los especiales procesos de control ejecutivo implicados en este periodo de retención serían propios de las zonas prefrontales. El córtex prefrontal estaría implicado en la realización de conductas de planificación compleja. Retarda una respuesta a un estímulo con el fin de analizar la información y elegir la respuesta más adecuada, considera la consecuencia de un gesto antes de efectuarlo, pone en correlación todos los recursos disponibles para resolver un problema complejo.

MEMORIA PROSPECTIVA INFANTIL

La MP es ya operativa desde edades muy tempranas, como señaló más tarde Winograd (1988), tal vez la MP se manifiesta de forma temprana durante el desarrollo porque recordar llevar a cabo una acción puede resultar reforzante.



UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

Algunos estudios han mostrado que los niños tienden a confiar desde muy pronto en claves de recuperación externas (e.j., poner el objeto a recordar en un lugar visible) (Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975; Meacham & Colombo, 1980). Sin embargo, otros estudios han mostrado también que niños de 4 a 9 años que son capaces de entender que una clave de recuperación puede asociarse con una intención/objetivo, tenían dificultades importantes para elegir una clave eficiente (específica e informativa vs. ambigua (e.j., Beal, 1985).

Por ello, Guajardo y Best (2000) concluyen que los incentivos y las claves externas tal vez no mejoran la ejecución de forma consistente.

Después de haber recurrido a autores que han estudiado y han trabajado en la investigación del tema, revisando la respectiva bibliografía, no se ha encontrado un cuestionario de evaluación de memoria prospectiva en niños y niñas.

VIOLENCIA FAMILIAR

Definimos la violencia familiar (Cantera, L. 2002. Maltrato infantil y violencia familiar de la ocultación a la prevención. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en El Salvador. PNUD 32 pp.) como un comportamiento consciente e intencional que, por acción o inhibición, causa a otro miembro de la familia un daño físico, psíquico, jurídico, económico, social, moral, sexual o personal en general puesto que en la mayoría de los casos la violencia se produce en etapas donde los niños maduran.

Los niños no son víctimas sólo porque sean testigos de la violencia entre sus padres sino porque "viven en la violencia". Son víctimas de la violencia psicológica, a veces también física, y que crecen creyendo que la violencia es una pauta de relación normal entre adultos (SavetheChildren, ONG).

No hay un reconocimiento por parte de la madre como de los niños, niñas sobre las causas y consecuencias de la violencia en todas sus expresiones. Saben que está mal, a ellos y ellas les afecta, sin embargo, no existe una comprensión global sobre la dimensión real de la problemática.



UNIVERSIDAD DEL AZUAY
FACULTAD I
FILOSOFIA
SECRETARIA



UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

MEMORIA PROSPECTIVA Y EMOCIÓN

Los niños que son víctimas de violencia intrafamiliar tienen afectada las emociones relacionándose claramente estas con la memoria (e.j., Fernández-Rey y Redondo, 2007; Gordillo et al., 2010; Redondo y Fernández-Rey, 2010; Simón, Ruiz y Suengas, 2009) además de los olvidos que son percibidos como situaciones sumamente debilitantes para el desempeño, y provocan sentimientos de desconfianza respecto de las propias capacidades, lo que genera desvalorización, frustración y angustia. La elevada ansiedad o el malestar que genera una tarea podrá ser motivo tanto de olvido como de refuerzo de su ejecución, mientras que la indiferencia será factor determinante de la no realización.

HIPÓTESIS

La hipótesis del presente estudio es que existe relación entre las dificultades que presentan los niños y niñas de la casa de acogida, para realizar algunas tareas de la vida cotidiana y la memoria prospectiva.

CONTENIDOS

CAPITULO 1: Memoria Prospectiva

Historia y generalidades

Fases de la memoria prospectiva

Retraso en la realización de la intención

Olvidos en la memoria prospectiva

CAPITULO 2: Violencia Intrafamiliar

La violencia intrafamiliar: historia y generalidades

Concepto

Tipos de violencia



UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
FACULTAD DE
FILOSOFÍA
SECRETARÍA



UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

Efectos de la violencia intrafamiliar en niños y niñas

CAPITULO 3: Evaluación

Descripción de la encuesta

Construcción del instrumento

Validación

Aplicación a niños y niñas víctimas de violencia

Análisis de datos de la encuesta

METODOLOGÍA

Características de la Investigación

Universo y muestra: La muestra está conformada por los niños y niñas víctimas de violencia intrafamiliar que se encuentran en casas de acogida, de los cuales se partirá para la investigación planteada aplicando un cuestionario de memoria prospectiva.

Criterios de inclusión:

1. Se aplicará a niños y niñas víctimas de violencia que se encuentren en la casa de acogida María Amor
2. Niños y niñas que se encuentren más de tres semanas y que hayan iniciado procesos dentro la casa de acogida
3. No presenten ningún otro tipo de patología

Procedimiento:

Se elaborará un instrumento para medir memoria prospectiva en los niños (as) después de revisar bibliografía respecto al tema; además se solicitará el criterio a cinco expertos en neuropsicología de dentro y fuera del país, para que la revisen. Posteriormente se





UNIVERSIDAD DEL
AZUAY

aplicará el instrumento a niños (as) 40 por grupo de edad, en un rango de 5 a 8 años que, aparentemente, no se encuentren en situaciones de violencia. Y finalmente se aplicarán a los niños y niñas víctimas de violencia para poder compararlo con el grupo control.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El instrumento para medir si existe un fallo en la memoria prospectiva se lo elaborará, basándose en el cuestionario PRMQ, adaptándolo mediante utilización de lenguaje adecuado para niños y niñas de 5 a 8 años.

Además se utilizará una sub-prueba del test de inteligencia WISC-R, la ordenación de historia lo que ayudará a reconocer si es que existe un fallo en la planificación y ejecución.

Beneficiarios (directos o indirectos)

- Tanto los niños y niñas víctimas de violencia, como sus madres.
- Profesionales podrán conocer nuevas líneas de acción de cómo trabajar con los niños (as) que servirá como base de las intervenciones que realicen, aportando a un mejor resultado, en cuanto a violencia.
- La universidad puesto que se contribuye a una línea de investigación

CRONOGRAMA DE TRABAJO

| Actividad | Mes 1 | Mes 2 | Mes 3 | Mes 4 | Mes 5 | Mes 6 | Mes 7 | Mes 8 | Mes 9 |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Recolección de datos | | | • | • | • | • | • | | |
| 2. Análisis de datos | | | | | | • | • | | |
| 3. Redacción del Marco | | | | • | • | | | | |

UNIVERSIDAD DEL AZUAY
FACULTAD DE FILOSOFIA
SECRETARIA



| Teórico | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 4. Elaboración de Resultados | | | | | | | | | |
| 5. Entrega de los resultados e informe | | | | | | | | | |

PRESUPUESTO

Para la investigación propuesta se requerirá invertir en impresión de documentos que sean útiles para el desarrollo del tema, así como también en fotocopias de textos que cuenten con la información necesaria, transporte para la movilización a diferentes lugares como bibliotecas, universidades, casas de acogida.

| Gastos | Costos |
|---------------------------------|-----------|
| 4 paquetes de papel A4 de 500 H | \$ 16,00 |
| Tinta de impresora | \$ 72,00 |
| Movilización | \$ 150,00 |
| Copias de libros | \$ 100,00 |
| Compra de libros | \$ 200,00 |
| Total | \$458,00 |

5. BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de gobierno, (2009). "Plan para la erradicación de la violencia de género hacia la niñez, adolescencia y mujeres". Quito Ecuador.

Gordillo F, Arana J, Meilán J, Mestas L. (2010). "Efecto de la emoción en la memoria prospectiva". Revista chilena electrónica.





Recuperado de:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S198938092010000300005&script=sci_arttext

- Stelzer, F. Cervigni, Mauricio A., Martino, P. (2011) "Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores". Liberabit Revista Peruana de Psicología, vol. 17, núm. 1, enero-junio, , pp. 93-100.

Recuperado:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68619288011>

- Verdejo, García, A. Bechara, A. (2010) "Neuropsicología de las funciones ejecutivas", Psicothema España, 22, (2), 228 – 232.

Recuperado de:

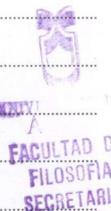
<http://www.psicothema.com/pdf/3720.pdf>

- Tristán Richarte, M. (2008-2009) "Diseño de un test de memoria prospectiva: ¿Por qué olvidamos realizar una tarea pendiente?" Tesis de maestría en Neurociencias. Instituto de Neurociencias de Castilla y León, Universidad de Salamanca.

Recuperado de:

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/74577/1/TFM_NeurocienciasTristan_Richarte_Maria%20de%20la%20Cruz.pdf

- Meilán J, Pérez E, y Martínez J, "Procesos cognitivos y neurológicos implicados en la secuencia intencional", Universidad de Salamanca, (8), (20-21).
- Leibovich N, Wilson M, Injoque, I, (2005) "¿Es posible autoadministrar una prueba de memoria prospectiva? Validez de constructo y ecopsicología de una prueba autoadministrada, Revista electrónica chilena Scielo, Universidad de Buenos Aires, secretaria de investigaciones, (XIII).





Recuperado de:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a28.pdf>

- Blasco, M. Hernández, C. "Memoria prospectiva infantil: revisión y propuestas", Universitat Jaume – I, España.



UNIV
A
FACULTAD DE
FILOSOFIA
SECRETARIA