



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**FUNCIONES COGNOSCITIVAS EN NIÑOS Y
NIÑAS VÍCTIMAS DE MALTRATO**

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta:

ARZATE GARCÍA JACQUELINE

DIRECTORA DE TESIS: DRA. AMADA AMPUDIA RUEDA
REVISORA: MTRA. BLANCA ELENA MANCILLA GÓMEZ
SINODALES: LIC. LETICIA BUSTOS DE LA TIJERA
MTRA. GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO
DR. JORGE ROGELIO PÉREZ ESPINOSA



**Facultad
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO D.F., 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

"Y he llegado a la conclusión de que si las cicatrices enseñan, las caricias también."

Mario Benedetti

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, ya que me ha inculcado esa pasión por el aprendizaje, y he podido conocer grandes personas que día a día me enseñaron algo nuevo, me hicieron crecer en lo personal y como profesionista, disfrutando cada uno de los mejores momentos de mi vida dentro de sus instalaciones.

A la **Dra. Amada Ampudia**, le agradezco cada una de las oportunidades brindadas, el apoyo en diversas situaciones, por sus enseñanzas, no sólo en lo académico sino también en lo personal; por su paciencia y su confianza. Gracias.

Al **Cubículo 33**, por buenos momentos que hemos vivido, por tantas aventuras que hemos pasado y por las enseñanzas para la vida que me han brindado. Gracias por el apoyo.

A la **Mtra. Blanca Elena Mancilla**, a quien he llegado a admirar no sólo como maestra, sino como persona. Quiero agradecerle las oportunidades que me ha brindado, su ayuda, que haya aceptado ser mi revisora; los valiosos conocimientos que ha aportado a mi vida profesional durante varios años, mostrándome la responsabilidad, enseñándome la perseverancia, y a realizar cada actividad con empeño y dedicación.

A mis sinodales: **Mtra. Guadalupe B. Santaella Hidalgo**, por brindarme tantas enseñanzas dentro y fuera del aula. Al **Dr. Jorge Rogelio Espinosa Pérez**, por su tiempo y por cada uno de sus valiosos comentarios y sugerencias que enriquecieron este trabajo. A la **Lic. Leticia Bustos de la Tijera**, por cada una de sus aportaciones.

Al **Centro de Estancia Transitoria para Niños y Niñas-PGJDF**, en especial a cada uno de los niños y niñas, porque en estos años me han enseñado tanto acerca de ellos, por

recordarme lo que es disfrutar una actividad, por compartir varias experiencias, juegos, calidez, risas, sonrisas y algunas lágrimas. Por brindarme grandes lecciones de vida y su confianza.

A mi **mamá** (Q.E.P.D), aunque ya no estés conmigo, agradezco a la vida todo lo que me enseñaste: ayudar a las demás personas, enfrentar los problemas con buen sentido del humor, hacer cada actividad con pasión y nunca darme por vencida.

A mi **papá**, porque siempre has hecho muchos sacrificios para brindarme una formación académica y porque me has enseñado a ser persistente. Gracias por escucharme, por secar mis lágrimas cuando me derrumbaba y por apoyarme en cada sueño que tengo, y por enseñarme a presentar entereza ante las dificultades.

A **Fernanda**, sobrina, fuiste pieza clave para que la curiosidad surgiera y quisiera enfocarme en el área infantil, cuando me preguntabas el porqué de cada suceso o cosa, y te surgían tantas ideas. Jamás permitas que te digan que no vas a poder.

A esta **Ale Bonilla**, ¡hermaniux!, siempre le agradeceré a la vida que nos haya puesto en el mismo camino, que compartamos tantas ideas, tantos momentos de risas, llantos, enojo, pero a pesar de todo siempre nos hemos apoyado para salir hacia delante las dos. Por estar siempre ahí, impulsarme, motivarme y escucharme, te quiero mucho.

A **Nancy**, por todo el apoyo que siempre me has brindado, por los consejos, risas, y ser cómplices de tantas aventuras. Gracias por ser una gran amiga que ha estado en los momentos claves de mi vida, por preocuparte cuando algo me sucedía, por siempre ayudarme incondicionalmente y darme impulso cuando lo necesitaba. Cumpliremos cada uno de nuestras metas, ¡no lo dudes!

A **Rubí, Maris y Sandra**, saben que son amigas valiosas, y agradezco cada momento que hemos vivido, y vienen muchos más.

A **Itzel, Lalo, Adrian y Julio**, he aprendido tanto de ustedes, a tomar decisiones y disfrutar de todas las cosas que te da la vida. Gracias por tantos años de amistad.

A **Fernando Mata**, por la confianza y oportunidades que me ha brindado, por haberme permitido conocer y estar en el CET, abrir una puerta cuando se me cerró otra, enseñarme que puedo ver el mundo desde otras perspectivas y que cuando un trabajo lo realizas con el corazón éste es excelente. Me faltan palabras para agradecerle todo el apoyo, y quiero darle las gracias a usted y al CET (Lupita, Eli, Elisa, Nancy, Gerardo, Angie, Anita, Norma, todos los niños y personal que lo conforman) por cada momento vivido, y por cada una de las enseñanzas que me dejaron.

A **Vero, Ricardo, Dai y Yami**, por ser mi segunda familia, la cual siempre me ha brindado fortaleza para continuar cuando he querido darme por vencida, ayudarme en tantas ocasiones cuando lo necesitaba, escucharme, confiar en mí y vivir momentos de alegría. Saben que los aprecio.

A **Dani Cervantes**, porque cuando sentí que ya no podía me brindaste tu apoyo, porque me has motivado a continuar, a no darme por vencida y saber que siempre hay segundas oportunidades. Por escucharme en esos momentos de pánico y brindarme palabras de aliento. Gracias por todo.

A **Cris**, te agradezco el apoyo, las risas, y tantos momentos buenos y malos por los que hemos pasado, de éstos últimos saliendo victoriosas. Nos esperan muchas cosas positivas.

*"A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo,
jamás preguntan sobre lo esencial del mismo.
Nunca se les ocurre preguntar: ¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere?
¿Le gusta coleccionar mariposas?
Pero en cambio preguntan: ¿Qué edad tiene?
¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa?
¿Cuánto gana su padre?
Solamente con estos detalles creen conocerle."*

El Principito, Antoine de Saint-Exupéry

Fragmento

ÍNDICE

• RESUMEN	
• INTRODUCCIÓN	
• ANTECEDENTES	I
• CAPÍTULO I. MALTRATO INFANTIL	1
1.1 Definición de maltrato infantil	3
1.2 Modelos explicativos del maltrato infantil	5
1.3 Tipología y clasificación del maltrato infantil	10
1.4 Causas del maltrato infantil	16
1.5 Consecuencias del maltrato infantil	22
• CAPÍTULO II. FUNCIONES COGNOSCITIVAS	34
2.1 Definición de funciones cognoscitivas	34
2.2 Teorías sobre el desarrollo cognoscitivo	42
2.3 Teorías y perspectivas de la inteligencia	55
2.4 Escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario-III (WPPSI-III)	65
• CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	79
3.1 Justificación y planteamiento del problema	79
3.2 Objetivo general	81
3.3 Objetivos específicos	81
3.4 Hipótesis conceptual	82
3.5 Hipótesis específicas	82
3.6 Variables	83
3.7 Definición de variables	83
3.8 Muestra	85
3.9 Sujetos	85
3.10 Tipo de estudio	85
3.11 Diseño de investigación	86
3.12 Instrumento	86
3.13 Procedimiento	90
3.14 Análisis de datos	91
• CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	92
4.1 Estadística descriptiva: Variables sociodemográficas de los niños y niñas víctimas de maltrato	92
4.2 Estadística descriptiva: Frecuencias y porcentajes de las puntuaciones escalares de las subpruebas del WPPSI-III y de las puntuaciones compuestas de los índices del WPPSI-III	103
4.3 Estadística inferencial: Prueba estadística <i>t</i> de Student entre los niños y niñas maltratados respecto a las puntuaciones escalares de las subpruebas del WPPSI-III y de las puntuaciones compuestas de los índices del WPPSI-III	125

• CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	127
5.1 Discusión	127
5.2 Conclusión	136
• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

RESUMEN

El maltrato infantil en todas sus formas es un problema que se presenta en todos los estratos sociales y en todas las culturas, además de que tiene una serie de consecuencias a corto, mediano y largo plazo en el desarrollo psicosocial, emocional y especialmente en las funciones cognitivas de los menores (Ampudia, Santaella & Eguía, 2009). Frecuentemente, en el maltrato infantil están presentes uno o más factores de riesgo, como lo es un ingreso económico bajo en la familia, uso y abuso de alcohol y/o drogas por parte de alguno o ambos progenitores, una historia de maltrato en la infancia de alguno de los padres, las normas culturales y la pobreza del ambiente (Ampudia, Jiménez & Sánchez, 2011). El maltrato infantil se presenta en diferentes tipos de comportamiento como son la negligencia, omisión de cuidados, maltrato físico, abuso sexual, abandono, maltrato emocional y/o psicológico, explotación, maltrato institucional, entre otros. Las consecuencias que se observan en los menores van desde daños físicos leves, es decir, pequeñas heridas, moretones, hasta secuelas físicas permanentes, como lo es una fractura, daño cerebral, amputación de un miembro, etc., pero también hay consecuencias emocionales, las cuales afectan su vida futura y repercuten en su adultez, pudiendo desarrollar síntomas de estrés postraumático, depresión, ansiedad, uso y abuso de alcohol (Ampudia, Jiménez & Sarabia, 2009). Una de las consecuencias principales que afectan al desarrollo de los niños maltratados son las funciones cognitivas del menor, como la memoria, el lenguaje, la capacidad de aprendizaje, etc. De ahí que el objetivo principal de este estudio fue identificar si las funciones cognoscitivas en los niños y niñas víctimas de maltrato son diferentes en las puntuaciones escalares, puntuaciones compuestas de los índices, así como las fortalezas y debilidades de los menores respecto a las subpruebas del WPPSI-III. Para ello se consideró una muestra de 9 niñas y 6 niños ingresados en el Centro de Estancia Transitoria para Niños y Niñas de la PGJDF, ya que presentan una historia de maltrato y fueron expuestos a situaciones de violencia por parte de sus padres o tutores. Para evaluar las funciones cognoscitivas de los menores, se usó la prueba Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III (WPPSI-III) traducida y adaptada al español (Wechsler, 2011). En los resultados obtenidos, mediante el uso de la estadística descriptiva a través de los valores de frecuencias y porcentajes de las variables y la estadística inferencial mediante la prueba paramétrica *t* de Student, se encontró que entre los grupos de niños y niñas existen diferencias significativas, aunque en ambos, las funciones que se ven más afectadas son aquellas que se relacionan con el lenguaje, la expresión y comprensión verbal. En general, aunque las niñas presentan un mayor funcionamiento intelectual que los niños, ambos grupos se encuentran con deficiencias cognitivas. En conclusión se puede decir que los niños y niñas presentan menores puntajes en las puntuaciones total e índice en comparación con la media poblacional, con una reducción en la expresión verbal, inadecuada comunicación, déficits en las habilidades verbales y en la memoria, atención y concentración. Son niños que adoptan una visión distorsionada de la realidad, atribuyendo los hechos positivos a los demás y los negativos hacia ellos mismos. Aunque presentan disposición para aprendizajes nuevos, y muestran dificultades en la adquisición de habilidades, lo que puede provocar desajuste escolar.

Palabras Clave: Maltrato infantil, Violencia, Abuso, Cognición, Inteligencia.

INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil es una de las problemáticas de mayor impacto en la sociedad y que ha existido desde siempre, afectando las diversas clases sociales y ubicándose en todos los países.

La Organización Mundial de la Salud (2010), define al maltrato infantil como “cualquier forma de daño físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o cualquier forma de trato negligente, comercial o explotación, que resulta en daño actual o potencial a la salud, sobrevivencia o desarrollo de la dignidad, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.”

Sin embargo, las estadísticas no reflejan la verdadera magnitud e impacto del problema, ya que las cifras no se aproximan al número de casos reales, debido a que este fenómeno no se logra identificar fácilmente y no siempre es denunciado (Ampudia et al., 2009).

Una de las diversas consecuencias del maltrato infantil son los efectos adversos en las funciones cognoscitivas de los niños. Es por esto que la presente investigación tiene como objetivo el establecer las diferencias entre los niños y las niñas en las puntuaciones escalares de las catorce subpruebas del WPPSI-III, las puntuaciones compuestas de los índices del WPPSI-III, y las fortalezas y debilidades intelectuales de los menores que han sido víctimas de maltrato. Además, describir cómo son las funciones cognoscitivas en esta población, que por su condición, son mucho más vulnerables que el promedio de los menores.

Por lo tanto, se pretende conocer las áreas cognitivas en las que los menores presentan mayores déficits, así como sus fortalezas, y con ello futuras investigaciones puedan emprender –entre otras cosas– estrategias de prevención y tratamiento a los menores que sean víctimas de maltrato.

Se llevó previamente una revisión de los antecedentes, para así conocer la situación de maltrato en México y en otros lugares del mundo. Además, los antecedentes teóricos fueron la base para formular las hipótesis de investigación.

El primer capítulo se enfoca en el tema del maltrato infantil, mediante una breve exposición histórica sobre la concepción del maltrato y la forma de abordarlo, para posteriormente formar un concepto teórico y la evolución del mismo. Además, se consideran diferentes perspectivas teóricas que explican, tratan y describen el maltrato desde sus causas y consecuencias.

El segundo capítulo trata sobre las funciones cognoscitivas, comenzando por el concepto y sus diferentes funciones, para posteriormente explicar su desarrollo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Además, se explican las diferentes perspectivas acerca de la inteligencia. Finalmente, se aborda la descripción del instrumento que servirá de medición: Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III (WPPSI-III).

En el tercer capítulo se plantea la metodología a seguir, para llevar a cabo la investigación, en la cual se establecen los objetivos, las hipótesis, las variables, el instrumento de medición y los análisis estadísticos que se llevaron a cabo para determinar los resultados.

El cuarto capítulo muestra las tablas en las que se describen los resultados de la investigación en los diferentes niveles de análisis que se realizaron: frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas, así como la prueba estadística *t* de Student para obtener las diferencias entre niños y niñas maltratados respecto a las variables evaluadas en este estudio tales como: puntuación escalar de las catorce subpruebas del WPPSI-III y la puntuación compuesta en los índices del WPPSI-III.

En el quinto capítulo se aborda la discusión acerca de los resultados mostrados respecto a las hipótesis previamente planteadas, para terminar con las conclusiones finales del trabajo, tomando en cuenta la importancia e impacto del estudio.

ANTECEDENTES

Este tema cada vez cobra más importancia debido a las implicaciones que tiene, cuál es su impacto en la sociedad y en los mismos niños, ya que día a día se denuncian o encubren diversos casos de maltrato a niños, que abarcan desde la omisión de cuidados hasta la muerte de éste (Ampudia et al., 2011).

Los malos tratos en la infancia son una constante histórica, que en mayor o menor medida se presenta en todos los tiempos; incluso diferentes culturas los promueven, como es el sacrificio a los dioses, el infanticidio de niñas “por no ser rentables” (en la India), o de niños para regular el crecimiento de un pueblo (israelitas en Egipto), por presentar problemas de salud, deficiencias físicas, psíquicas o según sus criterios considerados niños débiles (Esparta), el maltrato como forma de educación, el derecho del padre sobre los hijos y sobre la hija en el incesto, culturas precolombianas (aztecas y sacrificios al dios Tláloc), entre otros.

Deben estar implicadas diversas condiciones para que se lleve a cabo el maltrato, entre éstas se incluye el ambiente externo e interno del niño. En una investigación que realizó Rodríguez (2010), se predijo que tanto el uso de castigos corporales como el maltrato físico, están asociados con los estilos de crianza de los padres de los menores. Los padres de familia contestaron –de manera anónima– el Inventario de Potencial de Maltrato Infantil. Al mismo tiempo, tanto padres e hijos contestaron la encuesta para evaluar la disciplina física y los malos tratos. Dichos resultados sugieren que la agresión general entre padres e hijos se asocia con el potencial de abuso infantil y un estilo de crianza disfuncional.

La definición de maltrato infantil hace referencia a cualquier acto, efectuado o no, realizado por individuos, instituciones o por la sociedad en su conjunto, así como

todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o sus derechos correspondientes y/o dificulten su óptimo desarrollo (Gil, 1970; en Martínez & De Paúl, 2000).

La Convención de los Derechos de los Niños, aprobada por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1989, en su Artículo 19, se refiere al maltrato infantil como “toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo”.

En un estudio realizado por Uslu (2010) en Turquía, con el propósito de conocer cuáles eran las características sociodemográficas parentales en relación con el maltrato infantil, se observó que en una muestra de 296 padres que contestaron la Escala de Reconocimiento de Maltrato Emocional (REMS), tanto el ingreso familiar, la educación, género y edad de los padres, así como el número de hijos, influye en el reconocimiento del maltrato emocional. Por lo tanto, un bajo nivel escolar, los padres varones, una mayor cantidad de hijos, padres jóvenes, bajo ingreso económico y el desempleo, contribuyen a incidir en el maltrato emocional y no lograr reconocerlo.

Dentro de los diferentes tipos de maltrato existentes, se encuentra el abuso sexual. En una investigación realizada se encontró que los menores abusados sexualmente reportaron estrés postraumático, así como repercusiones somáticas y emocionales (Malmo & Laidlaw, 2010).

De acuerdo a Toth, Harris, Goodman y Cicchetti (2011), tanto las afectaciones del maltrato como las de la violencia en los menores son variadas, entre éstas se encuentra un deterioro en el desarrollo socioemocional y cognitivo.

Así mismo, varios autores destacan los efectos de diferentes formas de maltrato infantil sobre el desarrollo del lenguaje. Existe una investigación realizada por Moreno, Rabazo y García-Baamonde (2006), la cual aporta datos relativos al desarrollo lingüístico y al estilo cognitivo. La muestra se compone de 41 niños y 33 niñas (74 niños en total), cuyas edades oscilan entre 6 a 18 años, en situación de desprotección y que se encuentran institucionalizados en varios centros pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Para evaluar el desarrollo lingüístico de los niños se utilizó el BLOC screening y para determinar el estilo cognitivo se usó el MFF-20. Los resultados constatan el impacto de maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje, así como la presencia de mayores dificultades en el componente pragmático.

El módulo de morfología evalúa el uso de plurales, formas verbales regulares e irregulares, reflexivos, posesivos, etc. El módulo de sintaxis explora la estructura de la oración, el sintagma nominal, el sintagma verbal, el sintagma adjetivo, el objeto directo, el objeto indirecto, etc. El módulo de semántica evalúa el conocimiento que tiene el niño de la función significativa de ciertos elementos de la oración: agente, paciente, instrumental, nociones cualitativas y de cantidad, etc. Por último, el módulo de pragmática estudia el uso del lenguaje en diferentes contextos comunicativos

Los resultados en los niños institucionalizados son que en morfología, en la categoría 6 a 8 años el 8.3% de los niños se sitúan en la categoría Superior, esto indica que los niños dominan dicha habilidad psicolingüística y pueden usarla correctamente. El 25% de los menores tienen puntuaciones que se sitúan entre los centiles 60-70, lo que indica que estos niños necesitan ayuda para dominar completamente el componente del lenguaje evaluado. El 33% de los niños muestran un dominio muy por debajo de la competencia lingüística. Por último, se comprobó que en el 33.3% restante de los menores la competencia del lenguaje es muy reducida.

Respecto al módulo de sintaxis, los resultados indican que en el intervalo de los 6na los 8 años, el 33.3% de los niños dominan esta habilidad psicolingüística y pueden usarla correctamente. El 41.7% de los menores se encuentran en un nivel de transición y, por tanto, necesitan ayuda para dominar completamente esta competencia lingüística. El 8.3% de los niños muestran un dominio muy bajo (nivel de emergencia) y el 16.7% se encuentran en situación de alarma.

En el componente semántico, se comprobó que en el intervalo de los 6 a los 8 años, el 16.7% de los niños domina correctamente esta habilidad psicolingüística, el 50% se encuentran en un nivel de transición, por lo que necesitó ayuda para dominar completamente esta competencia lingüística y el 33.4% restante se distribuye homogéneamente en los niveles de emergencia y transición.

El análisis de frecuencias del componente pragmático, refleja claramente que esta habilidad psicolingüística es la de menor dominio en los niños pertenecientes a los diferentes intervalos de edad. En el intervalo de los 6 a los 8 años, ningún niño domina esta competencia lingüística y el 75% de los niños se sitúan en los niveles de alarma y emergencia.

De las diversas formas de maltrato infantil, es el maltrato y abandono emocional el que más perjudica el desarrollo lingüístico (Moreno, 2003; Moreno, 2005; en Moreno et al., 2006). En estos trabajos se evidencia que determinadas actitudes familiares tales como la carencia de afecto, la falta de cuidados físicos, la indiferencia a las demandas e iniciativas de interacción del niño, la falta de comunicación, la hostilidad, los menosprecios, la intolerancia, el rechazo, el abandono y el bloqueo del desarrollo autónomo (físico, emocional e intelectual), inciden considerablemente sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje del niño.

Así mismo, existen estudios que mantienen que las dificultades comunicativas suponen un obstáculo para la adaptación de los niños. Dowsett, Huston, Imes y Gennetian (2007) relacionan la patología lingüística con dificultades en la adaptación social y escolar de los niños. El estudio longitudinal realizado por Sánchez (2003) destaca la presencia de dificultades de adaptación escolar en niños institucionalizados en centros (Maholmes & King, 2012).

De acuerdo con Rutter y Lord (1987; en Ampudia et al., 2009), los niños que han sufrido maltrato psicológico desde la edad escolar son “significativamente más propensos a mostrar retrasos en el desarrollo cognitivo que los niños no maltratados.” Esto se debe a que existe una falta de estimulación y una descalificación constante de los padres que se preocupan más por la obediencia y conductas, que por las necesidades de estimulación y exploración de sus hijos.

Hibbrad, Barlow y MacMillan (2012), mencionan que el maltrato psicológico o emocional hacia los niños puede ser la forma más frecuente de abuso y negligencia infantil. Los comportamientos de los cuidadores incluyen actos de omisión (ignorar las necesidades, desprecio, etc.) y éstos pueden ser verbales o

no verbales, activos o pasivos, y con o sin intención de dañar, afectando diversas áreas del niño: lo cognitivo, social, emocional y desarrollo físico. El maltrato psicológico se ha relacionado con trastornos de apego, problemas de desarrollo y educación, problemas de socialización, comportamiento, y posteriormente, la psicopatología.

El maltrato infantil es muy frecuente, produciendo varios efectos negativos, siendo éstos a corto y largo plazo. Los casos de maltrato –a menudo– se encuentran acompañados por el engaño (tanto por el autor como por la víctima) con el fin de evitar estigmas y “proteger” a la familia. El estudio realizado por Dunivan (2013) se centró en el aprendizaje social del engaño a través de casos de malos tratos; la muestra fue de 413 jóvenes que contestaron una encuesta online para evaluar las actitudes actuales hacia el engaño, el maltrato infantil (abuso sexual, maltrato físico, testigos de la violencia entre los padres, maltrato psicológico negligencia y la adicción de los padres). Los resultados obtenidos, indicaron que la negligencia y el abuso psicológico en la infancia estaban asociados con una actitud positiva hacia el engaño.

Ante el maltrato, los déficits cognitivos han sido reportados en los niños y adolescentes que experimentaron el abandono temprano, especialmente los niños que crecen en entornos institucionalizados. Diversas investigaciones anteriores sugieren que el abandono temprano puede afectar la organización direccional de la materia blanca en la corteza prefrontal (PFC). En el presente estudio realizado por Hanson, Adluru, Chung, Alexander, Davidson y Pollak (2013), se evaluaron 25 adolescentes que habían sufrido abandono en la infancia y 38 que vivían en su entorno familiar, abarcando un rango de edad de 9 a 14 años. Lo que se obtuvo fue que la materia blanca prefrontal se vio afectada en los niños que sufrieron el abandono temprano y esto se relaciona con déficits neurocognitivos. Por lo tanto, los niños que experimentaron abandono temprano presentaban más errores en las

subpruebas y resolvían menos reactivos, en comparación con los niños que no habían sufrido abandono.

Existe una amplia evidencia de las consecuencias del maltrato infantil, y una de éstas se relaciona con el impacto en el coeficiente intelectual, en los logros académicos y en el trastorno de estrés postraumático (TEPT). Sin embargo, pocos estudios prospectivos han evaluado los efectos a largo plazo del abuso y la negligencia, en el funcionamiento ejecutivo. Un estudio realizado por Nikulina y Widom (2013), tuvo como objetivo examinar si el abuso y la negligencia infantil predicen los componentes de la función ejecutiva y la capacidad de razonamiento no verbal en la edad adulta media. Utilizaron un diseño de cohorte prospectivo, una amplia muestra de 792 personas, siendo casos de abuso infantil y negligencia física y sexual, abarcando un rango de 0 a 11 años de edad, y manteniendo un grupo control. Dichos casos fueron seguidos hasta la edad adulta (edad media: 41 años).

La función ejecutiva se evaluó con el Trail Making Test- Parte B y el razonamiento no verbal fue evaluado con la prueba de Razonamiento Matrix. Los resultados obtenidos fueron que tanto el maltrato como la negligencia infantil, predicen una serie de disfunciones en lo ejecutivo y en el razonamiento no verbal a la edad de 41 años, mientras que el abuso físico y sexual, no lo hizo. Es por eso que el maltrato y el abandono infantil especifican un impacto significativo a largo plazo sobre aspectos importantes del funcionamiento neuropsicológico de los adultos.

En México se han llevado a cabo a cabo diversas investigaciones, entre las cuales existe una que tiene como objetivo conocer el perfil de personalidad de las madres generadoras de violencia. La muestra fue de 60 madres maltratadoras, con una edad de 19 a 45 años, que tenían antecedentes de maltrato en su niñez. Los

resultados obtenidos fueron que ellas, constantemente, presentaban molestias físicas, miedo al fracaso, tensión, dificultades en su relación de pareja. Así mismo, se mostraban hostiles, impulsivas, violentas, obstinadas y rígidas, manifestando falta de energía, dificultad para concentrarse y antecedentes de pocos logros (Ampudia, Pérez, Carrillo & Guerrero, 2008).

Muela, Balluerka y Torres (2013), realizaron un estudio, teniendo como objetivo examinar la adaptación social y escolar de los adolescentes maltratados durante su infancia que estaban en un albergue (institucionalizados), y así mismo comprobar si había alguna diferencia entre los menores de edad que fueron sometidos a diferentes medidas de protección. El estudio incluyó a 318 adolescentes, el primer grupo estaba compuesto por 69 adolescentes (31 mujeres y 38 hombres) víctimas de maltrato familiar grave, que fueron separados de sus familias biológicas, y estaban en el cuidado residencial de niños. El segundo grupo estaba formado por 75 adolescentes (29 mujeres y 46 hombres) víctimas de maltrato moderado, que viven con sus familias biológicas durante el tratamiento. Por último, el tercer grupo estaba formado por 174 adolescentes no maltratados (95 mujeres y 79 hombres). La edad de los pacientes osciló entre 13 y 18 años. Los resultados mostraron que, independientemente de la medida de protección de menores, los que habían sido maltratados durante su infancia tuvieron mayores dificultades en la adaptación social y escolar.

Así mismo, en México, Frías, Fraijo y Cuamba (2008), realizaron una investigación, teniendo como objetivo analizar la relación de los problemas de conducta que los niños presentan en la escuela y el maltrato infantil. La muestra fue de 110 menores: 61 fueron identificados como maltratados y 50 fueron de la población general. Se aplicó la lista de chequeo de Achenbach (Achenbach, 1991; Achenbach & McConaughy, 1997) a los maestros, así como la Escala de Tácticas de Conflicto de Straus (1998), la de Depresión de Hamilton (1959), obteniendo

también variables demográficas de los niños. Los resultados obtenidos indican que el maltrato tuvo un efecto significativo en los problemas de conducta de los menores, mediada por la depresión.

Otro estudio realizado, esta vez por Vite, López y Negrete (2010), tuvo como objetivo evaluar el constructo de sensibilidad materna en un grupo de diadas madre-hijo con historia de maltrato físico infantil en relación con un grupo de madres no maltratadoras. En total, participaron 30 diadas madre-hijo (15 con historia de maltrato físico y 15 sin historia de maltrato físico), las cuales fueron apareadas con relación a la edad y el sexo de los niños. Todas las diadas fueron observadas a través del Sistema de Captura de Datos Observacionales SICDO en una condición académica. Dichos resultados indican que los niños maltratados mostraron mayor comportamiento aversivo que sus contrapartes controles, pero fueron similares en la conducta prosocial. En relación con el comportamiento materno, se observó que las madres maltratadoras presentan mayor comportamiento aversivo e instruccional que las madres control, pero manifestaron frecuencias similares en los comportamientos prosocial y neutral. Finalmente, las madres maltratadoras son menos sensibles al comportamiento de sus hijos que las madres no maltratadoras.

Gaxiola y Frías (2008), realizaron un investigación, la cual tuvo como objetivo evaluar –basándose en el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner– el efecto de los factores protectores ambientales e individuales en las condiciones de riesgo para el abuso infantil y en la adaptabilidad de la crianza. Las participantes fueron 183 madres de la ciudad de Hermosillo, México. Las variables medidas son las siguientes: autoestima, calidad de vida, el factor K, el apoyo social familiar, el apoyo social del cónyuge, la cohesión del vecindario, el apoyo social de amigos, la historia de abuso, la depresión, las creencias disciplinarias, la violencia de pareja, un vecindario inseguro, los estilos educativos (autoritativo, autoritario, permisivo) y

el abuso infantil. Éstas fueron analizadas dentro de un modelo de ecuaciones estructurales, representando los diferentes contextos del modelo ecológico: exosistema y microsistema, para los factores protectores y los de riesgo.

Los resultados indican que los factores protectores inhiben a los factores de riesgo, los cuales, a su vez, se relacionan positivamente con el abuso infantil y negativamente con los estilos de crianza adecuados.

La experiencia previa del maltrato también puede conducir al suicidio, tanto éste como el maltrato infantil suelen estar sub-registrados a causa de la variabilidad de criterios que los definen o por influencias culturales. Se postula que la mecánica del maltrato infantil atrapa a los actores en una dinámica basada en la desigualdad de condiciones físicas, intelectuales y morales, y que esto impide la terminación de esa situación a no ser mediante otro acto violento como podría ser el suicidio. Complementario a esto, las consecuencias en el menor víctima de maltrato infantil pueden actuar como factores contribuyentes para la consumación de conductas suicidas. Se habla entonces de que trastornos cognitivos, del estado de ánimo, de identidad, del apego, la desesperanza y el dolor emocional, propios del maltrato, pueden favorecer el suicidio. Páramo y Chávez-Hernández (2007), realizaron un estudio en Guanajuato, México, el cual tuvo como objetivo determinar la presencia de algún tipo de maltrato infantil en los niños que cometieron suicidio entre 1995 y 2001.

La metodología utilizada en este estudio descriptivo fue ex-postfacto, debido a que la técnica de recolección de datos fue la autopsia psicológica. Se realizó mediante entrevistas con personas cercanas al occiso, además del análisis de todos los efectos residuales del mismo, que en este caso fueron las notas póstumas.

Fueron un total de 29 casos estudiados, pertenecientes a los suicidas menores de 8 a 14 años que consumaron su muerte en este estado. La mitad de los suicidas (51.7%) padecieron algún tipo de violencia: 31% de ellos sufrió maltrato psicológico, 41.1% recibió algún tipo de maltrato físico, 10.34% maltrato por negligencia y 3.4% abuso sexual.

El maltrato psicológico se correlacionó significativamente con intentos previos de suicidio. Se concluye que un importante porcentaje de menores que cometieron suicidio fueron también víctimas de algún tipo de maltrato infantil. Se considera que la prevención del maltrato infantil impactaría directamente en el suicidio, en el mismo grupo de edad y acaso también en poblaciones adultas con reducción en su prevalencia.

Esto demuestra que el maltrato infantil tiene diversas variantes y afecciones, afectando los procesos psicológicos, emocionales, sociales y cognitivos de los niños.

La Psicología define a la cognición como el conjunto de procesos por los que la información de los sentidos se transforma, reduce, elabora, guarda, recupera y utiliza. De la cognición se desprenden varias funciones: la atención, la memoria, el reconocimiento de patrones, el lenguaje, el razonamiento, la organización del conocimiento, solución de problemas, la clasificación, los conceptos y la categorización (Neisser, 1985).

En la práctica clínica, el empleo de pruebas de Wechsler (como el WPPSI-III), permiten obtener una media cuantitativa del rendimiento de las diversas funciones

intelectuales a través de los subtest que integran la prueba, lo cual permite inferir cómo se utiliza estos recursos en la adaptación del niño a su ambiente.

En relación al WPPSI-III, se han llevado a cabo algunos estudios, como el realizado por Hurks, Hendriksen, Dek y Kooij (2013) en el que participaron 1039 niños holandeses sanos, con una edad de 4 a 7 años con 11 meses. Se examinó la dispersión relativa y la dispersión absoluta del WPPSI-III. Se administraron los 14 subtest del WPPSI-III (versión holandesa), excluyendo a niños medicados con Ritalin, que padecían epilepsia y/o algún trastorno de atención, entre otras condiciones clínicas que pudiesen afectar la cognición. Los resultados obtenidos fueron que muchos niños “anormales” de esta muestra, obtuvieron puntajes relativamente bajos, por lo que implicaría que los puntajes <7 de cada subtest son “anormales”. En esta muestra, el 32% de todos los participantes tenía una puntuación más baja en cada subtest (<7), es decir, tenido al menos una puntuación de anormal subtest al utilizar esta definición de anormalidad.

Otras investigaciones, tales como la realizada por Van Iterson (2010), evaluó a niños mayores de esa edad y se encontró que, al comparar los niños sanos con los que tuvieran problemas de aprendizaje, que presentaran trastornos psiquiátricos y niños con epilepsia, existía una dispersión inusual sólo para los niños que padecen trastornos psiquiátricos. Estos últimos resultados sugieren que la elevada dispersión subtest podría caracterizar muestras clínicas específicas, más que denotar un signo global de la patología.

Además, este estudio reveló diferencias significativas por sexo, ya que los niños presentan mayor variabilidad en las puntuaciones a escala subpruebas que en las niñas. Indicando que –en general– el funcionamiento masculino es más variable que la actuación femenina en el desempeño de tareas, con razones de varianza

principalmente entre 5 y 28% (Halpern, 2007; Coberturas & Nowell, 1995; Hyde, Fennema & Lamon; Martens, Hurks, Meijs, Wassenberg & Jolles, 2011; en Akemi, Arie & Ribeiro, 2011).

De igual manera, Strand, Deary y Smith (2006), encontraron que los niños entre 11 y 12 años de edad, dominaban mejor las áreas cuantitativas y de razonamiento no verbal en comparación con las niñas. De hecho, estudios previos han encontrado que para el entorno psicosocial (por ejemplo, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres) puede causar diferencias interindividuales en los patrones de desarrollo cognitivo.

En otro estudio, realizado por Creighton, Robertson, Sauve, Moddemann, Aguirre y Ross (2007), se examinaron a 45 niños utilizando WPPSI-R y a 16 niños usando WPPSI-III, que tenían 5 años de edad y que padecían paro circulatorio hipotérmico profundo. Se realizaron comparaciones entre estos dos grupos de niños. Sin embargo, el paro circulatorio hipotérmico profundo de 45 (74%) de los 61 niños no alteró la puntuación de inteligencia. Una limitación es que no todos los niños que participaron en esta investigación, tenían estudios genéticos completos. Sólo aquellos con malformación cardíaca conotruncal o dismorfia, fueron rutinariamente sometidos a pruebas. Así mismo, se omitieron a los niños con autismo. Finalmente, se encontraron diferencias significativas en el desarrollo neurológico entre los diferentes subgrupos, ya que después de la primera cirugía cardíaca, se observó una pérdida de la capacidad lingüística en 3 niños, y trastornos del lenguaje en 2 niños.

En otra investigación, se seleccionó parte del índice de habilidad verbal de la prueba WPPSI-III como un instrumento apropiado para conocer el nivel de habilidades lingüísticas verbales de los participantes. Los puntajes de los participantes en las cuatro subpruebas del WPPSI-III estuvieron dentro del rango

normal según los datos normativos de referencia para las edades de 5 y 7 años. Explorando estos resultados, los análisis confirmaron que la ventaja de las niñas no se explica por las habilidades verbales, argumento que ha sido utilizado en otras ocasiones para respaldar la ventaja de las niñas en algunas tareas de cognición social esos mismos análisis y en contra de lo que podría esperarse inicialmente, la diferencia en las tareas de segundo orden tampoco fue dependiente de la memoria de trabajo (Bell, Greene & Wolfe, 2010).

Otro estudio, en el cual, el objetivo principal fue evaluar el rendimiento del neurodesarrollo y neurofunciones de niños con lesiones pulmonares fetales de alto riesgo sometidos a atención prenatal estándar y gestión postnatal en una sola institución; realizado por Danzer, Siegle, D'Agostino y Gerdes (2012), 13 niños con lesiones pulmonares fetales de alto riesgo, fueron evaluados utilizando la Escala Bayley de Desarrollo Infantil-III (niños 3 años, n = 12), o la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III (niños 6.4 años, n = 1).

Para el desarrollo de idiomas, el 15% de los niños se ubicaron en la categoría Superior al promedio, el 54% obtuvo un resultado dentro del rango Promedio, y el 31% se ubicó en la categoría Debajo del promedio. En general, el 77% obtuvo un resultado dentro del Promedio para el resultado neuromotor, mientras que el 23% obtuvo un resultado dentro la categoría Debajo del promedio. Cabe destacar que ninguno de los niños con lesión pulmonar fetal de alto riesgo tuvo graves consecuencias del neurodesarrollo o déficit neurofuncionales durante el seguimiento.

Una vez obtenido un panorama de lo que es el maltrato infantil, sus diferentes tipos y las diversas consecuencias, es importante hablar acerca de sus dimensiones pero a una escala global.

El conocer una cifra exacta sobre la epidemiología del maltrato infantil resulta ser complejo, ya que no todos los casos son denunciados ni todos los casos son identificados, debido a que sólo se cuenta con los datos oficiales que quedan asentados en denuncias, hospitales, escuelas, etc.

Según un estudio publicado en el 2009, en Bogotá, en el cual se tomó la base de datos de la línea de atención telefónica en este país, donde se registran las llamadas de emergencia, el maltrato físico fue el acto violento intrafamiliar más frecuente, seguido por abandono con un promedio de 58 casos al día, lo que implica 3 650 casos de violencia intrafamiliar al año (Alarcón, Aráujo, Godoy & Vera, 2010).

Se estima que en América Latina y el Caribe, aproximadamente 40 000 000 de menores de 15 años sufren de violencia, abusos y abandono en la familia, en la escuela, la comunidad y en las calles (UNICEF & CEPAL, 2010).

Diversos estudios internacionales revelan que aproximadamente un 20% de las mujeres y un 5 a 10% de los hombres manifiestan haber sufrido abusos sexuales en la infancia, mientras que un 25 a 50% de los niños de ambos sexos refieren maltratos físicos. Además, muchos niños son objeto de maltrato psicológico (maltrato emocional) y víctimas de desatención.

Los informes internacionales muestran que, en comparación con los niños mayores, los menores de 10 años corren un riesgo significativamente mayor de sufrir violencia a manos de familiares y personas cercanas a la familia. También se reflejan las estimaciones de la OMS, según las cuales hay en el mundo 73 000

000 de niños y 150 000 000 de niñas menores de 18 años que sufren violencia sexual en forma de tocamientos y relaciones sexuales forzadas (OMS, 2010).

La violencia, el trabajo infantil y la trata de niños y niñas constituyen un motivo de preocupación en los países industrializados. Un análisis reciente publicado en *The Lancet*, revela que al menos un 4% de los niños y niñas padecen maltrato físico cada año, y que uno de cada 10 sufre abandono o maltrato psicológico. Se calcula que entre el 5 y 10% de las niñas y hasta un 5% de los niños sufren abusos sexuales con penetración

Para el 2011, las cifras del INEGI indicaron un total de 21 031 denuncias de maltrato infantil, de las cuales, 14 289 casos fueron comprobados (67.9%). De acuerdo con el Programa de Prevención del Maltrato del Menor (PREMAN), el periodo en que se presenta la mayor incidencia de maltrato es cuando se está cursando la Primaria, seguida de la etapa lactante (INEGI, 2011).

TABLA 1. Escolaridad de los Niños y Niñas que Fueron Reportados por Maltrato

ESCOLARIDAD	2001	2002	2003	2004	2005
Lactantes	19.6%	22.9%	18.2%	25.3%	19%
Preescolar	11.5%	12.7%	14%	12.6%	13.2%
Primaria	48%	47.3%	46.2%	44.3%	45.5%
Secundaria	7.3%	8.4%	10.4%	7.8%	10.2%
Preparatoria	0.7%	1.1%	1.7%	1.1%	1.5%
Sin escolaridad	12.7%	7.3%	9.4%	8.5%	10.6%

Fuente: DIF, 2008.

Según cifras del DIF, en el año 2008 el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), recibió 59 186 denuncias por maltrato infantil, de

las cuales se comprobó el maltrato en 33 994 casos, y solamente 4 656 se presentaron ante el Ministerio Público. Lo anterior demuestra que menos del 10% de los casos denunciados llega a Ministerio Público, lo cual genera que el maltrato infantil –en la mayoría de las veces– siga impune en la sociedad.

Un estudio retrospectivo descriptivo realizado en el Hospital Universitario de San José Popayán, mostró que en el 2008 el intervalo de edad más frecuente de niños maltratados fue de 0 a 2 años, que el 53% de los casos eran niñas, el 69% procedían de zona rural y que el tipo de maltrato más común fue la negligencia, siendo en un 70% los autores del maltrato cualquiera de los padres (Alarcón et al., 2010).

Los niños reportan que la persona agresora con mayor frecuencia es la madre; sin embargo, en algunos casos se reporta más de un agresor.

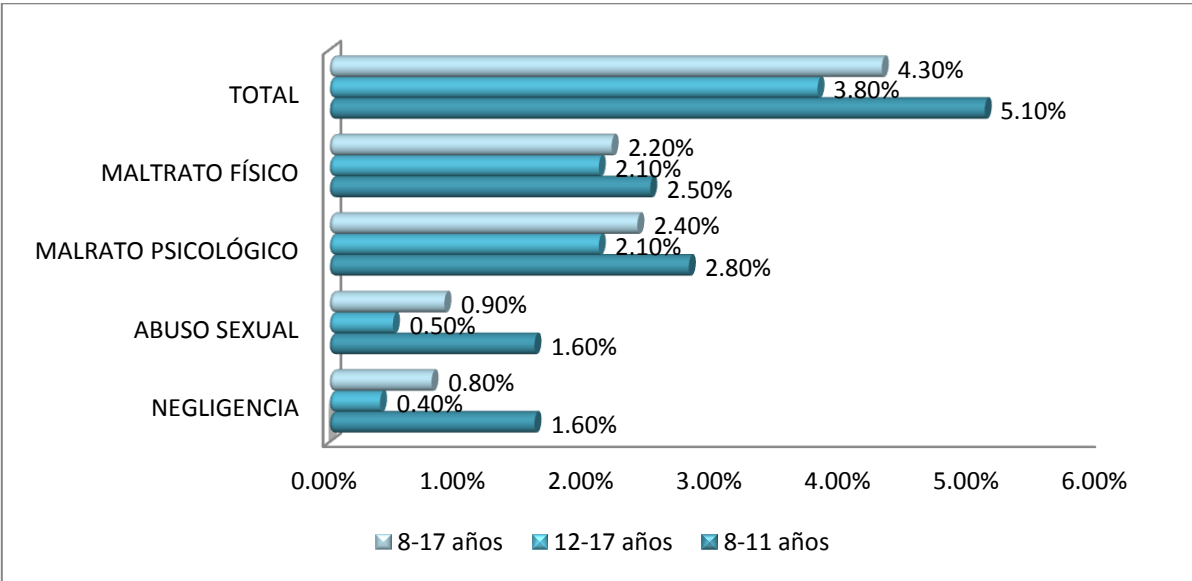
TABLA 2. Casos Reportados por Maltrato Infantil Especificando el Agresor

AGRESOR	2001	%	2002	%	2003	%	2004	%	2005	%
Madre	323	57.4	213	53.7	261	56.9	415	68.2	215	55.1
Padre	54	9.6	66	16.7	84	18.3	139	22.8	91	22.3
Ambos padres	114	20.4	73	18.43	79	17.2	0	0	45	11.5
Hermanos	9	1.6	6	1.5	2	0.4	0	0	6	1.5
Maestros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abuelos	15	2.5	12	3	12	2.6	11	1.8	11	2.8
Madrastra	10	1.8	7	1.7	8	1.7	6	0.9	5	1.2
Padrastro	21	3.8	14	3.5	8	1.7	21	3.4	13	3.3
Tíos	11	0.1	5	1.2	4	0.8	6	0.9	2	0.05
Custodios	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0.05
Primos	2	1	0	0	0	0	2	0.03	0	0
Otros	0	0	0	0	0	0	8	1.3	0	0
TOTAL	561	100	396	100	458	100	608	100	390	100

Fuente: DIF, 2008.

Se calcula que cada año mueren por homicidio 31 000 niños menores de 15 años. Sin embargo, esta cifra subestima la verdadera magnitud del problema, ya que una proporción de las muertes debidas al maltrato infantil se atribuyen erróneamente a caídas, quemaduras, ahogamientos y otras causas (OMS, 2010).

GRÁFICA 1. Niños de 8 a 17 años víctimas de algún tipo de maltrato en el ámbito familiar. Porcentaje de Niños por Grupo de Edad (2006)



Fuente: Estudio sobre maltrato infantil en familia, 2011.

Determinar los factores de riesgo que contribuyen a la negligencia infantil, es un fenómeno social complejo que se combina con la omisión parental de cuidados, así como indiferencia o actitudes negativas. Entre los factores asociados a la negligencia se encuentra la pobreza, las normas y culturas sociales, y de manera importante los roles de género y sus relaciones (Coope & Theobald, 2006).

Es por toda esta complejidad multifactorial que es difícil determinar a partir de qué punto el caso se convierte en negligencia, y por lo mismo, dificulta la identificación para establecer una legislatura que proteja los derechos de los menores.

CAPÍTULO I

MALTRATO INFANTIL

El maltrato infantil no es un problema que sólo pertenece a la época actual en la que vivimos, sino que es un fenómeno presente a través de la humanidad, el cual cruza fronteras, clases sociales; no reconociendo la raza, el lenguaje, físico, pobreza o abundancia (Ampudia et al., 2009).

Los malos tratos a los menores han estado presentes desde épocas antiguas. En Canaán, las diversas exploraciones arqueológicas han revelado vasijas que contienen huesos de recién nacidos. Según Licurgo (900 a. de C.), en Esparta, aquellos niños que nacían con defectos físicos o psíquicos, eran abandonados o arrojados al macizo montañoso de Taigeto, ya que creían que no iban a ser buenos guerreros (Martínez & De Paúl, 2000).

El infanticidio era una práctica habitual que perduró hasta el siglo IV d. de C., se practicaba tanto a los hijos legítimos como a los ilegítimos. Además, existían otras prácticas: impedirles a los niños la utilización de sus extremidades mediante el uso de pañales que convertían su cuerpo en un todo rígido. Una vez liberados de estos ropajes, algunas veces no tenían un adecuado desarrollo motor (Martínez & De Paúl, 2000).

Así mismo, en Grecia y en Roma, era un hecho aceptable que los adultos utilizarán sexualmente a los niños y jóvenes, existiendo casas de prostitución con presencia infantil.

Aristóteles decía que un hijo y un esclavo eran propiedad de los padres y nada de lo que se haga con lo que es propio es injusto, por lo que no podría haber injusticia con la propiedad de uno (Martínez & De Paúl, 2000). Es justo por esta creencia que se piensa que se puede hacer con el cuerpo de otra persona lo que se quiera.

En 1959, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Durante este mismo año, dos pediatras: Kempe y Silver, les informan a sus colegas acerca de la negligencia criminal de los padres y los malos tratos que tenían hacia sus hijos. Por lo tanto, en 1962, Kempe y Silver, junto con Silverman, Steele y Droegemueller, publicaron un artículo, el cual trata sobre 302 casos de niños maltratados (33 muertos y 85 con lesiones permanentes), y por primera vez se le nombra “Síndrome del niño apaleado” (Martínez & De Paúl, 2000).

El maltrato de un menor es una forma de violencia en la que el agresor y la víctima se encuentran en una relación de desigualdad, determinada en general por papeles de autoridad. Por lo común, la agresión se produce como forma de castigo legitimada por patrones de crianza determinados por la cultura: de ahí la dificultad de identificarlo (Ampudia, 2007; en Ampudia et al., 2009).

Cada tipo de maltrato genera distintas repercusiones que se modifican en función de la edad del niño, las circunstancias y las vivencias previas asociadas directa o indirectamente con la situación del maltrato. Esto implica que las consecuencias y efectos del maltrato no son necesariamente iguales para todos los casos (Ampudia et al., 2009).

1.1 DEFINICIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

En cuanto a la conceptualización del maltrato infantil, existen diversas maneras de definir esta problemática. Sin embargo, es difícil establecer una definición, ya que presenta varias categorías y cada una se adecúa a las necesidades de investigación.

Martínez y De Paúl (2000), mencionan que existen ciertas problemáticas que dificultan establecer una definición, entre las cuales se encuentran: estado de evolución y desarrollo del niño, cómo se percibe la víctima y el maltratador del hecho abusivo, intencionalidad por parte del maltratador, utilización posterior de la definición para acción legal, acción social, toma de decisiones, etc., concepto de infancia y sus derechos, al igual que las diferencias entre los valores culturales y sociales.

Arruabarrena y de Paúl (1994) proponen que se debe tomar en cuenta tres criterios en la definición de maltrato infantil:

- *Factores de vulnerabilidad del niño:* un mismo comportamiento parental puede no ser dañino para diferentes niños, mientras que para otros sí. Por ejemplo, un comportamiento puede ser considerado como maltratante o negligente para un niño con retraso mental mientras que para un niño sano no.
- *Perspectiva evolutiva:* un determinado comportamiento parental puede ser dañino para un niño en una etapa evolutiva, y no serlo tanto o incluso, ser adecuado en otros periodos evolutivos.
- *La presencia de daño real o daño potencial:* El daño potencial se refiere a establecer una predicción de que en el futuro los comportamientos parentales serán dañinos en un determinado nivel de severidad. Varios

comportamientos parentales no tienen consecuencias negativas a corto plazo o más severas.

Es por eso que el maltrato infantil se define de diversas maneras, aunque la mayoría de las definiciones mantienen una estrecha relación conceptual.

Kempe, en 1962 introdujo el término de “Síndrome del Niño Apaleado”, definiéndolo como el uso de fuerza física en forma intencional por parte de sus padres o cuidadores hacia el niño, utilizando ésta para herir o lesionar al menor (Martínez & De Paúl, 2000).

Fontana (1963) introduce la denominación “niño maltratado”, concepto que amplía y que abarca todo tipo de violencia ejercida hacia el niño, refiriéndose también a la privación emocional, malnutrición y negligencia (Martínez & De Paúl, 2000).

Gil (1970) definió el maltrato infantil como cualquier acto –efectuado o no– realizado por individuos, instituciones o por la sociedad en su conjunto, así como todos los estados derivados de dichos actos o de su ausencia o que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes, dificultando su adecuado desarrollo (Casado, Díaz & Martínez, 1997).

Díaz (1995) define los malos tratos de la infancia como la “acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su adecuado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad” (Casado et al., 1997).

La Organización Mundial de la Salud (2010) define al maltrato infantil como “cualquier forma de daño físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o cualquier forma de trato negligente, comercial u explotación, que resulta en daño actual o potencial a la salud, sobrevivencia o desarrollo de la dignidad, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder”.

Estas definiciones tienen como referencia el hecho de que se trata de acciones que se realizan, acciones que no se hacen (omisiones) o acciones inadecuadas (negligencia), que tienen impacto (consecuencias) en el desarrollo del menor, que atenta contra su bienestar y en el que los maltratantes tienen una relación con el menor (familiar, de responsabilidad institucional o social, de confianza, etc.) (Casado et al., 1997).

1.2 MODELOS EXPLICATIVOS DEL MALTRATO INFANTIL

El maltrato infantil se ha considerado desde distintos modelos teóricos, los cuales se han ido desplazando y complementando a través del tiempo. Algunos de éstos son los siguientes:

Modelo Psiquiátrico: Este modelo considera como factor prioritario las características psicológicas o los rasgos psicopatológicos de los padres maltratadores. Existen hipótesis que mencionan que los padres con trastornos psiquiátricos no presentaban la adquisición de los recursos para desempeñar el rol de madre o padre (Martínez & De Paúl, 2000).

Kempe (1972) menciona que sólo un 10% de los maltratadores sí padecían alguna enfermedad psiquiátrica específica, de las cuales las de mayor incidencia eran las psicopatologías (Casado et al., 1997).

TABLA 3. Características de la Personalidad del Padre Abusador

Pobre desarrollo emocional	Baja autoestima	Aislamiento emocional	Soledad depresiva	Bajo control de la agresividad
Inmadurez, dependencia y necesidad de afecto.	Baja/pobre autoestima, escasa autoconfianza, sensación de incompetencia y pobre autoidentidad.	Aislado, rechaza relaciones humanas, falta de empatía y afecto, desconfiado, y dificultad matrimonial.	Deprimido, sentimientos depresivos crónicos, apático, triste, infeliz y temor a estar solo.	Agresión pobremente controlada, hostil, agresividad y hostilidad perversa, patrón de agresión y violencia.

Fuente: Casado, Díaz & Martínez. (1997). Niños maltratados.

Modelo Social: Este modelo plantea que para poder explicar el maltrato infantil, se deben tomar en cuenta algunas variables tanto de los padres, del niño y la situación en una interacción dinámica.

Así mismo, menciona que la violencia es considerada como modo idóneo de control interpersonal, y las familias en situaciones de estrés (enfermedad, alcohol, drogas, desempleo, dificultades económicas, hacinamientos, problemas matrimoniales, problemas legales, etc.) constituyen los principales motivos que explican el maltrato hacia los menores (Gómez, 1997).

De igual manera, Casado et al. (1997) mencionan que los padres son considerados víctimas de la sociedad, encontrándose que el abuso está entrelazado con un conjunto de valores, actitudes y creencias socioculturales acerca de la infancia, la familia y la paternidad.

En uno de los primeros trabajos de Helfer y Kempe (1968) sobre el maltrato infantil, se realizó un análisis de las características demográficas de las familias implicadas en estas situaciones. Por lo tanto, las situaciones de estrés que son derivadas de las deprivaciones de tipo económico y social, fueron consideradas como relevantes en los años setenta (Gelles, 1973; en Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Sin embargo, este modelo presenta ciertas limitantes, pues desatiende la contribución personal del individuo en la familia donde se integra (Sanmartín, 2005).

Transmisión Intergeneracional del Maltrato: Dicho modelo hace referencia a la existencia de un ciclo en el cual la violencia genera violencia, y el maltrato se reproduce de padres a hijos (Casado et al., 1997).

Albert Bandura explica que los actos agresivos se adquieren por la observación de las acciones a través del modelo social, ya que el ser víctima y/u observar un comportamiento abusivo en la infancia, aumenta la probabilidad de que ésta se ejecute en la paternidad de los menores (Corsi, 2003).

Sin embargo, existen varios estudios longitudinales en los que se muestra qué porcentajes de padres maltratados en la infancia reproducen esas agresiones hacia sus hijos. Aunque los adultos que fueron maltratados de niños, presentan mayor riesgo y probabilidades de maltratar a sus propios hijos, eso no significa que en el total de casos, continuará transmitiéndose el maltrato de generación en generación (Sanmartín, 2005).

Modelo Centrado en el Niño: Este modelo analiza los factores estresantes del propio niño, ya que se considera que él presenta características que provocan que resulte aversivo para sus padres, existiendo riesgo de abandono o violencia (Cantón, 1997).

Entre esas características se encuentran: ser embarazo no deseado o de relaciones extramatrimoniales, niño prematuro o de bajo peso al nacer, menores que presenten malformaciones o con alguna necesidad especial (física o sensorial), niño hiperactivo o irritable, entre otros (Casado et al., 1997).

Modelo Ecológico-Sociointeraccional: toma a consideración varios niveles: ecológicos, familiares, ambientales, sociales e individuales del propio niño, interactuando ambos factores unos con otros para lograr una explicación del maltrato (Casado, et al., 1997).

Dentro de esta perspectiva puede ubicarse el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Su principio básico radica en que ningún comportamiento humano puede ser comprendido o apreciado cuando es aislado del contexto en el que ocurre. Dicho modelo establece cuatro niveles que interactúan y contribuyen al desarrollo del comportamiento (Barudy, 1998).

El primer nivel es el *microsistema*, el cual es el ambiente familiar del niño. El segundo nivel es el *mesosistema*, el cual son las interacciones entre los microsistemas existentes, éste presenta vínculos débiles y proclives a la violencia. El tercer nivel es el *exosistema*, en el que se encuentran la comunidad, la estructura económica, el apoyo social y el empleo de los padres. El cuarto –y

último nivel- es el *macrosistema*, en éste se representan los valores culturales y las creencias-tradiciones de la sociedad (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Finalmente, añade el concepto de desarrollo ontogenético, en el que se incluyen las diferentes variables relacionadas con el proceso evolutivo de la persona, y que determinará la futura estructura de personalidad.

Modelo Cognitivo: Bauer y Twentyman (1985) mencionan que el maltrato físico se producirá en una secuencia de cuatro fases: expectativas inadecuadas en la interacción del niño, incoherencias entre la conducta del niño y las expectativas, interpretaciones inadecuadas de la conducta del menor, y una respuesta inapropiada y agresiva hacia el niño (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

En general, este modelo señala que los padres maltratantes, muestran una falta de capacidad para afrontar y brindar solución a los conflictos que se presenten. Así mismo, dichos padres tenían expectativas superiores a lo normal con respecto a las capacidades y desarrollo del menor, por lo que la frustración de no cubrir estas expectativas generaría maltrato (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Modelo de procesamiento de la información: Milner (1993) planteó un modelo, el cual establece que el maltrato puede ocurrir a partir de errores en el procesamiento de la información, con respecto al comportamiento del niño (Corsi, 2003).

Este procesamiento se compone de cuatro fases: percepción de la conducta social (dificultades perceptivas por parte de las personas que maltratan a los niños);

interpretaciones, evaluaciones y expectativas que dan significado a la conducta social (distorsión e incongruencia de las expectativas planteadas por los padres hacia los menores, generando frustración); integración de la información y respuesta (incapacidad para entender las conductas infantiles y generar estrategias de manejo del menor, no integrando adecuadamente la información); e implantación y monitorización de las respuestas (incapacidad de los padres para manejar la modificación de conducta adecuada del menor).

Este modelo da gran importancia a los factores individuales sobre los factores ambientales, reconociendo que las situaciones contextuales negativas y estresantes dificultan la capacidad de la persona para utilizar los recursos cognitivos y conductuales de manera adecuada (Corsi, 2003).

El conocer los diferentes modelos acerca del maltrato infantil, permite realizar algunas hipótesis y tener un mejor acercamiento acerca del porqué sucede este fenómeno.

1.3 TIPOLOGÍA Y CLASIFICACIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

Al momento de establecer una tipología del maltrato infantil, ésta se puede realizar según conceptos muy diferentes: el tipo de lesión, satisfacción de las necesidades físicas y/o emocionales, entre otros.

Sin embargo, los diversos tipos de maltrato hacia los menores, se pueden clasificar en dos categorías: dentro del ámbito familiar y fuera del ámbito familiar (Martínez & De Paúl, 2000).

Dentro del ámbito familiar se pueden ubicar los siguientes tipos de maltrato: maltrato intrauterino, negligencia intrauterina, maltrato físico, negligencia física, abuso sexual, maltrato emocional, abandono emocional y Síndrome de Münchhausen.

Por otra parte, los tipos de maltrato fuera del ámbito familiar son los siguientes: maltrato institucional, explotación laboral y mendicidad (Martínez & De Paúl, 2000).

A continuación se describe brevemente cada uno de éstos:

Maltrato intrauterino: Este tipo de maltrato se define como el conjunto de acciones realizadas por la mujer para dañar intencionalmente al feto, con la finalidad de interrumpir su estado de gestación (Gallardo, 1988).

Negligencia intrauterina: Tiene relación con el medio prenatal, el cual influye en el desarrollo del feto. La alimentación deficitaria, el exceso de trabajo corporal, enfermedades infecciosas, seguimiento inadecuado de una enfermedad crónica, consumo de drogas y otros hábitos tóxicos por parte de la madre, los cuales pueden afectar al futuro niño (Gallardo, 1988).

Maltrato físico: Es cualquier acto intencional producido por los responsables del cuidado del menor, que implique o pudieran llevar consigo lesiones físicas (producidas con o sin instrumentos), enfermedades o intoxicaciones (Martínez & De Paúl, 2000).

Kempe y Helfer (1968), afirmaban que para que se produzca el maltrato físico son necesarias tres precondiciones: una persona con potencial para maltratar, un niño que sea percibido como inapropiado, y situaciones de tensión que precipiten la conducta agresiva o de maltrato.

El mensaje del agresor es transmitido directamente mediante la violencia física, dejando moretones, quemaduras (con cigarrillos u objetos concretos, agua caliente, etc.), fracturas (de nariz, mandíbula, huesos, etc.), torceduras o dislocaciones, heridas, lesiones internas, daños cerebrales, entre otros (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Habitualmente, las manifestaciones más graves del síndrome las descubren en los servicios de urgencias (Loredo, 1994).

Negligencia física: Es aquella situación en la cual las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones peligrosas, en su educación y/o cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente por ninguna persona del grupo que convive con el niño (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Esta condición puede ser motivada de forma consciente o puede producirse como una manifestación más de la incultura, la pobreza y la incapacidad parental para proteger a los hijos (Martínez & De Paúl, 2000).

Abuso sexual: Es la participación del niño en actividades sexuales que no puede comprender, para las cuales no está preparado debido a su desarrollo, que violan

los tabúes sociales y legales, al igual que no puede otorgar su consentimiento hacia éstas (Martínez & De Paúl, 2000).

Además, el menor sirve para satisfacer los deseos sexuales de un adulto o de un igual, basándose en una posición de autoridad o poder (Villanueva & Clemente, 2002).

Martínez y De Paúl (2000), dividen el abuso sexual en las siguientes categorías: según el tipo de relación (paidofilia, hebofilia e incesto) y según el tipo de abuso (contacto físico sexual, penetración, tocamiento intencionado, estimulación del área perineal del agresor por parte del niño, inducción al niño de penetrar al agresor, masturbación en presencia de un niño y tener como observador del acto sexual a un niño).

Sin embargo, Arruabarrena y De Paúl (1994) mencionan que el abuso sexual se puede clasificar en cuatro categorías: incesto, cuando el contacto físico sexual es realizado por una persona de consanguineidad lineal, hermano u otro familiar; violación, cuando el contacto físico sexual es producido por una persona adulta sin consanguineidad lineal; vejación sexual cuando el contacto sexual se realiza tocando las zonas erógenas del niño o viceversa; y abuso sexual sin contacto físico, el cual implica seducción verbal explícita, exposición de los órganos sexuales y automasturbación en presencia del niño.

Maltrato emocional: Es cualquier acto que rebaje la autoestima del niño o bloquee las iniciativas infantiles de interacción por parte de los miembros adultos del grupo familiar. Se presentan diversas conductas activas tales como rechazar, ignorar, aterrorizar y aislar; o bien, las conductas derivadas de la omisión tales

como la privación de sentimientos de amor, afecto o seguridad, la indiferencia, entre otras (Martínez & De Paúl, 2000).

Abandono emocional: Es la falta persistente de respuestas a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño, y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de un adulto (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Síndrome de Münchhausen por poderes: Consiste en la simulación de síntomas físicos por parte de los padres o cuidadores de los menores, mediante la administración o inoculación de sustancias, la manipulación de síntomas o a través de sugerir sintomatología difícil de demostrar. Estos hechos conllevan a numerosos ingresos hospitalarios y exámenes médicos (Martínez & De Paúl, 2000).

Maltrato institucional: Martínez y De Paúl (2000) mencionan que este tipo de maltrato incluye la comisión u omisión de acciones por parte de diversas organizaciones encargadas de la protección de los niños y niñas. Esto incluye los programas y protocolos de los centros de atención, cuya deficiencia pone en riesgo el desarrollo del menor. Sin embargo, ese daño o amenaza en el menor resulta difícil de probarse.

Este tipo de maltrato no sólo se relaciona con los albergues, instituciones para delincuentes, centros para niños con alguna discapacidad, escuelas, hospitales, etc., sino que también incluye la institución sanitaria, jurídica, educativa o de asistencia social.

De acuerdo a Martínez y De Paúl (2000), el maltrato institucional puede darse por diversos motivos:

- Profesionales de la institución: falta de preparación, supervisión inadecuada, exceso de trabajo o elevado nivel de exigencia laboral; así como la carencia de ética profesional.
- Programas de la institución: el no cumplir los niveles mínimos de calidad, uso de programas que dañan el bienestar infantil, falta de recursos y el mal uso de éstos.
- Sistema de protección infantil: no garantizar la seguridad del menor, generar situaciones adversas al desarrollo infantil y separar a los niños de su hogar sin esforzarse en intervenir con la familia.
- Sistema sanitario: involucra la ausencia de selección de persona y la distribución igualitaria del mismo.
- Sistema educativo: desigualdad de oportunidades, obstaculización del desarrollo normal, discriminación debido al sexo, nacionalidad, etnia, religión, etc.
- Sistema judicial: no respetar las características del niño, al igual que la aplicación de leyes que favorecen poco al niño y benefician al adulto, así como el no respetar los derechos del menor.

Explotación laboral: Se define como la situación en que los padres o cuidadores asignan obligatoriamente al menor la realización de trabajos que exceden los límites de lo habitual, que deberían estar realizados por adultos, los cuales son asignados al menor con el propósito de obtener un beneficio económico similar para los padres o la estructura familiar y que al mismo tiempo interfieren en las actividades y necesidades sociales y/o escolares del niño (Gizalan, 1991; en Gómez, 1997).

Mendicidad: El niño es utilizado para mendigar, o bien, ejerce la mendicidad por iniciativa propia (Villanueva & Clemente, 2002).

Cuando el niño es maltratado, no sólo puede estar involucrado un tipo de maltrato, sino que en varias ocasiones se encuentran implicados diversos tipos de maltratos hacia un menor.

1.4 CAUSAS DEL MALTRATO INFANTIL

Varios autores han planteado las causas posibles, al igual que los factores de riesgo que pueden desencadenar el maltrato infantil.

Osorio y Nieto (2005) mencionan que con respecto a la etiología del maltrato infantil, ésta abarca factores individuales, familiares y sociales:

Factores individuales: el que los padres o tutores presenten antecedentes de maltrato, teniendo no sólo lesiones físicas, sino también emocionales, lo cual desencadena la presencia de sentimientos de rechazo y subestimación de sí mismo, conduciendo a depresión e inmadurez. Sin embargo, varios de estos sentimientos son descargados hacia los niños, provocando círculos viciosos.

También, el maltrato puede surgir como consecuencia de estados de intoxicación por ingestión de alcohol y/o drogas por parte de los padres o cuidadores del menor.

Factores familiares: existen situaciones en las que los hijos provienen de uniones extramatrimoniales, son adoptados, productos de parejas anteriores o cuando no se acepta su retorno a la familia ya que anteriormente había vivido en otro lugar.

Así mismo, otro factor es el hecho de que las familias sean numerosas, ya que en esto van implícitas las carencias de educación, económicas, de habitación, entre otras. Al igual, el que los padres y cuidadores hayan sido víctimas de maltrato, es otro factor de riesgo.

Finalmente, el rechazo del embarazo (hijos no deseados), es un factor que se relaciona con el maltrato (Loredo, 1994).

Factores sociales: el maltrato infantil es un fenómeno que se presenta en cualquier clase social y estrato socioeconómico. Sin embargo, esta situación muestra mayor incidencia en niveles socioeconómicos bajos, lo cual puede deberse a que este grupo se encuentra sometido a grandes cargas de estrés y frustración, debido a que las necesidades básicas de la familia no se logran cubrir adecuadamente (Loredo, 1994).

No obstante, la identificación del castigo físico como una norma de educación, ya es considerado como algo formativo y eficiente para los niños, por lo que en diversos ámbitos (escolar, familiar, etc.) se utiliza como manera para “educar”. Sin embargo, cada una de estas representaciones son expresiones de las diferentes regiones, tradiciones y costumbres de la sociedad (Loredo, 1994).

Gómez (1997) y Fernández (2002), mencionan algunos factores de riesgo del maltrato infantil, los cuales son presentados en diferentes niveles:

- Factores de riesgo individuales: características del niño (edad, si son prematuros, poseen un temperamento difícil, la presencia de defectos congénitos, si es de otra pareja, etc.), alteraciones físicas o psíquicas de otros miembros de la familia (ingestión de sustancias tóxicas, discapacidad, enfermedades, etc.), edad de los padres y raza.
- Factores de riesgo familiares: características del padre o abusador (problemas psiquiátricos, incapacidad para cuidar a sus hijos, divorcio o separación de ambos padres), violencia conyugal, familia monoparental, escasa diferencia de edad entre hermanos, familia numerosa y hacinamiento.
- Factores de riesgo socioculturales: fuentes de estrés, bajos ingresos, tipo de trabajo o desempleo, apoyo social y vivienda.
- Factores de riesgo del maltrato propiamente dicho: cronicidad (tiempo en que se ha producido el maltrato) y gravedad del maltrato (intensidad de la acción o daño provocado).

El menor se encuentra situado en un microsistema: la familia; ésta tendrá sus propios factores de riesgo, los cuales surgen principalmente de las interacciones entre sus componentes (Sanmartín, 2005).

Entre los diversos factores de riesgo en la familia, se pueden distinguir cuatro grupos: interacciones paterno-filiales (padres con una disciplina coercitiva), interacciones conyugales (conflictos en la pareja e inestabilidad en la relación), características de la familia (tipo de familia, la edad de los padres, nivel de estudios, estatus socioeconómico, comunicación pobre e interacciones negativas entre padres e hijos) y características del niño (la edad, la salud, el comportamiento, si presenta alguna discapacidad física, cognitiva o sensorial).

Así mismo, el menor se encuentra dentro de una comunidad (exosistema), en el cual pueden existir diferentes fuentes que pueden ser causantes de estrés, tales como: la estructura laboral (desempleo o determinados puestos de trabajo), vivienda (habitar en una vivienda inadecuada o condiciones sanitarias inadecuadas) y apoyo social (carencia de vecinos, amigos o familiares de los cuales pueda existir un apoyo) (Sanmartín, 2005).

Garbarino (1992), estudió una serie de variables de los ambientes en los que se produce más frecuentemente el maltrato infantil, detectando que en los ambientes más empobrecidos son en donde se encuentran más casos de maltrato hacia los menores (Martínez & De Paúl, 2000).

Gil (1970), demostró que la mitad de los padres de las familias detectadas como maltratantes, había experimentado una situación de desempleo durante el último año. Esto explicaría las situaciones de maltrato o abandono debido a las frustraciones derivadas de la ausencia de recursos económicos y por su efecto en la autoestima de la persona (Martínez & De Paúl, 2000).

De igual manera, existen evidencias de que los padres generadores de maltrato físico, poseen una red de apoyo social deficitaria, manteniendo una incapacidad para manejar las situaciones estresantes de su entorno. Dicha incapacidad tendría una posible explicación en la inadecuación entre el nivel de estrés experimentado y la calidad de la red de soporte social en el sujeto (Garbarino, 1977; en Martínez & De Paúl, 2000).

Salzinger y colaboradores (1983) demostraron que las madres maltratantes se encontraban más aisladas que un grupo de madres no maltratantes. Tenían

relación con menos personas tanto en términos generales como en aspectos concretos de los amigos y familiares (Martínez & De Paúl, 2000).

Polansky et al. (1972) mencionan que existen diversas tipologías psicológicas de las madres negligentes: la madre apática, la madre inmadura, la madre con retraso mental, la madre con depresión reactiva y la madre psicótica. Todas ellas, por diversas razones, estarían incapacitadas para desempeñar el rol parental, ya que no existiría una satisfacción de las necesidades básicas del menor (Martínez & De Paúl, 2000).

Otro factor de riesgo es el hecho de que el menor viva en familias monoparentales o que los padres se encuentren en situación de divorcio, ya que aumenta el riesgo de los casos en los que la madre se encuentra sola o en los que la madre e hijos conviven con un hombre que no es el padre de éstos (Sack, 1985; en Martínez & De Paúl, 2000).

También, es otro factor de riesgo el hecho de que se encuentren presentes el uso y abuso de alcohol y/o drogas, debido a que en estos casos los menores son más vulnerables a los estados agresivos que pudiesen presentar sus padres o cuidadores bajo el efecto de dichas sustancias.

Otro conjunto de variables relacionadas con el maltrato son la posible existencia de alteraciones psicológicas en los padres maltratantes. Lahey (1984) menciona que los padres con altos niveles de malestar emocional y físico son aquellos que no presentan altos niveles de tolerancia ante las conductas aversivas de los niños, por lo que pueden reaccionar fácilmente con conductas agresivas e incontroladas hacia los menores (Martínez & De Paúl, 2000).

Dentro de las variables, se ha encontrado cierta relación entre la infelicidad, sentimientos de inadecuación y baja autoestima con la presencia de riesgo para el maltrato. Sin embargo, es posible que el rechazo y la hostilidad experimentadas por algunos padres maltratantes en su propia infancia, o la ausencia de cuidados adecuados de éstos, hayan propiciado estos déficits en la valoración de sí mismos (Anderson & Lauderdale, 1982; en Martínez & De Paúl, 2000).

Reidi y colaboradores (1987) señalaron que las madres que habían maltratado gravemente a sus hijos percibían a éstos con una capacidad intelectual inferior, al igual que los percibían como más agresivos e hiperactivos (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

En el caso de la negligencia física, la etiología se basa en que estos padres presentan una menor interacción social, ignoran frecuentemente la conducta del niño, desarrollan menos conductas prosociales y no presentan cambios fisiológicos ante situaciones estresantes. Pero a diferencia de los padres maltratadores, en los negligentes, la tendencia comportamental en el afrontamiento de los problemas no es la agresión ni irritabilidad, sino la evitación (Wolfe, 1985; en Martínez & De Paúl, 2000).

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, se han estudiado los procesos que provocan la falta de competencias de los padres negligentes. Crittenden (1993) propone varias hipótesis, las cuales tratan de describir la manera en que los diferentes grupos de padres negligentes procesan la información relevante para el cuidado de sus hijos.

Desde el punto de vista perceptivo, habría un sesgo sistemático para no percibir las señales indicativas de la necesidad de atención y cuidado del niño. Desde el punto de vista interpretativo, se asignarían significados a las señales del niño que justifiquen la conducta de evitación o la ignorancia de éstas. Desde el punto de vista de la selección de respuestas, los padres negligentes creerían que ellos no pueden cambiar las situaciones de los demás y que ninguna respuesta sería eficaz (indefensión aprendida). Desde el punto de vista de la puesta en marcha de la conducta, los padres negligentes darían un sesgo sistemático que favorecería otras prioridades sobre las necesidades del niño (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Diversos datos epidemiológicos demuestran que las tasas de maltrato disminuyen con la edad del niño; siendo mayor la frecuencia de maltrato físico en los más pequeños. Esto puede deberse a una mayor tendencia a usar con ellos la fuerza física en vez del razonamiento, o al hecho de que son más dependientes física y emocionalmente, pasando más tiempo en contacto con los adultos (Belsky, 1993; en Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Los menores que tienen un mayor riesgo de convertirse en víctima de abusos sexuales son aquellos que presentan una capacidad reducida para resistirse o revelarlo. Así mismo, se encuentran en riesgo aquellos niños carentes de afecto en la familia (Sanmartín, 2005).

1.5 CONSECUENCIAS DEL MALTRATO INFANTIL

En el maltrato infantil, existen consecuencias que se presentarán inmediatamente (a corto plazo). Sin embargo, conforme transcurre el tiempo, quedarán ciertas secuelas a lo largo de la vida del menor (a largo plazo). Además, éstas ayudan a generar una conciencia sobre la importancia del tema (Casado et al., 1997).

Sin embargo, es posible referirse a diversas consecuencias, pero éstas se encontrarán condicionadas y dependerán de una serie de factores como la edad en la que comienza el maltrato y la cronicidad del mismo (Fernández, 2002).

Los niños maltratados presentan rasgos distintivos, unidos a la presencia de lesiones físicas características. Muestran un aspecto triste, indiferente, temeroso o asustadizo y descuidado, se percibe un mal estado general que se debe a traumatismos y negligencias, tanto afectivas como alimentarias (Osorio & Nieto, 2005).

Freud, Erickson y Piaget, demostraron que crecer en un ambiente inadecuado generará al niño problemas en todas las esferas del desarrollo, lo que afectará su proceso de aprendizaje, desarrollo motor, desempeño social, adquisición de lenguaje y otras habilidades comunicativas (Ampudia et al., 2009).

Los casos con peores consecuencias a largo plazo, son aquellos en los que el padre era alcohólico o delincuente, con mayores niveles de agresividad. Mientras que la madre presentaba baja autoestima y el niño había presentado conductas agresivas durante la infancia. Se pueden sugerir varias líneas de explicación a esta relación (Gray, 1988):

- El efecto del modelado parental de la violencia como forma de corregir la conducta de los otros o resolver los problemas.
- Ciertas características del niño le harían más proclive a ser maltratado y a cometer más tarde actos delictivos.
- Determinadas reacciones defensivas o consecuencias del maltrato favorecen la aparición de la delincuencia.
- Los sistemas de protección infantil y de la justicia juvenil son más proclives a estar sobrerrepresentados por casos de bajo estrato social.

Consecuencias Somáticas y Motoras

Ésta es el área menos afectada en los menores maltratados. No obstante, se muestran menos hábiles en el uso de herramientas desde los 24 meses de edad. Por otra parte, los niños que han sufrido abandono físico muestran mayores dificultades para adquirir la locomoción y déficit en motricidad fina (Ampudia et al., 2009).

Las lesiones cutáneomucosas provocadas por malos tratos pueden ser producto de golpes o lanzamientos contra objetos duros, produciendo hematomas, equimosis, fractura ósea y rotura de tejidos. Entre las cuales se encuentran: quemaduras, arrancamiento de dientes, cabello y uñas; lesión por mordisco (en general de extremidades y pabellones auriculares) heridas por arma blanca y por armas de fuego.

También existen otras consecuencias, tales como el retraso pondoestatural, estrabismos, maloclusiones dentarias, pies valgus, escoliosis, etc. Así mismo, las vitaminopatías, pueden dejar alguna secuela a pesar de su intervención posterior; esta deficiencia puede provocar alteraciones óseas, dependiendo de la fase de crecimiento del niño (Martínez & De Paúl, 2000).

De igual manera, se hacen presentes los eritemas de pañal, los cuales pueden ser muy severos, dejando lesiones profundas y cicatrices permanentes. La falta de administración de las vacunas pueden propiciar la adquisición de enfermedades, y éstas podrían interrumpir el desarrollo del menor.

Sin embargo, las lesiones internas son las que presentan consecuencias más graves, por ejemplo, las posibles hemorragias craneales, hidrocefalias

postraumáticas, las consecuencias de edemas cerebrales –entre otros– pueden provocar retrasos, déficits motores, déficits cognitivos, epilepsias, etc. En la patología ocular se pueden encontrar cegueras debido al desprendimiento de retina, glaucomas, cataratas postraumáticas, disociaciones del cristalino, entre otras (Martínez & De Paúl, 2000).

En los casos de abuso sexual, se pueden producir embarazos en pre-adolescentes y adolescentes, al igual que enfermedades de transmisión sexual (sífilis, gonorrea, SIDA, etc.). También pueden generarse anomalías en orificios vaginales e incontinencia esfinteriana debido a la existencia de desgarros (Martínez & De Paúl, 2000).

Consecuencias biológicas

La exposición a la violencia afecta el desarrollo del cerebro del niño. Teicher y colaboradores (2003) indican que el maltrato altera tanto el desarrollo como la estructura de las siguientes áreas cerebrales: el hipocampo (implicado en la integración de la memoria), la amígdala (asociada con el control de agresividad), el cuerpo calloso (comunica los dos hemisferios cerebrales), el vermis cerebral (vinculado a las alteraciones cognitivas, lingüísticas y afectivas) y el córtex cerebral (asociado a la lateralización y en la maduración prefrontal).

Las anomalías en la actividad noradrenérgica se relacionan con la ansiedad, el incremento de dopamina con la hipervigilancia y la disminución de serotonina con la depresión y agresividad (Cicchetti & Valentino, 2006).

Se ha estimado que más del 20% de los niños con maltrato físico, sufren alteraciones neurológicas, siendo éstas consecuencia de las agresiones físicas, la ausencia de cuidados médicos o la desnutrición (Martínez & De Paúl,

Consecuencias Psicológicas y Comportamentales

Las consecuencias psicológicas y comportamentales son aquellas que afectan las emociones y la conducta del niño. Son el “producto” de múltiples transacciones entre las características del niño, la adecuación de los cuidadores y los factores ambientales, no siendo sólo producto de actos únicos y aislados.

Las dificultades de estos niños en la cognición social (baja empatía, problemas en el reconocimiento de emociones, etc.) derivarían de la exposición a modelos de cuidados no sensibles a ellos mismos ni a los demás (Martínez & De Paúl, 2000).

Crittenden y Ainsworth (1989) junto con Spieker y Booth (1988), encontraron que los niños no maltratados presentaban una tasa de apego seguro que ronda en el 30%, mientras que los niños maltratados, dicha tasa aumenta entre el 70 y 100% de los casos. Por lo tanto, los menores que mostraban un apego inseguro tenían mayor probabilidad de presentar déficits en áreas como lenguaje y en la interacción social (Cantón & Cortés, 2002).

Las situaciones de maltrato tienen un efecto negativo en la formación del apego y el desarrollo en las relaciones de afecto. Los trastornos de afecto debido a las situaciones de maltrato están relacionados con depresión, baja autoestima y la tendencia a atribuir los sucesos positivos a factores externos, mientras que los sucesos negativos los atribuyen a sí mismos.

En cambio, los niños con problemas de maltrato físico sufren un apego ansioso a los 18 meses, mientras que a los 24 meses presentan más frustración, agresión y menos entusiasmo, en comparación con los niños no maltratados. A los 42 meses presentan baja autoestima, mayor hiperactividad y distractibilidad. A los cinco años muestran más problemas de ajuste psicológico y problemas de conducta que los niños que no han sufrido algún tipo de maltrato.

Con respecto al abandono psicológico, los datos obtenidos son muy relevantes. El 43% de ellos tienen un apego de tipo ansioso a los 12 meses, y a los 42 meses son menos persistentes y menos creativos (Martínez & De Paúl, 2000).

Por lo tanto, la calidad de la relación de apego establecida por estos niños les dificultaría su posterior habilidad para formar relaciones sociales, ya que la ausencia de estas relaciones de los padres y familia de estos niños, disminuyen las oportunidades para la relación social con otros pares y no les permite desarrollar las habilidades necesarias (Howes & Espinosa, 1985; en Martínez & De Paúl, 2000).

Un ambiente con un deficiente cuidado parental puede provocar mayor tasa de trastornos depresivos por falta de estimulación sensorial, por la privación cognitiva derivada de la desestructuración y desorganización del ambiente familiar, por las dificultades en el establecimiento de los vínculos afectivos y por la falta de relaciones sociales adecuadas (Blumberg, 1981; en Martínez & De Paúl, 2000).

Finalmente, el reconocimiento de las expresiones emocionales de otras personas constituye una condición básica para la calidad de las relaciones. Sin embargo, algunos niños víctimas de maltrato físico pueden tener alguna dificultad en tal

reconocimiento de las emociones. Camras y colaboradores (1983) encuentran que los niños maltratados son valorados por parte de sus maestros como menos competentes en el funcionamiento social; no reconocían adecuadamente para su edad las emociones de miedo, sorpresa, disgusto felicidad y tristeza (Martínez & De Paúl, 2000).

Consecuencias en el área cognitiva

Otra de las consecuencias del maltrato infantil que se presenta es la disminución del rendimiento académico (Cantón & Cortés, 2002).

Un trabajo de investigación llevado a cabo por Barahal y colaboradores (1981) demostró algunas diferencias relevantes en el desarrollo sociocognitivo de los niños víctimas de maltrato físico (de entre 6 y 8 años) con respecto a otros niños de idéntico origen sociodemográfico y en su nivel intelectual general. Se encontró que los niños maltratados presentaban una clara tendencia a considerar que los acontecimientos que les ocurrían tenían causas externas a sus competencias personales (Martínez & De Paúl, 2000).

Los niños maltratados presentan un menor desarrollo cognitivo; se muestran más impulsivos, menos creativos y más distraídos. Su persistencia en las tareas de enseñanza-aprendizaje es menor, y son menos hábiles para resolver problemas.

Estos menores funcionan cognitivamente por debajo del nivel esperado para su edad, por lo que sus puntuaciones en escalas de desarrollo y pruebas de inteligencia son menores que en los niños no maltratados. Así mismo, sus habilidades de resolución de problemas son también menores y presentan un

déficit de atención que compromete su rendimiento en las tareas académicas (Ampudia et al., 2009).

No obstante, ciertos déficits en el procesamiento cognitivo pueden ser resultado de alteraciones neuropsicológicas. Se ha argumentado que ciertos déficits y problemas en el procesamiento cognitivo de los niños víctimas de maltrato físico se asemejan a los que han encontrado en personas con ciertas disfunciones en el lóbulo frontal (Milner, 1991; en Martínez & De Paúl, 2000).

Los retrasos cognitivos o intelectuales presentes en estos niños puede ser una consecuencia indirecta de los actos de maltrato (aprendizaje evitativo e hipervigilancia), pero también debido al ambiente familiar empobrecido y la falta de estimulación general recibida.

Consecuencias en el área del lenguaje

Se considera que en la regulación de las interacciones humanas es esencial una adecuada habilidad para compartir información acerca de los sentimientos, pensamientos, intenciones, etc. Una adecuada utilización y comprensión de palabras que expresan tales estados ayudan a clarificar las interacciones sociales y disminuyen los malentendidos y malas interpretaciones.

Cichetty y Beeghly (1987) demostraron que los niños maltratados de entre dos y tres años presentaban un cierto déficit en estas capacidades cognitivas (Martínez & De Paúl, 2000).

En diversos estudios sobre el lenguaje comprensivo, se señala que los niños con maltrato físico, a los 30 meses no se diferencian de los que no lo presentan, pero sí en el lenguaje productivo. En lo que se refiere a las sensaciones, sentimientos y necesidades, los niños abandonados y víctimas de maltrato físico presentan déficit en la expresión de verbalizaciones referentes a estados internos (Ampudia et al., 2009).

Los niños maltratados físicamente utilizan una sintaxis menos compleja, muestran un vocabulario menos expresivo y conocen menos palabras que los niños que no han sufrido algún tipo de maltrato. Moreno (2006) señala que las madres de los niños abandonados y con maltrato físico hablan menos con sus hijos y en los casos de abandono físico, las madres dan menos recompensas verbales y aprobación a sus hijos, mostrándose más propensas a criticarlos.

En los casos de maltrato físico, se ha visto que las madres utilizan menos instrucciones verbales para ayudar a sus hijos a superar las dificultades normales de su ambiente. También existen menos interacciones de juegos e ignoran más a los menores. Estas dificultades de lenguaje no desaparecen a lo largo del tiempo, sino que perduran hasta la edad escolar; por lo que estos menores maltratados presentan una pobreza lingüística que puede ser consecuencia tanto de las peculiaridades de cada una de estas formas de maltrato como de la situación de privación sociocultural y afectiva que sufren (Ampudia et al., 2009).

Consecuencias en el área de autonomía funcional

Los menores que presentan abandono físico, resultan especialmente dependientes de los educadores en diversas tareas referentes a la nutrición. Sin embargo, en cuanto a los comportamientos de funcionamiento independiente con respecto a los pares en su medio, estos niños llegan a estar al nivel o por encima

de los niños no maltratados. Esto podría ser consecuencia directa del número de horas que pasan solos, muchas veces en la calle desde edades muy tempranas (Ampudia et al., 2009).

Consecuencias en el área social

Jacobson y Straker (1982), comprobaron que existen déficits en la interacción social de los niños maltratados físicamente, siendo éstos menos interactivos socialmente que los niños no maltratados. Interactúan menos y lo hacen de una manera poco imaginativa, sin tanto entusiasmo y expresando menor capacidad de disfrutar de dichas relaciones (Arruabarrena & De Paúl, 1994).

Maylond (1985) encontró diferencias ligadas al sexo de los menores: los niños presentaban más problemas de agresividad y las niñas más problemas de pasividad en la relación social. Tal respuesta agresiva parece demostrar un importante déficit en las habilidades de mantenimiento de las relaciones sociales y se pueden vincular con conductas similares de los padres de estos niños.

Howes y Espinosa (1985), demostraron que los niños víctimas de maltrato físico, de entre uno y cinco años, eran menos competentes en la interacción social con sus pares, a comparación de los niños que no habían sufrido algún tipo de maltrato. Pero esto sólo ocurría cuando se relacionaban con grupos de niños no conocidos previamente (Martínez & De Paúl, 2000).

Cuando el adulto se acerca a ellos de manera amistosa, éstos no continúan dicho acercamiento, ya que los niños maltratados evitan a otros niños y a los adultos. Se puede inferir que en estos menores, la interacción y atención mutua con adultos es

displacentera y percibida como peligrosa o amenazante (Martínez & De Paúl, 2000).

Sin embargo, su mayor agresividad y su respuesta negativa al acercamiento de los adultos, constituyen factores que aumentan la dificultad de estos niños para cualquier tipo de interacción social en épocas evolutivas posteriores.

Los niños que han sufrido algún tipo de abuso –en comparación con los no expuestos– atienden selectivamente a los aspectos amenazadores de las situaciones sociales, de modo que perciben más amenazas y son menos capaces de fijarse en los aspectos del entorno que proporcionan seguridad y alivio (Dodge, Pettit, Bates & Valente, 1995; en Pollak & Tolley-Schell, 2003).

Los niños maltratados entre los tres y seis años presentan patrones distorsionados de interacción tanto con sus cuidadores como con sus compañeros. Pino y colaboradores (2000), identificaron seis patrones distorsionados de comunicación afectiva entre los niños maltratados y sus cuidadores: se muestran retraídos o distantes afectivamente, presentan falta de placer o bienestar, se muestran inconsistentes en la interacción, muestran ambigüedad y una comunicación afectiva negativa, son niños que se acercan menos a los padres/cuidadores y evitan más a los adultos y a sus pares, son más agresivos con los adultos y sus formas de contacto con los demás suele ser agresiva (Martínez & De Paúl, 2000).

Los niños maltratados físicamente suelen ser más agresivos, y los que presentan abandono interaccionan menos de lo normal, mostrando falta de empatía. Entre el primer y tercer año de edad, estos niños no muestran interés por escapar a las

situaciones molestas de la guardería. Sin embargo, cuando lo hacen, son violentos y reaccionan con ataques físicos, cólera o miedo.

También se ha visto que los niños maltratados son menos recíprocos en las interacciones con sus iguales, siendo probable que estas dificultades en sus habilidades de empatía perduren hasta la edad adulta (Martínez, 2004).

CAPÍTULO II

FUNCIONES COGNOSCITIVAS

La Psicología cognoscitiva se refiere al estudio de los mecanismos cognoscitivos. El enfoque cognoscitivo busca comprender cómo se procesa y se estructura en la memoria la información que se recibe (Neisser, 1985).

2.1 DEFINICIÓN DE FUNCIONES COGNOSCITIVAS

Neisser (1985) se refiere a la cognición como todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado o utilizado (Best, 2002).

De la cognición surgen varias funciones, tales como: la atención, el reconocimiento de patrones, la memoria, la organización del conocimiento, el lenguaje, el razonamiento, la solución de problemas, la clasificación, los conceptos y la categorización. Éstas a continuación se describen:

Atención: La atención es el medio por el cual se procesa de manera activa una fracción limitada de la enorme cantidad de información a la que se tiene acceso por medio de los sentidos, de los recuerdos almacenados y de otros procesos cognoscitivos (Duncan, 1999; en Sternberg, 2011).

William James (1890) menciona que el número de cosas que se pueden atender simultáneamente va a depender del poder del intelecto de las personas, de la manera de aprender y de la naturaleza de las cosas (Puente & Poggioli, 2005).

De acuerdo con Sternberg (2011), la atención consciente cumple tres propósitos al desempeñar un papel causal para la cognición: ayuda en el monitoreo de las interacciones de las personas con el ambiente, lo cual permite estar al tanto de qué tan bien se están adaptando a la situación en la que se encuentran; el segundo propósito es que contribuye a relacionar el pasado (recuerdos) y el presente (sensaciones) para dar un sentido de continuidad de la experiencia, y el último, facilita el controlar y planear acciones futuras, se puede hacer con base en la información del monitoreo y de las conexiones entre los recuerdos pasados y las sensaciones presentes.

Se han propuesto dos clases de atención: la atención selectiva y la atención dividida. La primera, se basa en los procesos del organismo para responder a un solo estímulo, excluyendo a los demás. En la atención dividida se atiende a más de una fuente, la información seleccionada es imperfecta; una explicación de la pérdida de información cuando se divide la atención es que las dos fuentes de información rivalizan por recursos de atención limitados (Smith & Kosslyn, 2007).

Sin embargo, la emoción puede captar la atención y perjudicar la ejecución de una tarea, aunque también puede facilitar el procesamiento de la atención (Smith & Kosslyn, 2007).

Reconocimiento: Es un proceso de identificación de algo o alguien familiar. A diferencia del recuerdo, que es un proceso activo de búsqueda para recuperar un aprendizaje adquirido, el reconocimiento puede ser de recuerdo libre (evocar elementos en un orden dado) o serial (según el orden de presentación de los elementos) (Puente & Poggioli, 2005).

Memoria: La memoria es concebida como un reservorio de recuerdos y experiencias que son evocados automáticamente. La memoria es el almacén activado de experiencias pasadas. No es una copia exacta de la experiencia, es más bien un proceso constructivo (Bartlett, 1932; en Puente & Poggioli, 2005).

Todo acto de memoria lleva implícito tres etapas: codificación (proceso por el que se transfiere información a la memoria), almacenamiento (proceso de retención de datos en la memoria para utilizarlos posteriormente) y recuperación (manera en cómo las personas acceden a la información almacenada en la memoria) (Puente & Poggioli, 2005).

Atkinson y Shiffrin (1968) propusieron el enfoque multialmacén, el cual supone la existencia de tres sistemas de memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP). A través de los sentidos es posible que la información del medio pueda llegar hasta el primer sistema de memoria: la memoria sensorial, cuya duración es extremadamente breve y por lo tanto, la información desaparece o es transferida a la memoria a corto plazo, la cual mantiene la información por veinte segundos. Si la información en la memoria a corto plazo es mantenida durante un tiempo suficiente largo, es posible que toda o parte de ésta pueda ser transferida a la memoria a largo plazo, en la que puede permanecer por el resto de nuestra vida (Puente & Poggioli, 2005).

La memoria a corto plazo se concibe como un subsistema de capacidad muy limitada, capaz de mantener sólo unos pocos ítems (Puente & Poggioli, 2005).

En cambio, la memoria a largo plazo se considera esencialmente ilimitada en capacidad y extremadamente diversa en contenido. Esta memoria tiene dos

categorías: memoria declarativa y memoria procedimental. La primera presenta dos subcategorías: memoria episódica, la cual almacena la información de eventos ocurridos en el pasado, es concreta y próxima a la experiencia personal-perceptual; y la memoria semántica, que almacena información acerca del mundo y de los símbolos verbales, es abstracta, proposicional y descriptiva de un concepto u objeto (Puente & Poggioli, 2005).

Organización del conocimiento: De acuerdo con los psicólogos de la cognición, el conocimiento se puede organizar de dos maneras: el conocimiento declarativo, que es la información objetiva estática, que no cambia, presentando una organización patente y en general es descriptible; y el conocimiento procedimental, el cual incluye conocimientos cambiantes y dinámicos (Best, 2002).

Otras clasificaciones del conocimiento son: el conocimiento semántico, el cual es información general sobre las propiedades de las palabras y conceptos compartidas con varios individuos; y el conocimiento episódico, que organiza la información que posee cada uno dada su experiencia personal, ligándose a un momento y tiempo específico (Best, 2002).

Lenguaje: El lenguaje, por muy sencillo que parezca, conlleva un conjunto de complicados mecanismos y una extensa variedad de correlaciones con el medio ambiente (Puente & Poggioli, 2005).

Éste es un sistema de símbolos, el cual permite que los seres humanos representen su mundo y se comuniquen con otras personas (Puente & Poggioli, 2005).

Brown (1965), Clark y Clark (1977) y Glucksberg (1975), plantean seis propiedades distintivas del lenguaje: que sea comunicativo, arbitrariamente simbólico, regularmente estructurado, estructurado en múltiples niveles, que sea generativo-productivo, y dinámico (Sternberg, 2011).

Hay diferentes niveles de la representación del lenguaje, y todos éstos juntos conforman la gramática del lenguaje. El término *gramática* sugiere con frecuencia reglas de utilización basadas en ideas tales como las partes del discurso. Así mismo, es la suma del conocimiento que tiene cada uno acerca de la estructura de su propio lenguaje, y en el conocimiento gramatical se basa la capacidad de hablar y comprender un lenguaje con facilidad.

El siguiente nivel es el del *discurso*, el cual es un grupo coherente de frases escritas o habladas. Este nivel representa mentalmente el significado de la frase completa, más allá del significado de cada una de las palabras individuales.

Las *proposiciones* son afirmaciones que se hacen en las cláusulas de la frase, una representación de éstas relata de forma concisa la acción. La *sintaxis*, especifica las relaciones entre los tipos de palabras en una frase y la *semántica* es el estudio del significado del lenguaje. Mientras que los *morfemas* son los bloques de construcción de las palabras, la unidad más pequeña que denota significado dentro de un idioma particular; y los *fonemas* son las unidades más pequeñas distinguibles del sonido del habla, las cuales dan lugar a los morfemas en una lengua determinada y cómo producimos o combinamos los sonidos para representarlos con símbolos escritos (Puente & Poggioli, 2005).

De acuerdo con Noam Chomsky, cada unidad léxica consta de un componente fonológico, el cual estudia los sonidos articulados del habla, la estructura física, producción, transformación y recepción; un componente sintáctico, que es la gramática de un idioma que nos capacita para producir afirmaciones que serán entendidas por los demás, indicando cómo decir el mensaje pero no qué palabras utilizar; un componente semántico, que contiene las palabras que son relevantes para el significado de la palabra, y finalmente, un componente pragmático, el cual estudia los significados tal y como se ven influenciados por el contexto social o cultural (Puente & Poggioli, 2005).

Razonamiento: Se han distinguido dos tipos de razonamiento: el razonamiento deductivo y el inductivo; el primero va de lo general a lo particular, de los silogismos que con base a las premisas generales se deducen las particulares; mientras que el segundo afirma que basándose en casos particulares se infiere una regla general, siendo que ésta no será completamente válida (Puente & Poggioli, 2005).

Solución de problemas: Se puede considerar como problema toda situación que una persona no puede resolver mediante la utilización de su repertorio de respuestas inmediatamente disponibles (Fraisie & Piaget, 1973).

Se entiende por solución de problemas aquellas tareas que exigen procesos de razonamiento relativamente complejos (Sternberg, 2011).

También, la solución de problemas consiste en aceptar un problema y realizar el trabajo mental para poder alcanzar un objetivo (Best, 2002).

La resolución de problemas está sujeta a las limitaciones del sistema cognitivo. En primer lugar, el obtener información relevante está mediatizada por el carácter selectivo y los recursos limitados de la atención, así como la calidad de los datos. En segundo lugar, la memoria operativa es el espacio en el que se aplican las estrategias de resolución de problemas y está sujeta a límites. Finalmente, mucha información relevante en la solución procede de la memoria a largo plazo, aunque ocasionalmente la información pertinente no se recupera (Sternberg, 2011).

Wallas (1926), propuso cuatro etapas que sigue la solución de problemas: preparación, que supone un análisis e interpretación de los datos disponibles, cuando inicialmente la persona ha realizado intentos por comprender y resolver el problema; la incubación, que es cuando los intentos para solucionar el problema fracasan, aunque a nivel consciente la persona deja de ocuparse del problema, pero a nivel inconsciente prosigue el trabajo; la iluminación, que es el *insight*, el cual termina el trabajo inconsciente y brinda la respuesta a nivel de conciencia; y finalmente la verificación, la cual confirma el *insight* y se comprueba que esa idea funciona (Puente & Poggioli, 2005).

En cambio, Bransford y Stein (1993), Hayes (1989), Pretz, Naples y Sternberg (2003) propusieron siete pasos en el ciclo de solución de problemas: identificación del problema (identificar una situación como complicada), definición y representación del problema (se necesita definirlo y representarlo suficientemente bien para entender cómo resolverlo), formulación de la estrategia (planear una estrategia para resolverlo, se puede involucrar un análisis y complementarlo con una síntesis), organización de la información (integrar toda la información, podría incluir referencias o incluso sus propias ideas), asignación de recursos (se necesita saber cuándo se asignan los recursos, tales como tiempo, dinero, equipo y espacio), monitoreo (las personas eficaces en la solución de problemas no establecen una vía hacia la solución y esperan hasta el final para verificar su

avance, sino que lo correcto revalúan lo que están haciendo) y evaluaciones (se necesita examinar su solución después de que ha terminado).

Clasificación: Es una habilidad para organizar la información. Existen varias formas de clasificación, una de ellas la planteó Collins y Quillian, quienes señalan que los conocimientos en la memoria están organizados de forma jerárquica. Las unidades básicas son conceptos que mantienen relaciones entre sí, dichas relaciones pueden ser de dos tipos: de inclusión o de propiedad (Puente & Poggioli, 2005).

Así mismo, otra forma de clasificación son los esquemas, los cuales son conocimientos que se encuentran almacenados o representados en la memoria como consecuencia de las experiencias pasadas (Puente & Poggioli, 2005).

Conceptos: Un concepto es un conjunto de dimensiones relevantes que se adoptan como atributos invariables, compartidos por todos los ejemplos de una misma categoría (Puente & Poggioli, 2005).

Existen dos tipos de conceptos: los naturales (se encuentran en el ambiente natural) y los artificiales (se encuentran en el laboratorio con fines experimentales) (Puente & Poggioli, 2005).

Categorización: Este proceso capacita a las personas para agrupar mentalmente, objetos diferentes con base en sus características comunes. Proporciona a la persona los medios que le permite identificar los objetos del mundo. Así mismo, reduce la complejidad del ambiente, ya que las personas pueden clasificar un

número infinito de estímulos no idénticos que conforman el mundo y tratarlos como equivalentes (Puente & Poggioli, 2005).

Categorizar ayuda a organizar y relacionar clases de objetos o eventos que se utilizan diariamente para hacer que el mundo sea comprensible (Mervis & Pani, 1980; en Puente & Poggioli, 2005).

Es un proceso a través del cual discriminamos características comunes de hechos u objetos, y posteriormente, generalizamos las propiedades fundamentales extraídas para aplicarlos de forma inequívoca (Puente & Poggioli, 2005).

Para explicar cómo se adquieren las categorías, se plantearon diversas teorías, entre éstas se encuentra la teoría de los atributos, la cual asume que los objetos se clasifican dentro de una categoría, si y sólo si el objeto posee uno o varios atributos que se consideran definitorios, los cuales son aquellos rasgos necesarios y suficientes para determinar la inclusión en una categoría (Puente & Poggioli, 2005).

2.2 TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

El desarrollo cognoscitivo designa el crecimiento y perfeccionamiento de los procesos mediante los cuales obtenemos y utilizamos conocimientos relacionados con el mundo. Abarca el pensamiento, aprendizaje, la percepción, el recuerdo y la comprensión, los cuales se encuentran interrelacionados (Craig, 2001).

Jean Piaget creía que el desarrollo cognoscitivo comienza con una habilidad innata para adaptarse al ambiente. Desde la infancia a la adolescencia las operaciones mentales evolucionan del aprendizaje basado en la actividad sensorial y motora simple al pensamiento lógico abstracto (Papalia, 2005).

Varios autores han dividido el desarrollo cognoscitivo en cuatro fases, abarcando los primeros años de vida: infancia, niñez temprana, niñez intermedia y adolescencia (Papalia, 2005). Éstas se describen a continuación:

Infancia (del nacimiento a los 2 años): Piaget nombró a esta etapa como periodo sensoriomotor. Durante ésta, los bebés aprenden acerca de ellos mismos y su mundo mediante su actividad sensorial y motora en desarrollo (Papalia, 2005).

La etapa sensoriomotora consta de seis sub-etapas, también llamadas estadios (Papalia, 2005):

1. Uso de reflejos (del nacimiento al primer mes): los bebés ejercitan sus reflejos innatos y obtienen cierto control sobre ellos. No coordinan la información de sus sentidos. Aún no sujetan el objeto que están viendo.
2. Reacciones circulares primarias (de uno a 4 meses): el bebé repite conductas placenteras que al principio ocurren por azar (por ejemplo, la succión del pulgar). Las actividades se centran en el cuerpo del bebé más que en los efectos de la conducta sobre el ambiente. Empiezan a coordinar la información sensorial y a sujetar objetos.
3. Reacciones circulares secundarias (de los 4 a los 8 meses): los bebés muestran mayor interés por el ambiente; repiten acciones que producen resultados y prolongan experiencias interesantes (por ejemplo, agitar una

sonaja). Estas acciones son intencionales, pero inicialmente no están dirigidas a metas.

4. Coordinación de esquemas secundarios (8 a 12 meses): la conducta es más deliberada e intencional, y usan conductas previamente aprendidas para alcanzar sus metas (por ejemplo, gatear en una habitación para obtener un juguete deseado). Pueden anticipar eventos.
5. Reacciones circulares terciarias (12 a 18 meses): los niños muestran curiosidad y experimentan, varían a propósito sus acciones para ver los resultados. Intentan nuevas actividades y usan ensayo-error para resolver problemas.
6. Combinaciones mentales (18 a 24 meses): los niños ya pueden hacer una representación mental de los objetos, ya no están limitados al ensayo-error para resolver problemas. El pensamiento simbólico permite a los niños pensar en los eventos y anticipar sus consecuencias. Así mismo, empiezan a demostrar *insight* y una imitación diferida (reproducen una conducta observada después del paso del tiempo).

El concepto de objeto es fundamental para una visión ordenada de la realidad física. Es la base para la conciencia de los niños de que ellos existen separados de los objetos y de otras personas (Papalia, 2005).

Así mismo, un aspecto del concepto de objeto es la permanencia del objeto, lo cual es darse cuenta de que el objeto o persona siguen existiendo, aun cuando están fuera de vista (Papalia, 2005).

Para el final de esta etapa, los bebés han desarrollado una visión alocéntrica (objetiva) del mundo. Pueden considerar relaciones entre todos los objetos en un espacio dado, incluyéndose a ellos mismos (Papalia, 2005).

En el área lingüística, Lev Vygotski menciona que las personas interpretamos el mundo aprendiendo de los significados compartidos de quienes nos rodean. Considera que el lenguaje es una herramienta psicológica, la cual es incorporada por la persona a partir del contacto social, teniendo como función enriquecer el desarrollo del individuo (Taboada, 2002).

Antes de que los bebés puedan usar palabras, expresan sus necesidades y sentimientos a través de sonidos que progresan del llanto a los arrullos y el balbuceo, luego a la imitación accidental y posteriormente a la imitación deliberada; estos sonidos se conocen como habla prelingüística.

El llanto es el único medio de comunicación de los recién nacidos. Diferentes tonos, patrones e intensidades se relacionan con hambre, somnolencia o enojo (Lester & Boukydis, 1985; en Papalia, 2005).

Entre las seis semanas y los tres meses, los bebés comienzan a hacer arrullos cuando están contentos, lanzando chillidos, gorgoteos y haciendo sonidos vocálicos como “¡Ahhh!”. Entre los tres y seis meses los bebés comienzan a jugar con los sonidos del habla, igualando los sonidos que escuchan de la gente que los rodea.

El balbuceo ocurre entre los seis y diez meses de edad, a menudo se confunde con la primera palabra del bebé. El desarrollo del lenguaje continúa con la imitación accidental de sonidos del lenguaje que los bebés escuchan y luego la imitación de sí mismos haciendo esos sonidos. La primera palabra del bebé ocurre cerca de los 8 a los 12 meses de edad. El siguiente logro lingüístico importante ocurre entre los 18 y 24 meses cuando un niño une dos palabras para expresar

una idea (por ejemplo, “muñeca cayó”). En algún momento, entre los 20 y 30 meses de edad, los niños muestran cada vez más competencia en la sintaxis, las reglas para unir oraciones en su idioma (Papalia, 2005).

Niñez temprana (de 2 a 6 años): A esta etapa Piaget la nombra como etapa preoperacional. Los niños todavía no están listos para realizar operaciones o manipulaciones mentales que requieren pensamiento lógico. Hay una gran expansión en el uso del pensamiento simbólico, o habilidad de representación, el cual empieza a emerger al final del periodo sensoriomotor (Papalia, 2005).

Los progresos en el pensamiento simbólico son acompañados por una comprensión creciente del espacio, causalidad, identidades, categorización y número.

La ausencia de señales sensoriales o motoras caracteriza a la función simbólica, la cual es la habilidad para usar símbolos o representaciones mentales, palabras, números o imágenes a las cuales la persona ha asignado un significado. Sin símbolos, las personas no podrían comunicarse verbalmente, hacer cambios o leer mapas (Papalia, 2005).

Los preescolares muestran la función simbólica mediante el crecimiento de la imitación diferida (se basa en mantener una representación mental de una acción observada), el juego simulado (los niños hacen que un objeto –como una muñeca– represente o simbolice algo más, como una persona) y el lenguaje (usa un sistema de símbolos-palabras para comunicarse) (Papalia, 2005).

Así mismo, los niños que se encuentran en esta etapa, muestran otros avances cognoscitivos, tales como la comprensión de las identidades, en la que los niños se percatan de que las alteraciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas (por ejemplo, un niño sabe que su maestro está disfrazado de pirata y aún así, debajo del disfraz está su maestro); la comprensión de causa efecto, en la que los niños se dan cuenta de que los eventos tienen causas; la habilidad para clasificar, ya que a los 4 años, muchos niños pueden clasificar mediante el uso de dos conceptos como color y forma, personas “buenas” y “malas”, “amigas” y “no amigas”, entre otros. Hay una comprensión del número, ya que los niños pueden contar, y de los 4 a los 5 años puede comenzar a comparar cantidades numéricas, pudiendo resolver problemas de cardinalidad (el concepto de más o menos o más grande o más pequeño) (Papalia, 2005).

No obstante, también existen limitaciones en el pensamiento preoperacional: *centración*, en la cual, los niños se concentran en un aspecto de la situación y descuidan los restantes, limitando el pensamiento de los menores acerca de las relaciones físicas y sociales. La *irreversibilidad*, en la que los niños no entienden que algunas operaciones o acciones pueden ser revertidas restableciendo la situación original. El *énfasis en los estados más que en las transformaciones*, ya que los niños no entienden la transformación entre estados (por ejemplo, aún no se comprende que transformar la forma de un líquido al verterlo de un recipiente a otro, no cambia la cantidad). El *egocentrismo*, los niños se centran tanto en su punto de vista que no pueden considerar el de los otros. El *animismo*, en el que los menores atribuyen vida a los objetos que no la tienen. Finalmente, de acuerdo con Piaget, sólo hasta los 5 o 6 años, los niños comprenden la distinción entre lo que parece ser y lo que es (Papalia, 2005).

Entre los 4 y 5 años, las oraciones tienen un promedio de cuatro a cinco palabras y pueden ser declarativas, negativas (“No tengo hambre”), interrogativas (“¿Por

qué no puedo salir?”) o imperativas (“¡Atrapa la pelota!”). Entre los 5 y 7 años, el habla de los niños presenta más conjunciones, preposiciones y artículos. No obstante, aunque hablan con mayor fluidez, comprensión y certeza gramatical, aún deben dominar muchos aspectos del lenguaje (Papalia, 2005).

El niño de seis años está más preparado que el de dos, tanto para transmitir como para recibir mensajes, es decir, tanto para expresar verbalmente sus propios pensamientos como para comprender los pensamientos verbalizados por los demás.

Los preescolares tienen al menos algún conocimiento sobre las relaciones de jerarquía de clases y las relaciones de inclusión de clases (Flavell, 1993).

Roger Brown (1973) identificó cinco etapas diferenciadas y de creciente complejidad en el desarrollo del lenguaje:

- Primera etapa: se caracteriza por frases de dos palabras, a manera de habla telegráfica y con palabras pivote y abiertas.
- Segunda etapa: es caracterizada por unidades de habla con más de dos palabras, el preescolar comienza a generalizar las reglas de la inflexión a palabras que ya conoce (por ejemplo, emplea construcciones como “cabo” en vez de “quepo”, o “rompido” en vez de “roto”).
- Tercera etapa: el niño aprende a modificar las oraciones simples, crea las formas negativas e imperativas, hace preguntas que exigen una respuesta afirmativa o negativa, se sirven de verbos auxiliares y de negativos intercalados en las oraciones para construir negaciones.
- Etapa cuatro y cinco: los niños aprenden a manipular los elementos cada vez más complejos del lenguaje, comienzan a utilizar oraciones

subordinadas y fragmentos dentro de oraciones compuestas y complejas (Craig, 2001).

Se presenta el habla privada cuando los niños hablan en voz alta con uno mismo, sin intención de comunicarse con otros. Piaget la consideraba como un signo de inmadurez cognoscitiva, debido a que era egocéntrico por parte de los niños. Mientras que Vygotski creía que el manejo del habla privada auxilia a los niños pequeños a integrar el lenguaje con el pensamiento (Papalia, 2005).

De Loache y Todd (1988) mencionan que el niño preescolar aplica ciertas estrategias de memoria, como agrupar por categorías la información espacial, mas no la conceptual, al tratar de recordarla (Craig, 2001).

Otra forma de clasificación son los esquemas (representaciones mentales), los cuales son conocimientos almacenados o representados en la memoria como consecuencia de las experiencias pasadas (Puente & Poggioli, 2005).

Durante esta etapa, los niños no recuerdan bien como los mayores. En primer lugar, al codificar, los niños pequeños tienden a concentrarse en los detalles exactos de un evento, los cuales se olvidan con facilidad, mientras que los niños mayores y los adultos se concentran en lo fundamental de lo que ha ocurrido (Papalia, 2005).

Cuando los niños preescolares intentan recuperar información de la memoria, se desempeñan mejor en el reconocimiento (identificación de algo que se ha

encontrado) antes que en el recuerdo (reproducir la información de la memoria) (Papalia, 2005).

Niñez intermedia (7 a 11 años): de acuerdo con Piaget, en este periodo, los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, llamada así porque pueden usar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales). Piensan de manera más lógica que antes, ya que logran considerar múltiples aspectos de una situación (Papalia, 2005).

Los niños tienen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y deductivo, y de la conservación.

Pueden entender mejor las relaciones espaciales, tienen una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro, y de cuánto tardarán en llegar ahí. Los juicios acerca de causa-efecto también mejoran durante esta etapa (Papalia, 2005).

Estos menores demuestran que entienden la seriación cuando pueden arreglar objetos en una serie de acuerdo a una o más dimensiones, como peso (del más ligero al más pesado) o color (del más claro al más oscuro). Así mismo, se presenta la inferencia transitiva (habilidad para reconocer una relación entre dos objetos al conocer la relación entre cada uno de ellos y un tercer objeto) y la inclusión de clase (habilidad para ver la relación entre el todo y sus partes) (Papalia, 2005).

Los niños en esta etapa usan el razonamiento inductivo. A partir de observaciones acerca de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o eventos, llegan a conclusiones generales acerca de la clase como un todo (Papalia, 2005).

Por lo general, entre los 7 u 8 años, resuelven problemas que involucran la conservación de materia. Sin embargo, en tareas que involucran la conservación de peso, no dan una respuesta correcta hasta los 9 o 10 años. En tareas que involucran conservación de volumen, las respuestas correctas son escasas antes de los 12 años (Papalia, 2005).

Los niños de edad escolar se concentran más tiempo que los menores y se enfocan en la información que necesitan y desean, mientras desechan la información irrelevante (Papalia, 2005).

Hasta los 9 años –y posiblemente después– la comprensión de las reglas de la sintaxis (cómo se organizan las palabras en frases y oraciones) se hace más sofisticada y la estructura de las oraciones es más elaborada (Papalia, 2005).

Bruner (1973), menciona que el niño aprende de manera activa, elaborando sus teorías personales acerca de cómo funciona el mundo. Además, presenta motivación para modificarlas cuando la información no encaja en ellas (Craig, 2001).

El menor en edad escolar parece comprender que ciertos problemas tienen soluciones precisas, específicas, potencialmente cuantificables, y que éstas

pueden alcanzarse utilizando un razonamiento lógico junto con operaciones de medición claramente definidas. Ha llegado a comprender que las totalidades pueden dividirse en unidades componentes de tamaño arbitrario y que estas partes pueden servir como unidades de medición para realizar juicios cuantitativos sobre la totalidad (Flavell, 1993).

En cuanto al lenguaje y la alfabetización, se perfeccionan más las habilidades del lenguaje oral y escrito. La lectura comprende el aprendizaje de la fonética y la forma de decodificar el alfabeto; la escritura incluye mejorar las habilidades motoras finas necesarias para trazar las letras. La lectura exige la habilidad de inferir el significado a partir del texto impreso y la escritura requiere la habilidad de transmitir significado mediante un texto impreso. Tanto la lectura como la escritura son modalidades de la comunicación simbólica que abarca la atención, la percepción y la memoria (Craig, 2001).

El niño escolar aprende procesos de control, los cuales mejoran su memoria, algunos de éstos son:

- Repaso: al principio, el niño repasa repitiéndose constantemente lo que hay que memorizar. Hacia los nueve años, comienza a repasar varios elementos en grupo en vez de uno por uno.
- Organización: los niños de esta edad organizan en grupos de características comunes (por ejemplo, peras, manzanas y uvas son frutas). Son capaces de recordar más elementos en las tareas de memoria que los otros.
- Elaboración semántica: los niños suelen recordar lo que en realidad se les dijo, así como lo que infieren de ello. Este proceso consiste en la utilización de inferencias lógicas para reconstruir un suceso, antes que presentar una versión íntegra de lo que está almacenado en la memoria.

- Imaginería: se puede enseñar a los niños a recordar material poco común mediante la construcción de una imagen mental. Los niños mayores se desempeñan mejor en estas estrategias.
- Recuperación: cuando los niños tratan de deletrear una palabra buscan en la memoria las letras adecuadas, tal vez sepan con cuál empieza, pero necesitan ensayar varias posibilidades.
- Guiones: se puede organizar la memoria de los sucesos rutinarios en forma de guiones. Un hecho que ocurre una y otra vez no necesita ser almacenado cada ocasión por separado, pues se recuerda como una secuencia normal de acontecimientos, junto con algunos “espacios” para que ingresen los elementos variables (Craig, 2001).

Un paso esencial en esta etapa es el nacimiento de la metacognición, la cual consiste en complejos procesos intelectuales que permiten al niño supervisar sus pensamientos, memoria, crecimiento, metas y acciones, las cuales empleará al planear, tomar decisiones y resolver problemas (Craig, 2001).

Adolescencia (11-12 a 17-18 años): de acuerdo con Piaget, los adolescentes entran al nivel más alto de desarrollo cognoscitivo: las operaciones formales, cuando desarrollan la capacidad para el pensamiento abstracto. Este desarrollo, por lo regular alrededor de los 11 años, les da una nueva y más flexible forma de manipular la información. Al no estar ya limitados al aquí y ahora pueden entender el tiempo histórico. Además, pueden usar símbolos para símbolos (por ejemplo, hacer que X represente un número desconocido) y por ende pueden aprender álgebra y cálculo. Logran pensar en términos de lo que podría ser y no sólo de lo que es (Papalia, 2005).

Son capaces de presentar razonamiento hipotético-deductivo. Pueden desarrollar una hipótesis y diseñar un experimento para ponerla a prueba. También consideran todas las relaciones que pueden imaginar y avanzar a través de ellas sistemáticamente, una por una, para eliminar las falsas y llegar a la verdad. El razonamiento hipotético-deductivo les proporciona una herramienta para resolver problemas (Papalia, 2005).

El vocabulario continúa aumentando a medida que la lectura se vuelve más adulta. Aunque las diferencias individuales son grandes, entre los 16 y los 18 años el joven promedio conoce cerca de 80 000 palabras (Owens, 1996; en Papalia, 2005).

Los adolescentes también pueden adoptar una perspectiva social, la habilidad para entender el punto de vista y el nivel de conocimiento de otra persona, y para hablar en consecuencia. Esta habilidad es esencial para persuadir o entablar una conversación (Papalia, 2005).

Es probable que un adolescente o un adulto enfoquen los problemas de un modo completamente opuesto al de los niños operacionales concretos. El niño suele partir de la realidad y recurrir a la posibilidad sólo a regañadientes, si es que recurre. En cambio, el adolescente o adulto son más proclives a partir de la posibilidad y sólo posteriormente acercarse a la realidad. Pueden examinar la situación problema cuidadosamente con el fin de determinar cuáles son todas las posibles soluciones o situaciones que pueden darse y posteriormente intentar descubrir de un modo sistemático cuál de ellas es, de hecho, la real en el presente caso (Flavell, 1993).

Con respecto a la solución de problemas, el adolescente, al igual que el adulto, es más proclive de partir de la posibilidad y sólo posteriormente acercarse a la realidad, es decir, pueden examinar la situación-problema cuidadosamente con el fin de determinar cuáles son todas las posibles soluciones o situaciones que pueden darse y posteriormente intentar descubrir de un modo sistemático cuál de ellas es la real (Flavell, 1993).

Tomando como base la evidencia del desarrollo cognitivo, una amplia gama de autores se han encargado de teorizar acerca de la naturaleza de la inteligencia.

2.3 TEORÍAS Y PERSPECTIVAS DE LA INTELIGENCIA

Desde la antigüedad en Grecia, los filósofos como Sócrates, Platón y Cicerón, ya hablaban de una diferencia de capacidad intelectual o cognoscitiva por parte de los individuos para poder resolver un mismo tipo de problemas.

Eysenck y Kamin (1986), afirman que Cicerón acuña por primera vez la palabra inteligencia, pero no es hasta el trabajo de Binet (1905) cuando se habla del término tal y como se conoce en la actualidad.

Franz Joseph Gall, en el siglo XVIII funda una disciplina a la que denominó “frenología”, la idea principal de ésta es que los cráneos humanos difieren entre sí, y sus variaciones reflejan diferencias en el tamaño y la forma del cerebro. Por lo tanto, examinando con cuidado las configuraciones craneales de un individuo, se podrían determinar las fortalezas, debilidades e idiosincrasias de su perfil mental (Gardner, 2001).

Alfred Binet (1890), describe a la inteligencia como una tendencia a tomar y mantener una dirección definida, la capacidad de hacer adaptaciones para lograr un fin deseado. Es un poder de abstracción que consiste en dos cosas principales: percibir el mundo exterior y reconsiderar esas percepciones como memorias, alterándolas y ponderándolas (Sattler, 2010).

Terman (1921), definió la inteligencia como la capacidad para realizar “razonamientos abstractos” (Sattler, 2010).

En cambio, Wechsler (1944) definió la inteligencia como la capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente (Wechsler, 2011).

Jean Piaget (1952) la define como la capacidad de adaptarse al ambiente (Papalia, 2005).

No obstante, Anastasi (1986) menciona que la inteligencia no es una entidad dentro del organismo, sino una cualidad conductual, por lo que el comportamiento inteligente es esencialmente de adaptación (Sattler, 2010).

Gardner (1992) definió la inteligencia como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, los cuales fueran valiosos en uno o más ambientes culturales. Para él, una competencia intelectual humana debe dominar cierto conjunto de habilidades para la solución de problemas y también dominar la potencia para encontrar o crear problemas, estableciendo las bases para la adquisición de un nuevo conocimiento (Gardner, 2001).

Diferentes autores han propuesto modelos para explicar la inteligencia, tales como: la teoría bifactorial, la teoría jerárquica, el modelo de la estructura del intelecto, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de Cattell y Horn, la inteligencia emocional, la perspectiva neurobiológica y la teoría de las actividades intelectuales.

Teoría bifactorial: Propuesta por Charles Spearman, fue la primera teoría sobre la organización de los rasgos, basada en un análisis estadístico de las puntuaciones de una prueba.

En su teoría propuso explicar las pautas de las correlaciones observadas entre las pruebas de inteligencia de grupos. Planteaba que un factor general (*g*) más uno o más factores específicos (*s*) por prueba explicaban el desempeño en las pruebas de inteligencia.

El factor *g* participa en operaciones deductivas ligadas con la habilidad, la velocidad, la intensidad y el grado de resultado intelectual. Las actividades cognitivas asociadas con *g* son, en parte, la capacidad para determinar la relación entre dos o más ideas y la capacidad para hallar una segunda idea asociada con una previamente planteada. Este factor *g* es un índice de capacidad mental general o inteligencia, y representa el aspecto “inventivo”, en contraste con el de “reproducción” de la capacidad mental (Sattler, 2010).

Las teorías de los múltiples factores: Thurstone sostenía que no se puede considerar a la inteligencia como un rasgo unitario. Para él, la inteligencia humana posee cierta organización sistemática, con una estructura que se puede inferir a

partir de un análisis estadístico de las pautas de las correlaciones halladas en un grupo de pruebas (Sattler, 2010).

Thurstone postuló alrededor de una docena de factores de grupo a los que denominó “habilidades mentales primarias”, entre éstas se encuentran:

- Comprensión verbal: Se puede encontrar en pruebas como las de comprensión de lectura, analogías verbales, oraciones en desorden, razonamiento verbal e igualación de proverbios.
- Fluidez verbal: Se encuentra en pruebas como nombrar palabras que comiencen con una letra específica, anagramas o rimas.
- Números: Se identifica más con la rapidez y la precisión de los cálculos y problemas matemáticos simples.
- Espacio: Puede representar dos factores distintos: uno cubre la percepción de relaciones espaciales o geométricas fijas, el otro, visualizaciones manipulatorias de transformaciones o cambios de posiciones.
- Memoria asociativa: Se encuentra principalmente en las pruebas que exigen la memorización de pares asociados, memoria de secuencias temporales y para la posición espacial.
- Velocidad perceptual: Medida por pruebas que requieren que quien resuelve la prueba reconozca sutiles diferencias en dibujos, o capturar de manera rápida y precisa las semejanzas, diferencias y los detalles visuales (Sternberg, 2011).
- Inducción (o razonamiento general): Se propuso un factor inductivo (se mide con instrumentos que requerían que el examinado encontrara una regla, como un test de completamiento de series de números) y uno deductivo (se podía medir mejor con pruebas de razonamiento silogístico) (Anastasi & Urbina, 1998).

Teoría jerárquica: Vernon (1967) propuso un esquema para la organización de factores. En la parte superior de la jerarquía se encuentra el factor g de Spearman. En el siguiente nivel se localizan dos factores de grupo que corresponden a las aptitudes verbal-educativa (v:ed) y práctica-mecánica (p:m).

Esos dos factores se pueden dividir en factores más finos; por ejemplo, el factor verbal-educativo puede dividirse en los subfactores verbal y numérico, mientras que el factor práctico-mecánico puede dividirse en subfactores como habilidades de información mecánica, espacial y psicomotora. En el nivel inferior de la jerarquía se encuentran los factores específicos, que son los subfactores aún más finos (Anastasi & Urbina, 1998).

Modelo de la estructura del intelecto: Guilford propuso un esquema similar al de una caja, el cual llamó “Modelo de la estructura del intelecto (EI)”. Por lo tanto, clasificó rasgos intelectuales en tres dimensiones:

- Operaciones: Éstas corresponden a lo que hace el individuo. Así mismo, se incluye el registro y la retención en la memoria, la cognición, la producción divergente y convergente, al igual que la evaluación.
- Contenidos: Pertenecen a la naturaleza de los materiales o información sobre la que se realizan las operaciones (contenidos visuales, auditivos, simbólicos, semánticos y conductuales).
- Productos: Corresponde a la manera en que la persona procesa la información. Estos productos se clasifican en unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Este modelo cuenta con 180 celdillas, debido a que la clasificación incluye 6 x 5 x 6 categorías. En cada celdilla se espera al menos un factor o habilidad, aunque algunas pueden contener más de uno. Por ejemplo, si se toma “conocimiento” de

la categoría de operaciones + “unidades” de la categoría de producto + “semántico” de los contenidos, se obtiene como resultado el factor “Conocimiento de unidades semánticas”, el cual mide aspectos de vocabulario (Anastasi & Urbina, 1998).

La teoría de las inteligencias múltiples: Howard Gardner plantea varias aptitudes intelectuales relativamente autónomas (o inteligencias múltiples).

Él identificó ocho aptitudes de base y dos tentativas; las aptitudes son las siguientes: inteligencia lingüística (capacidades relacionadas con el uso del lenguaje para la comunicación), inteligencia musical (capacidades rítmicas y de entonación relacionadas con la composición, canto, etc), inteligencia lógico-matemática (razonamiento lógico y capacidad numérica), inteligencia cinética corporal (danza, actuación y atletismo), inteligencia intrapersonal (conocimiento de sí mismo, que comprende la capacidad para identificar sentimientos y motivaciones propios), inteligencia interpersonal (capacidad para discernir sentimientos, opiniones e intenciones individuales de otros), inteligencia naturalista (capacidad para discernir pautas en la naturaleza), inteligencia espiritual (interés por los asuntos cósmicos o existenciales, y reconocimiento de lo espiritual como el estado primordial del ser) e inteligencia existencial (interés por asuntos primordiales de la existencia) (Sattler, 2010).

Las competencias pueden verse como componentes básicos a partir de los cuales se desarrollan el pensamiento y las acciones. Éstos constituyen la base de las capacidades humanas para el uso de símbolos e interactúan, y generan una combinación diversa de talentos humanos que se emplean para lograr las metas de la sociedad (Sattler, 2010).

Teoría de la Inteligencia Fluida y Cristalizada de Catell y Horn: En 1968, Horn presenta la teoría Catell-Horn, en la que se plantean dos tipos de inteligencia: fluida y cristalizada.

La inteligencia fluida (Gf) alude a la eficiencia mental esencialmente no verbal y relativamente libre de cultura. Comprende capacidades de adaptación y de nuevo aprendizaje y se relaciona con las operaciones y los procesos mentales. Este tipo de inteligencia depende más de las estructuras psicológicas (por ejemplo, regiones corticales y subcorticales) que sustentan el comportamiento intelectual que de la inteligencia cristalizada (Sattler, 2010).

La velocidad de procesamiento rápida y una gran memoria de trabajo se relacionan, al parecer, con la inteligencia fluida. Mientras los niños maduran, los cambios relacionados con la edad en la velocidad de procesamiento generan modificaciones en la memoria de trabajo que, a su vez, producen modificaciones en el desempeño en las pruebas de inteligencia fluida (Fry & Hale, 1996; en Sattler, 2010).

La inteligencia fluida es informal, independiente de la educación y la experiencia, deriva de una amplia variedad de habilidades intelectuales. Además, ésta decrece con el daño cerebral, con enfermedades cerebrales y con el proceso normal de la adultez (Matarazzo, 1979).

La segunda forma de inteligencia postulada es la inteligencia cristalizada (Gc), ésta se refiere a las habilidades y conocimientos adquiridos que dependen, en términos de desarrollo, de la exposición a la cultura, a la educación y a las experiencias ambientales. Comprende funciones cognitivas aprendidas y

establecidas, relacionándose con productos y realizaciones mentales (Sattler, 2010).

Algunas de las tareas que miden la inteligencia cristalizada se hallan en el vocabulario, la información general, las analogías de palabras abstractas y la mecánica del lenguaje. Sin embargo, algunas tareas, como el razonamiento aritmético, el razonamiento verbal inductivo y el razonamiento silogístico tienen la misma carga en la inteligencia fluida y cristalizada (Sattler, 2010).

Este tipo de inteligencia crece a lo largo de la vida hasta los 40 años o más (Matarazzo, 1979).

Inteligencia emocional: Constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. El intelecto no puede funcionar adecuadamente sin la inteligencia emocional, y la adecuada complementación entre el sistema límbico y el neocórtex, entre la amígdala y los lóbulos prefrontales, exigiendo la participación armónica entre ambos (Goleman, 2000).

Daniel Goleman (1995), plantea la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, al igual que la habilidad para manejarlos (Goleman, 2000).

Perspectiva neurobiológica: Donald Hebb (1949) propuso el concepto de grupos de células como base del aprendizaje en el cerebro. Los grupos de células son estructuras neurales coordinadas que se desarrollan por medio de la estimulación frecuente (Sternberg, 2011).

La acetilcolina se asocia con funciones de la memoria, también desempeña un papel decisivo en el sueño y la activación. En cambio, la dopamina se asocia con la atención y el aprendizaje, al igual que participa en procesos motivacionales como la recompensa y el reforzamiento (Sternberg, 2011).

La corteza cerebral es la capa más externa de los hemisferios cerebrales y desempeña un papel vital en el pensamiento y otros procesos mentales. Los ganglios basales son conjuntos de neuronas esenciales para la función motora; su disfunción puede tener como resultado déficits motores, tales como temblores, movimientos involuntarios, cambios en la postura y tono muscular (Sternberg, 2011).

El sistema límbico es trascendental para la emoción, la motivación, la memoria y el aprendizaje. Éste permite adaptar la conducta de manera más flexible en respuesta al cambiante ambiente (Sternberg, 2011).

El hipocampo desempeña un papel esencial en la formación de la memoria; los trastornos en éste producen –al parecer– déficits en la memoria declarativa (el recuerdo de porciones de información), pero no en la memoria procedimental (el recuerdo de cursos de acción) (Rockland, 2000; en Sternberg, 2011).

Cuando una sinapsis está activa aproximadamente al mismo tiempo que lo está la neurona postsináptica, esta sinapsis se fortalecerá. Lo anterior puede desembocar en cambios sinápticos a largo plazo que parecen figurar entre los responsables del aprendizaje (Carlson, 2006).

En las áreas de la corteza cerebral se llevan a cabo lo que sucede entre la sensación y la acción: aprender, percibir, recordar, planificar y actuar. La región caudal está involucrada en la percepción y el aprendizaje (Carlson, 2006).

Por otra parte, el hemisferio izquierdo es partícipe en el análisis de la información, destaca en el reconocimiento de acontecimientos seriales y en controlar secuencias de conducta. Las funciones seriales que realiza este hemisferio, incluyen actividades verbales (habla, comprender el habla de otras personas, leer y escribir). No obstante, el hemisferio derecho está especializado en sintetizar y unir elementos aislados con el fin de percibir las cosas como un todo (Carlson, 2006).

Existen dos áreas primarias en el cerebro relacionadas con el lenguaje: el área de Broca (se relaciona con la producción normal del habla) y el área de Wernicke (es una región de la corteza auditiva de asociación que es importante para comprender las palabras y producir un lenguaje con significado) (Carlson, 2006).

Perspectiva de las actividades intelectuales: Las actividades intelectuales se pueden caracterizar por dos rasgos esenciales: son actividades que se ejercen en circuitos prolongados, e implican la formación de esquemas o modelos relacionados con los objetos que el sujeto percibe y sobre los cuales actúa (Fraisie & Piaget, 1973).

Olerón (1963) propone los principales tipos de actividades intelectuales: procesos de inducción, los cuales suponen una abstracción, toda inducción supone un cierto grado de generalidad en las respuestas; los procesos de subasunción, cuando el sujeto hace entrar a los estímulos en un marco del que ya dispone, se realiza de inmediato y de manera automática; y la resolución de problemas, la cual se logra mediante la utilización de recursos intelectuales (Fraisie & Piaget, 1973).

2.4 ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIO-III (WPPSI-III)

La Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario, tercera edición, es un amplio instrumento clínico de aplicación individual, el cual evalúa la inteligencia en niños de 2 años 6 meses a 7 años 3 meses (2:6 a 3:11 y 4:7 a 7:3). Esta escala proporciona puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios cognoscitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general de un niño (Wechsler, 2011).

Antecedentes

La Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario-III comenzó con la escala de Wechsler-Bellevue, la cual está basada en la premisa de que la inteligencia es una entidad global, que caracteriza la conducta del individuo como un todo, y también es específica porque se compone de elementos y habilidades que son distintos entre sí. Wechsler seleccionó y desarrolló subpruebas que destacaron los aspectos cognitivos de inteligencia que consideró era importante medir: razonamiento abstracto, organización perceptual, comprensión verbal, razonamiento cuantitativo, memoria y velocidad de procesamiento (Wechsler, 2011).

Posteriormente, la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario-R se utilizó en niños de 3 años 0 meses a 7 años 3 meses de edad. En ésta se encontraban 12 subpruebas agrupadas en una Escala de Ejecución y una Escala Verbal. Las cinco subpruebas estándar dentro de la escala de Ejecución son: Ensamble de objetos, Diseños geométricos, Diseño con prismas, Laberintos y Figuras incompletas. En cambio, las cinco subpruebas estándar dentro de la Escala Verbal son: Información, Comprensión, Aritmética, Vocabulario y

Semejanzas. Las dos subpruebas opcionales son Casa de los animales (en la Escala de Ejecución) y Frases (en la Escala Verbal) (Sattler, 2010).

Un total de cinco subpruebas de WPPSI-R fueron eliminadas en esta revisión: Aritmética, Casa de los animales, Diseños geométricos, Laberintos y Frases incompletas.

Estructura

La Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario-III presenta tres tipos de subpruebas: principales, suplementarias y opcionales. Las subpruebas principales se necesitan para calcular el funcionamiento intelectual general (CIT), y deben usarse las puntuaciones compuestas del Índice de Comprensión Verbal (CIV), el Índice de Ejecución (CIE) y el Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP). Las subpruebas suplementarias se usan para sustituir las subpruebas principales y para derivar las puntuaciones compuestas adicionales. En cambio, las subpruebas opcionales se usan para obtener las puntuaciones de CGL (Lenguaje) y CVP (Índice de Velocidad de Procesamiento), pero no pueden sustituir ninguna prueba principal (Wechsler, 2011).

Cada rango de edad se compone de diferentes subpruebas:

Para la edad de 2 años 6 meses a 3 años 11 meses, hay cuatro subpruebas principales para este rango. Las principales subpruebas verbales son Vocabulario receptivo e Información; las principales subpruebas de ejecución son Diseño con cubos y Rompecabezas. Un total de cuatro puntuaciones compuestas (CIV, CIE, CIT e CGL) son posibles para este rango de edad.

La subprueba de Denominaciones es una subprueba verbal suplementaria que puede usarse con uno de dos propósitos: si se desea –o necesita– puede sustituirse por la subprueba verbal principal (Vocabulario receptivo), o si se aplica además de las pruebas principales, se puede derivar el CGL, basándose en las puntuaciones escalares de Vocabulario receptivo y Denominaciones.

De 4 años 0 meses a 7 años 3 meses, hay siete subpruebas principales: tres Verbales, tres de Ejecución y una de Velocidad de procesamiento. Las principales subpruebas verbales son Información, Vocabulario y Pistas; mientras que las principales subpruebas de ejecución son Diseño con cubos, Matrices y Conceptos con dibujos. Claves se añadió como una subprueba de Velocidad de procesamiento principal para este rango de edad. Un total de cinco puntuaciones compuestas son posibles para este rango (CIV, CIE, CVP, CGL y CIT).

Las subpruebas verbales suplementarias son Comprensión y Semejanzas, las subpruebas de ejecución suplementarias son Figuras incompletas y Rompecabezas. Búsqueda de símbolos es una subprueba suplementaria de Velocidad de procesamiento.

Las subpruebas que componen la prueba son:

CIV: Esenciales: Información, Vocabulario y Pistas. Suplementarias: Comprensión y Semejanzas.

CIE: Esenciales: Diseño con cubos, Matrices y Conceptos con dibujos. Suplementarias: Figuras incompletas y Rompecabezas.

CVP: Esenciales: Claves. Suplementarias: Búsqueda de símbolos.

CGL: Vocabulario receptivo y Denominaciones.

Descripción y fundamentación de las subpruebas

Existen catorce subpruebas en el WPPSI-III: siete Verbales, cinco de Ejecución y dos de Velocidad de procesamiento. Las subpruebas que componen el Índice de Comprensión Verbal (CIV) son:

Información: Esta subprueba tiene un total de 34 reactivos, 6 de ellos son gráficos y 28 verbales. Los seis reactivos gráficos son nuevos, al igual que nueve reactivos verbales. Se conservaron diecinueve reactivos verbales de WPPSI-R con pequeños cambios o ninguno en su redacción. Para los reactivos gráficos, el niño responde a una pregunta al escoger de entre cuatro opciones de respuesta. Para los reactivos verbales, el niño responde preguntas que abordan un amplio rango de temas de conocimientos generales.

Mide la capacidad de un niño para adquirir, conservar y recuperar conocimiento objetivo general. Implica inteligencia cristalizada, memoria a largo plazo y la capacidad para conservar y recuperar información escolar y del ambiente. Así mismo, incluye percepción y comprensión auditiva, al igual que expresión verbal.

Vocabulario: Cuenta con un total de 25 reactivos, de los cuales 5 son reactivos gráficos y 20 verbales. Para los reactivos gráficos, el niño designa dibujos que se muestran en una libreta de estímulos. Para los reactivos verbales, el niño da definiciones de las palabras que el examinador lee en voz alta. Se añadieron cuatro nuevos reactivos verbales y se conservaron dieciséis reactivos verbales de WPPSI-R.

Esta subprueba mide la reserva de conocimientos, capacidad de aprendizaje, memoria a largo plazo, grado de desarrollo del lenguaje, percepción, comprensión

auditiva, conceptualización verbal, pensamiento abstracto y expresión verbal (Bannatyne, 1974; Cooper, 1995; Kaufman, 1994; Sattler, 2001; en Wechsler, 2011).

Al igual que comprensión verbal, consolidación de la información, riqueza de ideas y habilidad lingüística (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

Pistas: Presenta un total de 28 reactivos. Se le pide al niño que identifique el concepto común que se describe en una serie de pistas cada vez más específicas. Se lee al niño un enunciado incompleto que contiene dos conceptos que comparten una característica común. El niño debe completar la oración al dar una respuesta que refleje la característica compartida.

Esta subprueba evalúa capacidad analógica y de razonamiento general, comprensión verbal, abstracción verbal, conocimiento del dominio, capacidad para integrar y sintetizar diferentes tipos de información y para generar conceptos alternativos (Ackerman, Beier & Browen, 2000; Alexander & Kulikowich, 1991; Delis et al., 2001; DeSanti, 1989; McKenna & Layton, 1990; Newstead, Thompson & Handley, 2002; Ridgeway, 1995; en Wechsler, 2011).

Comprensión: Tiene un total de 20 reactivos. Se requiere que el niño responda preguntas de acuerdo con su comprensión de principios generales y situaciones sociales. Se añadieron 15 reactivos nuevos, y se conservaron 5 reactivos de WPPSI-R con pocos o ningún cambio en su redacción.

Está diseñada para medir razonamiento y conceptualización verbal, comprensión y expresión verbal, la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, y la capacidad para demostrar información práctica. También implica conocimiento de las normas sociales de comportamiento, juicio, madurez social y sentido común (Bannatyne, 1974; Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001; en Wechsler, 2011).

Semejanzas: Para todos los reactivos se lee al niño un enunciado incompleto que contiene dos conceptos que comparten una característica en común. Se le pide al niño que complete la oración al dar una respuesta que refleje la característica compartida. Cuenta con un total de 24 reactivos. A diferencia de WPPSI-R, la cual incluía tres distintos tipos de reactivos, esta subprueba ahora incluye sólo un tipo de reactivos: enunciados incompletos. Se añadieron 16 nuevos reactivos y se conservaron 8 reactivos del WPPSI-R con el mismo contenido o uno muy similar.

Implica razonamiento verbal, formación de conceptos, comprensión auditiva, memoria, distinción entre características no esenciales y esenciales, y expresión verbal (Bannatyne, 1974; Cooper, 1995; Glasser & Zimmerman, 1967; Kaufman, 1994; en Sattler, 2001).

Las subpruebas que componen el Índice de Ejecución (CIE) son:

Diseño con cubos: Presenta un total de 20 reactivos divididos en dos partes: A y B. La parte A fue diseñada principalmente para los niños más pequeños y utiliza cubos de un solo color; en ésta no se penaliza la rotación. En la parte B, se utilizan cubos de dos colores, y sólo se penalizan las rotaciones de 30° o más. A diferencia del WPPSI-R –la cual incluía dos intentos para cada reactivo– sólo los primeros seis reactivos de esta subprueba tienen dos intentos.

Está diseñada para medir la capacidad de análisis y síntesis de estímulos visuales abstractos. También incluye formación de conceptos no verbales, percepción y organización visual, procesamiento simultáneo, coordinación visomotora, aprendizaje y la capacidad para separar figura y fondo.

Matrices: Tiene un total de 29 reactivos. Para cada uno de ellos, el niño observa una matriz incompleta y selecciona la pieza faltante de entre 4 o 5 opciones de respuesta.

Estas tareas están libres de la influencia cultural. Miden la inteligencia fluida y estimados confiables de la capacidad intelectual general (Brody, 1992; Raven, Raven & Court, 1998; en Wechsler, 2011).

Conceptos con dibujos: Presenta un total de 28 reactivos. Para cada uno de éstos se le presenta al niño dos o tres hileras de dibujos y él tiene que elegir un dibujo de cada hilera para formar un grupo con una característica común.

Está diseñada para medir la capacidad de razonamiento abstracto y categórico (Deak & Maratsos, 1998; Flavell, 1985; Shulman, Yirmiya & Greenbaum, 1995; en Wechsler, 2011).

Figuras incompletas: Tiene un total de 32 reactivos. Se conservaron veinte reactivos de WPPSI-R, y se añadieron doce reactivos nuevos para mejorar el gradiente de dificultad de los reactivos. Todos los reactivos requieren que el niño observe un dibujo y señale o nombre la parte importante que falta en el dibujo.

Estas tareas fueron diseñadas para medir percepción (cierre) y organización visual, concentración y reconocimiento de los detalles esenciales de los objetos (Cooper, 1995; Kaufman, 1994; Sattler, 2001; en Wechsler, 2011).

Rompecabezas: Esta subprueba tiene un total de 14 reactivos. Se han conservado dos reactivos de WPPSI-R y se desarrollaron 12 reactivos nuevos. Para todos los reactivos, se le presenta al niño varias piezas de un rompecabezas y se le da 90 segundos para unir las piezas, formando así un todo significativo.

Fue diseñada para evaluar la organización visual-perceptual, la integración y la síntesis de las relaciones de la parte con el todo, el razonamiento no verbal y el aprendizaje de ensayo-error. También implica la habilidad espacial, la coordinación visual-motora, la flexibilidad cognitiva y la persistencia (Wechsler, 2011).

Las subpruebas que componen el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) son:

Búsqueda de símbolos: La subprueba de Búsqueda de símbolos del WISC-III se adaptó para usarse con niños más pequeños. La versión de la Búsqueda de símbolos de WPPSI-III incluye símbolos que son más sencillos y grandes. El niño revisa rápidamente un grupo de búsqueda e indica si un símbolo objetivo aparece en el grupo de búsqueda marcando el símbolo apropiado con lápiz, disponiendo de 120 segundos para realizar la tarea.

Esta subprueba mide velocidad de procesamiento, implica memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación visomotora, flexibilidad cognoscitiva, discriminación visual y concentración (Kaufman, 1994; Sattler, 2001; en Wechsler, 2011).

Claves: Esta subprueba se adaptó de la versión de Claves A del WISC-III. El niño copia símbolos que están asociados con figuras geométricas simples. Usando una clave, el niño dibuja cada símbolo en su figura correspondiente, teniendo como límite 120 segundos. Además de la velocidad de procesamiento, la subprueba mide memoria a corto plazo, capacidad de aprendizaje, percepción visual, coordinación visomotora, capacidad de rastreo visual, flexibilidad cognitiva, atención y motivación (Cooper, 1995; Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001; en Wechsler, 2011).

Las subpruebas que componen el Índice de Lenguaje (CGL) son:

Vocabulario receptivo: Es una nueva subprueba desarrollada para WPPSI-III. Presenta un total de 38 reactivos. Para cada reactivo, el niño mira un grupo de cuatro dibujos y señala el que el examinador nombra en voz alta. Estas tareas evalúan la habilidad para comprender las instrucciones verbales, la discriminación auditiva y visual, la memoria auditiva, el procesamiento auditivo, la integración de la percepción visual y el *input* auditivo.

Denominaciones: Contiene un total de 30 reactivos, es una nueva subprueba desarrollada para el WPPSI-III. Para cada uno de ellos, el niño nombra un dibujo que se muestra en la Libreta de estímulos.

Estas tareas evalúan la habilidad del lenguaje expresivo, la recuperación de palabras de la memoria a largo plazo y la asociación de estímulos visuales con el lenguaje (Brownell, 2000; Elliot, 1990; German, 1989; Sattler, 2001; Semel & Wiig, 1995; Woodcock, McGrew & Mather, 2001; en Wechsler, 2011).

Estandarización en Estados Unidos: Se basó en muestras de estandarización nacional representativas de la población estadounidense de niños con edades de 2 años 6 meses a 7 años 3 meses. Un plan de muestreo estratificado aseguró que las muestras de estandarización incluyeran proporciones representativas de los niños de acuerdo con variables demográficas seleccionadas.

La muestra de estandarización para WPPSI-III incluyó 1700 niños divididos en 9 grupos de edad: 2 años 6 meses a 2 años 11 meses; 3 años a 3 años 5 meses; 3 años 6 meses a 3 años 11 meses; 4 años a 4 años 5 meses; 4 años 6 meses a 4 años 11 meses; 5 años a 5 años 5 meses; 5 años 6 meses a 5 años 11 meses; 6 años a 6 años 11 meses y 7 años a 7 años 3 meses.

Así mismo, consistió en un número igual de niños y de niñas en cada grupo de edad. Para todos los grupos de edad de la muestra, las proporciones de caucásicos, afroamericanos, hispanos, asiáticos y otros grupos raciales se basó en las proporciones raciales de la población estadounidense de acuerdo con los datos del censo del año 2000.

Se tomaron en cuenta algunos criterios de exclusión para la muestra de estandarización: que haya sido sometido a pruebas con cualquier instrumento de medición de inteligencia en los últimos 6 meses, discapacidad visual o pérdida auditiva no corregida, que no hable inglés, discapacidad motora, que se encuentre en una institución psiquiátrica o esté hospitalizado, que esté tomando medicamentos, que presente epilepsia, isquemia cerebral, tumor cerebral, traumatismo craneoencefálico, cirugía cerebral, encefalitis y/o meningitis.

La muestra se estratificó de acuerdo con cinco niveles educativos de los padres sobre la base del número de años escolares completados: 0 a 8 años, de 9 a 11 años, 12 años (grado medio superior o equivalente), de 13 a 15 años (algunos años de universidad o nivel técnico) y 16 o más años (universidad o posgrado).

Confiabilidad: las propiedades estadísticas de WPPSI-III determinan la confianza que pueden tener los profesionales en la exactitud, precisión, consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas.

Se obtuvo la evidencia de la consistencia interna usando la muestra normativa y el método de división por mitades. Se seleccionó el método de división por mitades para que la confiabilidad de WPPSI-III pudiera compararse de manera directa con la de WPPSI-R, la cual se basa en la misma metodología (Wechsler, 2011).

El cociente de confiabilidad de cada subprueba de WPPSI-III (excepto Claves y Búsqueda de símbolos) se calculó a partir de las puntuaciones de los reactivos en una sola aplicación. Los reactivos de cada subprueba se ordenaron primero en rangos de acuerdo con los cálculos de dificultad de la teoría de la respuesta al reactivo (TRI).

El cociente de confiabilidad de la subprueba es la correlación entre las puntuaciones totales de las dos mitades de pruebas corregidas por medio de la fórmula Spearman-Brown para la subprueba completa (Crocker & Algina, 1986; Li, Rosenthal & Rubin, 1996; en Wechsler, 2011).

Debido a que las subpruebas de Claves y Búsqueda de símbolos son de Velocidad de procesamiento, el coeficiente de división por mitades no es un cálculo apropiado de confiabilidad. Por lo tanto, se usaron coeficientes de estabilidad de test-retest como estimados de confiabilidad para estas subpruebas (Wechsler, 2011).

Validez: Para WPPSI-III, la evidencia de la validez basada en los procesos de respuestas debe asegurar que el niño se involucre en los procesos cognitivos esperados cuando responda las tareas de la subprueba.

La validez corresponde al grado en que la evidencia sustenta la interpretación de las puntuaciones de prueba para sus propósitos proyectados. Se considera que los principales tipos de validez son: validez de contenido, validez relacionada con el criterio y validez de constructor.

Para asegurar la validez de la prueba se sometió a un análisis de intercorrelación entre las puntuaciones de subprueba y las puntuaciones compuestas, también se diseñaron a un análisis factorial exploratorio y otro confirmatorio con el fin de lograr validez (Wechsler, 2011).

La mayoría de las subpruebas incluidas en WPPSI-III tienen una fuerte evidencia teórica y empírica de validez basada en los procesos de respuesta. Se acumularon evidencias adicionales de la validez a través del análisis empírico y cualitativo de los procesos de respuesta durante el desarrollo de la escala: se analizaron las respuestas incorrectas que ocurrían con frecuencia para determinar su plausibilidad como respuestas aceptables. El cuestionamiento directo también podría servir para revelar diferencias intragrupalas en el proceso de respuesta,

incluso en estas tareas de subpruebas con largos historiales de uso (Wechsler, 2011).

Interpretación: En WPPSI-III se presentan dos tipos de la puntuación estándar corregidos por edad: puntuación escalar y puntuación compuesta. La puntuación escalar representa el rendimiento del niño en una subprueba en relación con sus pares de la misma edad. Se derivan de las puntuaciones naturales totales en cada una de las 14 subpruebas, con una media de 10 y una desviación estándar de 3.

La puntuación compuesta de WPPSI-III, son puntuaciones estándar basados en diversas sumas de puntuación escalar de las subpruebas. Tiene una media de 100 y una desviación estándar de 15.

Los rangos percentiles reflejan puntos en una escala, debajo de los cuales reside un porcentaje dado de puntuaciones con base en la muestra de estandarización. Estos rangos percentiles oscilan de uno a 99, siendo 50 la media y la mediana (Wechsler, 2011).

Las clasificaciones descriptivas de las puntuaciones compuestas del WPPSI-III, son (Wechsler, 2011):

- 130 y mayor: Muy superior
- 120-129: Superior
- 110-119: Promedio alto
- 90-109: Promedio
- 80-89: Debajo del promedio
- 70-79: Limítrofe
- 69 y menor: Extremadamente bajo

Estandarización en población mexicana

La estandarización del WPPSI-III utilizó los mismos lineamientos que su versión original en inglés. Inició con la traducción de ambos manuales y protocolos, así como cuadernillo de respuestas y plantillas. Posteriormente, cada uno de ellos fue revisado y adaptado al lenguaje (Wechsler, 2011).

Una vez que se contaba con dicho material, el desarrollo de las normas tuvo lugar en cinco etapas generales: un ensayo nacional, estandarización, modificación del orden de los reactivos, análisis estadístico y ensamblaje final.

Para el ensayo nacional, se obtuvieron datos de una muestra por conveniencia de 1081 niños de los cuales el 51% fueron varones y el 49% mujeres. Para la fase de estandarización se obtuvieron datos de una muestra estratificada de 829 niños, con edades de 2 años 6 meses a 7 años 3 meses. Así mismo, se presentaron los mismos criterios de exclusión que en la versión estadounidense (Wechsler, 2011).

Finalmente, la cognición humana es compleja y difícil de explicarla. Sin embargo, cada trabajo o estudio realizado es un paso más en el avance del entendimiento cognitivo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Vivimos en un mundo en el que predomina la violencia y no debería extrañarnos que su dominio se inicie en la familia, pues es ahí donde empieza a manifestarse. La mayor parte de las agresiones graves a los niños se da precisamente en el hogar, y esto da lugar a que dicho problema del maltrato a los niños se encuentre en personas y circunstancias casi o totalmente fuera de control.

Este tema se relaciona con el malinterpretado derecho de corrección, y de una u otra manera todos debemos hacernos responsables para no seguir incubando en la sociedad ese fenómeno desastroso y responsable de diversas anomalías en la misma; pues tanto el maltrato infantil como la violencia intrafamiliar son fenómenos sociales que están presentes en nuestra cultura (Ampudia et al., 2009).

El maltrato infantil es un fenómeno que ha existido desde siempre, presente en todos los países y afectando a todas las clases sociales, no concentrándose sólo en una fracción de la población, sino también afectando a todos como sociedad. Es un problema que genera en los niños y niñas consecuencias importantes. Por consecuencias entendemos toda serie de alteraciones en el funcionamiento individual, familiar y social de las víctimas de maltrato, siendo los aspectos más conocidos la reproducción del mismo y las alteraciones en el rendimiento académico, en el ajuste psíquico individual y en el tipo de relaciones en las que el sujeto participa.

Es importante mencionar que estos menores pueden exhibir una pobre auto-imagen, incapacidad para confiar y amar a otros, comportamiento autodestructivo o autoabusivo, y pasividad o retraimiento.

Otras consecuencias originadas por el maltrato son: afectaciones en el área emocional (miedos, angustias, depresión, conductas agresivas, introversión, etc.). Así mismo, los niños maltratados llegan a sufrir lesiones físicas, quemaduras, fracturas, retardo en el crecimiento y daños a nivel intelectual.

Otras consecuencias se refieren a la variedad de comportamientos que pueden aparecer como excesos conductuales, retrasos o déficits en ciertos repertorios que se esperarían en los niños en función de la edad. Estas consecuencias pueden manifestarse a corto, mediano y largo plazo, es decir, en la infancia, adolescencia y hasta la edad adulta.

En los primeros momentos del desarrollo evolutivo se observan repercusiones negativas en las capacidades relacionales de apego y en la autoestima del niño, tales como pesadillas y problemas del sueño, cambios en los hábitos de comida y pérdida del control de esfínteres, deficiencias psicomotoras, trastornos psicósomáticos y deficiencias cognitivas importantes.

Precisamente, estos daños referentes al área intelectual son los que se pretenden investigar, ya que existe muy poca investigación en referencia a esta área y en especial con niños maltratados. La poca información existente, generalmente se ubica con población extranjera y centrándose en diversas enfermedades, por lo que creo necesario realizar un estudio con población nacional referente al problema del maltrato infantil asociado a las funciones cognoscitivas.

Por lo tanto, el presente estudio tiene como propósito ubicar el impacto del maltrato infantil en las funciones cognoscitivas, así como las fortalezas y debilidades intelectuales de las niñas y niños maltratados, al igual que obtener el CI total y los índices de Comprensión Verbal, Ejecución, Velocidad de procesamiento y Lenguaje General. De ahí que para esta investigación se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Las funciones cognoscitivas serán diferentes en niños y niñas maltratados, medidas a través de la Escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario-III (WPPSI-III), traducida y adaptada al español?

3.2 OBJETIVO GENERAL

El propósito de este estudio es identificar si hay diferencias entre las niñas y los niños, tanto en las puntuaciones escalares y puntuaciones compuestas (CIT, CIV, CIE, CVP y CGL). Así como las diferencias en las fortalezas y debilidades de las funciones cognoscitivas de los menores víctimas de maltrato.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar el CI de los niños y niñas.
2. Analizar las diferencias entre las niñas y los niños maltratados respecto a las puntuaciones escalares de las 14 subpruebas del WPPSI-III.
3. Determinar si son diferentes las niñas y los niños maltratados respecto a las cinco puntuaciones compuestas en los diferentes índices: Índice Total (CIT), Índice de Comprensión Verbal (CIV), Índice de Ejecución (CIE), Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP) e Índice de Lenguaje (CGL) del WPPSI-III.

4. Analizar las diferencias entre las niñas y los niños maltratados respecto a las Fortalezas y Debilidades en la puntuación escalar de las subpruebas del WPPSI-III.

3.4 HIPÓTESIS CONCEPTUAL

Una alteración presente desde la infancia del funcionamiento intelectual general, presenta un deterioro significativo en varias capacidades relacionadas con la adaptación a la vida diaria de los niños y las niñas que han sido expuestos a situaciones de violencia y maltrato infantil (Halgin & Krauss, 2009).

Si las alteraciones de la actividad adaptativa en el desarrollo de un niño y una niña de por lo menos dos áreas del funcionamiento cognitivo (como la comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad) se ven reducidas por factores relacionados con el maltrato infantil, entonces es posible que existan diferencias entre las puntuaciones escalares de las subpruebas del WPPSI-III, puntuaciones compuestas de los índices del WPPSI-III, y fortalezas y debilidades de los menores respecto a las subpruebas del WPPSI-III en niños y niñas que han sido objeto de maltrato infantil por sus padres, tutores o cuidadores.

3.5 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H¹ Existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños maltratados respecto a las puntuaciones escalares de las 14 subpruebas del WPPSI-III.

H² Existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños maltratados respecto a las cinco puntuaciones compuestas de los índices: Índice Total (CIT), Índice de Comprensión Verbal (CIV), Índice de Ejecución (CIE), Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP) e Índice de Lenguaje (CGL) del WPPSI-III.

H³ Existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños maltratados respecto a las Fortalezas y Debilidades en la puntuación escalar de las subpruebas del WPPSI-III.

3.6 VARIABLES

- Maltrato infantil
- Género
- Funciones cognitivas identificadas en:
 - Puntuación estándar de las 14 subpruebas del WPPSI-III.
 - Puntuación compuesta de los índices: Total (CIT), Comprensión Verbal (CIV), de Ejecución (CIE), de Velocidad de Procesamiento (IVP), y de Lenguaje General (CGL).
 - Fortalezas y debilidades contenidas en el WPPSI-III.

3.7 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Maltrato infantil: Comportamiento, que por acción u omisión llega a poner en peligro la salud psíquica y física del niño (Ampudia et al., 2009).

Género: son aspectos atribuidos tanto a hombres como a mujeres desde un punto de vista social de los determinados biológicamente (Tuñón, 2003).

Funciones cognoscitivas: Procesos intelectuales del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y la comunicación (Ampudia et al., 2009). Éstos son obtenidos del Índice Total (CIT); Índice de Comprensión Verbal (CIV); Índice de Ejecución (CIE); Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP) e Índice de Lenguaje (CGL).

Índice Total: Es la primera puntuación que se considera en la interpretación del perfil. Se deriva a partir de las puntuaciones agregadas del CIV y del CIE para el grupo de menor edad y también incluye la puntuación escalar de la subprueba de Claves para el grupo de mayor edad. El CIT suele considerarse el más representativo del funcionamiento intelectual general (Wechsler, 2011).

Índice de Comprensión Verbal: Es una medida del conocimiento adquirido, del razonamiento, y la comprensión verbal, al igual que de la atención a los estímulos verbales. Los reactivos que componen las subpruebas de esta escala se presentan de forma verbal (Wechsler, 2011).

Índice de Ejecución: La puntuación del CIE es una medida perceptual, procesamiento espacial, atención a los detalles e integración visual-motora. Se hace énfasis en el razonamiento no verbal abstracto (Wechsler, 2011).

Índice de Velocidad de Procesamiento: Proporciona una medida de la habilidad del niño para explorar, secuenciar o discriminar rápida y correctamente información visual simple. También mide la memoria visual a corto plazo, la atención y la coordinación visual y motora (Wechsler, 2011).

Índice de Lenguaje: Es un indicador del desarrollo de lenguaje del niño en dos modalidades: expresiva y receptiva. Se basa en el análisis de contenido de la literatura teórica que distingue los aspectos expresivo y receptivos del desarrollo del lenguaje (Wechsler, 2011).

Fortalezas y debilidades: Es la diferencia significativa entre una sola subprueba y el promedio de puntuaciones escalares de varias subpruebas que se necesitan para alcanzar la significación estadística (Wechsler, 2011).

3.8 MUESTRA

La muestra del presente estudio es no probabilística debido a que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino a causas relacionadas con las características de la presente investigación (Hernández et al., 2010).

3.9 SUJETOS

Para el presente estudio se consideró una muestra de 15 menores: 9 niñas y 6 niños de 4 a 7 años 3 meses, ingresados en el Centro de Estancia Transitoria para Niños y Niñas de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, debido a que fueron expuestos a situaciones de violencia y maltrato.

3.10 TIPO DE ESTUDIO

- El presente estudio tiene un carácter exploratorio, los cuales se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o del cual se tienen varias dudas (Sampieri, 2010), y en este caso el tema de la cognición en menores víctimas de maltrato ha sido muy poco estudiado.
- También, este estudio obtiene el carácter de descriptivo, los cuales buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier

fenómeno que se analice y además describe tendencias de un grupo, los procesos o población (Sampieri, 2010). En este caso, se conocerá cómo son y cómo se manifiestan las funciones cognitivas en los menores a estudiar.

- Es una investigación comparativa, ya que se tienen dos grupos a analizar: niños y niñas. Es necesario que exista más de un grupo a comparación para poder establecer una interpretación cualitativa y cuantitativa integrada (Hernández et al., 2010).
- Es un estudio de campo, ya que éste es llevado a cabo en una situación real (Hernández et al., 2010), en este caso dentro del ambiente donde se desenvuelven actualmente los niños: el Centro de Estancia Transitoria para Niños y Niñas de la PGJDF.

3.11 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es un diseño no experimental transversal, el cual consiste en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2010), ya que el objetivo es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Es un diseño de dos muestras con una sola aplicación, ya que se hace la evaluación en un corte específico de tiempo donde están dos muestras representativas de su grupo (Hernández et al., 2010).

3.12 INSTRUMENTO

Para el presente estudio se empleó la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario-III (WPPSI-III) traducida y adaptada al español (Guerra, 2011).

El rango de edad del WPPSI-III se dividió en dos: 2 años 6 meses a 3 años 11 meses y 4 años a 7 años 3 meses.

La escala consiste en la aplicación de 14 subpruebas, que contienen reactivos en orden de dificultad creciente y cada una mide una función cognoscitiva diferente, para posteriormente agruparse en cuatro diferentes categorías, las cuales representan los índices que mide la prueba: Índice Total (CIT), Índice de Comprensión Verbal (CIV), Índice de Ejecución (CIE), Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP) e Índice de Lenguaje (CGL).

Las 14 subpruebas son (Wechsler, 2011):

- **Diseño con cubos:** Presenta un total de 20 reactivos divididos en dos partes: A y B. La parte A fue diseñada principalmente para los niños más pequeños y utiliza cubos de un solo color; en ésta no se penaliza la rotación. En la parte B, se utilizan cubos de dos colores, y sólo se penalizan las rotaciones de 30° o más.
- **Información:** Esta subprueba tiene un total de 34 reactivos, 6 de ellos son gráficos y 28 verbales. Para los reactivos gráficos, el niño responde a una pregunta al escoger de entre cuatro opciones de respuesta. Para los reactivos verbales, el niño responde preguntas que abordan un amplio rango de temas de conocimientos generales.
- **Matrices:** Tiene un total de 29 reactivos. Para cada uno de ellos, el niño observa una matriz incompleta y selecciona la pieza faltante de entre 4 o 5 opciones de respuesta.
- **Vocabulario:** Cuenta con un total de 25 reactivos, de los cuales 5 son reactivos gráficos y 20 verbales. Para los reactivos gráficos, el niño designa dibujos que se muestran en una Libreta de estímulos. Para los reactivos

verbales, el niño da definiciones de las palabras que el examinador lee en voz alta.

- **Conceptos con dibujos:** Presenta un total de 28 reactivos. Para cada uno de éstos se le presenta al niño dos o tres hileras de dibujos y él tiene que elegir un dibujo de cada hilera para formar un grupo con una característica común.
- **Búsqueda de símbolos:** El niño revisa rápidamente un grupo de búsqueda e indica si un símbolo objetivo aparece en el grupo de búsqueda marcando el símbolo apropiado con lápiz, disponiendo de 120 segundos para realizar la tarea.
- **Pistas:** Presenta un total de 28 reactivos. Se le pide al niño que identifique el concepto común que se describe en una serie de pistas cada vez más específicas. Se lee al niño un enunciado incompleto que contiene dos conceptos que comparten una característica común. El niño debe completar la oración al dar una respuesta que refleje la característica compartida.
- **Claves:** El niño copia símbolos que están asociados con figuras geométricas simples. Usando una clave, el niño dibuja cada símbolo en su figura correspondiente, teniendo como límite 120 segundos.
- **Comprensión:** Tiene un total de 20 reactivos. Se requiere que el niño responda preguntas de acuerdo con su comprensión de principios generales y situaciones sociales.
- **Figuras incompletas:** Tiene un total de 32 reactivos. Todos los reactivos requieren que el niño observe un dibujo y señale o nombre la parte importante que falta en el dibujo.
- **Semejanzas:** Para todos los reactivos se lee al niño un enunciado incompleto que contiene dos conceptos que comparten una característica en común. Se le pide al niño que complete la oración al dar una respuesta que refleje la característica compartida. Cuenta con un total de 24 reactivos.
- **Vocabulario receptivo:** Presenta un total de 38 reactivos. Para cada reactivo, el niño mira un grupo de cuatro dibujos y señala el que el examinador nombra en voz alta.

- Rompecabezas: Esta subprueba tiene un total de 14 reactivos. Para todos los reactivos, se le presenta al niño varias piezas de un rompecabezas y se le da 90 segundos para unir las piezas, formando así un todo significativo.
- Denominaciones: Contiene un total de 30 reactivos. Para cada uno de ellos, el niño nombra un dibujo que se muestra en la Libreta de estímulos.

Los 4 índices en los que se divide la escala son (Wechsler, 2011):

- Índice de Comprensión Verbal: Se compone de subpruebas (Información, Vocabulario, Pistas, Comprensión y Semejanzas) que miden las capacidades verbales, utilizando razonamiento, comprensión y conceptualización.
- Índice de Ejecución: Se compone de subpruebas (Diseño con cubos, Matrices, Conceptos con dibujos, Figuras incompletas y Rompecabezas) que miden el procesamiento espacial, la atención a los detalles e integración visual motora, haciendo énfasis en el razonamiento no verbal abstracto.
- Índice de Velocidad de Procesamiento: Se compone de subpruebas (Claves y Búsqueda de símbolos) que miden memoria visual a corto plazo, la atención, coordinación visual-motora, la habilidad del niño para explorar, secuenciar o discriminar rápida y correctamente información visual simple.
- Índice de Lenguaje: Se compone de subpruebas (Vocabulario receptivo y Denominaciones) que miden el desarrollo del lenguaje, tanto expresivo como receptivo.

Para el rango de edad de 2 años 6 meses a 3 años 11 meses, sólo se consideran Vocabulario receptivo, Información, Diseño con cubos y Rompecabezas. En cambio, para el rango de edad de 4 años a 7 años 3 meses, las subpruebas que se toman en cuenta son las 14 mencionadas anteriormente.

La interpretación se basa en los puntajes escalares tanto particulares de cada subprueba como en la suma por índice, partiendo de la categoría donde se asigne cada puntaje escala. Se puede interpretar de acuerdo al desempeño en comparación a la media poblacional, así como una interpretación intertest donde se analicen las fortalezas y debilidades del menor.

3.13 PROCEDIMIENTO

- Primero, se pidió la debida autorización a las autoridades del Centro de Estancia Transitoria para Niños y Niñas-PGJDF.
- Se revisaron los expedientes para seleccionar a los niños y niñas que tuvieran entre 4 y 7 años de edad.
- La información sociodemográfica se obtuvo revisando cada uno de los expedientes de los menores.
- Se estableció un adecuado *rapport* con cada uno de los niños y niñas. Posteriormente, se aplicó el WPPSI-III (Wechsler, 2011) de manera individual.
- Se recolectaron los protocolos de calificación del WPPSI-III (Wechsler, 2011) que se aplicaron a los menores.
- Se calificaron cada una de las subpruebas aplicadas.
- Se obtuvo la puntuación estandarizada para cada una de las subpruebas.
- Con la puntuación estandarizada de las subpruebas se obtuvieron los cuatro índices que mide la prueba, así como el CI Total.
- Se analizaron los datos obtenidos (incluyendo los sociodemográficos) por medio de la estadística con el paquete SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 21.0) con el fin de ubicar tendencias y proporciones de los datos.
- Los resultados obtenidos de dicho análisis se presentaron en forma de tablas.

- Se obtuvieron conclusiones de los mismos con base en las hipótesis planteadas.

3.14 ANÁLISIS DE DATOS

Mediante la estadística descriptiva se obtuvo la distribución de frecuencias y porcentajes para los datos sociodemográficos del menor: el género, la edad, la escolaridad, el motivo por el cual ingresa al albergue, descripción del maltrato, el estado de salud al ingresar; el estado civil, edad, escolaridad y ocupación de ambos padres; la relación del menor con ambos padres, al igual que la vivienda, con quién vivió los últimos seis meses antes del ingreso, el número de hermanos y qué lugar ocupa entre éstos. Así mismo, se obtuvieron los valores de cada una de las subpruebas del instrumento.

También, mediante la estadística descriptiva se obtuvieron las medidas de tendencia central y desviación estándar para cada una de las puntuaciones escalares de las subpruebas, las puntuaciones compuestas de los índices y las fortalezas y debilidades contenidas en el WPPSI-III.

Para poder establecer si hay una discrepancia significativa entre el grupo de niños y el de las niñas con respecto a la media teórica, se utilizó la prueba paramétrica *t* de Student para analizar las puntuaciones escalares de las subpruebas, las puntuaciones compuestas de los índices, y las fortalezas y debilidades. La prueba *t* de Student se define como “una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable” (Hernández et al., 2010).

CAPÍTULO IV

ÁNALISIS DE RESULTADOS

A partir del objetivo planteado para esta investigación, que es identificar cuál es el impacto del maltrato infantil en las funciones cognitivas, las diferencias entre niños y niñas, así como las fortalezas y debilidades de los menores víctimas de maltrato; se llevaron a cabo tres análisis estadísticos mediante el uso del Paquete de Datos Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 21).

El primer análisis se realizó mediante el uso de la estadística descriptiva, ya que a partir de las frecuencias y porcentajes, se midieron las variables sociodemográficas empleadas en esta investigación.

A continuación se describen los resultados obtenidos del primer análisis de datos.

4.1 ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA: VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS VÍCTIMAS DE MALTRATO

Las variables sociodemográficas que se tomaron en cuenta para el estudio fueron: el género, la edad, la escolaridad, el motivo por el cual ingresan al albergue, descripción del maltrato, el estado de salud al ingresar; el estado civil, edad, escolaridad y ocupación de ambos padres; la relación del menor con ambos padres, al igual que la vivienda, con quién vivió los últimos seis meses antes del ingreso, el número de hermanos y qué lugar ocupa entre éstos.

TABLA 4. Variable Género

GÉNERO	FRECUENCIA	%
Masculino	6	40
Femenino	9	60
Total	15	100

Respecto a la variable de género (Tabla 4), se tomaron en cuenta 15 menores víctimas de maltrato, de los cuales, 9 fueron del género femenino (60%) y 6 fueron del género masculino (40%). Por lo que se observa que la mayor parte de la muestra fue conformada por el sexo femenino.

TABLA 5. Variable Edad

EDAD (AÑOS)	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
4	1	16.7	3	33.3
5	1	16.7	1	11.1
6	4	66.7	4	44.4
7	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Respecto a la variable de edad (Tabla 5), se tomó en cuenta el intervalo de 4 a 7 años. De acuerdo a los resultados, se observa que la muestra estuvo conformada en su mayoría por niños de 6 años (66.7%), seguida de los niños de 4 (16.7%) y 5 años (16.7%).

Por otro lado, en lo que se refiere a las niñas, el mayor porcentaje se concentró en las menores de 6 años (44.4%), a continuación se encuentran las niñas de 4 años (33.3%), mientras que el menor porcentaje fue el de las niñas con 5 (11.1%) y 7 años (11.1%).

TABLA 6. Variable Escolaridad

NIVEL ESCOLAR	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Preescolar	2	33.3	4	44.4
Primero de Primaria	4	66.7	4	44.4
Ninguna	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

De acuerdo con la Tabla 6, se observa que la mayoría de los niños estudian el primer grado de Primaria (66.7%), mientras que el 33.3% restante asiste a Preescolar.

Por otra parte, en su mayoría, las niñas asisten a Preescolar (44%) y a primer grado de Primaria (44.4%), mientras que el porcentaje restante no ha tenido ninguna escolaridad (11.1%) debido a un retraso en los trámites para ingresar a la escuela.

TABLA 7. Variable Motivo de ingreso al albergue.

MOTIVO	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Maltrato	0	0	1	11.1
Extravío	0	0	2	22.2
Descuido	0	0	1	11.1
Abandono	0	0	1	11.1
Conflicto familiar	3	50	1	11.1
Violencia familiar	2	33.3	1	11.1
Encargo a terceros	1	16.7	0	0
Juicio de guarda y custodia	0	0	1	11.1
Abuso sexual	0	0	0	0
Homicidio doloso	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Es importante aclarar que en el expediente de cada niño y niña, viene tanto el motivo de ingreso al albergue como el tipo de maltrato ejercido.

El motivo de ingreso al albergue es el motivo jurídico por el cual el o la menor ingresa a esta estancia. La Tabla 7 muestra que la mayoría de los niños ingresó al Centro de Estancia Transitoria por conflicto familiar (50%), mientras que otros ingresaron por violencia familiar (33.3%), y finalmente, en la minoría se encuentra el encargo a terceros (16.7%).

Por el contrario, el mayor porcentaje de las niñas ingresó debido a extravío (22.2%) y finalmente le siguen aquellas que ingresaron debido a maltrato (11.1%), descuido (11.1%), abandono (11.1%), conflicto familiar (11.1%), violencia familiar (11.1%), juicio de guarda y custodia (11.1%) y homicidio doloso (11.1%).

TABLA 8. Variable Tipo de Maltrato

TIPO DE MALTRATO	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Golpes	3	50	2	22.2
Abandono	1	16.7	2	22.2
Omisión de cuidados	1	16.7	1	11.1
Negligencia	1	16.7	0	0
Abuso sexual	0	0	2	22.2
Más de uno	0	0	2	22.2
Total	6	100	9	100

Respecto al tipo de maltrato, éste es la acción por la cual se denuncia al agresor. En la Tabla 8 se puede observar que la mayoría de los niños sufrieron golpes (50%), seguido de abandono (16.7%), omisión de cuidados (16.7%) y negligencia (16.7%).

En el grupo de las niñas, los golpes (22.2%), el abandono (22.2%), el abuso sexual (22.2%) y más de un tipo de maltrato (22.2%) son los más comunes, mientras que un menor porcentaje presentó omisión de cuidados (11.1%).

TABLA 9. Variable Estado de salud al ingresar

LESIÓN	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Costra hemática	0	0	1	11.1
Sucio	1	16.7	3	33.3
Sano	4	66.7	1	11.1
Quemadura	0	0	1	11.1
Amigdalitis	0	0	1	11.1
Genitales en malas condiciones de higiene	0	0	2	22.2
Candidiasis	1	16.7	0	0
Total	6	100	9	100

Con respecto al estado de salud que presentan al ingresar (Tabla 9), se puede observar que la mayoría de los niños ingresaron sanos (66.7%), y en su minoría se presentó sucio (16.7%) o con candidiasis (16.7%).

Por su parte, la mayoría de las niñas se presentaron sucias (33.3%), seguida de genitales en malas condiciones de higiene (22.2%), mientras que un menor porcentaje ingresó con costra hemática (11.1%), sana (11.1%), con quemadura (11.1%), y con amigdalitis (11.1%).

TABLA 10. Variable Estado Civil de Ambos Padres

ESTADO CIVIL	Niños (n=6)				Niñas (n=9)			
	PADRE		MADRE		PADRE		MADRE	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Soltero	3	50	2	33.3	0	0	2	22.2
Casado (a)	0	0	1	16.7	0	0	0	0
Unión libre	0	0	0	0	6	66.7	5	55.6
Finado (a)	0	0	0	0	0	0	1	11.1
Se desconoce	3	50	3	50	3	33.3	1	11.1
Total	6	100	6	100	9	100	9	100

Con respecto a la variable de estado civil de ambos padres (Tabla 10), se observa que la mayoría de los padres de los niños son solteros (50%) y en otros se desconoce el estado civil de ellos (50%). Mientras que en la mayoría de las

madres de los niños se desconoce el estado civil (50%), seguido de que están solteras (33.3%) y finalmente, la minoría se encuentra casada (16.7%).

En lo que se refiere a las niñas, la mayoría de sus padres se encuentran en unión libre (66.7%), seguido de que se desconoce el estado civil de ellos (33.3%). Con respecto a la madre de las niñas, la mayoría se encuentra en unión libre (55.6%), seguido de la categoría soltera (22.2%), y finalmente, la minoría se encuentra finada (11.1%) y se desconoce su estado civil (11.1%).

TABLA 11. Variable Edad de Ambos Padres

EDAD (AÑOS)	Niños (n=6)				Niñas (n=9)			
	PADRE		MADRE		PADRE		MADRE	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
19	0	0	0	0	0	0	1	11.1
20	0	0	1	16.7	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	1	11.1
23	0	0	0	0	1	11.1	1	11.1
27	0	0	2	33.3	0	0	1	11.1
29	0	0	3	50	0	0	0	0
30	0	0	0	0	1	11.1	0	0
38	0	0	0	0	1	11.1	0	0
40	0	0	0	0	0	0	3	33.3
42	0	0	0	0	2	22.2	0	0
53	3	50	0	0	0	0	0	0
58	0	0	0	0	1	11.1	0	0
Se desconoce	3	50	0	0	3	33.3	2	22.2
Total	6	100	6	100	9	100	9	100

Para la variable edad de ambos padres (Tabla 11), se observa que los padres de los niños presentan un mismo porcentaje tanto en la edad de 53 años (50%) como en en la categoría se desconoce la edad (50%). Mientras que la mayoría de las madres presentan una edad de 29 años (50%), seguido de 27 años (33.3%), y finalmente, 20 años (16.7%).

En cambio, en la mayoría de los casos de las niñas se desconoce la edad de los padres (33.3%), seguido de los 42 años (22.2%), y finalmente, se observan valores similares dentro de los 23 años (11.1%), 30 años (11.1%), 38 años (11.1%) y 58 años (11.1%). Mientras que la mayoría de las madres de las niñas se localizan en los 40 años (33.3%), seguida de que se desconoce la edad (22.2%) y con un menor puntaje las edades de 19 años (11.1%), 22 años (11.1%), 23 años (11.1%) y 27 años (11.1%).

TABLA 12. Variable Escolaridad de Ambos Padres

NIVEL ESCOLAR	Niños (n=6)				Niñas (n=9)			
	PADRE		MADRE		PADRE		MADRE	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Primaria	0	0	0	0	2	22.2	3	33.3
Bachillerato	3	50	3	50	0	0	0	0
Licenciatura	0	0	0	0	1	11.1	1	11.1
Analfabeta	0	0	1	16.7	0	0	1	11.1
Finado (a)	0	0	0	0	0	0	1	11.1
Se desconoce	3	50	2	33.3	6	66.7	3	33.3
Total	6	100	6	100	9	100	9	100

En lo que se refiere a la escolaridad de ambos padres (Tabla 12), en el caso de los niños, se presenta un mismo porcentaje tanto para los padres que han estudiado Primaria (50%) como en aquellos que se desconoce el nivel escolar (50%). Con respecto a la madre, algunas han estudiado Bachillerato (50%), en otras se desconoce su escolaridad (33.3%) y finalmente, la minoría es analfabeta (16.7%).

Por otra parte, en la mayoría de los padres de las niñas se desconoce su escolaridad (66.7%), seguido de la categoría Primaria (22.2%) y sólo uno ha estudiado Licenciatura (11.1%). Con respecto a la madre de las niñas, se presenta un mismo porcentaje tanto para el nivel escolar Primaria (33.3%) como para la

categoría se desconoce la escolaridad (33.3%), seguida de una minoría en Licenciatura (11.1%), analfabeta (11.1%) y finada (11.1%).

TABLA 13. Variable Ocupación de Ambos Padres

OCUPACIÓN	Niños (n=6)				Niñas (n=9)			
	PADRE		MADRE		PADRE		MADRE	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Empleado (a)	0	0	0	0	1	11.1	1	11.1
Profesionista	0	0	0	0	1	11.1	1	11.1
Hogar	0	0	0	0	0	0	2	22.2
Comerciante	0	0	0	0	0	0	1	11.1
Albañil	0	0	0	0	1	11.1	0	0
Pepenador de basura	0	0	0	0	2	22.2	2	22.2
Conductor	0	0	0	0	1	11.1	0	0
Serigrafista	3	50	3	50	0	0	0	0
Finado (a)	0	0	0	0	0	0	1	11.1
No trabaja	0	0	1	16.7	0	0	0	0
Se desconoce	3	50	2	33.3	3	33.3	1	11.1
Total	6	100	6	100	9	100	9	100

De acuerdo con la ocupación de ambos padres (Tabla 13), se puede observar que en el grupo de los niños –con respecto al padre– la ocupación de serigrafistas (50%) es la que se reporta más, y la categoría se desconoce ocupación (50%) es el porcentaje para el resto del grupo. Mientras que las madres de los niños con la ocupación de serigrafistas (50%) son la mayoría, seguido de la categoría se desconoce ocupación (33.3%), y finalmente, la minoría no trabaja (16.7%).

Por otro lado, en el grupo de las niñas, en la mayoría de los padres se desconoce la ocupación (33.3%), en otros casos son pepenadores de basura (22.2%) y finalmente, la minoría se ubica en la ocupación de empleado (11.1%), profesionista (11.1%), albañil (11.1%) y conductor (11.1%).

TABLA 14. Variable Relación con Ambos Padres

RELACIÓN	Niños (n=6)				Niñas (n=9)			
	PADRE		MADRE		PADRE		MADRE	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Buena	0	0	0	0	2	22.2	2	22.2
Regular	3	50	0	0	3	33.3	4	44.4
Mala	1	16.7	6	100	3	33.3	3	33.3
No hubo	2	33.3	0	0	1	11.1	0	0
Total	6	100	6	100	9	100	9	100

Con respecto a la relación que tienen los menores con ambos padres (Tabla 14), dentro del grupo de los niños, se puede observar que la mayoría presentó un puntaje más elevado en la relación regular con el padre (50%), y en menor proporción cuando no hubo relación alguna (33.3%), mientras que en su minoría, existió una relación mala con él (16.7%). Con respecto a la madre, todos los niños presentaron una relación mala con ésta (100%).

En lo que se refiere a las niñas, la mayoría de ellas refiere que la relación fue regular (33.3%) y mala (33.3%) con su padre, y en menor proporción fue una relación buena (22.2%), ya que en la minoría, no hubo relación alguna con éste (11.1%). Mientras que con la madre, la mayoría de las niñas presentó una relación regular con ésta (44.4%), en una menor proporción la relación fue mala (33.3%), y la minoría tuvo una relación buena con ésta (22.2%).

TABLA 15. Variable Vivienda

TIPO DE VIVIENDA	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Casa propia	1	16.7	5	55.6
Rentada	1	16.7	1	11.1
Con algún familiar	4	66.7	2	22.2
Se desconoce	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Respecto al tipo de vivienda (Tabla 15), se puede observar que la mayoría de los niños vivió en casa de algún familiar (66.7%), mientras que la minoría vivía en casa propia (16.7%) y rentada (16.7%).

A diferencia de los niños, la mayoría de las niñas vivieron en casa propia (55.6%), mientras que una menor proporción habitaba en casa de algún familiar (22.2%), y la minoría vivió en casa rentada (11.1%) o se desconoce la información (11.1%).

TABLA 16. Variable Con Quién Vivió los Últimos Seis Meses Antes del Ingreso

FAMILIAR	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Madre	2	33.3	2	22.2
Padre	3	50	0	0
Ambos	0	0	5	55.6
Tíos	1	16.7	1	11.1
Padre y madrastra	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

En lo que se refiere a la variable con quién vivió los últimos 6 meses antes del ingreso (Tabla 16), se puede observar que la mayoría de los niños vivieron junto con su padre (50%), un porcentaje menor vivía con su madre (33.3%) y la minoría vivió con los tíos (16.7%).

Mientras que la mayoría de las niñas vivió con ambos padres (55.6%), un porcentaje menor vivía con la madre (22.2%) y la minoría de ellas vivió con sus tíos (11.1%), y con su padre y madrastra (11.1%).

TABLA 17. Variable Número de Hermanos

NÚMERO DE HERMANOS	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Hijo único	1	16.7	2	22.2
Un hermano	2	33.3	2	22.2
Dos hermanos	3	50	2	22.2
Tres hermanos	0	0	2	22.2
Siete hermanos	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

De acuerdo con el número de hermanos que tiene cada menor, la Tabla 17 muestra que la mayoría de los niños tienen dos hermanos (50%), un porcentaje menor sólo tiene un hermano (33.3%) y la minoría es hijo único (16.7%).

Por otra parte, en el caso de las niñas, se encontraron valores similares, en su mayoría son hijas únicas, tienen un hermano (22.2%), dos hermanos (22.2%) y tres hermanos (22.2%).

TABLA 18. Variable Lugar que Ocupa Entre los Hermanos

LUGAR QUE OCUPA	Niños (n=6)		Niñas (n=9)	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Hijo único	1	16.7	0	0
Primero	2	33.3	4	44.4
Segundo	2	33.3	1	11.1
Tercero	1	16.7	4	44.4
Total	6	100	9	100

Finalmente, respecto al lugar que el menor ocupa entre los hermanos (Tabla 18), en el grupo de los niños se observa que la mayoría es el primer (33.3%) y segundo hijo (33.3%), mientras que en su minoría es hijo único (16.7%) y el tercer hijo (16.7%).

En lo que se refiere a las niñas, la mayoría de ellas son las primeras (44.4%) y terceras hijas (44.4%), y en su minoría son segundas hijas (11.1%).

4.2 ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS PUNTUACIONES ESCALARES DE LAS SUBPRUEBAS DEL WPPSI-III Y DE LAS PUNTUACIONES COMPUESTAS DE LOS ÍNDICES DEL WPPSI-III

En el segundo análisis estadístico se utilizó la estadística descriptiva, mediante la cual se obtuvieron las frecuencias de las puntuaciones escalares de cada subprueba, al igual que las puntuaciones compuestas de los cinco índices de la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario-III (WPPSI-III).

TABLA 19. Puntuación Escalar Subprueba de Información

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
4	0	0	1	11.1
7	2	33.3	0	0
8	3	50	2	22.2
9	0	0	3	33.3
10	1	16.7	0	0
11	0	0	1	11.1
14	0	0	1	11.1
16	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Con respecto a la subprueba de Información, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 4 a los 16 puntos en la puntuación escalar. En el caso del grupo de niños, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 16.7%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 7,

que corresponde al 33.3% de la muestra, ubicándose tres puntos por debajo de ésta; y el valor de 8, que identifica el 50%, situándose 2 puntos debajo de la media teórica.

En lo que se refiere al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de: 11, con un 11.1%, situándose un punto arriba de ésta; el valor de 14, que corresponde al 11.1% de la muestra, ubicándose 4 puntos arriba de la media teórica; y el valor de 16, siendo el 11.1% de la muestra, colocándose 6 puntos arriba de ésta. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 4, que equivale al 11.1% de la muestra y ubicándose 6 puntos debajo de la media; el valor de 8, con un 22.2%, situándose 2 puntos debajo de ésta; y 9, que corresponde al 33.3% de la muestra, situándose un punto debajo de la media teórica.

TABLA 20. Puntuación Escalar Subprueba de Vocabulario

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
5	0	0	1	11.1
7	1	16.7	2	22.2
8	2	33.3	3	33.3
9	2	33.3	0	0
10	1	16.7	1	11.1
11	0	0	1	11.1
13	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

De acuerdo con la subprueba de Vocabulario, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, los cuales van desde los 5 hasta los 13 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 16.7% de la muestra. En cambio, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 7, que corresponde al 16.7%, con tres puntos debajo

de la media teórica; el valor de 8, que identifica el 33.3%, situándose dos puntos debajo de ésta; y el valor 9, que equivale al 33.3%, ubicándose un punto debajo de la media teórica.

Con respecto al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de 11, con un 11.1%, colocándose un punto arriba de ésta; y el valor 13, que corresponde al 11.1%, ubicándose tres puntos arriba de la media teórica. Así mismo, se presentó un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 11.1%. No obstante, los valores que se sitúan debajo de la media teórica son: 5, equivalente al 11.1% de la muestra, ubicándose cinco puntos debajo de la media; el valor de 7, con un 22.2%, colocándose tres puntos debajo de ésta; y el valor 8, el cual corresponde al 33.3% de la muestra, ubicándose dos puntos debajo de la media teórica.

TABLA 21. Puntuación Escalar Subprueba de Pistas

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
6	1	16.7	2	22.2
7	3	50	1	11.1
8	1	16.7	2	22.2
9	0	0	2	22.2
10	1	16.7	0	0
11	0	0	1	11.1
12	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Con respecto a la subprueba Pistas, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, ya que van desde los 6 a los 12 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 16.7%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 6, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose cuatro puntos por debajo de

ésta; el valor de 7, correspondiente al 50%, colocándose tres puntos debajo de ésta; y el valor de 8, siendo el 16.7% de la muestra, ubicándose dos puntos debajo de la media teórica.

En cambio, en el grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica, son los puntajes de 11, con un 11.1%, colocándose un punto por arriba de ésta; y el valor de 12, siendo el 11.1%, ubicándose 2 puntos por arriba de la media. En lo que se refiere a los valores que se ubican debajo de la media teórica, éstos son: 6, que corresponde al 22.2% de la muestra, situándose cuatro puntos debajo de la media; el valor 7, con un 11.1%, colocándose tres puntos debajo de ésta; el valor 8, que es el 22.2%, ubicándose 2 puntos debajo de la media; y el 9, el cual corresponde al 22.2%, situándose un punto debajo de la media.

TABLA 22. Puntuación Escalar Subprueba de Comprensión

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
4	0	0	1	11.1
5	2	33.3	0	0
6	4	66.7	2	22.2
7	0	0	2	22.2
8	0	0	2	22.2
10	0	0	2	22.2
Total	6	100	9	100

Con respecto a la subprueba de Comprensión, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 4 a los 10 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, los valores encontrados se sitúan por debajo de la media teórica: el valor de 5, correspondiente al 33.3% de la muestra, ubicándose cinco puntos debajo de la media teórica; y el valor de 6, con un 66.7%

Por otra parte, en el grupo de las niñas, se encontraron dos valores que corresponden a la media teórica de 10, con un 22.2%. en cambio, los valores que están debajo de la media teórica son los puntajes de: 4, con un 11.1%, situándose seis puntos por debajo de la media teórica; el valor de 6, correspondiente al 22.2%, colocándose cuatro puntos debajo de la media; el valor 7, que identifica el 22.2%, ubicándose tres puntos debajo de ésta; y el valor de 8, con un 22.2%, colocándose dos puntos por debajo de la media teórica.

TABLA 23. Puntuación Escalar Subprueba de Semejanzas

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
2	1	16.7	0	0
5	0	0	1	11.1
6	1	16.7	0	0
7	1	16.7	2	22.2
8	2	33.3	0	0
9	0	0	1	11.1
10	1	16.7	1	11.1
11	0	0	2	22.2
12	0	0	2	22.2
Total	6	100	9	100

Respecto a la subprueba Semejanzas, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 2 a los 12 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de niños, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 16.7%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica son los puntajes de: 2, que pertenece al 16.7% de la muestra, situándose ocho puntos por debajo de la media; el valor de 6, correspondiente al 16.7% de la media, ubicándose cuatro puntos debajo de ésta; el valor de 7, que identifica el 16.7% de la muestra, colocándose tres puntos debajo de la media; y el valor de 8, que pertenece al 33.3% de la muestra, situándose dos puntos debajo de ésta.

En el grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica, son los puntajes de: 11, perteneciente al 22.2%, situándose un punto arriba de la media; y el valor de 12, que es el 22.2% de la muestra, ubicándose dos puntos por arriba de ésta. En cambio, los valores que se sitúan debajo de la media teórica son: 5, que identifica el 11.1%, ubicándose cinco puntos debajo de la media; el valor 7, que es el 22.2% de la muestra, colocándose tres puntos debajo de ésta; y el valor de 9, que corresponde al 11.1%, situándose un punto debajo de la media teórica.

TABLA 24. Puntuación Escalar Subprueba de Diseño con Cubos

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
6	0	0	1	11.1
7	1	16.7	2	22.2
8	3	50	1	11.1
9	1	16.7	0	0
10	0	0	3	33.3
12	1	16.7	1	11.1
15	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Con respecto a la subprueba Diseño con cubos, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 6 hasta los 15 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, el valor de la puntuación estándar que está por arriba de la media teórica es de 12, el cual corresponde al 16.7% de la muestra, situándose dos puntos por arriba de ésta. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica son: 7, correspondiente al 16.7% de la muestra, colocándose tres puntos por debajo de la media; el valor de 8, que es el 50% de la muestra, ubicándose dos puntos debajo de ésta; y el valor de 9, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose un punto debajo de la media teórica.

En el grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de: 12, que pertenece al 11.1% de la muestra, situándose dos puntos arriba de la media; y 15, que es el 11.1% de la muestra, ubicándose cinco puntos por arriba de ésta. Así mismo, sólo se encontraron tres valores que corresponde a la media teórica de 10, con un 33.3% de la muestra. De igual manera, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, corresponden a los puntajes de: 6, que pertenece al 11.1% de la muestra, ubicándose cuatro puntos por debajo de la media; el valor de 7, que identifica el 22.2% de la muestra, colocándose tres puntos por debajo de la media; y el valor de 8, que es el 11.1% de la muestra, ubicándose dos puntos por debajo de la media teórica.

TABLA 25. Puntuación Escalar Subprueba de Matrices

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
4	1	16.7	1	11.1
5	0	0	1	11.1
7	1	16.7	1	11.1
8	0	0	1	11.1
9	1	16.7	2	22.2
10	2	33.3	1	11.1
11	1	16.7	0	0
12	0	0	1	11.1
13	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Referente a la subprueba Matrices, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 4 a los 13 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, el valor que se encuentra arriba de la media teórica, es el puntaje de 11, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose un punto por arriba de ésta. Sin embargo, sólo se encontraron dos valores que corresponden a la media teórica de 10, con un 33.3%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 4, con un 16.7%, situándose seis puntos debajo de ésta; el valor de 7, que

corresponde al 16.7% de la muestra, colocándose tres puntos debajo de la media; y el valor de 9, que pertenece al 16.7%, ubicándose un punto debajo de la media.

En lo que se refiere al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de: 12, que identifica el 11.1% de la muestra, ubicándose dos puntos por arriba de la media; y el valor de 13, que corresponde al 11.1% de la muestra, colocándose tres puntos por arriba de ésta. Sin embargo, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 11.1%. En cambio, los valores que se ubican por debajo de la media teórica son: 4, con un 11.1% de la muestra, situándose seis puntos debajo de ésta; el valor de 5, que identifica el 11.1% de la muestra, colocándose cinco puntos debajo de la media; el valor de 7, el cual corresponde al 11.1% de la muestra, ubicándose tres puntos por debajo de ésta; el valor de 8, que equivale al 11.1% de la muestra, situándose dos puntos por debajo de la media; y el valor de 9, que identifica el 22.2%, colocándose un punto debajo de la media teórica.

TABLA 26. Puntuación Escalar Subprueba de Conceptos con Dibujos

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
3	1	16.7	0	0
4	1	16.7	0	0
6	0	0	1	11.1
7	1	16.7	0	0
8	1	16.7	3	33.3
9	1	16.7	0	0
10	0	0	2	22.2
11	1	16.7	1	11.1
12	0	0	2	22.2
Total	6	100	9	100

Respecto a la subprueba Conceptos con dibujos, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 3 a los 12 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, el valor que se encuentra por

arriba de la media teórica es de 11, el cual identifica el 16.7% de la muestra, situándose un punto arriba de la media. En cambio, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 3, que identifica el 16.7% de la muestra, situándose siete puntos debajo de ésta; el valor de 4, el cual corresponde al 16.7% de la muestra, ubicándose seis puntos debajo de la media; 7, que equivale al 16.7% de la muestra, colocándose tres puntos debajo de ésta; el valor de 8, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose dos puntos por debajo de la media; y el valor de 9, el cual identifica el 16.7% de la muestra, ubicándose un punto debajo de la media teórica

En lo que se refiere al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica, son los puntajes de: 11, que corresponde al 11.1% de la muestra, situándose un punto arriba de la media; y el valor de 12, el cual identifica el 22.2% de la muestra, ubicándose dos puntos por arriba de ésta. Sin embargo, se encontraron dos valores que corresponden a la media teórica de 10, con un 22.2%. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 6, que corresponde al 11.1% de la muestra, colocándose cuatro puntos por debajo de la media; y 8, el cual identifica el 33.3% de la muestra, situándose dos puntos por debajo de ésta.

TABLA 27. Puntuación Escalar Subprueba de Figuras incompletas

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
2	1	16.7	0	0
5	0	0	1	11.1
6	1	16.7	2	22.2
7	0	0	1	11.1
8	1	16.7	1	11.1
9	0	0	1	11.1
10	0	0	1	11.1
11	2	33.3	2	22.2
12	1	16.7	0	0
Total	6	100	9	100

Respecto a la subprueba Figuras incompletas, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 2 a los 12 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de: 11, con un 33.3%, situándose un punto por encima de ésta; y el valor de 12, el cual corresponde al 16.7% de la muestra, colocándose dos puntos arriba de la media. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 2, siendo el 16.7% de la muestra, colocándose ocho puntos por debajo de la media ; el valor de 6, que identifica el 16.7% de la muestra, situándose cuatro puntos debajo de ésta; y el valor de 8, que corresponde al 16.7% de la muestra, ubicándose dos puntos debajo de la media teórica.

En lo que se refiere al grupo de las niñas, el valor que se encuentran por arriba de la media teórica es el puntaje de 11, el cual corresponde al 22.2% de la muestra, situándose un punto por arriba de la media. Sin embargo, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 11.1%. Así mismo, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 5, correspondiente al 11.1% de la muestra, situándose cinco puntos debajo de ésta; el valor de 6, que equivale al 22.2% de la muestra, colocándose cuatro puntos debajo de la media; el valor de 7, que identifica el 11.1% de la muestra, ubicándose tres puntos debajo de ésta; el valor de 8, que corresponde al 11.1% de la muestra, situándose dos puntos por debajo de la media; y el valor de 9, que identifica el 11.1%, colocándose un punto debajo de la media teórica..

TABLA 28. Puntuación Escalar Subprueba de Rompecabezas

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
1	1	16.7	0	0
5	0	0	1	11.1
8	0	0	1	11.1
9	2	33.3	0	0
10	1	16.7	2	22.2
11	0	0	1	11.1
12	0	0	1	11.1
13	1	16.7	2	22.2
14	1	16.7	0	0
15	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Para la subprueba de Rompecabezas, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde uno a los 15 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, los valores que se ubican arriba de la media teórica, son los puntajes de: 13, el cual corresponde al 16.7% de la muestra, situándose tres puntos por arriba de la media; y el valor de 14, que identifica el 16.7% de la muestra, el cual se encuentra cuatro puntos por arriba de ésta. Sin embargo, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 16.7%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: uno, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose nueve puntos por debajo de la media teórica; y el valor de 9, el cual identifica el 33.3% de la muestra, ubicándose un punto por debajo de ésta.

Con respecto al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica, son los puntajes de: 11, que identifica el 11.1% de la muestra, situándose un punto por arriba de la media; el valor de 12, que corresponde al 11.1%, colocándose dos puntos por arriba de ésta; el valor de 13, que pertenece al 22.2% de la muestra, ubicándose tres puntos por arriba de la media; y el valor de 15, con un 11.1%, situándose cinco puntos por arriba de ésta. Sin embargo, se

encontraron dos valores que corresponden a la media teórica de 10, con un 22.2%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 5, que corresponde al 11.1% de la muestra, situándose cinco puntos por debajo de la media; y el valor de 8, que identifica el 11.1%, colocándose dos puntos por debajo de ésta.

TABLA 29. Puntuación Escalar Subprueba de Búsqueda de símbolos

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
4	0	0	1	11.1
7	1	16.7	0	0
8	0	0	2	22.2
9	1	16.7	3	33.3
10	2	33.3	2	22.2
12	2	33.3	1	11.1
Total	6	100	9	100

En lo que se refiere a la subprueba Búsqueda de símbolos, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 4 a los 12 puntos en la puntuación escalar. En el caso del grupo de los niños, el valor que se encuentra por arriba de la media teórica, es el de 12, que corresponde al 33.3% de la muestra. Sin embargo, se encontraron dos valores que corresponden a la media teórica de 10, con un 33.3%. Así mismo, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 7, que pertenece al 16.7% de la muestra, ubicándose tres puntos debajo de la media; y el valor de 9, que identifica el 16.7% de la muestra, situándose un punto por debajo de ésta.

Con respecto al grupo de las niñas, el valor que se encuentra arriba de la media teórica, es el puntaje de 12, el cual corresponde al 11.1% de la muestra, situándose dos puntos por arriba de ésta. Así mismo, se encontraron dos valores que corresponden a la media teórica de 10, con un 22.2%. Sin embargo, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 4, que corresponde al

11.1% de la muestra, colocándose seis puntos por debajo de ésta; el valor de 8, que identifica el 22.2% de la muestra, situándose dos puntos por debajo de la media; y el valor de 9, siendo el 33.3% de la muestra, ubicándose un punto debajo de la media teórica.

TABLA 30. Puntuación Escalar Subprueba de Claves

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
5	0	0	1	11.1
6	1	16.7	1	11.1
7	0	0	1	11.1
8	0	0	2	22.2
9	3	50	1	11.1
11	1	16.7	1	11.1
12	0	0	1	11.1
13	0	0	1	11.1
15	1	16.7	0	0
Total	6	100	9	100

Con respecto a la subprueba Claves, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 5 a los 15 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, los valores que se encuentran por arriba de la media teórica, son los puntajes de: 11, que corresponde al 16.7% de la muestra, ubicándose un punto por arriba de ésta; y el valor de 15, que representa el 16.7% de la muestra, situándose cinco puntos arriba de la media. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 6, que identifica el 16.7%, colocándose cuatro puntos debajo de la media; y el valor de 9, con un 50% de la muestra, ubicándose un punto debajo de ésta.

En lo que se refiere al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de: 11, correspondiente al 11.1% de la muestra, situándose un punto arriba de ésta; el valor de 12, que representa al 11.1% de la muestra, ubicándose dos puntos por arriba de la media; y el valor de 13, que

identifica al 11.1% de la muestra, colocándose tres puntos arriba de la media teórica. Así mismo, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 5, que corresponde al 11.1% de la muestra, situándose cinco puntos por debajo de ésta; el valor de 6, que pertenece al 11.1% de la muestra; colocándose cuatro puntos por debajo de la media; el valor de 7, que identifica al 11.1% de la muestra, ubicándose tres puntos debajo de ésta; el valor de 8, con un 22.2%, situándose dos puntos debajo de la media; y el valor de 9, correspondiente al 11.1%, colocándose un punto por debajo de la media teórica.

TABLA 31. Puntuación Escalar Subprueba de Vocabulario Receptivo

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
4	0	0	1	11.1
5	1	16.7	0	0
6	0	0	2	22.2
7	1	16.7	1	11.1
8	1	16.7	1	11.1
9	2	33.3	1	11.1
10	0	0	1	11.1
11	0	0	1	11.1
12	1	16.7	1	11.1
Total	6	100	9	100

Para la subprueba de Vocabulario receptivo, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 4 a los 12 puntos en la puntuación escalar. En el grupo de los niños, el valor que se encuentra por arriba de la media teórica, es el puntaje de 12, que representa el 16.7% de la muestra, situándose dos puntos por arriba de la media. En cambio, los valores de la puntuación estándar que están debajo de la media teórica, son los puntajes de: 5, que pertenece al 16.7% de la muestra, ubicándose cinco puntos debajo de la media; el valor de 7, que identifica el 16.7% de la muestra, situándose tres puntos debajo de ésta; 8, que corresponde al 16.7% de la muestra, colocándose dos

puntos debajo de la media; y el valor de 9, perteneciente al 33.3% de la muestra, ubicándose un punto debajo de ésta.

En lo que se refiere al grupo de las niñas, los valores que se encuentran arriba de la media teórica son los puntajes de: 11, que representa al 11.1% de la muestra, colocándose un punto arriba de ésta; y el valor de 12, que corresponde al 11.1% de la muestra, ubicándose dos puntos por arriba de la media. Sin embargo, sólo se encontró un valor que corresponde a la media teórica de 10, con un 11.1%. Así mismo, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 4, que corresponde al 11.1% de la muestra, situándose seis puntos por debajo de ésta; el valor de 6, que pertenece al 22.2% de la muestra, colocándose cuatro puntos debajo de la media; el valor de 7, que identifica el 11.1% de la muestra, ubicándose tres puntos por debajo de la media; el valor de 8, correspondiente al 11.1% de la muestra, situándose dos puntos debajo de ésta; y el valor de 9, que pertenece al 11.1% de la muestra, colocándose un punto por debajo de la media teórica.

TABLA 32. Puntuación Escalar Subprueba de Denominaciones

PUNTUACIÓN	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
3	0	0	1	11.1
4	1	16.7	0	0
5	0	0	1	11.1
6	1	16.7	1	11.1
7	3	50	1	11.1
8	1	16.7	3	33.3
9	0	0	1	11.1
12	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Finalmente, en la subprueba de Denominaciones, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación estándar, que van desde los 3 a los 12 puntos en

la puntuación escalar. En el grupo de los niños, sólo se presentaron valores que se encuentran por debajo de la media teórica, los puntajes son: 4, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose seis puntos por debajo de ésta; el valor de 6, que pertenece al 16.7% de la muestra, colocándose cuatro puntos por debajo de la media; el valor de 7, que identifica el 50% de la muestra, ubicándose tres puntos debajo de ésta; y el valor de 8, que corresponde al 16.7% de la muestra, situándose dos puntos por debajo de la media teórica.

Con respecto al grupo de las niñas, el valor que se encuentra arriba de la media teórica es el puntaje de 12, el cual corresponde al 11.1% de la muestra, situándose dos puntos por arriba de la media. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media teórica son: 3, que corresponde al 11.1% de la muestra, situándose siete puntos debajo de la media; el valor de 5, que identifica el 11.1% de la muestra, ubicándose cinco puntos debajo de ésta; el valor de 6, que representa el 11.1% de la muestra, colocándose cuatro puntos por debajo de la media; el valor de 7, correspondiente al 11.1% de la muestra, situándose tres puntos debajo de ésta; el valor de 8, que pertenece al 33.3% de la muestra, ubicándose dos puntos por debajo de la media teórica; y el valor de 9, que identifica el 11.1% de la muestra, situándose un punto debajo de ésta.

En cuanto a las puntuaciones compuestas de los índices, las frecuencias y porcentajes fueron los siguientes.

TABLA 33. Coeficiente Intelectual Verbal

PUNTUACIÓN COMPUESTA	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
74	0	0	1	11.1
83	1	16.7	1	11.1
85	2	33.3	2	22.2
87	1	16.7	1	11.1
89	1	16.7	0	0
94	1	16.7	1	11.1
100	0	0	1	11.1
107	0	0	1	11.1
123	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Con respecto al Coeficiente Intelectual Verbal, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación compuesta, que van desde los 74 a los 123 puntos. En el grupo de los niños, el valor que se encuentra dentro de la media poblacional es el puntaje de 94, que corresponde al 16.7% de la muestra. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media poblacional son: 83, que pertenece al 16.7% de la muestra; el valor de 85, que identifica el 33.3% de la muestra; el valor de 87, que corresponde al 16.7% de la muestra; y el valor de 89, que pertenece al 16.7% de la muestra.

En el grupo de las niñas, el valor que se encuentran por arriba de la media poblacional es de 123, el cual corresponde al 11.1% de la muestra. Así mismo, los valores que se ubican dentro de la media poblacional son los valores de 94, que identifica el 11.1% de la muestra; el valor de 100, que corresponde al 11.1% de la muestra; y el valor de 107, que representa el 11% de la muestra.

TABLA 34. Coeficiente Intelectual de Ejecución

PUNTUACIÓN COMPUESTA	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
76	1	16.7	0	0
79	2	33.3	0	0
81	0	0	1	11.1
83	0	0	3	33.3
92	2	33.3	1	11.1
102	0	0	1	11.1
104	0	0	1	11.1
108	1	16.7	0	0
111	0	0	1	11.1
113	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

En lo que se refiere al Coeficiente Intelectual de Ejecución, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación compuesta, que van desde los 76 a los 113 puntos. En el grupo de los niños, los valores que se encuentran dentro de la media poblacional son los puntajes de 92, que corresponde al 33.3% de la muestra; y el valor de 108, que identifica el 16.7% de la muestra. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media poblacional son: 76, que pertenece al 16.7% de la muestra; y el valor de 79, que identifica el 33.3% de la muestra.

En el grupo de las niñas, los valores que se encuentran por arriba de la media poblacional son: 111, el cual corresponde al 11.1% de la muestra; y el valor de 113, que identifica el 11.1% de la muestra. Así mismo, los valores que se sitúan dentro de la media poblacional son: 92, que identifica el 11.1% de la muestra; el valor de 102, que representa el 11.1% de la muestra; y el valor de 104, que corresponde al 11.1% de la muestra.

TABLA 35. Coeficiente Intelectual de Velocidad de Procesamiento

PUNTUACIÓN COMPUESTA	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
75	0	0	1	11.1
79	1	16.7	1	11.1
82	0	0	1	11.1
91	0	0	1	11.1
94	1	16.7	2	22.2
97	1	16.7	0	0
103	2	33.3	2	22.2
114	0	0	1	11.1
120	1	16.7	0	0
Total	6	100	9	100

Respecto al Coeficiente Intelectual de Velocidad de Procesamiento, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación compuesta, que van desde los 75 a los 120 puntos. En el grupo de los niños, sólo se presentó un valor que se encuentra por arriba de la media poblacional, el cual es el puntaje de 120, que corresponde al 16.7% de la población. Así mismo, los valores que se sitúan dentro de la media poblacional son: 94, que corresponde al 16.7% de la muestra; el valor de 97, que identifica el 16.7% de la muestra; y el valor de 103, que representa el 33.3% de la muestra. Con respecto al valor que se ubica debajo de la media poblacional, éste es el puntaje de 79, el cual corresponde al 16.7% de la muestra.

En el grupo de las niñas, el valor que se encuentra por arriba de la media poblacional es el de 114, que identifica el 11.1% de la muestra. Con respecto a los valores que se sitúan dentro de la media poblacional son: 91, que representa el 11.1% de la muestra; el valor de 94, que identifica el 22.2% de la muestra; y el valor de 103, que corresponde al 22.2% de la muestra.

TABLA 36. Coeficiente Intelectual de Lenguaje General

PUNTUACIÓN COMPUESTA	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
69	1	16.7	1	11.1
72	0	0	1	11.1
77	0	0	1	11.1
80	1	16.7	0	0
83	0	0	1	11.1
85	1	16.7	1	11.1
88	1	16.7	0	0
91	1	16.7	1	11.1
94	0	0	1	11.1
97	1	16.7	0	0
103	0	0	1	11.1
108	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Para el Coeficiente Intelectual de Lenguaje General, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación compuesta, que van desde los 69 a los 108 puntos. En el grupo de los niños, los valores que se encuentran dentro de la media poblacional son: 91, que corresponde al 16.7% de la muestra; y el valor de 97, que identifica el 16.7% de la muestra. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media poblacional son: 69, que representa el 16.7% de la muestra; el valor de 80, que corresponde al 16.7% de la muestra, el valor de 85, que identifica el 16.7%; y el valor 88, correspondiente al 16.7% de la muestra.

Con respecto al grupo de las niñas, los valores que se sitúan dentro de la media poblacional son: 91, que corresponde al 11.1% de la muestra; el valor de 94, que identifica el 11.1%; el valor de 103, que representa el 11.1% de la muestra; y el valor de 108, correspondiente al 11.1% de la muestra. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media poblacional son: 69, que representa el 11.1% de la muestra; el valor de 72, que corresponde al 11.1% de la muestra; el valor de 77

que identifica el 11.1%; el valor de 83, correspondiente al 11.1% de la muestra; y el valor 85, que pertenece al 11.1% de la muestra.

TABLA 37. Coeficiente Intelectual Total

PUNTUACIÓN COMPUESTA	Niños		Niñas	
	F	%	F	%
73	0	0	1	11.1
80	1	16.7	1	11.1
82	1	16.7	0	0
84	0	0	1	11.1
86	0	0	1	11.1
87	1	16.7	0	0
89	1	16.7	0	0
90	1	16.7	0	0
93	0	0	2	22.2
94	1	16.7	0	0
98	0	0	1	11.1
107	0	0	1	11.1
114	0	0	1	11.1
Total	6	100	9	100

Finalmente, con respecto al Coeficiente Intelectual Total, se observa una gran dispersión de los valores en la puntuación compuesta, que van desde los 73 a los 114 puntos. En el grupo de los niños, los valores que se encuentran dentro de la media poblacional son: 90, correspondiente al 16.7% de la muestra; y el valor de 94, que pertenece al 16.7% de la muestra. En cambio, los valores que se ubican debajo de la media poblacional son: 80, que pertenece al 16.7% de la muestra; el valor de 82, que identifica el 16.7%; el valor de 87, que corresponde al 16.7% de la muestra; y el valor de 89, que representa el 16.7% de la muestra.

En cambio, en el grupo de las niñas, el valor que se encuentra arriba de la media poblacional es el puntaje de 114, el cual corresponde al 11.1% de la muestra. Así mismo, los valores que se ubican dentro de la media poblacional son: 93,

perteneciente al 22.2% de la muestra; el valor de 98, que corresponde al 11.1% de la muestra; y el valor de 107, que representa el 11.1% de la muestra. Mientras que los valores que se sitúan debajo de la media poblacional son: 73, que identifica el 11.1%; el valor de 80, que corresponde al 11.1% de la muestra; el valor de 84, perteneciente al 11.1% de la muestra; y el valor de 86, correspondiente al 11.1% de la muestra.

TABLA 38. Fortalezas y Debilidades de las Subpruebas del WPPSI-III

Subprueba	Fortalezas		Debilidades	
	Niños (n=6)	Niñas (n=9)	Niños (n=6)	Niñas (n=9)
	F	F	F	F
Diseño con cubos	1	2	0	0
Información	0	1	0	0
Matrices	0	0	1	2
Vocabulario	0	1	0	0
Conceptos con dibujos	0	2	2	2
Claves	1	2	0	2

Por otra parte, con respecto a las fortalezas y debilidades (Tabla 38), tanto de los niños como de las niñas, basadas en las frecuencias obtenidas mediante la Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III (WPPSI-III), en el grupo de los niños, en el área de fortalezas, un niño se ubica en la subprueba de Diseño con cubos y un niño se sitúa en Claves; mientras que en el área de debilidades, un niño se ubica en la subprueba de Matrices y la mayoría (dos niños) en la subprueba Conceptos con dibujos.

Con respecto al grupo de las niñas, en el área de fortalezas, una de ellas se ubica en la subprueba Información, dos niñas se sitúan en Diseño con cubos, una en Vocabulario, dos en Conceptos con dibujos y dos en Claves; mientras que en el área de debilidades, dos niñas se ubican en la subprueba Matrices, dos niñas en Conceptos con dibujos y una niña en Claves.

4.3 ESTADÍSTICA INFERENCIAL: PRUEBA ESTADÍSTICA t DE STUDENT ENTRE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS MALTRATADOS RESPECTO A LAS PUNTUACIONES ESCALARES DE LAS SUBPRUEBAS DEL WPPSI-III Y DE LAS PUNTUACIONES COMPUESTAS DE LOS ÍNDICES DEL WPPSI-III.

En el tercer y último análisis, se utilizó la prueba paramétrica t de Student con el objetivo de determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de los niños y el de las niñas, tanto en las subpruebas como en los índices.

Respecto al análisis inferencial en las puntuaciones escalares, los resultados fueron los siguientes.

TABLA 39. Prueba Estadística t de Student de las Puntuaciones Escalares de las Subpruebas del WPPSI-III.

SUBPRUEBA	Niños (n=6)		Niñas (n=9)		t	Sig.
	MEDIA	D. E	MEDIA	D. E		
Información	8	1.09	9.78	3.52	-1.184	0.05*
Vocabulario	8.5	1.04	8.56	2.4	-0.053	0.96
Pistas	7.5	1.37	8.44	2.06	-0.977	0.35
Comprensión	5.67	0.51	7.33	1.93	-2.037	0.03*
Semejanzas	6.83	2.71	9.33	2.5	-1.835	0.05*
Diseño con cubos	8.67	1.75	9.44	2.83	-0.597	0.56
Matrices	8.5	2.58	8.56	2.96	-0.037	0.97
Conceptos con dibujos	7	3.03	9.44	2.06	-1.867	0.03*
Figuras incompletas	8.33	3.83	8.11	2.26	0.142	0.89
Rompecabezas	9.33	4.59	10.78	2.99	-0.743	0.47
Búsqueda de símbolos	10	1.89	8.78	2.16	1.122	0.28
Claves	9.83	2.99	8.78	2.72	0.707	0.49
Vocabulario receptivo	8.33	2.33	8.11	2.61	0.168	0.87
Denominaciones	6.5	1.37	7.33	2.55	-0.727	0.48

*Correlación significativa al nivel de 0.05

De acuerdo a los datos mostrados en la Tabla 39, se puede apreciar que de las 14 subpruebas contenidas en el WPPSI-III, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (niños y niñas) en cuatro subpruebas: Información ($t = -1.784$, $p = 0.05$), Comprensión ($t = -2.037$, $p = 0.03$), Semejanzas ($t = -1.835$, $p = 0.05$) y

Conceptos con dibujos ($t = -1.867$, $p = 0.03$). En el resto de las subpruebas no se encontraron diferencias que resultaran ser estadísticamente significativas.

Los resultados hallados con la prueba t de Student en las puntuaciones compuestas de los índices son los siguientes:

TABLA 40. Prueba Estadística t de Student de las Puntuaciones Compuestas de los Índices del WPPSI-III

ÍNDICE	Niños (n=6)		Niñas (n=9)		t	Sig.
	MEDIA	D. E	MEDIA	D. E		
Verbal	87.17	3.92	93.11	14.87	5.574	0.05*
Ejecución	87.67	12.14	94.67	12.97	-1.249	0.05*
Velocidad de Procesamiento	99.33	13.42	92.78	12.68	2.959	0.03*
Lenguaje General	85	9.69	86.89	13.37	-0.296	0.77
Escala Total	87	5.21	92	13	3.424	0.05*

*Correlación significativa al nivel de 0.05

Respecto a las puntuaciones compuestas de los índices, tal como se muestra en la Tabla 40, se observa que tres índices muestran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de niños y el de niñas: Índice de Comprensión Verbal ($t = 5.574$, $p = 0.05$), Índice de Ejecución ($t = -1.249$, $p = 0.05$), Índice de Velocidad de Procesamiento ($t = 2.959$, $p = 0.03$) e Índice Total ($t = 3.424$, $p = 0.05$). El único índice que no muestra diferencia que resulte estadísticamente significativa es el Índice de Lenguaje General.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

5.1 DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, en la cual se analizó si las funciones cognoscitivas presentes en los niños y niñas víctimas de maltrato son diferentes en relación a los índices: Escala Total, Comprensión Verbal, Memoria de Trabajo, Razonamiento Perceptual y Velocidad de Procesamiento, se plantearon tres hipótesis de investigación, para lo cual se llevaron a cabo análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de los datos, con la finalidad de contestar éstas que a continuación se presentan.

Para la primera hipótesis que dice: **Existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños maltratados respecto a las puntuaciones escalares de las 14 subpruebas del WPPSI-III**, se acepta la hipótesis, debido a que se observan diferencias en algunas de las subpruebas como **Información** que hace referencia a adquirir, conservar y recuperar el conocimiento objetivo general, también implica la inteligencia cristalizada, percepción, comprensión auditiva, memoria a largo plazo y la capacidad para conservar y recuperar información escolar y del ambiente; **Comprensión** que se relaciona con el razonamiento, conceptualización, expresión y comprensión verbal, al igual que la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, también implica conocimiento de las normas sociales de comportamiento, juicio, madurez social y sentido común; **Semejanzas** que hace referencia a razonamiento y expresión verbal, formación de conceptos, comprensión auditiva, memoria, distinción entre características no esenciales y esenciales; y **Conceptos con dibujos** que está asociado a la capacidad de razonamiento abstracto y categórico.

Se observa una tendencia por parte de los niños y niñas maltratados a presentar pensamiento concreto, correcta organización visual-perceptual, integrando y sintetizando las partes en un todo, al igual que aprendizaje por ensayo-error y coordinación visomotriz. Sin embargo, los niños presentan una adecuada capacidad de rastreo visual, discriminando rápida y correctamente la información visual, al igual que persistencia en las tareas, manteniendo la concentración al realizar algunas de éstas, situación que en las niñas víctimas de maltrato no ocurre, ya que no mantienen una concentración adecuada al realizar ciertas actividades, debido a que tienden a preocuparse por los detalles no esenciales, y experimentan altos niveles de ansiedad, lo cual repercute en su concentración y atención.

Así mismo, las niñas presentan adecuada capacidad de razonamiento categórico y no verbal, correcta capacidad para conservar y recuperar la información escolar y del ambiente, lo cual se relaciona con la presencia de la inteligencia cristalizada, que se refiere a aquellas habilidades y conocimientos adquiridos que van a depender de la exposición a la cultura, a la educación y a las experiencias ambientales (Sattler, 2010).

No obstante, en conjunto se muestra un déficit tanto en niños como en niñas para poder expresar verbalmente sus ideas, sentimientos y emociones, así como lograr comprender y formar conceptos lingüísticos, lo cual se asocia a su vez a un ambiente marginado y pobre en estimulación (Ampudia et al., 2011).

Las puntuaciones escalares promedio en los niños oscilan en un rango de 5.6 a 9.8 en la puntuación estándar, lo cual indica que hay subpruebas que se encuentran dentro de la categoría **Extremadamente bajo** y otras tantas ubicadas en la categoría **Promedio**. Mientras que en el grupo de las niñas las puntuaciones

escalares oscilan de 7.3 a 10.7 en la puntuación estándar, encontrándose algunas subpruebas en la categoría **Límite** y otras en la categoría **Promedio**.

Se puede observar que el maltrato tiene mayor efecto (de lo que se creía) en las funciones cognoscitivas de los menores, especialmente en las puntuaciones del Índice de Comprensión Verbal, tal como señalan Ampudia et al. (2009), ya que esta forma de violencia perjudica el desarrollo lingüístico.

Moreno et al. (2006), encontraron que determinadas actitudes familiares tales como la carencia de afecto, la falta de cuidados físicos, la indiferencia a las demandas e iniciativas de interacción del niño, la falta de comunicación, la hostilidad, los menosprecios, la intolerancia, el rechazo, el abandono y el bloqueo del desarrollo autónomo (físico, emocional e intelectual), inciden considerablemente sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje del niño.

Así mismo, existen otros estudios que mencionan las dificultades comunicativas por parte de los niños y niñas maltratados, tales como el de Dowsett et al. (2007; en Maholmes & King, 2012), quienes relacionaron la patología lingüística con dificultades en la adaptación social y escolar de los niños. En cambio, Wodarski (en Alarcón et al., 2010) encontró que los niños que habían experimentado maltrato físico tenían problemas conductuales en la escuela, hogar y comunidad. Al igual que presentaban retrasos en las habilidades matemáticas, y un grupo específico de niños con antecedentes de negligencia mostraban alteraciones en su desempeño en áreas del lenguaje.

Ampudia et al. (2011) han reportado que en los menores maltratados disminuyen las habilidades verbales, de lenguaje, de memoria, atención y concentración; lo

cual a su vez permite que tengan una visión distorsionada de la realidad y de la relación padre-hijo, así como también disminuye el rendimiento escolar de estos niños y niñas.

En el caso de la segunda hipótesis que dice: **Existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños maltratados respecto a las cinco puntuaciones compuestas de los índices: Índice Total (CIT), Índice de Comprensión Verbal (CIV), Índice de Ejecución (CIE), Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP) e Índice de Lenguaje General (CGL) del WPPSI-III**, se acepta la hipótesis, debido a que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en varios índices: Índice de Comprensión Verbal (CIV), el cual se relaciona con el conocimiento adquirido, la comprensión verbal y la atención a los estímulos verbales; el Índice de Ejecución (CIE), que hace referencia al procesamiento espacial, a la atención de los detalles, integración visomotora y al razonamiento no verbal abstracto; el Índice de Velocidad de Procesamiento (CVP), el cual es una medida de la habilidad del niño para explorar, secuenciar o discriminar rápida y correctamente la información visual simple, también mide la memoria visual a corto plazo, la atención y la coordinación visomotriz; y el Índice Total (CIT), el cual suele considerarse el más representativo del funcionamiento intelectual general.

Debido a los resultados obtenidos, se puede observar que tanto niños como niñas se encuentran por debajo de la media poblacional en todos los índices, siendo el más afectado el Índice de Lenguaje General, el cual se encuentra en la categoría Debajo del Promedio, lo cual implica un déficit importante en el desarrollo del lenguaje del niño tanto expresivo como receptivo.

Los retrasos cognitivos presentados por los niños maltratados, afectan potencialmente el rendimiento de la memoria de estos menores, al igual que presentan –en su mayoría– limitadas capacidades cognitivas y lingüísticas (Goodman, Quas & Ogle, 2009).

En cuanto a las repercusiones que presentan los niños y niñas, Eigsti (2006) ha documentado que hay un déficit en el lenguaje, ya que la interacción que los padres maltratadores establecen con sus hijos juega un papel importante, tanto en calidad como carencias de la comunicación. Algunas de las consecuencias son: deficiencias en la adquisición y desarrollo del lenguaje, vocabulario pobre, reducido y redundante, al igual que escaso lenguaje espontáneo.

Ampudia et al. (2009) observaron que los niños y niñas víctimas de maltrato presentan una pobreza en la expresión verbal y en la forma en cómo estructuran las oraciones o las ideas.

Por los resultados encontrados en la Escala Total, que implica el puntaje global de la persona en todas las áreas evaluadas, se encontró que los niños tenían diferentes resultados al grupo de las niñas, ya que al hacer el análisis inferencial mediante la prueba paramétrica *t* de Student el resultado fue más evidente: hay diferencias que resultan estadísticamente significativas entre las funciones cognoscitivas globales de los niños y niñas. Los niños se encuentran ubicados en la categoría **Debajo del Promedio**, mientras que las niñas se sitúan en la categoría **Promedio**, lo cual refleja algunas carencias mostradas por el menor que es víctima de maltrato.

Alarcón et al. (2010), encontraron que el estrés crónico estimula por medio de dopamina (liberada de la amígdala) a la corteza prefrontal media, la cual tiene

relación con mayor atención para “hacer frente” al agente estresor, esto se ve reflejado en el niño como inatención e hipervigilancia, al igual que problemas de memoria y aprendizaje.

Respecto a la relación entre la ansiedad y el retraso intelectual, físico y fracaso escolar, Craig (2001; en Ampudia et al., 2009), menciona que los niveles muy altos de miedo, ansiedad o angustia son agobiantes e interfieren con el desarrollo normal de los menores, lo cual impide el niño explore su entorno para poder así desarrollar sus capacidades, que a su vez le proporcionarían los conocimientos y habilidades para un óptimo desarrollo.

Garbarino (1986) y Gaudin (1993), señalan que la indiferencia a las demandas e iniciativas de interacción del niño, la falta de comunicación y los comentarios negativos, tienen como consecuencia que los procesos de aprendizaje se vean afectados, al igual que se presenten deficiencias en el empleo del lenguaje común, incapacidad para abstraer y generalizar conceptos, y dificultad para relacionarse con otros (Moreno, 2003).

Así mismo, Moreno (2003) menciona que el conocimiento y uso de las reglas morfológicas por parte de los niños en situación de abandono emocional, no corresponden a su edad cronológica, ya que se encuentran muy por debajo en relación con otros niños de su edad. Al igual que el conocimiento de las relaciones semánticas (agentes, acciones, objetos, etc.), el conocimiento espacial y temporal no es el preciso.

Ampudia et al. (2011) encontraron que los menores presentan menor ejecución en las funciones cognitivas en puntuaciones total e índice, con reducción en las habilidades motoras y de lenguaje, al igual que déficits en las habilidades verbales

y de memoria, así como dificultad para mantener la atención, reflexionar y aprender.

Garaigordobil y Amigo (2010), llevaron a cabo un estudio con menores españoles, los resultados indican que la inteligencia verbal se relaciona positivamente con adecuado autoconcepto, madurez evolutiva, baja hiperactividad y estabilidad emocional. Lo anterior muestra la situación emocional y su relación con la inteligencia verbal en la presente investigación.

Un estudio llevado a cabo por Pandey (2011) con el fin de describir el impacto del abuso infantil en el funcionamiento cognitivo, halló que el abuso causa un impacto adverso al funcionamiento cognitivo global, afectando seriamente a la memoria de trabajo. De la misma forma, en el estudio se encontró que algunas de las variables sociodemográficas (ingresos económicos, escolaridad de ambos padres, entre otras) en el que está inmerso el menor afectan su desempeño.

En la tercera hipótesis planteada que dice: **Existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas y los niños maltratados respecto a las Fortalezas y Debilidades en la puntuación escalar de las subpruebas del WPPSI-III**, no se acepta la hipótesis, debido a que las diferencias que se encontraron no son estadísticamente significativas en las fortalezas y debilidades entre niños y niñas respecto a las subpruebas del WPPSI-III, ya que tanto la muestra como las frecuencias son pequeñas. Sin embargo, se presentan diferencias cualitativas: en el caso de los niños, las fortalezas se ubican en la subprueba Diseño con cubos y Claves, mientras que para las niñas Información y Conceptos con dibujos son sus fortalezas. Con respecto a las debilidades, los niños se sitúan en las subpruebas Matrices y Conceptos con dibujos, mientras que las niñas se ubican en las subpruebas Vocabulario, Matrices, Diseño con cubos y

Claves, aunque éstas dos últimas se muestran equitativas tanto como fortalezas y debilidades.

Por los resultados mostrados, se encuentra que los niños presentan fortalezas con respecto a la velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo, coordinación visomotora y adecuado rastreo visual; mientras que las niñas muestran fortalezas con respecto a la capacidad de síntesis y análisis de estímulos visuales, organización visual, razonamiento categórico, al igual que capacidad para separar figura y fondo. Sin embargo, con respecto a las debilidades, los niños presentan dificultades en el razonamiento categórico y abstracto, mientras que las niñas muestran algunas dificultades con respecto a la velocidad de procesamiento de la información, capacidad de rastreo visual, atención y motivación, pensamiento abstracto, y en ambos existen dificultades en la expresión verbal.

Hildyard y Wolfe (2002) analizaron investigaciones realizadas en niños que han sido expuestos a negligencia por parte de los adultos. En el caso de la etapa preescolar, mencionan que los niños se muestran poco entusiastas, tienen poca tolerancia a la frustración y se enojan con mayor facilidad que otros menores de su edad. Así mismo, presentan poco control de impulsos, poca flexibilidad y creatividad para resolver un problema. Se caracterizan por un pobre funcionamiento cognitivo, tienen dificultades para realizar de manera adecuada las tareas que les piden en la escuela, son desatentos y poco comprometidos con el aprendizaje.

Su baja capacidad es muestra de un ambiente no estimulante, aunque su rezago o inasistencia a la escuela y falta de supervisión de tareas y rendimiento escolar por parte de los padres, provoca un retraso en las habilidades cognitivas de los niños (Craig, 2001).

No obstante, los niños víctimas de maltrato poseen mejores posibilidades de anticipar tanto consecuencias positivas como negativas en la formulación de categorías y de enumeraciones. Tal como sostiene Bornas (1998) las consecuencias se pueden experimentar en la realidad, observar en los demás, prever o imaginar. Por consiguiente, es probable que este último aspecto, se encuentre relacionado con el pensamiento causal y la flexibilidad cognitiva, siendo un indicador de un estado de alerta mayor en estos niños debido a que están más atentos y expectantes a las señales conductuales de su entorno (Ison-Zintilini & Morelato-Giménez, 2008).

De acuerdo con Rutter y Lord, (1987; en Ampudia et al., 2009), los niños que han sufrido maltrato psicológico desde la edad escolar, son significativamente más propensos a mostrar retrasos en el desarrollo cognitivo que los niños no maltratados. Esto se debe a que existe una falta de estimulación y una descalificación constante de los padres que se preocupan más por la obediencia y conductas, que por las necesidades de estimulación y exploración de sus hijos.

Sin embargo, Alarcón et al. (2010) encontraron que los niños maltratados presentaban más destrezas para aprender habilidades que les permitieran desempeñarse como individuos “funcionales” en la sociedad, siempre y cuando éstas no se relacionaran con la esfera académica.

El ambiente sociocultural donde se desenvuelve el niño también es un factor de riesgo cuando éste se ubica en zonas rurales, de marginación y de pobreza, ya que favorece la aparición de la negligencia y diversos tipos de maltrato, lo que a su vez repercute en el desempeño intelectual del menor.

Una subprueba que es significativa en ambos grupos es Comprensión. Ampudia et al. (2009) comentan que los menores víctimas de maltrato no comparten sus cosas con otros niños, mostrándose hostiles con sus pares, a los que agreden e insultan, dificultando la interacción social, factor que se refleja en las bajas habilidades en la inteligencia social, identificada en esta subprueba.

Tal como Alarcón et al. (2010) muestran una relación estrecha entre maltrato y el desarrollo de habilidades sociales, ya que los niños y niñas víctimas de maltrato reportan problemas para iniciar y mantener relaciones interpersonales significativas, tanto en el hogar como en la escuela.

5.2 CONCLUSIÓN

El maltrato infantil es una problemática que se ha expresado de diversas maneras, afectando no solamente a los niños y a las niñas, sino a toda la población en general. Y aunque ha incrementado el interés y las investigaciones con respecto a éste, los malos tratos tanto en la familia, en la escuela y en la sociedad continúan aumentando.

Se ha considerado al maltrato infantil como una manera típica de educar, llegando al punto en que atraviesa esa delgada línea entre educar y maltratar. Por lo que los padres consideran que un buen método de crianza lo constituyen los golpes, los gritos y otras acciones de abuso.

Las cifras proporcionadas por diversas instituciones, muestran que las denuncias recibidas de maltrato infantil han sido fluctuantes en los últimos años, además de que existen varios casos no denunciados. En la mayoría de éstos, los principales

agresores son los padres o familiares cercanos, provocando que de esta manera se convierta en una problemática generada desde el ámbito familiar.

Con base en estas estadísticas, podemos darnos una idea de la magnitud del problema y de las diversas formas en las que se presenta, tales como el maltrato físico, maltrato emocional, abuso sexual, negligencia, abandono, entre otros, aunque éstas no reflejan la totalidad del fenómeno, ya que no se denuncian todos los abusos.

Así mismo, cada tipo de maltrato tiene repercusiones a corto y largo plazo en los menores que son víctimas de éste, consecuencias que afectan desde el área emocional, social, conductual, hasta las áreas física y cognitiva.

Por lo tanto, el presente trabajo pretendió identificar si existen diferencias entre los niños y niñas, así como las fortalezas y debilidades de las funciones cognoscitivas que presentan los menores víctimas de maltrato.

Una vez que se analizaron los resultados, se puede concluir que las diferencias significativas encontradas entre los niños y niñas que son víctimas de maltrato son importantes particularmente porque afectan las áreas de lenguaje, comprensión verbal, especialmente. Sin embargo, se destaca que las mayores diferencias se encuentran en las subpruebas que pertenecen a los índices de Comprensión Verbal, de Ejecución, de Velocidad de Procesamiento y el Índice Total, pero siendo el más afectado el Índice de Lenguaje General, por lo que tanto niños como niñas presentan de manera similar dificultades en sus habilidades de expresión, recepción y comprensión verbal.

De las puntuaciones compuestas, en ambos grupos –nuevamente– el puntaje más bajo se ubica en el Lenguaje General, que implica deficiencias en la expresión, en su fluidez y riqueza conceptual; al igual que una inadecuada expresión de sentimientos y emociones, o no saber cómo expresarlos, debido a que anteriormente habían vivido en un ambiente marginado y pobre en estimulación.

Sin embargo, los menores que han sido víctimas de maltrato, emplean de manera errónea los diversos elementos gramaticales y sintácticos, no logrando establecer una comunicación adecuada y presentando poca expresión verbal. Por lo que pueden llegar a presentarse diversas conductas para lograr expresarse y comunicarse, tales como hiperactividad, gritos, llantos, pataletas, pero aún así se puede observar una evidente desorganización en el área verbal (Ampudia et al., 2011).

Con respecto al rendimiento intelectual global, tanto en los niños como en las niñas, resultó ser bajo en comparación con la media poblacional. Sin embargo, aún así se mostraron diferencias entre ambos grupos, ya que las niñas presentaron puntuaciones dentro de la categoría Promedio, mientras que los niños se encuentran ubicados en la categoría Debajo del promedio. No obstante, se hacen presentes diversas afectaciones graves en el desarrollo cognitivo de ambos grupos, las cuales perjudican al aprovechamiento escolar.

Al tomar en cuenta la capacidad para mantener la atención y concentración en las tareas, surgen recuerdos en los menores, afectándose la memoria y la manipulación de la información, ya que éstas disminuyen debido a que involucran una connotación emocional, provocando que el niño se muestre desatento,

distraído y no escuche las instrucciones, o evitando el estímulo que le provoca esos sentimientos o recuerdos.

Se observó que en las niñas hubo una mayor afectación que en los niños, ya que ellas no podían continuar con algunas tareas, por lo que decidían apartarse del estímulo y preferir enfocarse en un juego o en dibujar. Por lo que se concluye que los menores que han sido expuestos a situaciones de maltrato, presentan consecuencias en la memoria, afectando los logros académicos, la adaptación al ambiente, entre otros procesos emocionales, sociales y cognitivos, debido a que una alteración en el funcionamiento intelectual general es muy significativa en la adaptación a la vida diaria del menor, por eso la importancia de este tema.

Sin embargo, el área en la que se muestra una menor afectación es la inteligencia fluida, en la cual se involucran tareas no verbales, asociadas a la coordinación visomotora, al razonamiento lógico y secuencias. Por lo que los menores maltratados presentan disponibilidad de sus capacidades para obtener nuevos aprendizajes, y así fortalecer su inteligencia cristalizada, logrando que posteriormente su vocabulario se desarrolle de manera adecuada y logren establecer una óptima comunicación.

La relevancia de este estudio por lo tanto, radica en el hecho de qué, las funciones cognitivas en los niños maltratados puede afectar más áreas de funcionamiento, particularmente porque se refiere a procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problema. Si consideramos que el niño puede ser como un procesador activo de los estímulos. Es este procesamiento, y no los estímulos en forma directa, que se ve afectado de manera importante, pero al mismo tiempo es lo que determina su comportamiento, especialmente violento (Ampudia, Jiménez & Sánchez, 2011).

Bajo esta perspectiva, los niños construyen activamente su mundo al interactuar con él. Por lo anterior, se pone énfasis en el rol de la acción en el proceso de aprendizaje en su desarrollo cognitivo como una de las más importantes. Si se divide el desarrollo cognitivo en etapas caracterizadas por la posesión de estructuras lógicas cualitativamente diferentes, que dan cuenta de ciertas capacidades e imponen determinadas restricciones a los niños, es evidente que en los niños maltratados, se inhiben de manera importante funciones esenciales de la inteligencia como efectos del maltrato (Ampudia, et, al. 2011).

Tanto niños como niñas han logrado una organización visual-perceptual, pueden integrar y sintetizar las partes con un todo, adecuada coordinación visomotriz, mostrando un aprendizaje basado en ensayo-error. Sin embargo, los niños presentan adecuada capacidad de rastreo visual, mayor persistencia en las tareas, óptima memoria a corto plazo, aunque dificultades en el razonamiento categórico y abstracto. En cambio, las niñas se preocupan más por los detalles no esenciales de los que sí lo son, muestran una óptima capacidad para conservar y recuperar la información del ambiente, correcto razonamiento categórico, aunque experimentan altos niveles de ansiedad, lo cual repercute en su concentración y atención.

Se pudo apreciar que los menores víctimas de maltrato, en ambos grupos, presentaron bajas puntuaciones con respecto a la comprensión de reglas sociales, ya que ellos pueden mostrarse hostiles con sus pares, agredidos o insultados, por lo que se les dificulta la interacción social, relacionándose con las bajas habilidades en la inteligencia social.

De igual manera, cobra importancia el conocer las variables sociodemográficas en las que se encuentra inmerso el menor, para así poder prevenir futuras agresiones y disminuir poco a poco los factores de riesgo que provocan la aparición del

maltrato infantil, ya que el hogar es el primer escenario en donde el niño sufre mayor cantidad de agresiones.

Debido a lo anterior, es de gran importancia considerar evaluar el área cognitiva, ya que el maltrato causa graves estragos en ésta, y aunque no se puede separar de las demás áreas (emocional, conductual, etc.), es importante mostrar tanto las deficiencias como las fortalezas cognitivas que presenta el menor, para así brindar una mejor intervención, siendo ésta acorde a las necesidades de cada niño y niña.

Es de suma importancia conocer que el maltrato físico no es el único, ya que existen otros tipos de maltrato que cobran significancia, pero en su mayoría no son tan evidentes como éste, por ejemplo, la negligencia. Es preocupante encontrar que una cifra relevante de los niños presentó más de un tipo de maltrato, asociado en la mayoría con el maltrato físico, insultos, humillaciones, omisión de cuidados, entre otros.

El estudio del desarrollo cognitivo representa entonces, un gran aporte a la psicología infantil, y especialmente en niños que han sufrido maltrato, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad; y por ende, graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del niño, haciendo más efectivo el proceso de intervención. De este modo, dichos factores pueden conducir a que sea posible planear las situaciones de instrucción con mayor eficacia, tanto en cuanto a la organización de los contenidos como en cuanto a tomar en cuenta las características del sujeto y su desarrollo (Ampudia, et, al. 2011).

La evaluación de las funciones cognitivas permite obtener un conocimiento activo en el proceso de aprendizaje del niño. Gracias a esto, procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del sujeto pueden ser manipulados para lograr una intervención más exitosa además de ocuparse de factores tales como los procesos emocionales y sociales que tienen lugar en los casos de maltrato. Con todo, tiene la ventaja, sobre el enfoque de estructuras lógicas progresivamente más complejas, de permitir establecer parámetros mucho más claros para la intervención (Ampudia, et, al. 2011).

Esta investigación permite conocer más sobre las consecuencias ocasionadas por el maltrato infantil, así como ayudar a generar conciencia en la sociedad sobre lo grave que es este fenómeno.

Por lo que se considera de suma importancia educar a los cuidadores de los niños, sensibilizarlos, no enfocándose sólo en los padres, sino también en los demás familiares, escuela y sociedad, creando redes de apoyo y favoreciendo la comunicación, con el fin de brindarles una mejor calidad de vida a los menores y así disminuir estas alarmantes cifras y consecuencias.

Es por ello que se recomienda continuar con la generación de estudios que proporcionen mayor información al respecto, utilizando las herramientas adecuadas que permitan la evaluación y análisis de las distintas funciones cognoscitivas, con el propósito de generar varias estrategias de intervención, apoyo, prevención y tratamiento, para que los niños y niñas tengan un mejor desarrollo y una mejor calidad de vida.

También se espera que este estudio permita una mayor investigación relacionada al tema, en el que se pueda profundizar mejor los resultados, por ejemplo, analizar

las funciones cognoscitivas según el tipo de maltrato, cómo fue el ambiente sociocultural en el que se encontró situado el niño, dependiendo de quién es el generador de violencia, qué impacto tiene lo emocional en las diversas funciones cognoscitivas, entre otras opciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akemi, C., Arie, J., & Ribeiro, G. (2011). Evidências de Validade Convergente do SON-R 2 ½ -7 [a] com o WPPSI-III e WISC-III. *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 24 (4), 621-629.
- Alarcón, F. L. C., Araújo, R. A. P., Godoy, D. A. P., & Vera, R. M. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *Med UNAB*, 13 (2), 103-115.
- Ampudia, A., Jiménez, F., & Sánchez, G. (2011). Alteración de funciones cognitivas en menores maltratados. Simposio: *Alternativas para la Evaluación Psicológica Forense*. VII Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional de Evaluación Psicológica, Formas y Contextos. Lisboa, Portugal.
- Ampudia, A., Jiménez, F., & Sarabia, N. (2009). Alteraciones emocionales en menores maltratados. Simposio: *Identificación de factores de riesgo del maltrato infantil*. XXXII Congreso Interamericano de Psicología, Guatemala.
- Ampudia, R. A., Pérez, E. J. R., Carrillo, M. E., & Guerrero, A. C. (2008). *Perfiles de personalidad de madres generadoras de violencia*. Trabajo de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ampudia, A., Santaella, B. G., & Eguía, M. M. S. (2009). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. 7ª edición. México: Prentice Hall.
- Arruabarrena, M., & De Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y Tratamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barudy, L. J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. España: Paidós.
- Bell, M., Greene, D., & Wolfe, C. (2010). *Psychobiological mechanisms of cognition-emotion integration in early development*. Child development at the intersection of emotion and cognition. Estados Unidos: American Psychological Association.
- Best, J. (2002). *Psicología cognoscitiva*. 5ta edición. México: Thomson.
- Cantón, D. J., & Cortés, M. (2002). *Malos tratos y abuso sexual infantil: causas, consecuencias e intervención*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Carlson, N. (2006). *Fisiología de la conducta*. 8ª edición. España: Pearson Education.

- Casado, F. J., Díaz, H. J. A., & Martínez, G. C. (1997). *Niños maltratados*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventive interventions. *Development and Psychopathology*, 18 (3), 623-649.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*. 3ª edición. México.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Argentina: Paidós.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. 8ª edición. México: Prentice Hall.
- Creighton, D., Robertson, C., & Sauve, R. (2007). Neurocognitive, Functional, and Health Outcomes at 5 Years of Age for Children After Complex Cardiac Surgery at 6 Weeks of Age or Younger. *PEDIATRICS. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 120 (3), 476-486.
- Danzer, E., Siegle, J., & D'Agostino, J. (2012). Early Neurodevelopmental Outcome of Infants with High-Risk Fetal Lung Lesions. *Fetal Diagnosis and Therapy*, 31, 210-215.
- De Paúl, O. J., & Arruabarrena, M. M. I. (1996). *Manual de protección infantil*. Barcelona: MASSON, S. A.
- De Vega, M. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. 2ª edición. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Dunivan, M. (2013). Social learning of attitudes toward deception in adult survivors of child victimization. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 74 (1).
- Eigsti, I. M. (2006). Child Maltreatment: Effects on grammatical and lexical aspects of language acquisition. *New developments in child abuse research*, 9, 23-41.
- Esquivel, A. F., Heredia, A. M. C., & Lucio, Gómez-Maqueo, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. 3ª edición. México: Manual Moderno.
- Fernández, E. D. (2002). *De los malos tratos en la niñez y otras crueldades. Cuando ellos deben dejar su familia (para sobrevivir)*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. España: Visor libros.

- Fraisse, P., & Piaget, J. (1973). *La inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Francia, R. M. (2003). Maltrato infantil un problema de todos. *Revista Cubana Med. Gen. Integr*, 19 (1).
- Frías, A. M., Fraijo, S. B., & Cuamba, O. N. (2008). Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores. *Estudios de Psicología*, 13 (1), 3-11.
- Gallardo, J. (1988). *Malos tratos a los niños*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil, M., & Amigo, R. (2010). Inteligencia: Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27 (2), 229-245.
- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gaxiola, R. J., & Frías, A. M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9 (1 y 2), 13-31.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez, D. T. I. (1997). *Los profesionales de la salud ante el maltrato infantil*. Granada: Editorial Comares.
- González-Bueno, G., Bello, A., & Arias, M. (2012). *La infancia en España. El impacto de la crisis en los niños 2012-2013*. España: UNICEF.
- Goodman, S. G., Quas, J. A, & Ogle, C. M. (2009). Child maltreatment and memory. *Annual Review of Psychology*, 61, 325-351.
- Halgin, R., & Krauss, S. (2009). *Psicología de la anormalidad: perspectivas clínicas en los trastornos psicológicos*. 5ª edición. México: McGraw Hill.
- Hanson, J. L. (2013). Early Neglect Is Associated With Alterations in White Matter Integrity and Cognitive Functioning. *Child Development*, 84 (5), 1566-1578.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hibbard, R., Barlow, J., & MacMillan, H. (2012). Psychological maltreatment. *Pediatrics*, 130 (2), 372-378.

- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26 (6), 679-695.
- Hurks, P., Hendriksen, J., Dek, J., & Kooij, A. (2013). Normal variability of children's Scaled Scores on subtests of the dutch Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Third Edition. *The Clinical Neuropsychologist*, 27 (6), 988-1003.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI): <http://www.inegi.org.mx/>, consultada el 13 de octubre de 2013.
- Ison-Zintilini, M. S., & Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA*, 7 (2), 357-367.
- Leader, D., & Groves, J. (1995). *Lacan para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Loredo, A. (1994). *Maltrato al menor*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Maholmes, V., & King, R. B. (2012). *The Oxford Handbook of poverty and child development*. New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- Malmo, C., & Laidlaw, T.S. (2010). Symptoms of trauma and traumatic memory retrieval in adult survivors of childhood sexual abuse. *PubMed*, 11, 22-43.
- Martínez, A., & De Paúl, J. (2000). *Maltrato y abandono en la infancia*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Martins, C., Osorio, A., & Macedo, A. (2008). Teoria da mente e desenvolvimento socio-cognitivo ao longo da infancia e idade pre-escolar. *Psychologica*, 49, 8-29.
- Matarazzo, J. (1979). *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. New York: Oxford University Press.
- Moreno, M. J. M. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23 (4), 211-222.
- Moreno, J.M., Rabazo, M. J., & García-Baamonde, M.E. (2006). Competencia lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (2), 115-125.
- Muela, A., Balluerka, N., & Torres, B. (2013). Social and school adjustment of adolescent victims of child maltreatment in residential child care. *Anales de Psicología*, 29 (1), 197-206.

- Najman, J., Hayatbakhsh, M., Heron, M., Bor, W., O'Callaghan, M., & Williams, G. (2009). The impact of Episodic and Chronic Poverty on Child Cognitive Development. *The Journal of Pediatrics*, 154 (2), 284-289.
- Nikulina, V., & Widom, C. S. (2013). Child maltreatment and executive functioning in middle adulthood: A prospective examination. *Neuropsychology*, 27(4), 417-427.
- Neisser, U. (1985). *Psicología cognoscitiva*. 2ª reimpression. México: Trillas.
- Oliván, G. (2003). Catch-up growth assessment in long-term physically neglected and emotionally abused preschool age male children. *Child Abuse & Neglect*, 27, 103-108.
- Organización Mundial de la Salud. (Agosto de 2010). Maltrato Infantil. Recuperado el 22 de septiembre de 2013, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Osorio y Nieto, C. (2005). *El niño maltratado*. 4ª edición. México: Trillas.
- Pandey, S. (2011). Cognitive functioning in children: The role of child abuse. Setting and gender. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37 (1), 98-105.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Desarrollo humano*. 9ª edición. México: McGraw Hill.
- Páramo, C. D., & Chávez-Hernández, A. M. (2007). Maltrato y suicidio infantil en el Estado de Guanajuato. *Salud Mental*, 30 (3), 59-67.
- Pfeiffer, S., & Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preeschool/Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52 (1), 18-29.
- Pinheiro, P. (2006). Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. *Estudio del Secretario General sobre Violencia contra los Niños para las Naciones Unidas*.
- Pollak, S. D., & Tolley-Schell, S. A. (2003). Selective Attention to Facial Emotion in Physically Abuse Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 112 (3), 323-338.
- Puente, A., & Poggioli, L. (2005). *Psicología cognoscitiva: desarrollo y perspectivas*. México: McGraw Hill.
- Puyuelo, M., & Salavera, C. (2011). Patología del lenguaje. Evaluación e intervención. *Boletín de AELFA*, 11 (1), 33-37.

- Raia, K. (2010). An examination of social cognitions in young children with differing behavioral characteristics. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70 (12-A), 4576
- Sampieri, H. R; Fernández, C. C., & Baptista, L.M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición. Perú: McGraw Hill.
- Sanmartín, J. (2005). *Violencia contra niños*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos*. Vol. 1. 5ª edición. México: Manual Moderno.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2008). Recuperado el 15 de octubre de 2013, de <http://www.dif.df.gob.mx>
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2007). *Procesos cognitivos. Modelos y bases neurales*. España: Pearson Prentice Hall.
- Snow, P. (2009). Child maltreatment, mental health and oral language competence: Inviting speech-language pathology to the prevention table. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11 (2), 95-103.
- Sternberg, J. R. (2011). *Psicología cognoscitiva*. 5ª edición. México: CENGAGE Learning.
- Sylvestre, A., & Mérette, C. (2010) Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child Abuse & Neglect*, 34, 414-428.
- Taboada, D. V. A. (2002). *Capacidad intelectual en niños de 4 a 6 años. Diagnóstico de su dinámica. Estudio clínico de los tests WPPSI, DFH y BG*. Argentina: Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Toth, S., Harris, L., Goodman, G., & Cicchetti, D. (2011). Influence of violence and aggression on children's psychological development: Trauma, attachment, and memory. *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences*. Estados Unidos: American Psychological Association.
- Tuñón, E. (2003). *Género y medio ambiente*. México: SEMARNAT y Plaza y Valdés.
- Tywanquila, L. W. (2013). The effects of parental behaviors and prosody on the language and cognitive development of infants. *UMI Dissertations Publishing*. ProQuest.
- UNICEF. (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México: Secretaría de Salud.
- UNICEF & CEPAL. (2009). *Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro*. Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio. Naciones Unidas. Número 9.

- Uslu, R., Kapci, E., Yildirim, R., & Oney, E. (2010). Sociodemographic characteristics of Turkish parents in relation to their recognition of emotional maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 34 (5), 345-353.
- Villanueva, L., & Clemente, R. (2002). *El menor ante la violencia: procesos de victimización*. España: Universitat Jaume.
- Vite, S. A., López, R. F., & Negrete, C. A. (2010). Sensibilidad materna y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2), 11-18.
- Voizot, B. (1985). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. México: Ediciones Roca.
- Wechsler, D. (2011). *Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario, WPPSI-III. Manual técnico*. México: Manual Moderno.