



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Escuela de Psicología Clínica

**ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA EN LOS NIÑOS VÍCTIMAS DE
MALTRATO QUE SE ENCUENTRAN INSTITUCIONALIZADOS, A
TRAVÉS DE PRUEBAS DE INTELIGENCIA: WISC-R Y
GOODENOUGH**

**Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Psicóloga
Clínica**

Autoras:

Mayra Alexandra Padilla Cardoso

María Gabriela Zamora Matute

Directora:

Dra. Ana Lucía Pacurucu Pacurucu

Cuenca, Ecuador

2013

Dedicatoria

Este trabajo les dedico a mis padres Patricio y Mayra por siempre apoyarme para cumplir mis metas y objetivos y nunca dejarme sola en el camino hacia ellas dándome siempre amor y aliento. A mis hermanas Cristina y María Elisa por ser mis compañeras de vida y mi alegría. A mis abuelos Julio, Ligia e Inés por darme siempre el cariño más grande del mundo y a mis amigas Caro y Andrea que siempre me han dado apoyo y aliento.

May.

Dedico esta tesis en primer lugar a Dios por haberme guiado en todo momento, a mis padres Teodoro y Rocío por su apoyo, consejos y ejemplo durante toda mi carrera, por su sabiduría para mi formación, a mi esposo Santiago por su amor y apoyo incondicional y a mis hermanos Cristian, Marcela y Maria Elisa que aunque estén fuera del país me han hecho sentir su cariño.

Gaby.

Agradecimientos

Queremos agradecer primero y fundamentalmente a Dios, quien ha sido el pilar esencial de nuestra vida. A Ana Lucia Pacurucu que nos ha guiado a lo largo de nuestra tesis brindándonos el apoyo y conocimiento necesario para nuestra vida profesional, así también a Martha Cobos que siempre nos ha compartido su conocimiento y apoyo desde el comienzo de nuestro proyecto. A las instituciones, directoras, psicólogas y en especial a los niños que han sido parte de esta investigación ya que sin ellos no hubiese sido posible este trabajo. A nuestras familias y amigos que nos han brindado apoyo y ayuda y paciencia para alcanzar una de nuestras metas profesionales.

Resumen

El estudio se ha realizado en dos orfanatos de la ciudad de Cuenca, el Orfanato Antonio Valdivieso y la Casa de Acogida Miguel León, con dos grupos de 30 escolares, el primer grupo de víctimas de maltrato y el segundo de no maltratados en las escuelas Unidad Educativa Daniel Hermida y Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar. Se evaluó la inteligencia de los dos grupos. Utilizamos los test de inteligencia WISC-R y Goodenough.

Como resultados se obtuvo un déficit significativo de inteligencia en los niños víctimas de maltrato; con puntuaciones más bajas en el test de WISC-R

ABSTRACT

The study was carried out in two orphanages of the city of Cuenca: Orphanage *Antonio Valdivieso* and *Casa de Acogida Miguel Leon* Orphanage. Two groups of 30 students were studied. The first group with victims of abuse and the second group with children who were not abused in *Unidad Educativa Daniel Hermida* School and *Unidad Educativa Victor Gerardo Aguilar* School. We evaluated the intelligence of the children in both groups through the WISC-R and Goodenough tests.

As a result we were able to observe a significant intelligence deficit in the children who were victims of abuse. They obtained the lowest scores in the WISC-R test.



Translated by,
Diana Lee Rodas

Índice de Contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de ilustraciones y cuadros.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I.....	15
LA INTELIGENCIA	15
Introducción.....	15
1.1. Etimología	15
1.2. Definiciones de inteligencia a lo largo del tiempo	16
1.3. Desarrollo de la inteligencia a través de etapas.....	22
1.3.1. Etapa sensoriomotora	22
1.3.2. Etapa preoperacional.....	24
1.3.3. Etapa de operaciones concretas.....	26
1.3.4. Etapa de las operaciones formales	27
1.3.5. Desarrollo de la inteligencia desde la perspectiva de Vygotsky.....	28
1.4. Niveles de inteligencia	30

1.4.1.	Desarrollo del concepto de coeficiente intelectual.....	30
1.4.2.	Clasificación de la inteligencia realizada por Wechsler, 1974:	32
1.4.3.	Diagnóstico de retraso mental DSM-IV-TR	33
1.4.4	Diagnóstico de retraso mental CIE-10	35
1.5	Evaluación de la Inteligencia	36
1.6	Conclusión.....	38
CAPÍTULO II		39
EL MALTRATO INFANTIL E INSTITUCIONALIZACIÓN.....		39
Introducción.....		39
2.1	Definición del Maltrato Infantil	39
2.2	Tipos de Maltrato	41
2.2.1	Maltrato físico.	42
2.2.2	Abandono o negligencia.....	43
2.2.3	Maltrato Emocional.....	44
2.2.4	Maltrato Psíquico	44
2.2.5	Abuso Sexual	45
2.3	La institucionalización en niños y niñas víctimas de maltrato	46
2.3.1	Historia de la institucionalización.....	46
2.3.2	Consecuencias de la institucionalización en niños y niñas	47
2.4	Inteligencia y su relación con el maltrato infantil	49
Conclusión.....		54
CAPÍTULO III		56
LOS TEST DE INTELIGENCIA		56
Introducción:		56
3.1	Generalidades	56

3.2	Historia	58
3.3	Clasificación de los test de inteligencia	63
3.3.1	Test de inteligencia individual	63
3.3.2	Test de inteligencia de aplicación colectiva.....	64
3.4	WISC-R	64
3.4.1	Historia WISC-R.....	64
3.4.2	Composición de las escalas y función de las subpruebas	67
3.4.3	Aplicación de WISC-R	71
3.5	Goodenough	72
3.5.1	Historia del Test de Goodenough.....	72
3.5.2	Función de la prueba	74
3.5.3	Administración del Test:	75
	Conclusión.....	77
	CAPITULO IV	78
	ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS	78
4.1	Introducción.....	78
4.2	Metodología.....	78
4.2.1	Orfelinatos.....	79
4.2.2	Escuelas:.....	82
4.2.3	Objetivos	83
4.2.4	Hipótesis:	83
4.2.5	Método de investigación	84
4.2.6	Procedimiento y muestra.....	84
4.2.7	Muestra.....	85
4.3	Análisis de datos.....	87

4.4	Conclusiones	107
4.5	Recomendaciones	109
	Bibliografía	111

Índice de Tablas

Tabla 1.1 Definiciones de inteligencia.....	16
Tabla 1.2 Clasificación de la inteligencia de acuerdo a Stanford-Binet	31
Tabla 1.3 Clasificación de inteligencia realizada por Terman	32
Tabla 4.1 Frecuencia de tipos de maltrato	88
Tabla 4.2 Porcentajes según el sexo del grupo 1	89
Tabla 4.3 Porcentajes según el sexo del grupo 2	89
Tabla 4.4 Frecuencias de las puntuaciones en categorías de la escala verbal del WISC-R grupo 1 y grupo 2	90
Tabla 4.5 Descriptivos de las escalas verbal, ejecución, CI total y Goodenough grupo 1 y grupo 2	95
Tabla 4.6 Correlaciones entre el test de WISC-R y Goodenough grupo 1 y grupo2.....	96
Tabla 4.7 Prueba T	96
Tabla 4.8 Prueba para una muestra	97
Tabla 4.9 Tabla de contingencia de edad CI por categorías	98
Tabla 4.10 Tabla de contingencia de edad Goodenough por categorías.....	98
Tabla 4.11 Descriptivos de las escalas grupo 1 y grupo 2	1052
Tabla 4.12 Tabla de contingencia CI total por categorías de acuerdo al tipo de maltrato	1063

Índice de Gráficos

Grafico 4.1 Muestra de los niños según el sexo.....	87
Grafico 4.2 Comparación de CI categorías de la escala verbal del WISC-R grupo 1 y grupo 2	88
Grafico 4.3 Comparación de CI categorías de la escala de ejecución del WISC-R grupo 1 y grupo 2	89
Gráfico 4.4 Comparación de CI categorías del WISC-R grupo 1 y grupo 2	93
Grafico 4.5 Comparación de CI categorías del Goodenough grupo 1 y grupo 2.....	94
Grafico 4.6 Comparación CI Total por categorías de acuerdo a la edad del grupo 1 y grupo 2	96
Grafico 4.7 Comparacion Goodenough por categorias de acuerdo a la edad del grupo 1 y grupo 2	97
Grafico 4.8 Comparación CI total por categorías de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2	101
Grafico 4.9 Comparación Goodenough por categorías de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2	102
Grafico 4.10 Comparación CI categorías de la escala verbal de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2	103
Grafico 4.11 Comparación CI categorías de la escala de ejecución de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2	1041

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el maltrato en niños y niñas es un problema mundial que va agravándose con el paso del tiempo y que en nuestro medio se va considerando como una normalidad en la crianza de los niños. Por esta grave realidad en los últimos años se ha dado gran importancia a las casas de acogida para los niños que están siendo víctimas de maltrato en sus hogares para que así ellos puedan salir de este ambiente que pone en riesgo su desarrollo tanto físico como psicológico.

Este ambiente de maltrato tanto físico como emocional, abandono, negligencia, callejización llevan a que en el niño se presenten problemas físicos, psicológicos, retrasos en el desarrollo, lo que a futuro puede causar mayores problemas en su conducta y socialización con otras personas creando nuevos ciclos de violencia.

Uno de los problemas que es notorio en los niños y niñas que son víctimas de maltrato es su bajo rendimiento a nivel escolar el cual está asociado a una baja puntuación en las pruebas de inteligencia.

Al realizar las prácticas pre-profesionales en uno de los orfanatos de la ciudad de Cuenca se pudo evidenciar el bajo rendimiento académico de los niños víctimas de maltrato, lo que llevó a la aplicación de test de inteligencia los cuales señalaron bajas puntuaciones.

El presente trabajo de investigación sobre la inteligencia en niños y niñas víctimas de maltrato que se encuentran institucionalizados pretende analizar mediante los test de inteligencia WISC-R y Goodenough si el maltrato influye o no en el CI de los niños.

Dentro de esta investigación las principales hipótesis planteadas son:

Los niños víctimas de maltrato presentan un CI inferior al de los niños que no han sido víctimas de maltrato.

El CI medido por el test WISC-R es menor al CI medido por el test de Goodenough en niños víctimas de maltrato.

El CI medido por el test WISC-R es igual al CI medido por el test de Goodenough en niños que no han sido víctimas de maltrato.

El test de Goodenough es más eficaz al momento de medir el CI en niños víctimas de maltrato.

El primer capítulo de nuestra investigación se basa en la conceptualización de la inteligencia, su desarrollo y la medición de la misma a lo largo de la historia y en la actualidad.

El segundo capítulo comprende las distintas definiciones de maltrato, sus tipos, la institucionalización de los niños y niñas víctimas de maltrato y la consecuencia de estas así como los efectos del maltrato en la inteligencia de los niños.

En el tercer capítulo se presenta un análisis conceptual sobre los test de inteligencia, su historia, desarrollo y los test a utilizarse dentro de la investigación el WISC-R y Goodenough, sus fundamentos teóricos, y su aplicación.

Dentro del cuarto capítulo se realiza un análisis estadístico de los datos, los resultados y las conclusiones.

CAPÍTULO I

LA INTELIGENCIA

Introducción

Dentro de este capítulo se intenta recopilar información a través del tiempo sobre la inteligencia en niños y niñas entre los cero a doce años de edad, su origen, su concepto a lo largo de los años, sus variaciones de acuerdo a cada autor desde Galton en 1822, hasta Vygotsky en 1993, su desarrollo según las etapas de Jean Piaget y según la perspectiva de Vygotsky, los niveles de inteligencia dentro de los cuales vamos a ver el desarrollo del concepto de coeficiente intelectual y la clasificación de la inteligencia realizada por varios autores. Por último se describirá la evaluación de la inteligencia y las pruebas de inteligencia más utilizadas.

1.1. Etimología

La inteligencia está claramente relacionada con el intelecto. Ambos términos se derivan de la palabra latina *intelligere*, compuesta de *intus* y *legere*, y cuyo significado etimológico es leer dentro de una cosa la razón misma de su existencia. La expresión *intelecto* se deriva del participio pasivo perfecto de *intelligere*, mientras que el término *inteligencia* procede del participio activo presente. Como indica lo leído anteriormente, el intelecto se refiere a la facultad o potencia cognoscitiva del hombre, mientras que la inteligencia es el funcionamiento real del intelecto. De aquí que la inteligencia deba definirse en función de las actividades intelectuales esenciales, particularmente la comprensión, el juicio y raciocinio. (Kelly, 1982).

La palabra “inteligencia” tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: *iter*= entre, y *eligere*= escoger. En su sentido más amplio, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas, el juicio y el razonamiento son frecuentemente señalados como actos esenciales de la inteligencia como “facultad de comprender”. (Antunes, 2006)

1.2. Definiciones de inteligencia a lo largo del tiempo

Se presentan las teorías sobre inteligencia más relevantes desarrolladas a lo largo del tiempo con sus autores correspondientes.

Tabla 1.1 Definiciones de inteligencia.

Autor y año	Concepto
Francis Galton 1822	Galton entendió la inteligencia como un proceso sensorial, caracterizado principalmente por la energía y la sensibilidad. La energía se refiere a la capacidad de trabajo y la sensibilidad a la capacidad de captar en mayor medida los estímulos del medio. (Zubiría, 2006, pág. 27)
Claparède y Stern 1964	“Para Claparède y Stern, la inteligencia es una adaptación mental a las circunstancias nuevas. Claparède opone así la inteligencia al instinto y al hábito, que son adaptaciones, hereditarias o adquiridas, a las circunstancias que se repiten; pero la hace partir del tanteo empírico más elemental”.

	(Piaget, Psicología de la Inteligencia, 1964, pág. 21)
Alfred Binet 1899	La inteligencia es un proceso mental de orden superior y no un proceso sensorial como lo suponía Galton, este proceso presenta tres características: la dirección que implicaría saber qué hacer y cómo hacerlo, la adaptación que es la estrategia para conseguir lo propuesto y crítica que es la capacidad para evaluar los pensamientos y acciones. (Zubiría, 2006)
Binet y Simon 1916	“la inteligencia era la capacidad general de comprensión, razonamiento, juicio y memoria”. (Rice, 1997)
Edward Thorndike 1920	La inteligencia es “el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o del hecho”. (Zubiría, 2006)
Charles Spearman 1927	Presentó una teoría bifactorial de la inteligencia en la que mencionaba un factor intelectual general al que llamo factor g y un número de habilidades específicas llamado factor e, que resultan útiles para tareas diferentes. (Rice, 1997)
Jean Piaget 1947	“Piaget (1973) define a la inteligencia como la capacidad de adaptación del ser humano. Para él, las funciones cognoscitivas son una extensión de las funciones biológicas de asimilación y acomodación, que favorecen el ajuste de los seres vivos a su medio, permitiendo su supervivencia. (Mendez, 2008, pág. 39)

Louis Leon Thurstone 1938	La inteligencia comprende siete habilidades mentales distintas: la habilidad espacial, rapidez perceptual, habilidad numérica, significado verbal, memoria, fluidez verbal y razonamiento. Thurstone creía que estas habilidades son relativamente independientes entre sí y que estas habilidades mentales primarias en conjunto componen la inteligencia general. (Morris & Alberta, 2001)
David Wechsler 1939	“La capacidad total o global del individuo para actuar de manera propositiva, pensar de manera racional y manejar de manera eficaz su ambiente”. (Gregory R. , 2001)
Joy Paul Guilford 1967	Desarrolló un modelo tridimensional de la estructura de la inteligencia, compuesto por 120 factores, distribuidos en tres ejes interrelacionados: operaciones, contenidos, productos. (Morales, 2004)
Raymond Cattell 1963	Habla de 2 tipos de inteligencia, la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. (Morales, 2004) La primera, la inteligencia fluida es la habilidad innata para aprender, puede expresarse en diferentes tipos de aprendizaje y depende de las oportunidades educativas de la persona. La inteligencia cristalizada incluye los efectos de la educación, se refiere a los que ya ha sido aprendido. (Clininger, 2003)

Philip Vernon 1982	<p>Clasifica a la inteligencia en tres tipos. La primera es innata, heredada de nuestros antepasados, la segunda se muestra de acuerdo al ambiente y la cultura, que es mentalmente eficaz y la tercera se refiere a las puntuaciones obtenidas en el test de inteligencia, a la edad mental. Afirma que la inteligencia se refiere a la capacidad de razonamiento y a otras capacidades cognitivas que se desarrollan a lo largo del tiempo mediante la estimulación en el hogar o diferentes tareas, también se encuentra influenciada por el rendimiento escolar, la enseñanza y motivación. (Aragón & Silva, 2002)</p>
Gardner, H. Walters, J. 1995	<p>La inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver los problemas de acuerdo a un contexto cultural; menciona 7 tipos de inteligencia y cada tipo de inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones.</p> <p>Los 7 tipos de inteligencia que menciona Gardner son: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal.</p>
Vygotsky 1993	<p>Propone una teoría en el que la inteligencia es un producto social:</p> <p>El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la</p>

	<p>vida intelectual de aquellos que les rodean. La maduración por sí sola no es capaz de producir funciones psicológicas que suponen el empleo de signos y símbolos, éstos son el resultado de una interacción social, y ello supone necesariamente la presencia de adultos. El desarrollo de las conductas superiores consiste propiamente en la incorporación e internalización de las conductas sociales. (Beltran, 1995, pág. 76)</p>
--	---

Los primeros estudios sobre inteligencia realizados por los filósofos planteaban que esta se podía apreciar mediante el conocimiento, a diferencia de Claparède y Stern en el que la inteligencia es una adaptación a situaciones nuevas así como también Galton propone que la inteligencia permite un ajuste al hombre en su medio ambiente.

Los autores como Claparède, Stern y Galton proponen que la inteligencia es una adaptación a situaciones nuevas y que el hombre se diferencia de los animales ya que estos actúan por instinto y hábito, mientras que Piaget propuso el concepto de inteligencia como una función básica de la vida que ayuda a los organismos a adaptarse al entorno y que las funciones cognoscitivas son una extensión de las funciones biológicas de asimilación y acomodación.

Galton también proponía que la inteligencia es un proceso sensorial lo que lo diferencia de Binet que dentro de su teoría señala a la inteligencia como un proceso mental de orden superior, posteriormente Binet y Simon proponen varios componentes en la inteligencia como la comprensión, razonamiento, juicio y memoria.

Tanto Spearman, Thurstone, Guilford, Cattell y Garner y sus diferentes investigaciones señalan que la inteligencia está formada por varios factores que deben ser evaluados y llevan más allá las investigaciones previas de otros autores que proponían una inteligencia general. Dentro de las teorías más importantes se encuentran la teoría bifactorial de Spearman, las siete habilidades mentales de Thurstone, Guilford con su teoría de 120 factores, Cattell y la inteligencia fluida y cristalizada.

Gardner con la teoría de Inteligencias múltiples recalca que todos somos diferentes, en gran parte porque todos tenemos distintas combinaciones de inteligencia, al reconocerlas tendremos una mejor oportunidad para manejar de manera adecuada los muchos problemas a los que se enfrentan en el mundo.

Vygotsky y Piaget proponen la importancia de un ambiente social para el desarrollo de la inteligencia y la estimulación de la misma a temprana edad. Piaget presenta el desarrollo mediante etapas en el niño mientras que Vygotsky cita la importancia de un ambiente social adecuado con la estimulación y el empleo de signos y símbolos, recalcando en ambos la presencia de adultos.

Varios son los autores que aportan con el concepto de CI como son Stern, Terman, Weschler los cuales mediante pruebas de inteligencia aprecian la medición de la misma. Gracias a sus teorías podemos apreciar en la actualidad varias baterías de pruebas orientadas a la medición de la inteligencia. (Zubiría, 2006, pág. 27) (Morales, 2004) (Mendez, 2008, pág. 39) (Beltran, 1995, pág. 76)

1.3. Desarrollo de la inteligencia a través de etapas

Jean Piaget descubrió que la inteligencia de los niños, sin importar la cultura de la que provenga, pasa por las mismas etapas dentro de su desarrollo a lo largo de los años, hasta finalmente convertirse en adulto. Es importante señalar que su teoría no establece divisiones tajantes entre lo social, moral e intelectual. “Para Piaget, la vida no se puede separar en compartimentos estancos, y el desarrollo siempre implica una interrelación de todas las dimensiones de la vida” (Abarca Mora, 2007). A continuación se presenta los cuatro periodos característicos de la inteligencia, los cuales son de naturaleza universal, tienen un orden fijo e invariable y son cualitativamente diferentes una de otra.

1.3.1. Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)

Esta primera etapa, de aproximadamente 18 a 24 meses, dura hasta el momento en el que el lenguaje aparece, aquí el juego del niño se basa únicamente en simples ejercicios motores. Hay inteligencia pero el pensamiento es aun inexistente. Se caracteriza por un cambio en el desarrollo motor, afectivo e intelectual.

Piaget establece tres fases distintas que están íntimamente ligadas:

Fase de los reflejos, en la cual el niño es controlado por las sensaciones e impulsos y se desarrolla en simbiosis con la madre. Uno de los reflejos más importantes es el de succión;

“Asimila una parte del universo a la succión, hasta el punto de que su comportamiento inicial podría expresarse diciendo que, para él, el mundo es esencialmente una realidad susceptible de ser chupada” (Piaget, Seis estudios de psicología, 1977, pág. 21).

Fase de la organización de las percepciones y hábitos, desde la quinta semana los reflejos y sensaciones se constituyen en hábitos y percepciones. Aparecen los rudimentos de esquemas mentales, “el niño ve algo, desea tomarlo (necesidad), se da cuenta del objeto y de su capacidad para obtenerlo (esquema mental) y entonces inicia un movimiento”. A los seis meses aproximadamente se desarrolla la habilidad de prensión, la cual ayuda a manipular el mundo alrededor. Además aparece la capacidad para discriminar ciertas personas y desarrolla formas de llamar la atención. Sus estados afectivos se caracterizan por un narcisismo primitivo y existen estados de placer y displacer.

Inteligencia practica o sensomotriz, el niño alrededor de los 18 meses planea ya ciertos movimientos a partir de sus necesidades; esta capacidad de actos inteligentes son posibles gracias a la discriminación que se va logrando. Al inicio de esta etapa no existe disociación entre él y los objetos externos, es decir, no hay percepción de un yo propio separado de los otros, de lo externo, pero poco a poco lo va adquiriendo. Aparece la posibilidad de elección del objeto. De esta manera se inicia un ciclo de relaciones interpersonales que dará pautas para su vida social y afectiva futura. Es muy importante el ambiente en el que el niño crece, ya que si se le permite moverse, preguntar, explorar, desarrolla confianza en sí mismo y mayor seguridad afectiva.

Según Piaget existe un paralelismo entre lo intelectual y lo afectivo porque toda conducta implica movimiento, la cual se dirige hacia objetos que tienen valor afectivo, pues generan emociones y sentimientos. Conocer no es simplemente un acto intelectual, el niño que puede conocer se siente más seguro y puede enfrentarse al mundo con más recursos. (Abarca Mora, 2007)

“A partir de la actividad refleja, a lo largo de los primeros 2 años el niño empieza a conocer y entender los objetos y sucesos operando sobre ellos.” (Shaffer & Kipp, 2007, pág. 288)

Weiten en el año 2006 habla de una de las aportaciones más importantes de Piaget, la cual enriqueció muchísimo nuestro conocimiento del desarrollo mental en los primeros meses de vida. El niño aprende la habilidad de coordinar los estímulos sensoriales con las acciones motoras. El principal hito durante ella es la aparición gradual del pensamiento simbólico. Al inicio de la etapa la conducta del niño está dominada por reflejos innatos, pero hacia el final está en condiciones de usar los símbolos mentales para representar objetos. Durante este tiempo también se da el desarrollo del autoconocimiento. (Morris & Alberta, 2001)

Piaget consideraba que el concepto de la *permanencia del objeto* surge a los 8 meses aproximadamente, con la cual se refiere a la conciencia de que los objetos o las personas continúan existiendo aun cuando no se encuentran dentro del campo visual. (Berger, 2007).

1.3.2. Etapa preoperacional (2 a 7 años)

En esta segunda fase, denominada de la primera infancia, el niño enfrenta una tarea fundamental, la de encarar dos dimensiones muy importantes referidas al mundo social (externo) y representaciones interiores (interno). Aquí se pone en evidencia la interrelación del desarrollo intelectual, social y afectivo. El poder moverse en el mundo y actuar, le da oportunidades para que su pensamiento se desarrolle, se relacione con otros, aprenda formas de convivencia social y pueda crear un sentimiento propio de sí

mismo y de los demás. Con la aparición del lenguaje se abre un nuevo panorama de intercambio con el otro y consigo mismo (lenguaje interiorizado).

En cuanto a la socialización, el niño ahora participa más activamente y va reproduciendo los modelos que observa. Primero experimenta cierta dependencia con los otros, una especie de sumisión ya que los demás son los que lo orientan para construir su yo, un yo no autónomo sino formado a través de los otros (yo ideal). En un segundo momento existen relaciones de más igualdad entre el niño y su mundo, se dan los llamados monólogos colectivos, en los cuales varios niños están juntos pero cada uno relata su propia experiencia sin entender al otro. Luego se da un tercer momento en el cual el niño se explica a sí mismo los hechos, busca sus propias explicaciones y se habla a sí mismo (soliloquios en voz alta). La afectividad está marcada por el pensamiento intuitivo y la moral y valores dependen de los que le rodean y sus experiencias. (Abarca Mora, 2007)

“No existe, pues, ningún acto puramente intelectual (intervienen sentimientos múltiples, por ejemplo, en la resolución de un problema matemático, o intereses, valores, impresiones de armonía, etc.). Y no hay tampoco actos puramente afectivos (el amor supone la comprensión), ambos elementos intervienen porque uno supone al otro.” (Piaget, Seis estudios de psicología, 1977, pág. 54)

Aparece la capacidad de representar una cosa u objeto por otro, es decir, aparece la función simbólica. “Todo lo adquirido en la primera etapa debe necesariamente reelaborarse mentalmente en la segunda”. (Vélez, 2006, pág. 157)

El niño experimenta también la *centración*, que es la tendencia a dirigir su atención a las características perceptuales más relevantes de los objetos. Esto también se puede explicar mediante el ejemplo de Piaget sobre la incapacidad del niño para entender que

la cantidad del líquido es la misma sin importar la forma y el tamaño del envase en el que este se encuentre. (Gerrig & Zimbardo, 2005)

Se adquiere un razonamiento de creencias-deseos, el niño empieza a entender que su conducta y la de otros se fundamenta en lo que saben o creen, en lo que quieren o desean. La aparición de las funciones ejecutivas como la inhibición y algunos factores sociales como interactuar con el otro, influyen de gran manera en la capacidad para realizar tareas. (Shaffer & Kipp, 2007)

1.3.3. Etapa de operaciones concretas (7 a 11 años):

La tercera etapa se caracteriza por la elaboración de una lógica de clases y relaciones, pero sobre objetos que puedan ser manipulables y concretos; el niño sabe cómo ir de casa de sus padres a casa de sus abuelos pero no le es posible dar la explicación mediante palabras.

En el aspecto intelectual, los niños dejan atrás su egocentrismo e intuición para dar paso a la reflexión, de este modo, sus conductas ya no son tan impulsivas sino que tienen la capacidad de pensar antes de actuar. Son capaces de disociar su manera de pensar de la de otros, ahora argumentan y dan explicaciones. (Abarca Mora, 2007) Las operaciones mentales que el niño ya es capaz de realizar son acciones realizadas en la mente que originan el pensamiento lógico. De esta manera se reemplaza la acción física por la acción mental. Sin embargo en esta etapa el pensamiento abstracto aún no está presente. Por ejemplo: si un niño observa que Adán es más alto que Zara y después observa que Zara es más alta que Tania, puede razonar que Adán es el más alto de los tres, sin tocarlos. (Acción mental). Pero el niño no puede inferir de forma adecuada “Adán es el

más alto” si el problema es planteado por medio de una descripción verbal. (Pensamiento abstracto).

Otra característica que los niños de aproximadamente siete años adquieren es la *conservación*, saben que las propiedades físicas de los objetos no cambian si no se les añade o quita algo, aun cuando la apariencia del objeto varíe. (Gerrig & Zimbardo, 2005)

El niño entiende la (conservación de la materia), pero debe esperar dos años más para entender que, por ejemplo, la arcilla pesa igual antes y después de su deformación (conservación del peso); y para entender finalmente que la arcilla ocupa el mismo volumen (conservación del volumen), aunque a esta se la aplaste en diferentes formas, se requiere de dos años más. (Vélez, 2006)

Ahora pueden prestar atención a más de una cosa al mismo tiempo, entender el punto de vista del otro y entender los esquemas de clasificación. (Morris & Alberta, 2001)

Piaget observó que los logros cognoscitivos de los niños no eran uniformes (desfase horizontal), es decir, no podían resolver ciertos problemas a pesar de resolver otros similares que requerían las mismas operaciones mentales. (Shaffer & Kipp, 2007)

1.3.4. Etapa de las operaciones formales (11 años a la adultez)

En esta etapa final del crecimiento cognoscitivo los adolescentes son capaces de dar una lógica a los enunciados que son verbales, es decir, se puede poner imaginariamente en el punto de vista de la otra persona.

Hablar de pensamiento formal supone hablar de un pensamiento adulto, pensamiento científico, como si el ahora adolescente, a partir de los once años hubiera determinado su desarrollo cognoscitivo. (Aguirre Baztán, 1994)

Los adolescentes pueden ahora pensar en términos abstractos y usando la lógica probar sus ideas internamente, por consiguiente, son capaces de comprender las relaciones teóricas de causa y efecto, y consideran posibilidades y realidades. (Morris & Alberta, 2001)

Pueden ver ahora que su realidad particular es solamente una de muchas realidades imaginables, empiezan a plantearse preguntas profundas a cerca de la verdad, la justicia y la existencia. (Gerrig & Zimbardo, 2005)

Para Piaget lo social se encuentra al final del desarrollo mientras que para Vygotsky la parte social da el inicio al desarrollo.

1.3.5. Desarrollo de la inteligencia desde la perspectiva de Vygotsky

En Frabboni & Pinto, (2006) se relata la perspectiva de Vygotsky en la que el desarrollo de los procesos psíquicos superiores del hombre están ligados a la aparición de las primeras formas de actividad simbólica, a partir de estas, la actividad mental no está guiada por el estímulo-respuesta sino mediante los símbolos, estos dan nuevas formas de adaptación a la realidad, una modificación y complejiza la organización funcional del cerebro. Por lo tanto el desarrollo de los procesos psíquicos superiores como la inteligencia está ligada a la aparición del lenguaje simbólico y con este también se encuentra ligado nuevas formas de experiencia.

Las nuevas formas de experiencia son: experiencia histórica, que se transmite de generaciones anteriores y se transmiten por medio de la cultura; la experiencia social relacionada con la experiencia del hombre el cual utiliza las experiencias de otros hombres para su desarrollo; la experiencia duplicada que permite al hombre conectar la experiencia de acciones concretas con experiencias de la representación mental de estas.

Desde la perspectiva de Vygotsky el desarrollo de los procesos psíquicos superiores y la construcción de conocimientos están en estrecha relación y dependencia con el contexto cultural y social en el que el individuo se desarrolla y vive.

“El desarrollo de las estructuras mentales y del conocimiento se construye, por ende, por medio del uso de lenguajes, uso que se realiza dentro de las prácticas sociales de la comunicación”. (Frabboni & Pinto, 2006, pág. 175)

Desde el ámbito ontogenético de Vygotsky el desarrollo del lenguaje se da por la progresiva interiorización de los intercambios sociales. El niño utiliza el lenguaje principalmente para satisfacer las exigencias de comunicar como respuesta al estímulo exterior de otra persona y posteriormente esta se transforma en una dimensión más madura el lenguaje interior, por lo tanto el mecanismo conceptual se centra en un transacción de conocimientos, competencias y habilidades que va de lo inter-psíquico a lo intra-psíquico.

El aprendizaje es más eficaz y constructivo cuantas más ricas son las experiencias que el niño tiene.

1.4. Niveles de inteligencia

1.4.1. Desarrollo del concepto de coeficiente intelectual

Binet y Simon desarrollaron pruebas de inteligencia que consistía en 58 tareas dispuestas por niveles de edad de 3 a 13 años, estas tareas estaban agrupadas de acuerdo a la edad cronológica. La edad mental del niño se establecía por la cantidad de subpruebas aprobadas en cada nivel. Si la edad mental era notablemente inferior a la edad cronológica se consideraba que un niño presentaba retraso mental. (Aiken, 2003)

El coeficiente Intelectual o CI es un término acuñado por William Stern en el año de 1914 es una medida numérica estandarizada de la inteligencia. (Gerring & Zimbardo, 2005)

El CI es una medida numérica del desempeño de un individuo en una prueba de inteligencia. (Shaffer & Kipp, 2007)

Coeficiente Intelectual es una calificación derivada usada originalmente en la calificación de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet. El CI se calcula dividiendo la edad mental de la persona examinada entre su edad cronológica y multiplicando el resultado por 100. (Lewis, 2003)

La clasificación de Stanford-Binet es la siguiente:

Tabla 1.2 Clasificación de la inteligencia de acuerdo a Stanford-Binet

CI	Nombre original
Superior a 145	Genio
130-144	Superior
120-129	Brillante
110-119	Normal superior
90-109	Normal
80-89	Normal inferior
70-79	Limite
55-69	Levemente discapacitado
40-54	Discapacidad media
Menos de 20	Retraso mental

Terman optó por introducir un cambio en el cálculo del CI, de tal modo que se convirtiera en un índice relativo a la edad. Así, la media de cada edad siempre tendría un valor de 100 puntos y una desviación estándar en la puntuación de 15 puntos. Por lo tanto, la puntuación de un sujeto nos informa de su posición respecto de su grupo de edad normativo. (Martínez, et al., 2012)

Rangos de clasificación de CI realizada por Terman:

Tabla 1.3 Clasificación de inteligencia realizada por Terman

CI	Nombre
140 o mas	Sobresaliente
120 -139	Superior
110-119	Término medio alto
90-109	Normal
80-89	Término medio bajo
70-79	Inferior
Menor a 69	Deficiente

1.4.2. Clasificación de la inteligencia realizada por Wechsler, 1974:

David Weschler realizó la siguiente clasificación de inteligencia.

- Muy superior. CI de 130 o superior.
- Superior. CI de 120 a 129.
- Arriba de lo normal (brillante). CI de 110 a 119
- Normal. CI de 90 a 109
- Abajo de lo normal. CI de 80 a 89.

- Limítrofe. CI de 70 a 79.

Por lo general presentan limitaciones en dos o más áreas de habilidades adaptativas como la comunicación, autocuidado, cuidados del hogar, apoyo comunitario, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, recreación, trabajo. (Gerring & Zimbardo, 2005)

Deficiencia mental. CI de 69 o inferior.

1.4.3. Diagnóstico de retraso mental DSM-IV-TR

De acuerdo con el DSM-IV-TR la clasificación de retraso mental es la siguiente:

Retraso mental leve. Un niño con un CI dentro del rango de 50-55 a 70, es considerado dentro de la categoría de retraso mental leve, también conocida como “educable”. Usualmente este grupo de niños presenta hasta los cinco años un desarrollo cognoscitivo y del comportamiento dentro de los límites normales; en la edad escolar se comienzan a observar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y de las matemáticas. La gran mayoría logra un nivel académico de primaria o alcanza 1 0 2 años de estudios secundarios. (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005) Constituyen el 85% de la población con retraso mental (Wechsler, 1974)

Simonoff, Bolton y Rutter en 1996 señalan que dentro de este grupo los niños afectados con frecuencia presentan un “retardo cultural-familiar” déficit que refleja una

combinación de bajo potencial genético y el ambiente de crianza es poco estimulante. (Shaffer & Kipp, 2007)

Retraso mental moderado. Los niños en esta categoría presentan un CI entre 35 a 40 y 50 a 55. El lenguaje que desarrollan está compuesto de estructuras gramaticales simples y el vocabulario es pobre, en ocasiones se encuentra un lenguaje limitado con escasas palabras. Los logros escolares se encuentran reducidos; pueden llegar a aprender a leer y escribir algunas palabras y a contar. Estos niños se pueden beneficiar de programas educativos especiales, se necesita de supervisión permanente debido a sus limitaciones motoras y pocas habilidades de autocuidado. (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005) Constituyen alrededor del 10% de la población con retraso mental (Wechsler, 1974)

Retraso mental grave. Este grupo está constituido por un CI que se encuentra entre 20 a 25 y 35 a 40. Se puede dar un diagnóstico temprano debido a una disfunción neurológica ya que hay un retraso en la adquisición del lenguaje y desarrollo motor. En la adolescencia pueden lograr el aprendizaje de palabras de uso frecuente y cierta capacidad de auto cuidado. Estos niños requieren supervisión permanente durante la infancia y adultez.

Retraso mental profundo. Dentro de este grupo se encuentran los niños con CI inferiores a 20 o 25, el lenguaje en estos niños es limitado y puede llegar a reducirse en la reproducción de sonidos sin sentido, comprenden órdenes sencillas. Se puede observar problemas motores y sensoriales.

Se reconocen dos tipos de factores etiológicos en el retraso mental. El primero se relaciona con la cultura y factores familiares y ambientales, los niños son educados en

medios culturalmente deficientes. El segundo tipo se relaciona con problemas de tipo orgánico o sintomático de daño cerebral. (Ardila, Rosselli, & Matute, 2005)

1.4.4 Diagnóstico de retraso mental CIE-10

- Retraso mental leve: CI comprendido entre 50 y 69 medido mediante test estandarizados y de manera adecuada. Los individuos afectados con retraso mental leve adquieren tarde el lenguaje y la capacidad de expresarse. Llegan a alcanzar una independencia completa en el cuidado personal. Presentan mayores dificultades dentro del área escolar presentando problemas específicos de lectura y escritura. Estas personas pueden beneficiarse de una educación diseñada de manera específica para su desarrollo intelectual.
- Retraso mental moderado: El CI está comprendido entre 35 y 49. Dentro del área del lenguaje alcanzan un dominio limitado del mismo. La capacidad para el cuidado personal y de funciones motrices se encuentra limitado razón por la cual necesitan una supervisión permanente. Los progresos escolares se encuentran limitados.
- Retraso mental grave: El CI está comprendido entre 20 y 34. Dentro de esta categoría se presenta un déficit motor marcado, a su vez un daño o anomalía del desarrollo del sistema nervioso central.

- Retraso mental profundo: El cociente intelectual en esta categoría es inferior a 20, por lo que requieren un cuidado de sus necesidades básicas y supervisión constante. Presentan una incapacidad para comprender instrucciones

1.5 Evaluación de la Inteligencia

La evaluación de la inteligencia tiene una larga historia dentro del campo de la psicología clínica. La educación obligatoria y la capacidad de los psicólogos para medir capacidades mentales contribuyeron para el éxito y desarrollo de las pruebas de inteligencia. A fines de los años sesenta la validez de las pruebas fue puesta en duda. Hasta hoy en día existe muchas opiniones distintas y controversia con respecto a la definición de inteligencia y como se la mide. Los psicólogos clínicos acotan que las puntuaciones de inteligencia están en relación con el buen desempeño escolar, la posición ocupacional y desempeño laboral. Además las puntuaciones de las pruebas de inteligencia difieren entre hombres y mujeres y entre grupos étnicos y raciales.

Los factores genéticos de los sujetos también influyen en gran medida en las puntuaciones de las pruebas de inteligencia y el ambiente también juega un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia.

En la actualidad las tres pruebas de inteligencia más utilizadas son:

- Stanford-Binet para evaluación a niños, adolescentes y adultos (1916)
- Escala Wechsler de inteligencia para evaluación a adolescentes y adultos (1939)
- Escala Wechsler de inteligencia para evaluación a niños (1949)

Los resultados obtenidos en estas y otras pruebas de inteligencia se utilizan con la finalidad de cuantificar niveles generales de inteligencia general y capacidades cognoscitivas específicas. (Trull & Phares, 2003)

Las pruebas de inteligencia fueron la primera herramienta de evaluación psicológica utilizada en el área escolar y clínica. A medida que ha evolucionado el estudio de la inteligencia, se considera que esta tiene dos componentes: la inteligencia general, demostrada por la capacidad global para resolver problemas, y las habilidades específicas, como la percepción espacial. Al analizar la inteligencia, psicólogos centran su atención en dos áreas. La primera es teórica, dividida en tres categorías generales la inteligencia, de donde proviene y cómo funciona. La segunda área es práctica y tiene como objetivo crear pruebas que midan características que puedan predecir logros futuros. (Sarason & Sarason, 2006)

El concepto de inteligencia de Binet y el de Terman conducen a una evaluación unitaria del proceso intelectual global que termina en el CI. Dicho proceso se desarrolla de acuerdo a la edad, gracias a esto Binet puede poner el parámetro de “Edad Mental-Retardo Mental “como referencia comparativa de la capacidad del niño y su desarrollo intelectual.

La escala métrica de inteligencia estuvo destinada en un principio a predecir el rendimiento escolar del niño, por esto aparece saturada de elementos verbales y funciones básicas para el aprendizaje. También está influenciada por factores socioculturales y familiares, que originan problemas para la evaluación de la inteligencia.

Weschler elaboró sus test de rendimiento intelectual para uso clínico en escalas verbal y de ejecución, lo que permite evaluar comparativamente el rendimiento del sujeto en diversas tareas, sin plantearse un modelo teórico que considere la inteligencia. Este modelo es unitario y pragmático. (Bravo Valdivieso, 1994)

A menudo se utilizan acertijos para la inteligencia fluida, la cual permite que todo tipo de aprendizaje sea rápido y completo, la memoria a corto plazo, el pensamiento abstracto y la rapidez de pensamiento son parte de esta inteligencia. Las soluciones rápidas reciben puntuaciones extras. (Stassen Berger, 2009)

1.6 Conclusión.

Después de haber realizado esta recopilación de información sobre la inteligencia podemos decir que ésta es un concepto abstracto, definido como la capacidad de aprender de la experiencia, resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas. De acuerdo a sus conceptos encontramos una gama extensa de opiniones y cambios que se han venido dando de acuerdo a cada autor y de acuerdo a los nuevos estudios que se han dado. También encontramos avances significativos en cuanto a la evaluación de la inteligencia como el test WISC-III o el WISC-IV, gracias a nuevos descubrimientos e investigaciones se da la aparición de nuevos test y mejoramiento de los mismos para obtener resultados más acertados.

Las principales teorías utilizadas dentro de esta investigación son las de Vygotsky ya que propone que el aprendizaje es de naturaleza social; el entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del hombre desde temprana edad, por lo que una mayor interrelación social permitirá un mayor perfeccionamiento de procesos mentales. Las funciones mentales superiores se manifiestan primero en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. Por lo tanto en el proceso cultural del niño, toda función se presenta dos veces, primero a nivel social, y luego a nivel individual. Finalmente vemos que el lenguaje juega un rol importantísimo en el desarrollo cognoscitivo, ya que es el medio que permite expresar ideas y puede ser un "orientador" en el caso del habla privada (hablarse a sí mismo).

CAPÍTULO II

EL MALTRATO INFANTIL E INSTITUCIONALIZACIÓN

Introducción

Al niño se lo concibe incluido en su núcleo familiar, del que derivan de forma natural y espontánea las atenciones afectivas, educativas y materiales que él necesita para su normal desarrollo psíquico y físico. Sin embargo, en ocasiones, ese núcleo se vuelve hostil hacia el niño, teniendo como resultado el abandono, el maltrato de obra o de palabra, los abusos sexuales y hasta la muerte.

El maltrato infantil un tema de suma importancia en este capítulo, es valioso la recopilación de distintas definiciones que se han venido dando a lo largo de los años, tipos de maltrato abordados desde varias perspectivas, así como la institucionalización de los niños y niñas víctimas de maltrato; su historia y consecuencias, y por ultimo las investigaciones realizadas sobre las consecuencias que acarrea el maltrato infantil dentro del área intelectual.

2.1 Definición del Maltrato Infantil

El maltrato infantil es un término que ha sido estudiado y modificado a través del tiempo mediante estudios e investigaciones por parte de varios autores.

Para Wolfe es “la presencia de una lesión no accidental, resultado de actos de perpetración (agresión física) o de omisión (falta de atención por parte de quienes están a cargo del niño y que requiere atención médica o intervención legal). (Wolfe, 1991)

Kieran y O'Hagan 1995 diferencian dos tipos de maltrato el psicológico y el maltrato emocional. El maltrato emocional es:

Es la respuesta emocional inapropiada, repetitiva y sostenida a la expresión de emoción del niño y su conducta acompañante, siendo causa de dolor emocional (p.e., miedo, humillación, ansiedad, desesperación, etc.) lo cual inhibe la espontaneidad de sentimientos positivos y adecuados, ocasionando deterioro de la habilidad para percibir, comprender, regular, modular experimentar y expresar apropiadamente las emociones produciendo efectos adversos graves en su desarrollo y vida social.

Por otro lado el maltrato psicológico es:

La conducta sostenida, repetitiva, persistente e inapropiada (violencia doméstica, insultos, actitud impredecible, mentiras, decepciones, explotación, maltrato sexual, negligencia y otras) que daña o reduce sustancialmente tanto el potencial creativo como el desarrollo de facultades y procesos mentales del niño (inteligencia, memoria, reconocimiento, percepción, atención, imaginación y moral) que lo imposibilita a entender y manejar su medio ambiente, lo confunde y/o atemoriza haciéndolo más vulnerable e inseguro afectando adversamente su educación, bienestar general y vida social. (Santana-Tavita & Sánchez-Ahedo, 1998)

De Paúl en 2001 “Cuando el comportamiento parental (por acción u omisión) llega o puede llegar a poner en peligro la salud física y psíquica del niño, la situación podría calificarse de maltrato” (De Paúl, 2001)

El maltrato infantil es considerado un problema de salud pública debido a los índices que ha alcanzado y por los daños que ocasiona tanto a corto como a largo plazo. (Ramírez, 2006)

En el artículo 67 del Código de la niñez y adolescencia dice:

Se entiende por maltrato toda conducta, de acción y omisión, que provoque o pueda provocar daño a la integridad o salud física, psicológica o sexual de un niño, niña o adolescente, por parte de cualquier persona, incluidos sus progenitores, otros parientes, educadores y personas a cargo de su cuidado; cualesquiera sean el medio utilizado para el efecto, sus consecuencias y el tiempo necesario para la recuperación de la víctima. Se incluyen en esta calificación el trato negligente, o descuido grave o reiterado en el cumplimiento de las obligaciones para con los niños, niñas y adolescentes, relativas a la presentación de alimentos, alimentación, atención médica, educación o cuidados diarios; y su utilización en la mendicidad.

Maltrato psicológico es el que ocasiona perturbación emocional, alteración psicológica o disminución de la autoestima en el niño, niña o adolescente agredido. Se incluyen en esta modalidad las amenazas de causar un daño en su persona o bienes o en los de sus progenitores, otros parientes o personas encargadas de su cuidado. (Silva & Patiño, 2012)

2.2 Tipos de Maltrato

Hablar de maltrato infantil, se refiere a una serie de variadas conductas que pueden ser perjudiciales para los niños; hablamos de diferentes clases de malos tratos, cada uno distinto de los demás. Por esto el maltrato puede ser abordado desde varias perspectivas:

1. Por su carácter y forma:

Maltrato físico

Maltrato psíquico o emocional

2. Por su expresión o comportamiento:

Activo: Se lesiona al niño física, psíquica y/o sexualmente

Pasivo: Cuando no se atienden las necesidades básicas del niño

3. Por el ámbito de ocurrencia:

Familiar: se da en el ámbito familiar (padre, madre, tíos, abuelos, etc.)

Extrafamiliar: se da por personas que no forman parte de la familia, por instituciones o por la misma sociedad. (Soriano Díaz, 2002)

Es raro encontrar a un niño que sufra un solo tipo de maltrato, un niño golpeado es también maltratado emocionalmente, un niño que presenta negligencia también padece maltrato físico y emocional.

2.2.1 Maltrato físico.

Se define a cualquier lesión física infringida al niño como quemaduras, fracturas, golpes o cualquier otro medio que lo lastime. En cuanto al maltrato infantil es necesario recalcar que el carácter es intencional, nunca accidental y tiene el propósito de lastimarlo.

Acción no accidental de una persona adulta que provoca daño físico o enfermedad o que coloca al niño en gran riesgo de padecerlo. No es necesariamente algo premeditado sino que podría derivar de una excesiva disciplina o castigo inapropiado. (Gómez Pérez, 2002)

Dentro del comportamiento del niño podemos encontrar actitudes agresivas, destructivas, rebeldes, hiperactividad o apatía, timidez, miedo, ansiedad, aislamiento, culpa, sentimiento de ser malos, bajo rendimiento escolar y frecuente inasistencia. (Santana-Tavita & Sanchez-Ahedo, 1998)

Gómez Pérez en el año 2002 nos describe los diferentes tipos de maltrato: el abandono o negligencia, maltrato emocional y maltrato psíquico.

2.2.2 Abandono o negligencia

Es la falta intencional de los padres o tutores para satisfacer las necesidades básicas del niño (alimento, salud, seguridad, educación, bienestar, etc.). Existe el abandono físico en el cual no se atienden los problemas de salud, dejar solo al niño en casa, echarlo de casa, etc. Y el abandono educacional en el cual los tutores no inscribe al niño en los niveles de educación obligatorios y en el caso de niños especiales, no prestar atención a sus necesidades educacionales.

Dentro de la *negligencia* emocional encontramos una falta reiterada de respuesta a las señales, expresiones emocionales y conductas de proximidad e interacción iniciadas por el niño mientras que existe una falta de interacción y contacto por parte de un adulto estable.

Hasta los dos años no brindar respuesta a las conductas sociales espontáneas del niño por ejemplo, no responder a vocalizaciones espontáneas del niño, no fijarse en su evolución. De los dos a los cuatro años existe frialdad y falta de afecto en el trato al niño y no participan en sus actividades diarias como no conversar durante las comidas,

dejarlos solo por periodos prolongados de tiempo. En edad escolar no protegerlo de amenazas externas ni intervenir a favor de él cuando necesita ayuda, no responder a sus pedidos de ayuda para resolver problemas entre compañeros.

Dentro del comportamiento del niño podemos encontrar apatía, retraimiento, depresión, timidez, asistencia irregular a la escuela, bajo rendimiento escolar, indiferencia al medio ambiente externo.

2.2.3 Maltrato Emocional

La más extendida dentro del maltrato infantil por ser más sutil. El niño generalmente es insultado, regañado, menospreciado. Se los somete a ver actos de violencia física o verbal entre miembros de la familia. Se les permite el uso de drogas y abuso de alcohol.

El niño que sufre este tipo de maltrato tiene cambios en su comportamiento como: apatía, retraimiento, aislamiento, depresión, es poco sociable, tiene problemas para relacionarse con los demás, callado, poco expresivo, tímido, siente que no es querido, se siente rechazado y bloqueo emocional.

2.2.4 Maltrato Psíquico

Cualquier acción que produce daño mental o emocional en el niño, estas producen perturbaciones que terminan afectando su dignidad, bienestar, salud física y mental. Por ejemplo la privación de libertad, amenazas, intimidación.

Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, bloqueo constante de iniciativas de interacción infantil, desde la evitación al encierro, por parte de cualquier miembro de familia.

Dentro de los indicadores físicos que encontramos en el niño en sus primeros años de vida está el “enanismo psicosocial”, es decir, un retraso en el crecimiento, cráneo y cara más grandes con relación a su edad, delgadez y desnutrición. A medida que crece presenta perturbación en el lenguaje, retraso en el desarrollo físico, inmadurez en relación al grupo de la edad, trastornos alimenticios, dolores de cabeza y abdominales. (Gómez Pérez, 2002)

El niño presenta deterioro de las facultades mentales principalmente en el área cognitiva, autoevaluación y bajo rendimiento escolar.

2.2.5 Abuso Sexual

Cualquier contacto o acción recíproca entre un niño y un adulto, el niño está siendo usado para la gratificación sexual del adulto y frente a eso no puede dar un consentimiento informado. Esto va desde la exposición de los genitales por parte del adulto hasta la violación del niño, en la mayoría de casos se da dentro del círculo familiar. (Belda Usero, 2005)

El abuso sexual comprende conductas como: *agresiones sexuales* que son relaciones o contactos sexuales de todo tipo en las que se usa la violencia o intimidación sobre el menor, la forma más grave de este grupo es la violación o introducción de objetos por vía vaginal, bucal o anal. *Agresiones en sentido estricto* son las relaciones o contactos sexuales de todo tipo a menores de edad que no tienen la edad y madurez para consentirlos con conocimiento y libertad, también están los casos en los que para

obtener dicho consentimiento se recurre al engaño o abuso de poder de autoridad. *Otros abusos sexuales*, aquí se incluyen conductas es las que no hay contacto físico pero si la utilización directa del niño con una finalidad sexual como el exhibicionismo, distribución o exhibición del material pornográfico. Estos tipos de conductas adquieren mayor gravedad cuando los padres o tutores las han consentido o facilitado. (Gómez Pérez, 2002)

Dentro de su comportamiento encontramos miedo, ansiedad, culpa, desconfianza, enojo. En su adolescencia y adultez presentará posiblemente atracción homosexual, anorgasmia, pérdida o disminución de la libido, autodevaluación. (Santana-Tavita & Sanchez-Ahedo, 1998)

2.3 La institucionalización en niños y niñas víctimas de maltrato

La población infantil muchas veces se ve sujeta a situaciones de riesgo como el maltrato físico, psicológico, negligencia o callejización razón por la cual es importante una serie de medidas de protección que llevan a la retirada del menor de su núcleo familiar o de convivencia. Estas medidas tomadas para la protección son la acogida familiar o residencial, la institucionalización y la adopción. El objetivo de un centro de acogida es recibir temporalmente al niño en riesgo proporcionarle la atención integral que necesita.

2.3.1 Historia de la institucionalización

En 1874 en Nueva York, el caso de una niña de nueve años llamada Mary Ellen que había sufrido severos malos tratos, despertó el interés de la sociedad, la ausencia de legislación aplicable y la gravedad del caso, provocó que el tribunal dictara sentencia condenatoria apelando a la ley contra la crueldad de animales. Este hecho dio lugar a la

creación de las primeras Sociedades para la Prevención de la Crueldad hacia los Niños. Desde ese momento se buscó la condena hacia los maltratadores de estos niños. Al poco tiempo en Estados Unidos se crearon algunas leyes y se crearon los primeros programas de intervención social y se impulsó a la investigación del maltrato infantil. (Bravo & Fernández del Valle, 2005)

Desde ese momento la intervención ya no se limitaba solo a recoger a los niños huérfanos y abandonados y darles asilo sino también el poder intervenir en el seno de una familia cuando se detecta un incumplimiento de deberes de protección. (Bravo & Fernández del Valle, 2005)

2.3.2 Consecuencias de la institucionalización en niños y niñas

Varios autores como Schaffer, 1971, Rutter, 1972; Reite, 1981; López, 1982, coinciden en la afirmación de que los niños que se desarrollan en instituciones son más propensos a desarrollar ciertos rasgos patológicos, dentro de estos se llega a encontrar un retraso general en el desarrollo, diferencias en las relaciones sociales, disminución en el cociente intelectual, en la capacidad lingüística, en la psicomotricidad, en el crecimiento en estatura y pérdida de peso. (Gómez, Sos, Randall, & Vaquero, 1991)

Bowlby en 1995 publicó acerca de los efectos dañinos de la institucionalización prolongada en el desarrollo de la personalidad, emocional, intelectual, verbal, social e incluso físico. (Méndez & González, 2005)

Sin embargo, el mismo Bowlby reconoce que esta privación puede aparecer en el hogar cuando la madre es incapaz de ofrecer al niño los cuidados que requiere, por lo tanto no

es un problema específico de las instituciones sino de los responsables del niño. (Ainsworth, 1963)

Barudy recalca que el niño desde su nacimiento y durante su desarrollo presenta apego hacia sus padres, este puede ser un apego seguro o un apego inseguro, los niños con un apego seguro corresponden a madres más disponibles. Los niños con apego inseguro corresponden a madres que no responden a las necesidades de sus hijos pero que no los rechaza, o a madres insensibles a las comunicaciones y demandas del niño. (Faraone, 2000)

Se introduce también el término de acogimiento residencial que sustituye el término de internamiento o institucionalización, para Fernández del Valle & Fuentes, 2000 “Sin matices peyorativos la norma establece que el acogimiento residencial es un servicio especializado, pero que la estancia debe ser breve teniendo en cuenta la necesidad de la experiencia de la vida familiar, especialmente en los más pequeños”.

Cuando un niño ingresa a una institución se da una ruptura de la relación con las figuras de apego sin importar si este apego es seguro o inseguro y este cambio resulta traumático para el niño. (Faraone, 2000)

Sánchez & Gútiez, (2005) recalca la importancia de temporalidad que caracteriza la institucionalización de los niños.

Uno de los objetivos de la institucionalización de los niños y niñas víctimas de maltrato es proporcionar a los niños un marco de vida estable en el que el niño alcance seguridad, con esto se pretende compensar en mayor o menor medida el medio que en la mayoría de los casos se encuentra desorganizado proporcionando mayor estabilidad para el desarrollo armónico del niño.

La institución debe ofrecer un marco de normas y leyes que todos los niños conozcan para su mejor seguimiento y participación, también debe proporcionar un medio rico en experiencias para proporcionar un ambiente con estímulos positivos para el niño. (Sánchez & Gútiez, 2005)

En estudios realizados por Delgado & Miranda, (2009) señalan la importancia de la institucionalización de niñas y niños víctimas de maltrato con el fin de generar un rechazo social hacia el maltrato físico. La institucionalización de los niños es considerada una acción de protección que separa a los niños de su familia con el fin de protegerlos de un futuro maltrato o abuso por parte de sus padres o encargados.

2.4 Inteligencia y su relación con el maltrato infantil

“Generalmente los más precoces datos demostrativos de negligencia están representados por el síndrome del retraso del desarrollo, que se encuentra con más frecuencia en los primeros dos años de vida, aun cuando puede prolongarse durante toda la infancia.” (Kempe & Kempe, 1998, pág. 64)

Los niños maltratados alcanzan puntuaciones más bajas en los Test de Inteligencia que los niños normativos, e incluso, presentan mayores deficiencias en habilidades lingüísticas. Es posible que las deficiencias no se den por el mismo hecho maltratante sino por el medio ambiente deficitario de la familia, en donde la estimulación, comunicación y dinámica familiar están muy deterioradas. Es posible también que todo el potencial cognitivo del niño este encaminado a evitar los actos de maltrato en vez de potenciar el resto de habilidades como la exploratoria o manipulativa.

Los problemas afectivos y conductuales por los que atraviesa el niño, suelen manifestar una *baja autoestima*, niveles altos de *conductas internalizantes* como aislamiento, ansiedad, depresión, miedo y conductas autodestructivas, y *conductas externalizantes* como hiperactividad, agresividad con adultos e iguales, problemas de conducta y aparición de conductas antisociales.

También presentan problemas en el desarrollo cognitivo social; los niños se atribuyen a ellos mismos la culpa de los hechos punitivos, considerando así a sus padres como buenos. Estos niños manifiestan poca sensibilidad social y habilidad para discriminar emociones observadas en otras personas, es decir, carecen de empatía.

El maltrato origina problemas graves en la escuela, ya que no rinden intelectualmente, su comportamiento es disruptivo, enfrentándose así no solo a los compañeros sino también a los maestros. (Ribes Antuña, y otros, 2006)

Los niños víctimas de maltrato presentan dificultades en el desarrollo intelectual como déficit en el lenguaje tanto receptivo como expresivo, alteraciones en el desarrollo del juego simbólico representacional, alteraciones en el rendimiento intelectual y rendimiento escolar. (López Sánchez, 2007)

Las víctimas de maltrato muestran una dependencia excesiva, cautela social y carecen de motivación en la escuela, presentan menos motivación para comprometerse de manera autónoma en conductas que se relacionan con los estándares de competencia académica esperados.

En un estudio exhaustivo realizado en México entre los años de 1966 y 1999 sobre los efectos del maltrato infantil en el comportamiento escolar, se encontró que en el 75% de los estudios el maltrato infantil se relacionaba con el retraso en el desarrollo intelectual o rendimiento académico pobre. Al comparar a los niños maltratados con los que no sufren maltrato se observa que el primer grupo presenta mayores problemas académicos, en los exámenes escolares los resultados obtenidos están por debajo del promedio de acuerdo al grado académico.

Los profesores califican a los niños víctimas de maltrato como pobres en cuanto a hábitos de trabajo y repiten más frecuentemente grados escolares. (Sánchez Aragón, Rolando, & Rivera Aragón, 2006)

Los niños que han sido víctimas de maltrato por parte de sus padres, generalmente reproducen en la escuela la misma conducta agresiva con sus compañeros o con niños menores a ellos, suelen presentar problemas cognitivos en el aprendizaje y ser impopulares entre sus compañeros. (Goleman, 2012)

Los problemas conductuales dentro de la escuela son una continuación de los problemas que también se presentan en el hogar. Las instituciones reciben niños con historias familiares de carencia material, pérdidas y agresión y abuso contra ellos. Estas conductas de alboroto y agresión dentro de la institución ya no son solo un problema de niños de mayor edad como se suponía antes, cada vez está afectando más a los pequeños. La violencia, las riñas y los insultos es la nueva forma en la que ellos se comunican, estas conductas influyen en su falta de interés por el aprendizaje, facilidad para dispersarse, no están motivados, es costoso estimularlos, hay mayor inasistencia, surgen problemas en cuanto a la continuidad del aprendizaje y por lo tanto tienen un bajo rendimiento escolar. (Sautu, 2006)

Las relaciones de apego sirven para proteger a los niños de peligros de muchos tipos. Estas relaciones son muy importantes para organizar la experiencia continua pero también para el crecimiento neuronal del cerebro en desarrollo. Las relaciones emocionales incipientes tienen un efecto directo sobre el desarrollo de los dominios de funcionamiento mental que sirven como puntos de andamiaje conceptual como son: la memoria, la narración, la emoción, las representaciones y los estados mentales. De esta manera las relaciones de apego sirven para crear la base central a partir de la cual se desarrollará la mente. (Siegel, 2007)

Los niños maltratados se muestran temerosos, confundidos e infelices, sus conductas van del apartamiento social completo hasta la regresión del comportamiento característico de los niños pequeños de agresión incontrolada, ausentismo escolar y delincuencia. El desempeño escolar de los niños víctimas de maltrato, abuso sexual y descuido, es en promedio, muy inferior que el de los niños normales y las relaciones sociales también se trastornan. (Lefrancois, 2005)

El maltrato infantil provoca grandes efectos entre estos una alta mortalidad y morbilidad, en estudios realizados por Giménez-Pando J, Pérez-Arjona E, Dujovny M, en 2007 calcularon que más de un 10% de los casos de niños que padecen retraso mental o parálisis cerebral se debe al maltrato. Además Afifi TO, Enns MW, Cox BJ, De Graaf R, Ten Have M, Sareen J (2007). Estudiaron que los niños víctimas de maltrato presentan déficits cognitivos o del lenguaje, trastornos del aprendizaje, dificultades académicas, problemas emocionales y comportamientos autodestructivos. (Mesa-Gresa & Moya-Albiol, 2011)

Para Daniel Goleman, las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen mayor posibilidad de sentirse satisfechas y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no llegan a poner orden en su vida

emocional liberan batallas interiores que perjudican su capacidad para concentrarse y pensar con claridad. (Amar, Tirado, & Abello, 2004)

Cuando un niño es amenazado varias respuestas neuropsicológicas y neuroendocrinas se inician. Si estas respuestas persisten, la alteración pasa a ser de uso-dependiente en los sistemas neuronales involucrados. Estos sistemas incluyen la activación del axis adrenal hipotalámico-pituitario, el cual al ser activado crónicamente puede alterar ciertas partes como el hipocampo, un área clave involucrada en la memoria y la cognición. (Amar, Tirado, & Abello, 2004)

Los niños traumatizados por ambientes violentos presentan mayor número de problemas cognitivos y de memoria. (Terr, 1983) (Amar, Tirado, & Abello, 2004)

Molina & Muñoz, (1997) Los niños que crecen en un seno familiar conflictivo presentan más dificultades que el resto de niños. Cuando hay conflictos y tensiones se deteriora la armonía familiar y el niño pasa a ocupar frecuentemente un lugar secundario y esto da una privación de la atención y los cuidados necesarios.

En estudios realizados por Milner y Crouch (2004) dentro de las consecuencias del maltrato físico infantil se destacan de mayor manera las deficiencias cognitivas, el menor rendimiento académico, la baja autoestima, la depresión, la ansiedad, ira, problemas de relación, revictimización y diversas psicopatologías en la edad adulta.

Milner y Crouch (2004) observaron que los bebés presentaban un apego inseguro hacia el agresor siendo este fundamental para el desarrollo intelectual, lingüístico y social. (Milner & Crouch, 2004)

Durante la niñez media o tardía, se observan frecuentes deficiencias cognitivas y bajo rendimiento académico junto a la tendencia a mostrar deficiencias emocionales y comportamentales como baja autoestima, depresión, ansiedad, trastornos del sueño, agresividad excesiva, conductas autodestructivas, hiperactividad y desobediencia. (García, 2006)

Sánchez & Gútiez, (2005) Las consecuencias principales en el desarrollo psicosocial del niño víctima de maltrato se encuentran el bajo nivel intelectual, las relaciones interpersonales y la comunicación.

Dentro de las capacidades intelectuales Sánchez & Gútiez, 2005 comentan que si la necesidad del niño por realizar nuevas incursiones, su curiosidad se encuentra aplacada por sus figuras de apego, su potencial cognitivo puede verse afectado, ya que su entorno familiar es carente de estímulos adecuados para el refuerzo de su potencial lo que influye en su nivel de inteligencia.

Estudios realizados por Harter y Zingler 1974; Aber y Allen 1989; Hoffma-Plotkin y Twentyman, 1984; Reidy y otros, 1980 señalan las bajas puntuaciones de niños víctimas de maltrato en los test de inteligencia y rendimiento. (Sánchez & Gútiez, 2005)

Conclusión

El maltrato infantil es un tema que en los últimos años ha tomado importancia como un problema a nivel mundial.

En el artículo 67 del Código de la niñez y adolescencia entiende al maltrato como toda conducta, de acción y omisión, que provoque o pueda provocar daño a la integridad o salud física, psicológica o sexual de un niño, niña o adolescente, por parte de cualquier persona, incluidos sus progenitores, otros parientes, educadores y personas a cargo de su cuidado.

Este maltrato llega a provocar varios problemas dentro del área intelectual de los niños y niñas víctimas de este que pueden ser evidenciadas en varias investigaciones previas.

CAPÍTULO III

LOS TEST DE INTELIGENCIA

Introducción:

Aunque no existe una definición universalmente aceptada del constructo Inteligencia, podemos definir operativamente a un test de inteligencia como una tarea diseñada para "medir" la capacidad de efectuar abstracciones, de aprender, y de procesar información novedosa.

Dentro de este capítulo se da un estudio de la historia de los test, desde la creación de la primera prueba por Galton hace aproximadamente cien años hasta las últimas modificaciones y publicaciones.

Se da un estudio de los diferentes test de inteligencia en especial los dos test utilizados en la investigación, el test WISC-R y Goodenough, su desarrollo a través de la historia y sus primeras publicaciones, las actualizaciones, su aplicación, calificación, composición y función de las pruebas.

3.1 Generalidades

La palabra inglesa test tiene varios significados; como nombre significa prueba, reactivo, etc.; como verbo, ensayar, probar o comprobar. Los lingüistas llevan su origen al latín testis, raíz que figura numerosas palabras, como testigo, testimonio, etc. (Martínez, 1995, cit en (Peña, cañoto, & Santalla de Banderali, 2006)

En el ámbito de la ciencia, el procedimiento que se usa para estimar en que magnitud está presente ciertas características es la medición, dado esto, según sea la característica que se pretenda medir, el investigador dispone de una teoría que le indica en qué consiste la variable de su interés y de un instrumento mediante el cual puede valorar en qué cantidad o modalidad está presente. (Peña, cañoto, & Santalla de Banderali, 2006)

Existen diversas definiciones de lo que es una prueba psicológica. Anastasi (1998) menciona que una prueba psicológica constituye esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta. (Esquivel, Heredia, & Lucio Gomez, Psicodiagnóstico clínico del niño, 2007, pág. 32)

Las pruebas psicológicas son instrumentos que utilizan los psicólogos para llevar a cabo evaluaciones, para poder hacer uso adecuado de estas es importante su conocimiento teórico así como una capacidad adecuada para el manejo de las mismas. (Esquivel, Heredia, & Lucio Gomez, Psicodiagnóstico clínico del niño, 2007)

En la actualidad, donde día a día se necesita que las personas estén más capacitadas y se dé un mejor aprovechamiento de sus habilidades es importante cuando se hace una evaluación psicológica se tenga un conocimiento del desempeño intelectual para su mejor aprovechamiento. (Esquivel, Heredia, & Lucio Gomez, Psicodiagnóstico clínico del niño, 2007)

E. G. Boring define a la inteligencia como “aquello que se mide por medio de un test de inteligencia”. Los test de inteligencia tienen varias finalidades entre estas se encuentran: el diagnóstico de las habilidades mentales tanto altas como bajas y el diagnóstico de retraso mental o superdotación en programas o clases especiales; la selección,

colocación y clasificación de estudiantes en instituciones de educación especial, empleados en organizaciones, personal en dependencias militares o gubernamentales; la asesoría y rehabilitación vocacional y educativa; el psicodiagnóstico de niños y adultos en contextos clínicos o psiquiátricos; la evaluación de la efectividad de tratamientos psicológicos e intervenciones en el medio ambiente; estudios sobre habilidades cognitivas. (Lewis, 2003)

Los test de inteligencia por lo general ofrecen una calificación total llamada CI, cociente intelectual, pero estas pruebas también pueden ofrecer calificaciones de subpruebas o grupos de subpruebas que evalúan aptitudes más estrechamente definidas. Las pruebas de inteligencia más utilizadas son las de Stanford-Binet y la de Wechsler. (Anne & Susana, 1998)

Al aplicar los test de inteligencia son importantes tres aspectos: el examinador, el niño, y la relación entre el examinador y el niño. (Esquivel, Heredia, & Lucio, 1999)

El examinador debe ser lo más objetivo posible ya que esto puede afectar las respuestas que da el niño y la interpretación de los resultados; es importante establecer una buena relación con el niño antes de la aplicación de las pruebas, tratando de obtener actitudes cooperativas y de esta manera el niño puede rendir de manera más efectiva.

3.2 Historia.

Las pruebas de inteligencia hoy en día cumplen una función muy importante, pero no siempre fue así. Hace aproximadamente cien años en Inglaterra se realizó por Sir Francis

Galton el primer intento de un Test de inteligencia, desde entonces su utilización ha ido proliferando paulatinamente.

Galton empezó con el estudio de los árboles genealógicos y descubrió que el éxito y la eminencia se daban en algunas familias a lo largo de generaciones, casi siempre estas familias eran nobles, de clase alta, con acceso a la educación superior y vínculos sociales que ayudaban al éxito. En el libro *Genialidad Hereditaria* concluye diciendo que el éxito se da en linajes ya que la inteligencia se transmite de generación en generación a través de la herencia genética. Para poder demostrar esto, necesitaba una medida objetiva de la inteligencia.

Supuso que los contenidos de la mente se componen de sensaciones elementales y que las personas excepcionalmente brillantes deberían tener una agudeza sensorial especial. A partir de esto, intentó medir procesos sensoriales simples para determinar la capacidad mental innata (sensibilidad a sonidos agudos, percepción del color, tiempo de reacción, rapidez al responder a un estímulo), pero no tuvo mucho éxito porque una investigación final demostró que los procesos sensoriales que Galton midió se relacionaban poco con otros criterios de capacidad mental que intentaban predecir, como por ejemplo, el éxito en la escuela o en la vida laboral.

Después, Galton acuñó la expresión *naturaleza frente a crianza* para designar la cuestión herencia-ambiente, además inventó los conceptos de correlación y puntuación percentiles de la prueba. Sus pruebas mentales fracasaron pero su interés por medir la capacidad intelectual despertó. (Weiten, 2006)

James Cattell imitó a Galton, el cual en 1890 acuñó la frase *test mental* e incorporó a las mediciones la agudeza sensorial de Galton otras de percepción del tiempo,

discriminación de los colores, exactitud de los movimientos de las manos y memoria. Los métodos antes descritos no tuvieron mucho éxito porque no eran capaces de diferenciar entre las personas en relación a cualquier otro criterio de logro intelectual.

Durante la misma época, en Francia, Alfred Binet estaba elaborando un test para identificar a niños con deficiencias que necesitaban una educación especial. Creía que este test debía basarse en los procesos mentales propios de la inteligencia en lugar de las funciones sensoriales y motoras. El test de Binet que se dio a conocer en 1905 generó el concepto de edad mental, opuesto a edad cronológica, el cual se basaba en la capacidad de un niño para realizar tareas, estas se asociaban con el nivel de rendimiento de un grupo de edad determinada. Insistió mucho en decir que su Test no medía la inteligencia sino que solamente reflejaba la capacidad del niño en cierto momento.

Stern pocos años después sugirió dividir la edad mental (EM) entre la edad cronológica (EC) en vez de restarlas como lo hacía Binet, para esto, se creó una fórmula en la cual el coeficiente se multiplica por cien para eliminar los decimales.

Binet aclaró que la inteligencia era algo muy complejo como para poder reducirlo a una única puntuación y previno en contra de la interpretación de la edad mental como medida de la inteligencia innata, pero no se hizo mucho caso. El test fue importado a Estados Unidos, lo tradujeron, popularizaron y deformaron sus intenciones.

Lewis Terman elaboró la versión norteamericana del Test de Binet, conocida como Stanford-Binet, introducida en 1916. Quería someter a prueba a todo el mundo, para así poner a cada persona en el puesto que les correspondía dentro de la sociedad. Señaló que el CI nos serviría como clave para desempeñar uno u otro tipo de ocupación dentro de la sociedad. Un año después y gracias a la I Guerra Mundial el sueño de Terman se hizo

realidad y pudo aplicar a grandes masas su test, con esto lograron dar diferentes puestos a los reclutas del ejército (test alfa y beta). (Ehrenberg & Otto, 2002)

La creación de los test de inteligencia marco un hito en la historia de la psicología, ya que ahora los psicólogos y educadores poseían un instrumento para evaluar la inteligencia que resulto ser altamente predictivo del rendimiento académico. Por algún tiempo se estimó la correlación con el rendimiento académico en 0.5, es decir, la mitad del rendimiento académico del alumno estaba determinado por su inteligencia. En la actualidad la correlaciones son más bajas y se estima que el 20% (variación en rendimiento escolar) y 10% (variación en rendimiento laboral), pueden ser atribuidos al nivel del CI.

La prueba de Binet con sus revisiones, en especial la de Terman, es hasta ahora la prueba más utilizada para determinar capacidades intelectuales. La inteligencia para Binet es un proceso mental de orden superior y no un proceso sensorial como lo decía Galton. Este proceso tiene tres características: *dirección*, implica que hacer y cómo hacerlo; *adaptación*, se entiende como la estrategia para conseguir un fin propuesto y la adecuación según el camino recorrido y *crítica*, que es la capacidad para evaluar pensamientos y acciones propias.

Mientras tanto Spearman postuló su teoría de los dos factores, el factor general (G) o factor común y unos factores específicos. Partió del análisis de las pruebas psicométricas y empíricas y postuló el factor G como representante del poder del razonamiento. (Zumbiría Samper, 2002)

Herbert Spencer y Francis Galton se interesaron por las diferencias en cuanto a características mentales y comportamiento, dentro de la Teoría de las especies de

Charles Darwin. Juntos sostuvieron que entre los seres humanos existe un grado innato de habilidad mental general a la cual la llamaron inteligencia. Pero Galton no se contentaba con especular sobre la naturaleza de la inteligencia, intentó demostrar que la inteligencia tiene una base hereditaria estudiando árboles genealógicos y diseñó algunas pruebas de discriminación sensorial y tiempo de reacción para medir sus componentes.

El enfoque de Alfred Binet fue distinto al procedimiento analítico de tratar de medir los componentes de la inteligencia, decía que la inteligencia se manifiesta en el desempeño en diversas tareas y que se podía medir mediante respuestas a una muestra de dichas tareas.

Un avance reciente es la proposición de la Teoría triple de la inteligencia, en la cual Sternberg dice que existen muchos tipos de inteligencia (1997). Plantea que la inteligencia académica representa lo que generalmente los test de inteligencia miden como fluidez con palabras y números. Además propone otros dos tipos de inteligencia que los test convencionales no miden; la *inteligencia práctica*, que es la inteligencia necesaria para desenvolverse de forma adecuada en la vida diaria, esta no está muy relacionada con la inteligencia académica y la *inteligencia creativa*. (Muchinsky, 2002)

Binet y Théodore Simon (1905) publicaron su primera prueba de inteligencia, 30 pruebas ordenadas de más fácil a más difícil, en 1908 modificaron una escala Binet-Simon que consistía en 58 tareas por niveles de edad de 3 a 13 años. En 1911 se publicó la última versión de la escala. (Lewis R, 2003)

3.3 Clasificación de los test de inteligencia

Los test de inteligencia pueden clasificarse de acuerdo a su modo de aplicación.

3.3.1 Test de inteligencia individual. Según (Lewis, 2003)

Estos test provienen del trabajo de Lewis Terman y David Wechsler ya que estas han sido las pruebas de inteligencia individuales más comunes. Estos test han sido utilizados para evaluar las habilidades intelectuales de niños y adultos en diferentes contextos.

Dentro de los test de inteligencia de aplicación individual encontramos:

- Escala de Stanford-Binet, consiste en actividades graduadas por edad que miden el desempeño intelectual de niños de 3 a 13 años. (Shaffer & Kipp, 2007)
- Las pruebas de Wechsler, en las que encontramos la escala de inteligencia para Adultos revisada (WAIS-R); la escala de inteligencia para niños (WISC-R); la escala de inteligencia para nivel preescolar y primaria revisada (WPPSI) y la escala de inteligencia de Wechsler Abreviada.
- Escala de habilidad diferencia (DAS) cuyo objetivo es proporcionar perfiles de habilidad para analizar y diagnosticar problemas de aprendizaje en niños.
- Prueba Detroit de habilidad de Aprendizaje (DTLA-4) compuesta de habilidad verbal, no verbal, aumento y reducción de la atención, que evalúa inteligencia fluida y cristalizada, asociación y cognición.
- Pruebas de Inteligencia de Kaufman (K-ABC) diseñada para evaluar las habilidades de niños entre los dos años y medio a los doce años y medio de edad para resolver problemas que requieren procesamiento mental simultaneo y secuencial, habilidades adquiridas en lectura y aritmética.

- Pruebas Woodcock-Johnson III de Habilidades Cognoscitivas (WJ III) orientada a medir habilidad intelectual general, habilidades cognoscitivas específicas y aprovechamiento académico.
- Sistema de Evaluación Cognoscitiva Das-Naglieri evalúa la medida del procesamiento cognoscitivo en niños menores de edad.

3.3.2 Test de inteligencia de aplicación colectiva según (Gan & Berbel, 2007)

- Test de Dominós, evalúa la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas, las funciones principales que evalúa son las de abstracción y la de comprensión de relaciones.
- Test de factor “G” de R. Cattell y A. Cattell evalúa el factor “g” o inteligencia general su administración puede ser tanto individual como colectiva.
- Test de aptitudes diferenciales, evalúa aspectos de la inteligencia general tales como razonamiento verbal, razonamiento abstracto aptitud numérica, rapidez y precisión perceptiva.
- Aptitudes mentales primarias de Thurstone (PMA) apreciación de factores básicos de la inteligencia tales como verbal, espacial, razonamiento, numérico, fluidez.
- Test de aptitudes escolares (TEA) evaluación de aptitudes básicas para el aprendizaje escolar.
- Test de Goodenough, la utilización del dibujo de la figura humana para la medición de la inteligencia.

3.4 WISC-R

3.4.1 Historia WISC-R

David Wechsler, en 1939 después de realizar su investigación en varias pruebas de inteligencia verbales aplicadas en ese año desarrollo su “Escala de inteligencia

Wechsler-Bellevue” la cual combinaba subpruebas tanto verbales como no verbales o de ejecución y se obtenía un CI verbal, un CI de ejecución y un CI total; en 1949 construyó la Escala para niños denominada WISC y posteriormente la escala para preescolares WPPSI. (Gerring & Zimbardo, 2005) (Esquivel, Heredia, & Lucio Gomez, Psicodiagnóstico clínico del niño, 2007)

En 1974 se llevó acabo la revisión de WISC de donde surge la escala WISC-R, esta abarca un rango de edades desde los seis años cero meses hasta los dieciséis años once meses. (Esquivel, Heredia, & Lucio, 1999). Está formada por doce subpruebas, seis forman la escala verbal que está compuesta por información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos; las otras seis escalas forman la de ejecución compuesta por figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño con cubos, ensamblaje de objetos, claves y laberintos. (Esquivel, Heredia, & Lucio Gomez, Psicodiagnóstico clínico del niño, 2007)

Wechsler en 1991 publicó una tercera revisión de la escala de sus test de inteligencia WISC-III que está formada por 10 subpruebas obligatorias y tres complementarias y las edades de aplicación se encuentran desde los 6 años hasta los 16 años. Las nuevas características del test muestran en una de las subpruebas opcionales llamada búsqueda de símbolos; figuras incompletas es la primera subprueba que se administra y se han presentados mejoras en el contenido, administración y calificación de la prueba. (Timothy & Jerry Phares, 2001)

La cuarta edición de la Escala de inteligencia Wechsler para niños tiene el nombre de WISC-IV, publicada en 2003, proporciona una calificación de CI total así como calificaciones para comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria funcional y velocidad de procesamiento. (G & Sarason, 2006)

Wechsler clínico que tuvo gran interés en el desarrollo de instrumentos utilizados para la evaluación intelectual fue influenciado de gran manera por dos teóricos claves en el estudio de la inteligencia, Charles E. Spearman y Edward L. Thorndike. La teoría del factor g o inteligencia general de Spearman despertó gran interés en Wechsler el cual escribió:

La inteligencia es multifacética, así como multideterminada. Lo que suele llamarse inteligencia, no es una habilidad en particular sino una competencia total o capacidad global, que permite a un individuo consciente entender de una u otra forma el mundo que le rodea y tratarlo de manera efectiva con sus retos. (Wechsler, 1994)

Otro teórico que influyó a Wechsler fue Thorndike quien concibe a la inteligencia como habilidades cualitativamente diferentes, a partir de este constructo Wechsler pensó que la mejor manera de construir las pruebas de inteligencia era con un amplio conjunto de pruebas. En 1974 escribió:

La inteligencia puede manifestarse de muchas maneras, y una escala de inteligencia, para ser justa y efectiva, debe utilizar tantos lenguajes diferentes (pruebas), como sea posible.

Wechsler empezó a emplear distintos tipos de calificación tanto para la escala verbal como para la escala de ejecución, además de una calificación compuesta que abarca todo un CI total. (Esquivel, Heredia, & Lucio Gomez, Psicodiagnóstico clínico del niño, 2007)

3.4.2 Composición de las escalas y función de las subpruebas. (Esquivel, Heredia, & Lucio, 1999)

3.4.2.1 Escala verbal

Información: mide información general que el sujeto ha tomado de su medio, memoria a largo plazo, comprensión verbal, los factores que influyen son los intereses y lectura del sujeto, aprendizaje escolar y nivel sociocultural.

Cuando los niños puntúan alto en esta escala puede asociarse con buena memoria, atención, interés por el medio, ambición y curiosidad intelectual, al obtener puntuaciones bajas en esta escala puede implicar una información deficiente, memoria deficiente, hostilidad hacia las tareas en el ámbito escolar, baja motivación hacia el logro.

Comprensión: Mide comprensión verbal, juicio social, sentido común, conocimiento de normas convencionales de conducta, habilidad para evaluar la experiencia pasada, razonamiento, expresión y conceptualización verbal, los factores que influyen son la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada de una manera socialmente aceptable, capacidad para adaptarse, pensamiento de tipo concreto.

Al presentar puntuaciones altas refleja un juicio social y sentido común adecuado así como un reconocimiento de las demandas sociales y reglas de conducta, madurez social y habilidad para verbalizar adecuadamente. Cuando se tiene puntuaciones bajas se puede reconocer un juicio social deficiente y fracaso en la responsabilidad personal, dificultad para expresar ideas verbalmente o baja comprensión verbal.

Aritmética: Mide el factor de distracción y comprensión verbal, habilidad de razonamiento numérico, capacidad para utilizar conceptos numéricos operaciones matemáticas, concentración y atención, memoria, ciertos factores influyen en el desempeño de la prueba entre estos la ansiedad, atención, concentración, distracción y el aprendizaje escolar.

Al obtener puntuaciones altas se demuestra la facilidad para realizar cálculos mentales, razonamiento en la solución de problemas aritméticos, atención, buena concentración. Las puntuaciones bajas pueden señalar una habilidad inadecuada para el cálculo mental, una deficiencia en la concentración, ansiedad a las tareas de tipo escolar.

Semejanzas: mide el pensamiento asociativo, abstracto, concreto y funcional; habilidad para separar detalles esenciales de los que no son, memoria, cognición, formación de conceptos. Los intereses, el pensamiento de tipo concreto y la lectura pueden influir dentro del desempeño de esta subprueba.

Las puntuaciones altas implican un buen pensamiento conceptual, habilidad para establecer relaciones, buen pensamiento abstracto y lógico, habilidad para discriminar las relaciones. Un puntaje bajo implica una dificultad para establecer relaciones, dificultad para seleccionar y verbalizar, pensamiento excesivamente concreto.

Vocabulario: mide comprensión verbal, desarrollo del lenguaje, capacidad de aprendizaje, riqueza de ideas, formación de conceptos, memoria, pensamiento abstracto. Los factores que influyen en esta prueba son el nivel de educación, ambiente sociocultural, socialización, y aprendizaje escolar

Cuando se tiene calificaciones altas se refleja una comprensión verbal por encima del promedio con un buen desarrollo del lenguaje, ambiente familiar y social que estimula, habilidades verbales, escolaridad adecuada para la edad. Las calificaciones bajas reflejan comprensión verbal deficiente y pobre desarrollo de habilidades verbales y de lenguaje, ambiente poco estimulante que limita el desarrollo de habilidades.

Retención de dígitos: mide atención involuntaria, concentración, memoria auditiva inmediata, agilidad mental.

Las puntuaciones altas nos indican una buena capacidad para evocar recuerdos inmediatos y habilidad para entender estímulos auditivos, las puntuaciones bajas indican distracción o dificultades de aprendizaje, problemas de atención con o sin hiperactividad.

3.4.2.2 Escala de ejecución

Figuras incompletas: mide organización perceptual, identificación visual de objetos, capacidad de observación, concentración, cierre y memoria visual, razonamiento, organización.

Al obtener puntuaciones altas nos indica una buena percepción, concentración, atención a los detalles, las puntuaciones bajas son indicadores de ansiedad que afecta a la atención y concentración.

Ordenamiento de dibujos: mide razonamiento no verbal, inteligencia aplicada a las relaciones interpersonales, anticipación, planeación consecutivas, atención a los detalles.

Las puntuaciones altas reflejan una buena capacidad de planeación, anticipación de resultados, atención, previsión, procesos secuenciales de pensamiento. Las puntuaciones bajas indican dificultad de organización visual, falta de atención, ansiedad.

Diseño con cubos: mide capacidad de análisis y síntesis, organización perceptual coordinación visomotora, habilidad para formar conceptos abstractos, velocidad del procesamiento mental, visualización espacial, capacidad de aprendizaje por ensayo y error.

Las calificaciones altas implican una buena integración visomotora y espacial, habilidad para formar conceptos, buena orientación espacial, las puntuaciones bajas implican una integración visomotora y espacial deficiente, problemas perceptivos, dificultad para orientarse.

Ensamblaje de objetos: mide organización perceptual, coordinación visomotora anticipación visual de las relaciones entre las partes y el todo, planeación, capacidad para sintetizar.

Al obtener puntuaciones altas nos demuestra una buena coordinación visomotora, ensayo y error exitoso, persistencia. Las puntuaciones bajas indican dificultad visomotora, problemas perceptivos, capacidad de planeación deficiente, dificultad para percibir el todo.

Claves: mide el factor de distracción, destrezas motoras, memoria a corto plazo, velocidad psicomotriz, recuerdo visual, habilidades simbolizas, atención, capacidad de imitación.

Las puntuaciones altas reflejan destreza visomotora, energía sostenida o persistencia, concentración, habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa y reproducción del mismo, buena motivación, las puntuaciones bajas reflejan dificultades en la coordinación visomotora, defectos visuales, distracción, deficiente control del lápiz.

Laberintos: mide la organización perceptual, capacidad de planeación y previsión, coordinación visomotora, atención, concentración.

3.4.3 Aplicación de WISC-R

La aplicación de la prueba es de manera secuencial intercalando una subprueba de la escala verbal y una de la escala de ejecución, esto es importante ya que ayuda a que el niño no se canse y presente mayor interés durante la prueba.

Las escalas de aplicación son: información, figuras incompletas, semejanzas, ordenación de dibujos, aritmética, diseño con cubos, vocabulario, composición de objetos, comprensión, claves.

3.5 Goodenough

3.5.1 Historia del Test de Goodenough

El Test del dibujo de un hombre de Goodenough (1926), es el más original debido a su brevedad y utilización general. Es muy utilizado para examinar el nivel intelectual de los niños pequeños y estudiar a niños con disminuciones auditivas o con sospecha de deficiencias neurológicas. También se utiliza este test para estudiar problemas de personalidad, adaptación, delincuencia y otros defectos de carácter.

El test significó poder disponer de un nuevo método para evaluar los dibujos de los niños, en el cual se utiliza una escala de puntos. Demostró también que el dibujo tenía en el caso de los niños un significado más cognitivo que estético.

Se expuso dos aplicaciones posibles: en la primera el uso de los dibujos en el estudio de la personalidad infantil, su vida afectiva, sus conflictos, sus intereses; y en la segunda el uso de los dibujos para estudiar a niños limitados por falta del lenguaje o barreras en cuanto al idioma.

Ha sido extendido a grupos de mayor edad y ha desarrollado una forma alternativa ya que se han agregado además del dibujo del hombre, el dibujo de una mujer y el del sujeto mismo. Se ha estandarizado para obtener una expresión cuantitativa más defendible del rendimiento del niño. (Harris, 2001)

Esta valiosa técnica para evaluar a los niños se empleaba como prueba de maduración y como técnica proyectiva. En la actualidad existen dos enfoques principales de la interpretación:

1. Como técnica proyectiva (utilizada por los clínicos)
2. Como prueba del desarrollo intelectual o cognoscitivo

Harris en 1963 realiza una revisión de la prueba de Goodenough en la que subraya que ésta mide madurez mental y que no evalúa rasgos o dinámica de la personalidad. Al emplear este método se obtiene el nivel de madurez conceptual a partir de dibujos de la figura humana.

Algunas investigaciones empíricas apoyan que la prueba mide los niveles de desarrollo cognitivos de los niños y la inteligencia y tiene como objetivos los siguientes:

1. Proveer un dibujo que comprenda detalles fáciles y objetivos al momento de calificar.
2. Proporcionar un sistema de calificación que posea una norma reciente y una muestra representativa nacional.
3. Brindar un sistema de calificación que demuestre habilidad empírica para diferenciar entre una persona con trastorno y otra que no lo padece.

Esta evaluación se da a través de tres dibujos: el de un hombre, una mujer y de sí mismo. Se basa en la suposición de que la representación de las características inusuales de los dibujos indicará problemas emocionales. (Esquivel Ancona, Heredia, & Gómez-Marqueo, 2007)

Dentro de las contribuciones de este Test podemos incluir:

- Se extendió la escala de Goodenough para así poder incluir los años de la adolescencia.
- Se desarrolló una forma alternativa de la escala del hombre obteniendo una escala de puntaje análoga para la figura de la mujer
- Se incluyó el dibujo de sí mismo como una tercera forma potencial, como una posible vía de estudio del autoconcepto emergente y como un instrumento proyectivo válido para el estudio del afecto e interés por las figuras impersonales
- La nueva estandarización muestra que el porcentaje de niños que aprueban la mayoría de puntos de la escala es mayor en la actualidad que antes. Con los tres dibujos se confirma la diferencia de sexo en el puntaje medio y se pueden examinar estas diferencias a profundidad.

3.5.2 Función de la prueba

Se llega a la conclusión de que este Test evalúa la madurez intelectual o conceptual de los niños entre cuatro y catorce años y que tiene mucho valor proyectivo para estudiar tanto el afecto como la personalidad.

Al abordar las aptitudes exploradas por el test del dibujo Goodenough, parece conveniente reemplazar la noción de inteligencia con la idea de madurez intelectual y quizá de manera más específica, con la de madurez conceptual. Este cambio se aparta de la noción de inteligencia unitaria y permite considerar los conceptos del niño sobre la figura humana como un índice o muestra de sus conceptos en general. (Harris, 1991)

“Por madurez intelectual se entiende la capacidad de formar conceptos de carácter cada vez más abstracto. La actividad intelectual requiere: 1) la capacidad de percibir, o sea de discriminar entre similitudes y diferencias; 2) la capacidad de abstraer, o sea de clasificar los objetos de acuerdo a esas similitudes y diferencias, y 3) la capacidad de generalizar, es decir, de asignar un objeto recién experimentado a una clase correcta, de acuerdo con características, propiedades o atributos diferenciados. Estas tres funciones, tomadas en conjunto, abarcan el proceso de la formación de conceptos. (Harris, 1991)

3.5.3 Administración del Test:

El Test de Goodenough-Harris puede ser administrado tanto individual como colectivamente utilizando las mismas instrucciones. En los preescolares y en niños de bajo estudio clínico la aplicación debería ser individual y para los niños de jardín de infantes y primeros grados de escuela puede ser ya colectiva, obteniendo buenos resultados.

El examinador debe iniciar después de acabada la prueba, algún tipo de interrogatorio informal con el fin de clarificar cualquier aspecto ambiguo del dibujo. Debe comenzar diciendo “háblame sobre tu dibujo”, durante el tiempo del interrogatorio, el examinador debe intentar captar las intenciones del niño al dibujar y debe evitar sugerir directamente.

Se debe proveer al niño de un lápiz y un cuadernillo del Test, cualquier otro instrumento de escritura no está permitido. El niño primero debe llenar la información que se encuentra en el inicio del cuadernillo. En el caso de niños que se encuentren en los primeros años, se debe pedir que se complete ítem por ítem de manera colectiva.

Al terminar de llenar esta información de debe pasar a la siguiente hoja, solo la hoja a utilizar debe quedar visible. A continuación se dirá:

Voy a pedirles hoy que hagan para mí tres dibujos, los haremos uno por uno. En la primera página van a hacer la figura de un hombre, hagan el mejor dibujo que puedan, tómense su tiempo y háganlo con mucho cuidado. Asegúrense de hacer todo el hombre, no solo la cabeza y los hombros.

Cuando ya han acabado el dibujo se los elogiara y se les pedirá que pasen la página para continuar con el siguiente dibujo. El examinador pedirá hacer ahora la figura de una mujer y seguir los pasos dados anteriormente.

Por último se les pedirá que doblen la hoja para el tercer dibujo en el cual van a dibujar a alguien a quien conocen muy bien, este debe ser el mejor dibujo de todos. Se les pedirá hacer el dibujo de sí mismos, de cuerpo entero además de las otras instrucciones mencionadas con el primer dibujo.

A los niños de menos de ocho o nueve años debe dárseles un espacio de descanso entre el segundo y tercer dibujo. No se deben dar comentarios adversos, críticas o sugerencias. Si los niños piden más instrucciones de les responderá con la frase “Haz lo que te parezca mejor” y se evitará cualquier respuesta con sí o no.

No existe un límite para el Test, pero los niños pequeños rara vez demoran más de diez o quince minutos entre los tres dibujos.

En circunstancias especiales se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Cuando el niño arruina su dibujo y quiere empezar nuevamente, debe dársele un cuadernillo nuevo.(Esto debe ser anotado en el margen del cuadernillo una vez que el niño haya finalizado la prueba)
- Después del segundo grado, antes es muy raro, el niño puede dibujar solo un busto. Ante esto debe dársele un nuevo cuadernillo y decirle “dibuja todo el hombre”. (Los dos dibujos deben ser guardados)

Puntajes equivalentes de Goodenough

- 47 - 58 retardo mental moderado
- 60 - 69 retardo mental leve
- 70 - 79 inteligencia fronteriza
- 80 - 89 inteligencia normal inferior
- 90 - 109 inteligencia normal media
- 111 - 119 inteligencia normal superior
- 120 - 129 inteligencia superior

Conclusión

A lo largo de este capítulo, después de haber visto la historia de los test de inteligencia, podemos darnos cuenta los avances que se han venido dando, las mejoras en cuanto a las actualizaciones y creación de nuevas baterías de test utilizable en la actualidad, que dan mejores resultados en la práctica clínica.

Podemos decir ahora que los test de inteligencia tienen una científicidad mucho mejor en cuanto a su información, muestran confianza y nos ayudan a tomar decisiones. El margen de error en las estimaciones y en las decisión es menor con su uso que sin él.

CAPITULO IV

ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

4.1 Introducción

Según la Junta Cantonal de Protección de Derechos, que trabaja conjuntamente con la Municipalidad de Cuenca, en la ciudad, de enero a mayo del 2012, se han receptado un total de 567 casos de maltrato infantil, mientras que en el 2011, en todo el año se ha reportado la existencia de 1280 casos. En Cuenca, en el año 2011, 305 niños han ingresado mensualmente en las distintas casas de acogida de la ciudad.

La evaluación de la inteligencia en los niños y niñas víctimas de maltrato no es una prioridad en las casas de acogida.

Nuestro estudio muestra a continuación los resultados de la evaluación de la inteligencia de los niños víctimas de maltrato en las distintas casas de acogida de Cuenca así como en las escuelas a las que asisten los niños que no han sido víctimas de maltrato.

4.2 Metodología

La presente investigación fue realizada en dos orfanatos de la ciudad; el Orfanato Antonio Valdivieso y el Hogar Miguel León, se presentó las solicitudes respectivas a las directoras y psicólogas de dichas instituciones.

4.2.1 Orfelinatos

Reseña del orfanato de niños “Antonio Valdivieso”

El Orfanato de niños Antonio Valdivieso lleva el nombre de su mentalizador el Sr. José Antonio Valdivieso, cuencano quien deja en su testamento la donación a la Curia Arquidiocesana de Cuenca, del inmueble ubicado en la parroquia Gil Ramírez Dávalos de la Ciudad de Cuenca, con el objetivo de dar acogida integral y educación de acorde a su edad y su entorno de los niños y adolescentes huérfanos, abandonados y privados de sus derechos.

Es una entidad de derecho privado de servicio social y sin fines de lucro su ámbito de acción en todo el territorio del país y su duración indefinida.

El 13 de junio de 1934, Monseñor Daniel Hermida, Obispo de Cuenca funda el Orfanato Antonio Valdivieso, bajo la dirección de la Compañía de las Hijas de la Caridad, en un inicio acogían a los niños varones que se encontraban en la edad escolar provenientes del Hogar Infantil Tadeo Torres e iniciaban su instrucción escolar en la escuela que para el efecto se fundó denominada Daniel Hermida, a la cual asisten tanto los niños internos como externos de la parroquia y de bajos recursos económicos.

Debido a la doble función de orfanato y escuela el inmueble resulto pequeño para el cumplimiento de sus fines, y es por ello que en un principio se arrendo parte de él, es decir el área que se considera comercial conformada por las tiendas, con dichas rentas y ayudas económicas de la comunidad se construyó la escuela Daniel Hermida, escuela anexa al Orfanato.

El 25 de febrero de 1998, la Curia Arquidiocesana de Cuenca, representada por el Monseñor Luis Alberto Luna Tobar, dona este inmueble mediante escritura pública a favor de la compañía de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul, representada en ese entonces por Sor. Fausta Montesdeoca Cedeño, para que continúen con la obra del Orfelinato y educación de los niños huérfanos y abandonados de nuestro país.

El Orfelinato Antonio Valdivieso dentro del cual se encuentra comprendida la escuela Daniel Hermida, se encuentra ubicado en la calle Padre Aguirre 6-17 entre las calles Juan Jaramillo, General Torres y Presidente Córdova, en el centro del casco histórico de la ciudad de Cuenca y junto al mercado 10 de agosto.

El orfelinato los niños y adolescentes atiende a los niños y adolescentes comprendidos en las edades de 3 hasta los 13 años de edad, es decir hasta cuando terminan el séptimo año de educación básica.

Durante todo el tiempo que permanecen los niños y adolescentes en el Hogar Antonio Valdivieso son atendidos con una alimentación nutritiva, ropa adecuada, su salud vigilada y tratada, vivienda digna dotada de todos los servicios básicos, educación de calidad y con el apoyo de psicólogos, educativos y clínicos, recreación, juego y paseos por las tardes y fin de año lectivo, con la finalidad de brindarles un ambiente adecuado para que crezcan y se desarrollen integralmente.

Desde hace algunos años, la institución ha acogido a niños y adolescentes con diversas situaciones traumáticas familiares; como es el abandono, padres migrantes, hogares desorganizados, orfandad y negligencia de sus progenitores, acompañados de una difícil

situación económica, maltrato físico, psicológico y sexual, siendo privados de sus derechos.

Reseña del “Hogar Miguel León”

El Hogar Miguel León, es una Institución no Gubernamental Privada, sin fines de lucro y de carácter Social.

El 8 de diciembre de 1870, 12 niñas dieron comienzo a esta obra. La Señora Ana Merchán fue la primera Directora. Transcurridos 10 años los Señores Canónigos Justo y Miguel Merchán autores de la obra, confiaron a la Comunidad de Hijas de la Caridad la formación moral, intelectual y material de estas niñas.

Para llevar a efecto un buen servicio de la niñez abandonada aseguraron a la Comunidad dándole con escritura pública la actual casa hogar “Miguel León”.

Con el porvenir de los tiempos ese hogar ha acogido a muchas generaciones de niñas procedentes de familias desorganizadas y conflictivas por la extrema pobreza, orfandad, drogas, enfermedad, maltratos, violación sexual, etc.

En el año 1952 a petición de la Asistencia Pública, se trasladó a 40 ancianas que se alojaban en la casa EL Buen Retiro cuya benefactora fue Doña Horencia Astudillo al Hogar Miguel León.

La Comunidad de las Hijas de la Caridad por el amor a Cristo e impulsadas por el espíritu de San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac que dieron su vida por los pobres, ha avanzado sacrificadamente, haciendo esfuerzos particulares muy propios, con las puertas abiertas no solo al Azuay sino a todo el Austro, para servir de la mejor manera a los niños y ancianas y con la expectativa de mantener la finalidad por la cual

fue creado esta obra y cumplir con el compromiso que somos, hacer presente a Dios y la Caridad en el mundo.

El 11 de abril del 2005 el Hogar Miguel León se inaugura una nueva obra la cual lleva el nombre de Centro de Acogida “Sor Margarita Camacho” atendiendo a pacientes con enfermedades crónicas degenerativos y en fase terminal.

El Hogar Miguel León actualmente albergan niñas, cuyas edades oscilan entre las seis y dieciocho años, las mismas que provienen el 89% de la parte del Oriente 9% de las provincias vecinas y un 1% de sectores marginales de la ciudad de Cuenca.

4.2.2 Escuelas:

Las escuelas donde se aplicó los test del grupo de niños y niñas que no han sido víctimas de maltrato fueron seleccionadas debido a que los niños del grupo de investigación asisten a las mismas.

Se realizaron las solicitudes necesarias a los directores de las escuelas, las psicólogas y los padres de los niños a los que se les aplicó los respectivos test de inteligencia.

Unidad Educativa Daniel Hermida

La escuela fisco-misional “Daniel Hermida”, regentada por las hermanas de la Comunidad Hijas de la Caridad, su directora Sor Mercedes Piedra se encuentra ubicada cerca del mercado Diez de Agosto razón por la cual acoge a los niños hijos de vendedores del mercado. La instalación se encuentra dentro del orfanato Antonio Valdivieso y educa a los niños que se encuentran acogidos dentro de la institución.

Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar

La Unidad educativa Víctor Gerardo Aguilar se encuentra ubicada en las calles Miguel Morocho y Gaspar Sangurima en la parroquia de San Sebastián. Dentro de la escuela se educan las niñas que se encuentran acogidas en el Hogar Miguel León.

4.2.3 Objetivos

4.2.3.1 Objetivo General:

Evaluar la inteligencia de los niños y niñas víctimas de maltrato que se encuentran institucionalizados mediante las pruebas WISC-R y Goodenough.

4.2.3.2 Objetivo Específicos:

Evaluar a los niños y niñas con el Test WISC-R para obtener un CI global

Evaluar a los niños y niñas con prueba proyectiva, que nos da indicadores de inteligencia mediante el Goodenough actualización de Harris 1991

Analizar los resultados obtenidos en busca de identificar el nivel de inteligencia de los niños y niñas víctimas de maltrato institucionalizados.

Comparar los resultados obtenidos en los test tanto del grupo control como del grupo de estudio.

4.2.4 Hipótesis:

- Los niños víctimas de maltrato presentan un CI inferior al de los niños que no han sido víctimas de maltrato.

- El CI medido por el test WISC-R es menor al CI medido por el test de Goodenough en niños víctimas de maltrato.
- El CI medido por el test WISC-R es igual al CI medido por el test de Goodenough en niños que no han sido víctimas de maltrato.
- El test de Goodenough es más eficaz al momento de medir el CI en niños víctimas de maltrato.

4.2.5 Método de investigación

La presente investigación aborda un modelo de estudio descriptivo transversal

4.2.6 Procedimiento y muestra

- Para la siguiente investigación se tomó en cuenta a niños institucionalizados que han sido víctimas de maltrato, lo que se constató por medio de la historia clínica de la institución. También se revisaron las fichas escolares del grupo control siendo los niños que no han sido víctimas de maltrato, para poder realizar la aplicación respectiva de los test de inteligencia.
- Se obtuvo autorización de las Directoras de las Casas de acogida de Cuenca: Orfanato Antonio Valdivieso y Hogar Miguel León. Se obtuvo autorización de

las Directoras Psicólogas de las escuelas Daniel Hermina y Victor Gerardo Aguilar. Pedimos autorización a los padres de familia y/o tutores para la participación de los escolares en la investigación.

- Se eligió a los niños que cumplen con los criterios de inclusión de nuestro estudio, los escolares y de las casas de acogida, a quienes se les aplicó los test de inteligencia: WISC-R y Goodenough
- Se analizó los datos obtenidos para una posterior descripción de la investigación y se realizó algunos análisis comparativos entre los test obtenidos.

4.2.7 Muestra

El estudio se realizó en dos orfanatos de la ciudad de Cuenca, en el Orfanato Antonio Valdivieso y Orfanato Miguel León; el grupo control se encuentra formado por niños y niñas de las escuelas Unidad educativa Daniel Hermida y de La Unidad educativa Víctor Gerardo Aguilar.

Grupo 1:

Este grupo estuvo formado por treinta escolares que se encuentran institucionalizados y han sido víctimas de maltrato, ingresados en el Orfanato Antonio Valdivieso, Casa de Acogida Miguel León y Aldeas SOS que cumplen los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión

- Edades de 7 años a 10 años
- No presenten problemas conductuales
- Nivel socio económico bajo

- Se encuentren institucionalizados en los últimos seis meses
- Institucionalizados debido a que han sido víctimas de maltrato, negligencia y callejización.
- Carecer de lesiones neurológicas demostradas en la historia clínica.
- Se encuentran en escolarizados.

Grupo 2

El segundo grupo está conformado por 32 niños y niñas que cumplan los mismos criterios tales como edades entre los 7 a 10 años, no presentan problemas conductuales, nivel socio económico bajo, carecer de lesiones neurológicas demostradas en la historia clínica, se encuentran en proceso de escolarización, a excepción de que no sufran maltrato ni sean institucionalizados.

4.3 Análisis de datos

Muestra:

La muestra estuvo compuesta por 62 niños de entre 7 y 10 años la media de la edad fue 8,47, la desviación estándar 1,170. De estos niños, el 48,4% pertenecieron al grupo de maltrato y el 51,6% al grupo de no maltrato.

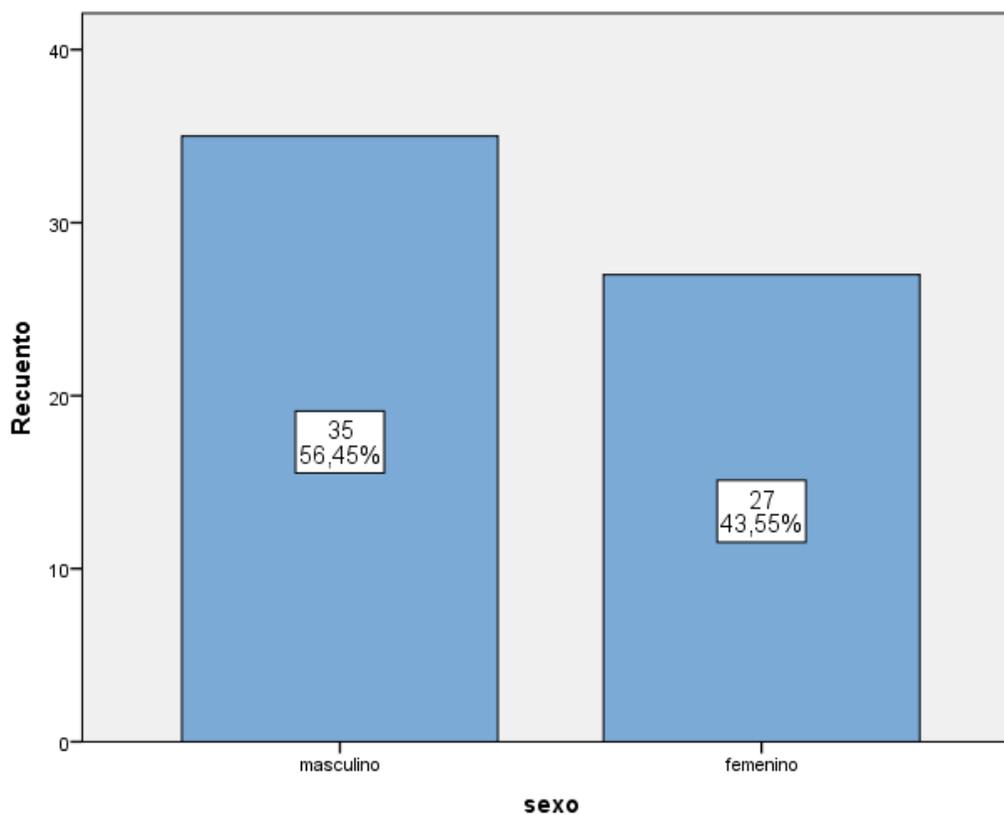


Grafico 4.1 Muestra de los niños según el sexo.

El grafico representa una muestra de 62 niños, 35 niños (56,45%) son de sexo masculino y 27 (43,55%) de sexo femenino.

Tabla 4.1 Frecuencia de tipos de maltrato

		tipo maltrato			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Maltrato físico	17	27,4	56,7	56,7
	Negligencia	6	9,7	20,0	76,7
	Callejización	2	3,2	6,7	83,3
	violencia sexual	5	8,1	16,7	100,0
	Total	30	48,4	100,0	
Perdidos	Sistema	32	51,6		
Total		62	100,0		

Se puede observar que en el grupo de los niños que presentan maltrato el más sobresaliente es el maltrato físico ya que 17 (56,7%) niños de una muestra de 30 presentan este tipo de maltrato, el segundo tipo de maltrato es la negligencia ya que 6 niños (20,00%) lo han vivido, seguido de este se encuentra la violencia sexual y el tipo de maltrato que menos se presenta en el estudio es la callejización.

Tabla 4.2 Porcentajes según el sexo del grupo 1

sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
masculino	17	56,7	56,7	56,7
Válidos femenino	13	43,3	43,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Dentro del grupo 1 de la muestra de 30 niños, podemos ver que el 56.7% pertenecen al sexo masculino y el 43.3% pertenecen al sexo femenino.

Tabla 4.3 Porcentajes según el sexo del grupo 2

sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
masculino	18	56,3	56,3	56,3
Válidos femenino	14	43,8	43,8	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Dentro del grupo 2 de la muestra de 32 niños, podemos ver que el 56.3% pertenecen al sexo masculino y el 43.8% pertenecen al sexo femenino.

Tabla 4.4 Frecuencias de las puntuaciones en categorías de la escala verbal del WISC-R grupo 1 y grupo 2

		Si Maltrato		No maltrato	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Retardo Mental Moderado	6	20,0		
	Retardo Mental Leve	8	26,7	1	3,1
	inteligencia Fronteriza	9	30,0	2	6,3
	Inteligencia Normal Inferior	5	16,7	23	71,9
	Inteligencia normal Media	1	3,3	5	15,6
	Inteligencia normal Superior	1	3,3	1	3,1
	Total	30	100,0	32	100

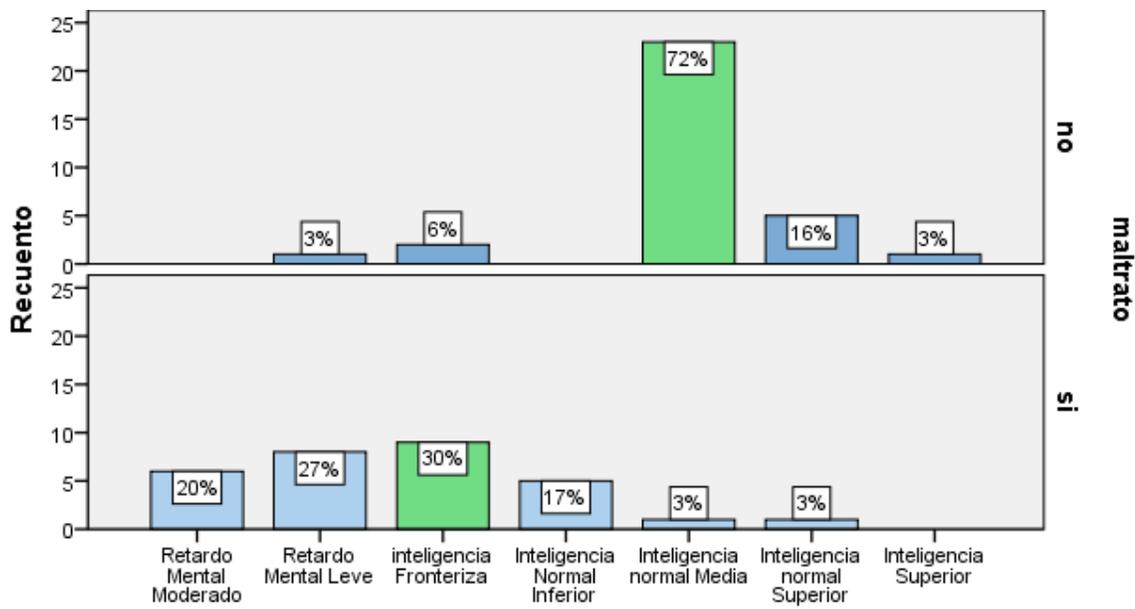


Gráfico 4.2 Comparación de CI categorías de la escala verbal del WISC-R grupo 1 y grupo 2

Dentro del gráfico se puede apreciar que dentro del grupo 1 compuesto por niños y niñas víctimas de maltrato en la escala de ejecución, presentan un mayor porcentaje en inteligencia fronteriza (30%) y que los siguientes porcentajes se encuentran en las categorías de retardo mental leve y retardo mental moderado. Mientras que los niños del grupo 2 que no han sufrido maltrato presentan un mayor porcentaje dentro de la inteligencia normal media (72%), siguiéndole la inteligencia normal superior.

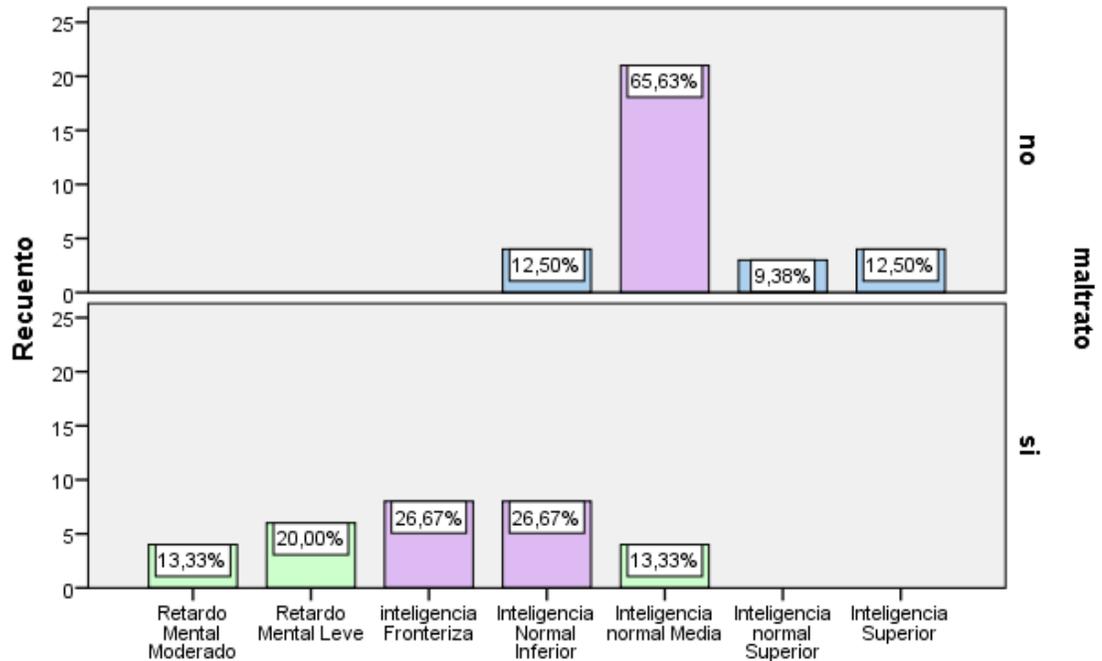


Gráfico 4.3 Comparación de CI categorías de la escala de ejecución del WISC-R grupo 1 y grupo 2

En el **gráfico 4.3** se puede observar que los niños del grupo 1 la mayoría de sus puntuaciones oscilan entre inteligencia fronteriza e inteligencia normal inferior a diferencia del grupo 2 en el que la mayoría de los niños sus puntuaciones se encuentran en una inteligencia normal media.

Los niños del grupo 1 presentan puntuaciones en las categorías de inteligencia normal inferior, inteligencia fronteriza, retardo mental leve y retardo mental moderado; mientras que los niños del grupo 2 presentan puntuaciones que van desde inteligencia normal inferior y suben hasta inteligencia superior.

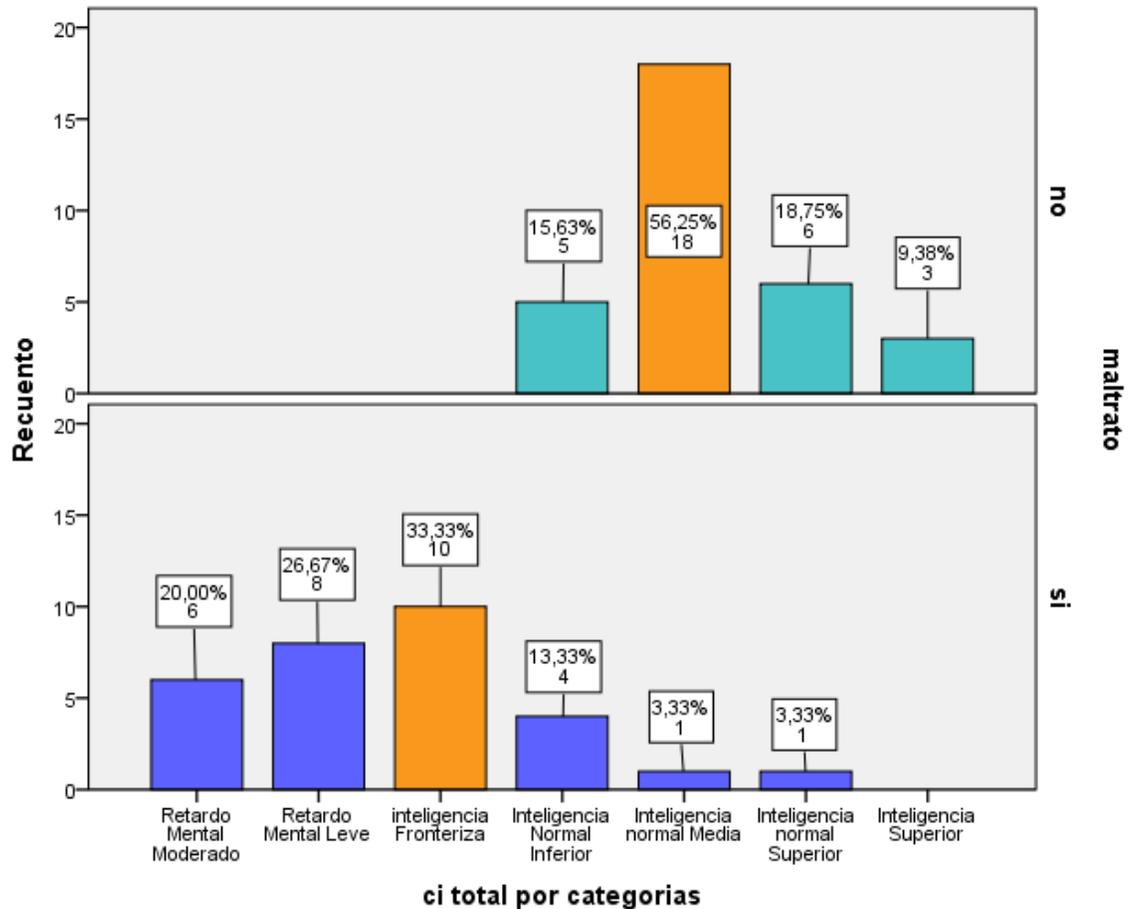


Gráfico 4.4 Comparación de CI categorías del WISC-R grupo 1 y grupo 2

Dentro del **gráfico 4.4** se puede considerar que los niños del grupo 1 de maltrato presentan mayores puntuaciones de CI en la categoría de inteligencia fronteriza así como en retardo mental leve y retardo mental moderado, mientras que los niños del grupo 2 que no han sido víctimas de maltrato presentan mayores puntuaciones de CI total en las categorías de inteligencia normal media, inteligencia superior

Cabe recalcar que los niños que no han sido víctimas de maltrato no presentan puntuaciones menores a la de inteligencia normal inferior como en los niños del grupo 1 que no presentan puntuaciones de inteligencia superior.

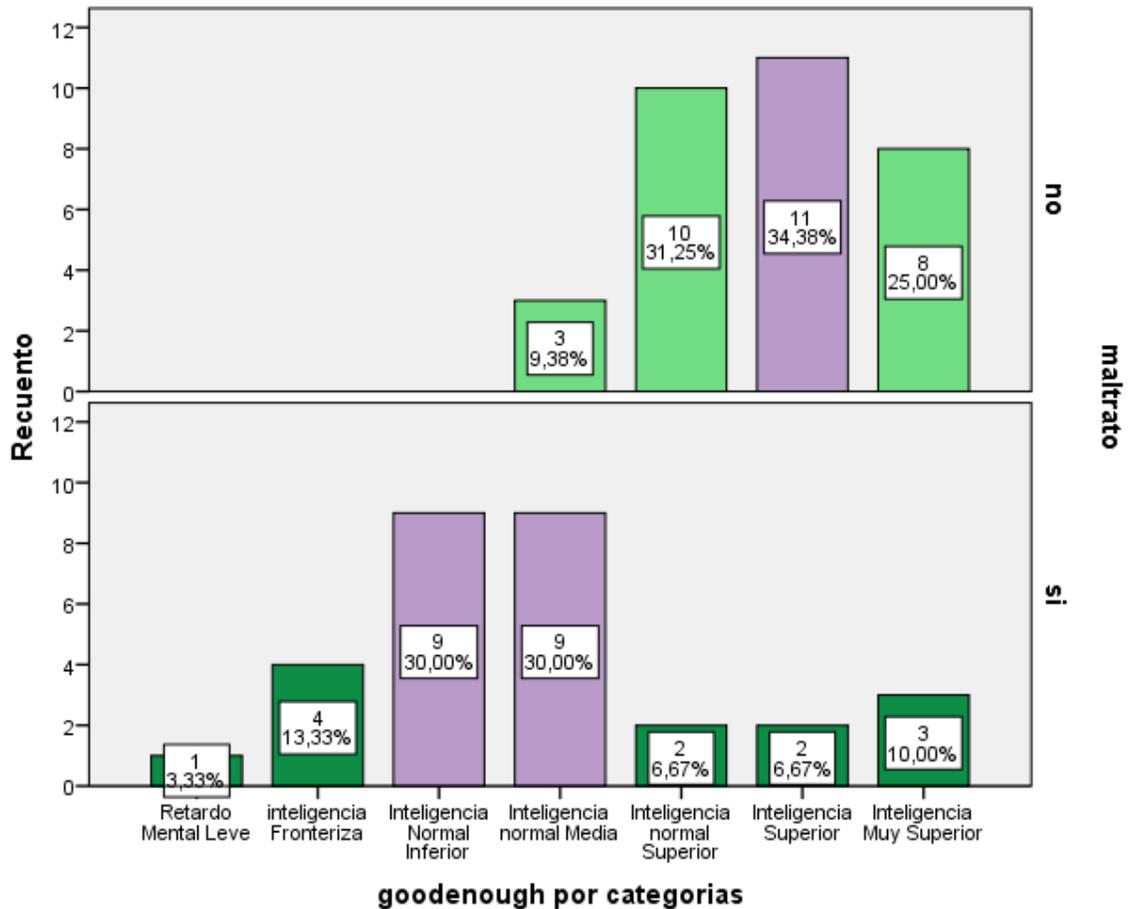


Grafico 4.5 Comparación de CI categorías del Goodenough grupo 1 y grupo 2

En el análisis de los datos del test de Goodenough se puede ver que los niños del grupo 1 presentan la mayoría de sus puntuaciones dentro de las categorías de inteligencia normal inferior e inteligencia normal media mientras que los niños del grupo 2 presentan la mayoría de sus puntuaciones en la categoría de inteligencia superior.

Los niños del grupo 1 presentan puntuaciones variadas en todas las categorías, los niños del grupo 2 no presentan puntuaciones menores a la categoría de inteligencia normal media.

Tabla 4.5 Descriptivos de las escalas verbal, ejecución, CI total y Goodenough grupo 1 y grupo 2

N 30	Si maltrato				No maltrato			
	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Mínimo	máximo	media	Desv. típ
CI escala verbal	46	118	71,03	15,007	62	128	98,81	13,453
CI escala ejecución	52	100	75,23	12,743	84	123	102,28	10,623
CI total WISC-R	47	110	70,83	13,643	87	123	101,38	10,835
Goodenough	69	156	96,73	21,211	101	148	123,59	12,038
N válido (según lista)								

Dentro de la tabla **4.8** podemos observar que en el grupo 1 el mínimo de las puntuaciones en la escala verbal es de 46 y el máximo de 118 a diferencia del grupo 2 que el mínimo es 62 y el máximo de 128. En la escala de ejecución en el grupo 1 el mínimo es de 52 y el máximo de 100 mientras que en el grupo 2 el mínimo es de 84 y el máximo de 123; en el CI total del test WISC-R el mínimo es de 47 que muestra un retraso mental moderado y un máximo de 110, en el grupo 2 el mínimo es de 87 indica una inteligencia normal inferior. En el test de Goodenough el puntaje mínimo en el grupo 1 es de 69 y el puntaje máximo es de 156 y en el grupo 2 el puntaje mínimo es de 101 y el máximo de 148.

Tabla 4.6 Correlaciones entre el test de WISC-R y Goodenough grupo 1 y grupo2

Correlaciones

maltrato		CI total	hombreGODD
No	Correlación de Pearson	1	,351*
	CI total WISC-R Sig. (bilateral)		,049
	N	32	32
	Correlación de Pearson	,351*	1
	Goodenough Sig. (bilateral)	,049	
	N	32	32
Si	Correlación de Pearson	1	,007
	CI total WISC-R Sig. (bilateral)		,972
	N	30	30
	Correlación de Pearson	,007	1
	Goodenough Sig. (bilateral)	,972	
	N	30	30

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En este cuadro se observa que la correlación entre el CI del WISC-R y el Goodenough del grupo 1 es baja, es decir, no es significativa. En el grupo de maltrato esta relación es casi nula.

Tabla 4.7 Prueba T

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Goodenough	62	110,55	21,666	2,752
CI total WISC-R	62	86,60	19,620	2,492

Tabla 4.8 Prueba para una muestra

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 90					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
hombreGO DD	7,468	61	,000	20,548	15,05	26,05
CI total	-1,366	61	,177	-3,403	-8,39	1,58

Al comparar las medias de los dos test utilizados, tomando en cuenta los puntajes brutos, y tomando como un valor promedio el de 90, los resultado indican que en el Goodenough la media supera en 20, 548 puntos y en el WISC-R la diferencia de medias es menor en 3, 403 puntos.

Tabla 4.9 Tabla de edad y CI por categorías

Recuento

	ci total por categorías							Total
	Retardo Mental Moderado	Retardo Mental Leve	Inteligencia Fronteriza	Inteligencia a Normal Inferior	Inteligencia a normal Media	Inteligencia a normal Superior	Inteligencia a Superior	
7	3	1	2	4	5	2	0	17
8	2	2	2	4	3	2	1	16
9	0	1	2	0	6	1	2	12
10	1	4	4	1	5	2	0	17
Total	6	8	10	9	19	7	3	62

Tabla 4.10 Tabla de edad y Goodenough por categorías

Recuento

	Goodenough por categorías							Total
	Retardo Mental Leve	Inteligencia Fronteriza	Inteligencia a Normal Inferior	Inteligencia a normal Media	Inteligencia a normal Superior	Inteligencia a Superior	Inteligencia a Muy Superior	
7	0	1	1	3	2	4	6	17
8	0	0	5	3	3	2	3	16
9	1	0	0	4	3	3	1	12
10	0	3	3	2	4	4	1	17
Total	1	4	9	12	12	13	11	62

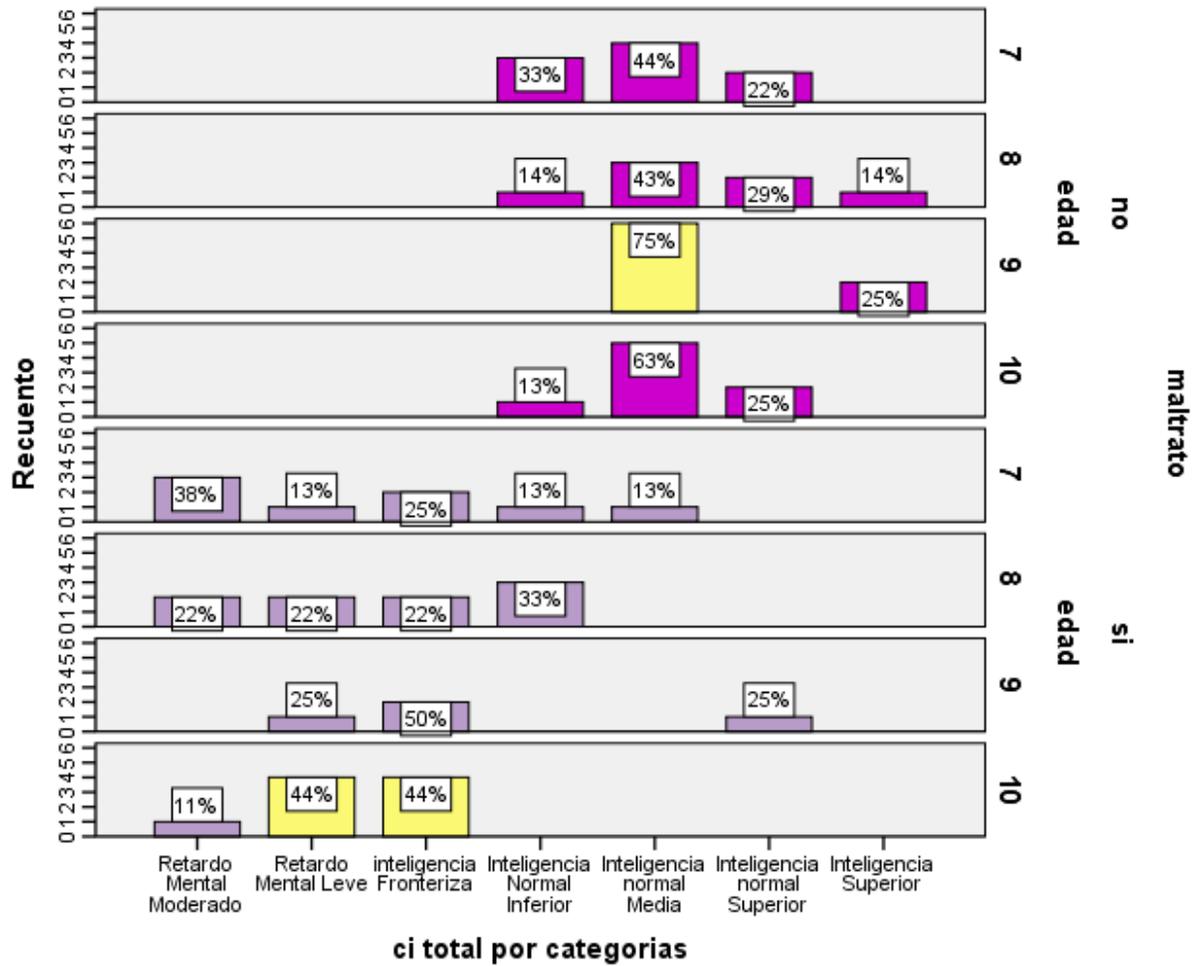


Gráfico 4.6 Comparación CI Total por categorías de acuerdo a la edad del grupo 1 y grupo 2

Al analizar el gráfico se puede notar que los niños de 10 años del grupo 1 presentan las mayores puntuaciones en las categorías de CI del WISC-R de retardo mental leve e inteligencia fronteriza mientras que los niños del grupo 2 que tienen 9 años de edad presentan las mayores puntuaciones de inteligencia normal media.

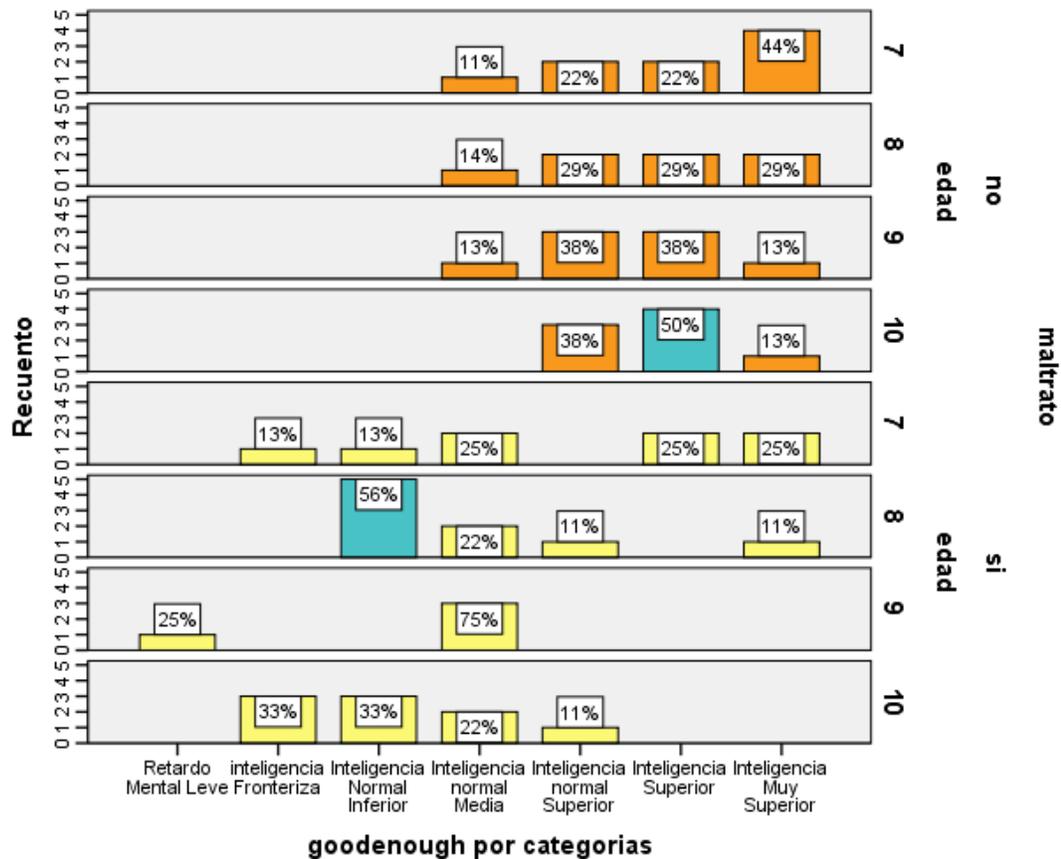


Gráfico 4.7 Comparación Goodenough por categorías de acuerdo a la edad del grupo 1 y grupo 2

En el **gráfico 4.7** podemos observar que los niños que no presentan maltrato y de 10 años de edad tienen un mayor porcentaje de inteligencia superior en el test de Goodenough mientras que los niños de 8 años que pertenecen al grupo de víctimas de maltrato presentan un mayor porcentaje en la categoría de inteligencia normal inferior. Es de importancia tomar en cuenta que los niños del grupo 2 no presentan puntuaciones menores a las de inteligencia normal media en el test de Goodenough; mientras que los niños del grupo 1 presentan puntuaciones en las categorías de inteligencia normal inferior, inteligencia fronteriza y retardo mental leve.

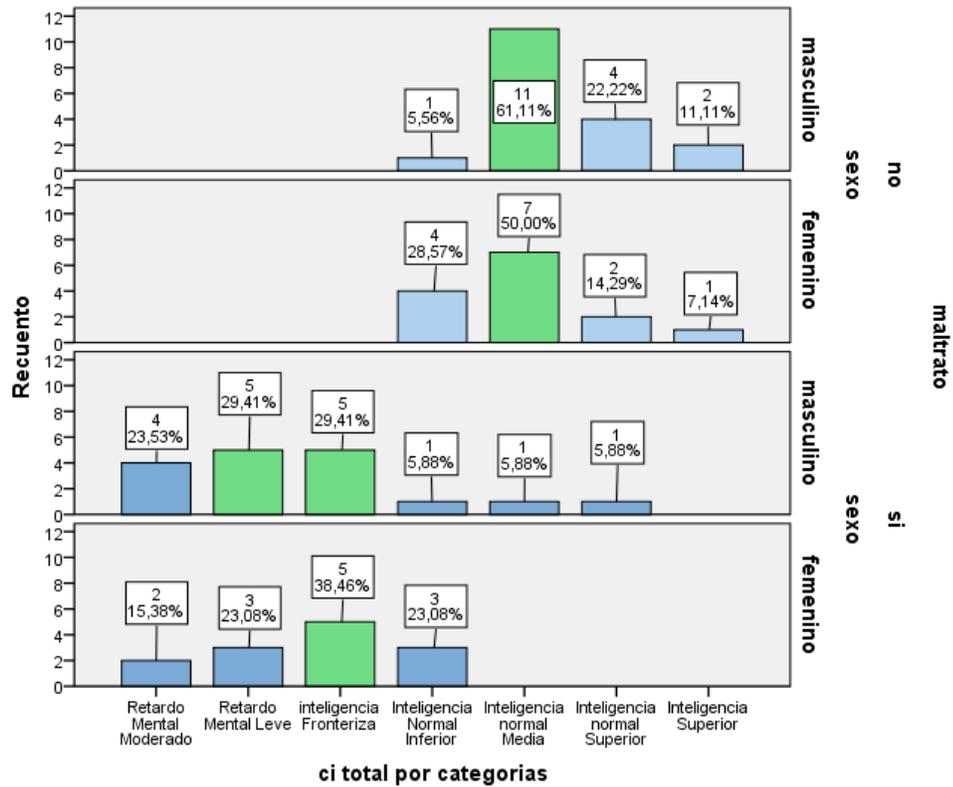


Gráfico 4.8 Comparación CI total por categorías de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2

En el **gráfico 4.8** podemos apreciar que los niños del grupo 1 de sexo masculino presentan la mayoría de sus puntuaciones dentro de las categorías de retardo mental leve e inteligencia fronteriza mientras que de sexo femenino presentan la mayoría de sus puntuaciones en la categoría de inteligencia fronteriza. En el grupo 2 los niños del sexo masculino y femenino presentan la mayoría de sus puntuaciones dentro de la categoría de inteligencia normal media.

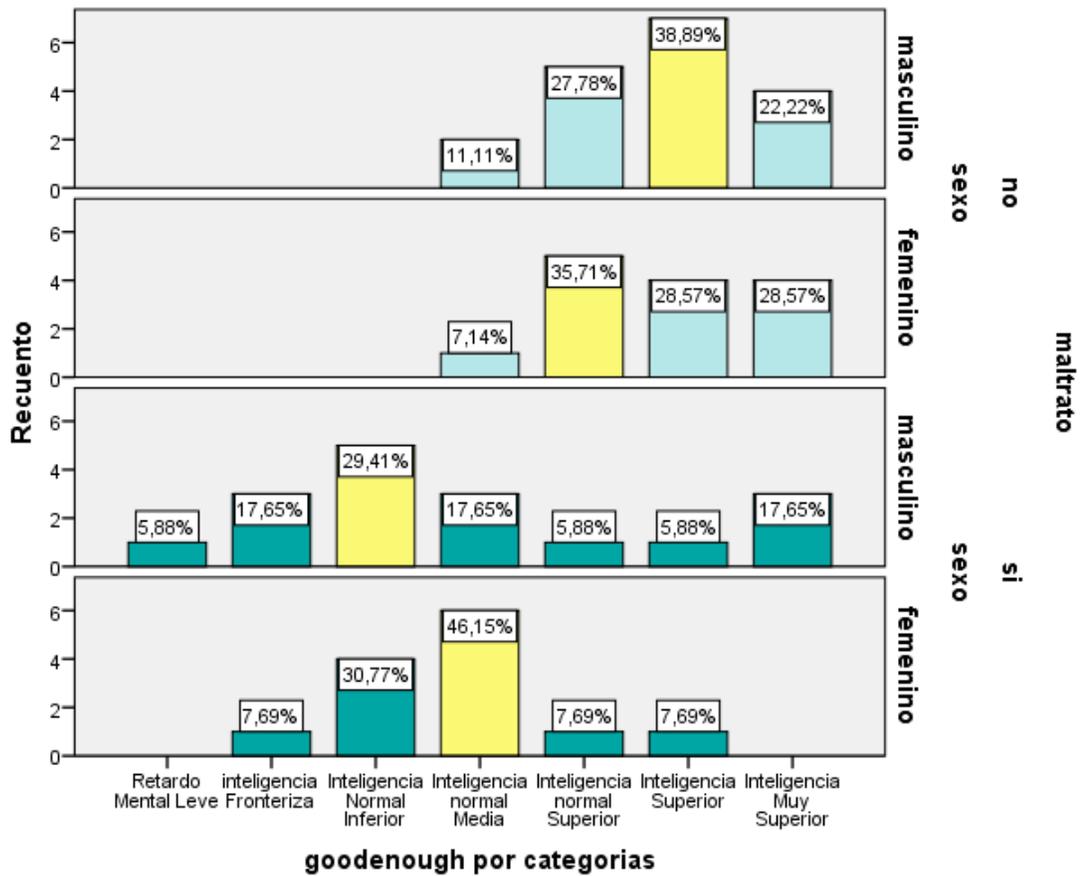


Gráfico 4.9 Comparación Goodenough por categorías de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2

En el **gráfico 4.9** se observa en el grupo 1 los niños de sexo masculino presentan sus puntuaciones dentro de la categoría de inteligencia normal inferior mientras que las niñas presentan dentro de la categoría de inteligencia normal media. Los niños de sexo masculino del grupo 2 presentan la mayoría de sus puntuaciones dentro de la categoría de inteligencia superior y las niñas de sexo femenino presentan la mayoría de sus puntuaciones en la categoría de inteligencia normal superior.

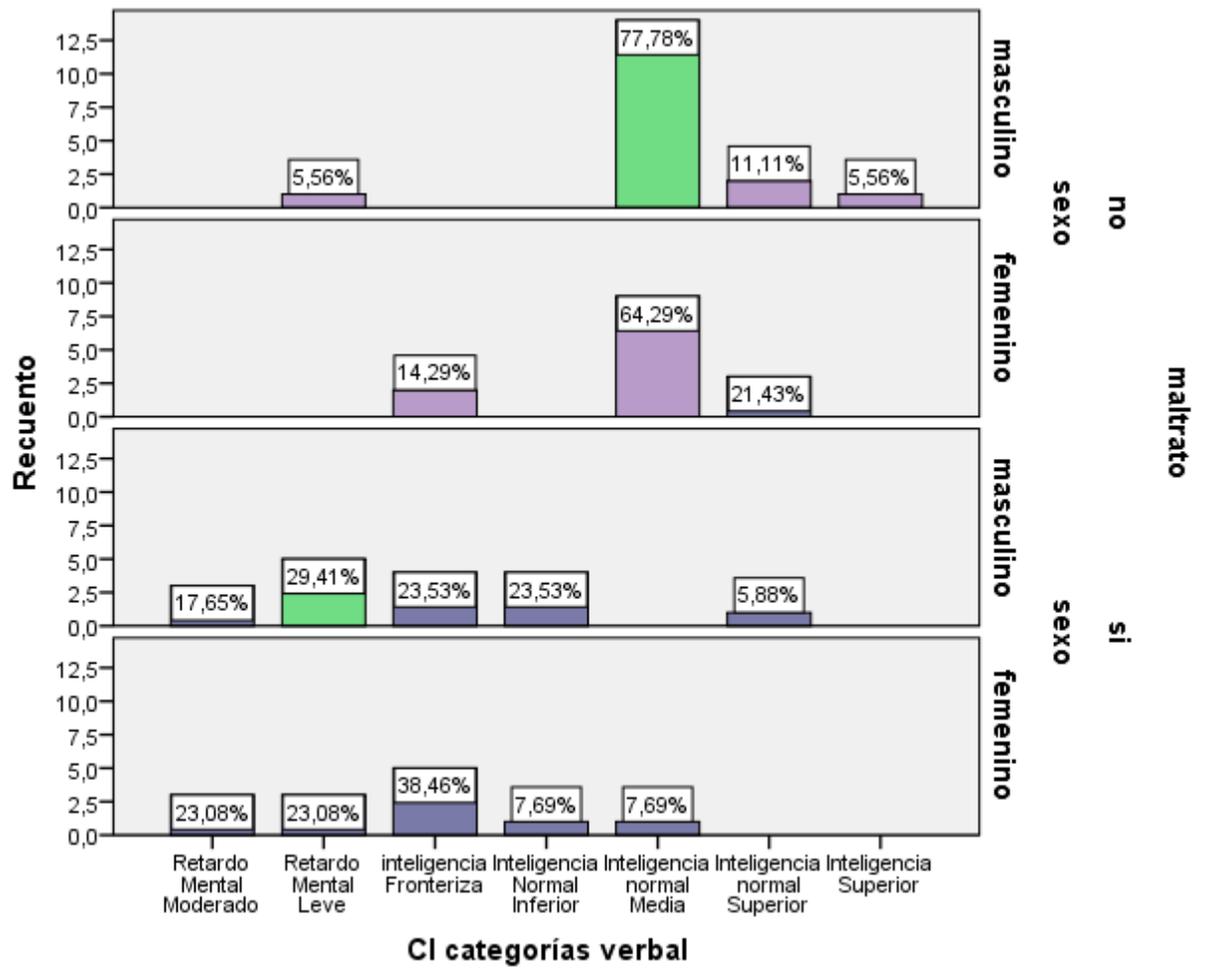
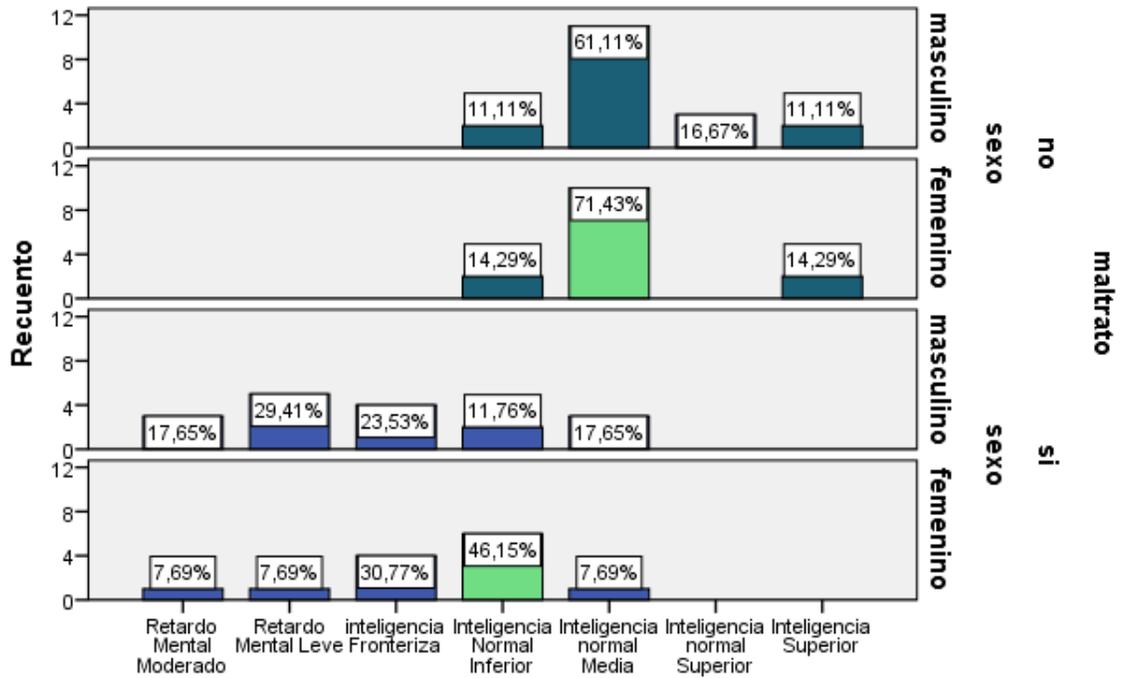


Gráfico 4.10 Comparación CI categorías de la escala verbal de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2



CI categorías ejecucion

Gráfico 4.11 Comparación CI categorías de la escala de ejecución de acuerdo al sexo grupo 1 y grupo 2

Tabla 4.11 Descriptivos de las escalas grupo 1 y grupo 2

		Estadísticos descriptivos					
Maltrato		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	
no	Información normal	32	5	14	9,34	2,391	
	Semejanzas normal	32	5	17	11,63	2,904	
	Aritmética normal	32	5	15	9,88	2,709	
	Vocabulario normal	32	5	100	13,88	16,273	
	Comprensión normal	32	1	19	9,28	4,183	
	Figuras incompletas normal	32	4	15	9,66	2,391	
	Ordenación de dibujos normal	32	6	13	9,66	1,860	
	Diseño con cubos normal	32	6	16	11,00	2,862	
	Composición de objetos normal	32	6	18	11,75	3,037	
	Claves normal	32	5	17	9,78	2,768	
	N válido (según lista)		32				
	Si	Información normal	30	1	12	5,10	3,122
Semejanzas normal		30	1	15	5,17	3,621	
Aritmética normal		30	1	13	6,60	3,645	
Vocabulario normal		30	1	14	4,70	2,855	
Comprensión normal		30	1	12	5,10	3,305	
Figuras incompletas normal		30	1	13	6,60	2,660	
Ordenación de dibujos normal		30	1	13	5,03	3,253	
Diseño con cubos normal		30	1	11	5,13	3,192	
Composición de objetos normal		30	1	11	7,67	2,721	
Claves normal		30	1	14	6,73	2,753	
N válido (según lista)		30					

Tabla 4.12 Tabla de contingencia CI total por categorías de acuerdo al tipo de maltrato

Tabla de contingencia ci total por categorías * tipo maltrato

Recuento

Maltrato		Tipo maltrato				Total
		maltrato físico	Negligencia	Callejización	violencia sexual	
Si	Retardo Mental Moderado	3	2	0	1	6
	Retardo Mental Leve	5	2	1	0	8
	Inteligencia Fronteriza	4	2	1	3	10
	Inteligencia Normal Inferior	3	0	0	1	4
	Inteligencia normal Media	1	0	0	0	1
	Inteligencia normal Superior	1	0	0	0	1
	Total	17	6	2	5	30

4.4 Conclusiones

Al culminar este trabajo podemos concluir que, el maltrato infantil es un problema presente en nuestra sociedad y que la gente lo reconoce y lo denuncia.

Nuestra investigación se centra en las consecuencias del maltrato a nivel intelectual.

Conclusiones:

- Se concluye que la teoría de Vygotsky sobre la inteligencia, es la que más se aplica a este estudio porque es un producto social en el que el aprendizaje humano está siendo formado por las personas que le rodean y que el desarrollo de las conductas superiores consiste propiamente en la incorporación e internalización de las conductas sociales.
- La primera hipótesis del estudio que se refiere a que los niños víctimas de maltrato presentan un CI inferior a los niños que no han sido víctimas de maltrato se cumple.
- La segunda hipótesis planteada fue que el CI medido por el test WISC-R es menor al CI medido por el test de Goodenough en niños víctimas de maltrato. Confirmando este dato en todos los casos del estudio.
- La tercera hipótesis del estudio se refería a que el CI medido por el test WISC-R es igual al CI medido por el test de Goodenough en niños que no han sido víctimas de maltrato. No se cumple pero podemos observar que hay una menor distancia de puntos en el grupo de los niños no maltratados que en el grupo de los niños víctimas de maltrato.

- Finalmente la hipótesis en la que el test de Goodenough es más eficaz al momento de medir el CI en niños víctimas de maltrato no la consideramos válida ya que creemos que el test WISC-R es un test más completo para medir la inteligencia a pesar de ser un test más escolarizado presenta más escalas y diferentes características de la inteligencia el momento de evaluar.
- Se argumenta que el Goodenough es un test que muestra las posibilidades del niño para aprender. Probablemente la diferencia entre los puntajes de los test puede ser un indicador de la incidencia del maltrato en los niños
- Tanto hombres como mujeres en el grupo de niños víctimas de maltrato presentan las mayores puntuaciones dentro de la categoría de inteligencia fronteriza a diferencia del grupo de niños que no han sido víctimas de maltrato los hombres y las mujeres presentan el mayor número de puntuaciones dentro de la categoría de inteligencia normal media.
- De acuerdo al tipo de maltrato podemos observar que el maltrato físico es más común y además observamos que un mayor grupo de estos niños presentan una inteligencia fronteriza.
- Dentro del test WISC-R las escalas en las cuales los niños del grupo 1 presentan puntuaciones más bajas son: vocabulario referente a comprensión verbal deficiente y pobre desarrollo de habilidades verbales y de lenguaje, ambiente poco estimulante que limita el desarrollo de habilidades; ordenación de dibujos, la cual refleja integración visomotora y espacial deficiente, problemas perceptivos, dificultad para orientarse; comprensión, que nos indica un

juicio social deficiente y fracaso en la responsabilidad personal, dificultad para expresar ideas verbalmente o baja comprensión verbal; e información que puede implicar una información deficiente, memoria deficiente, hostilidad hacia las tareas en el ámbito escolar y baja motivación hacia el logro.

- Podemos observar que existe una mayor tendencia a la frustración en los niños víctimas de maltrato al no poder completar las tareas propuestas por el test. Los errores son repetitivos y constantes.

4.5 Recomendaciones

1. Agregar protocolos de diagnóstico de inteligencia en niños y niñas víctimas de maltrato en las casas de acogida.
2. El test de Goodenough puede ser utilizado como un indicador del potencial del niño que ha sido víctima de maltrato.
3. El WISC-R puede ser utilizado para realizar una detección de dificultades de aprendizaje (vacíos de contenido , mala ubicación dentro del nivel escolar, atención)
4. Realizar rehabilitación de las áreas afectadas, así como el refuerzo de las áreas que no se encuentran del todo alteradas.

5. Se sugiere profundizar este estudio y un seguimiento de los niños.
6. Las bajas puntuaciones en el test de Goodenough y en el WISC-R dentro de un grupo de escolares pueden ser indicadores de maltrato en el hogar.
7. El presente estudio puede ser una base para próximas investigaciones.

Bibliografía

- Abarca Mora, S. (2007). *Psicología del niño en edad escolar* (Primera ed.). San Jose, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Aguirre Baztán, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (Undécima ed.). México: Pearson Educación.
- Ainsworth, M. (1963). *Efectos de la privación materna: estudio de los hallazgos y controversia sobre los métodos de investigación*. Ginebra: OMS.
- Alonso, J., & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales* (Primera ed.). Buenos Aires: Bomun.
- Amar, J. J., Tirado, D., & Abello, R. (2004). *Desarrollo Infantil y su Construcción del Mundo Social*. Colombia: Universidad del Norte.
- Anne, A., & Susana, U. (1998). *Test Psicológicos* (Séptima ed.). México: Prentice hall.
- Antunes, C. A. (2006). *Estimular las Inteligencias Múltiples: Qué son, Cómo se manifiestan, Cómo funcionan* (Quinta ed.). (A. Villalba, Trad.) Madrid, España: Narcea.
- Aragón, L., & Silva, A. (2002). *Evaluación Psicológica en el área Educativa* (Primera ed.). México D.F.: Pax México.
- Ardila, A., Rosselli, M., & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno: Universidad de Guadalajara.
- Barbenza, C. M. (2004). Personalidad e Inteligencia. *Fundamentos en Humanidades*, 5(010), 69-86.

- Beltran, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Belda Usero, R. (2005). *Técnicos especialistas de menores de la generalitat Valenciana* (Primera ed.). Sevilla, España: MAD.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología dell Desarrollo Infancia y Adolescencia* (Septima ed.). Madrid, España: Medica Panamericana.
- Binet, A. (1983). La inteligenciasu media y educación . *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*(22), 115-120.
- Bowlby, J. (1951). *Cuidados maternos y salud mental*. Ginebra: OMS.
- Bravo, J., & Fernández del Valle, A. (2005). *Análisis y validacion de un sistema de evaluacion y programación para residentes de protección a la infancia*. España: Ediuno- Universidad de Oviedo.
- Casado, J., Díaz, J., & Martínez, C. (1997). *Niños Maltratados*. Argentina: Diaz de Santos.
- Civarolo, M. M. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia*. Villa María: Eduvim.
- Clininger, S. (2003). *Teorías de la personalidad* (Tercera ed.). México: Pearson Educación.
- Cuevas, P. F. (2006). *Perfiles de desarrollo motor y deficiencia mental* . España: Universidad Complutense de Madrid.
- De Paúl, J. (2001). *Manual de protección infantil* (Segunda ed.). Barcelona: Masson.
- Delgado, B., & Miranda, J. (2009). *Atitud critica hacia el castigo físico en niños víctimas de maltrato infantil*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ehrenberg, M., & Otto, E. (2002). *Como desarrollar una máxima capacidad cerebral*. Madrid: España.

- Esquivel Ancona, F., Heredia, M. C., & Gómez-Marqueo, E. L. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño* (Tercera ed.). México: Manual Moderno.
- Esquivel, F., Heredia, C., & Lucio, E. (1999). *Psicodiagnóstico Clínico del niño* (Segunda ed.). México: Manual Moderno.
- Esquivel, F., Heredia, M. C., & Lucio Gomez, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño* (Tercera ed.). México: Manual Moderno.
- Faraone, A. (2000). *Maltrato Infantil: Y un estudio de caso*. Montevideo: Trilce.
- Fernández del Valle, A., & Fuentes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Frabboni, F., & Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Gan, F., & Berbel, G. (2007). *Manual de recursos humanos, 10 programas para la gestión y el desarrollo del factor humano en las organizaciones actuales*. Catalunya: UOC.
- García, M. E. (2006). Consecuencias del maltrato físico infantil sobre los problemas de conducta: mediadores y moderadores. *Intelligo*, 1(1), 49-61.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Maxico: Fondo de Cultura.
- Gardner, H. Walters, J. (1995). *Inteligencias Múltiples La Teoría a la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. Walters, J. (1995). *Inteligencias Múltiples la Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. Walters, J. (1995). *Inteligencias Múltiples La Teoría en la Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gerring, R., & Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida* (Decimoséptima ed.). México: Pearson Educación.

- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y Vida* (decimoseptima ed.). (L. Gaona, Ed., J. F. Dávila, & L. E. Pineda, Trads.) México D.F, México: Pearson Educación.
- Gerring, R., & Zimbardo, P. (2005). *Psicología y Vida* (Decimoséptima ed.). México: Pearson Educación.
- G, I., & Sarason, B. (2006). *Psicopatología: psicología anormal : el problema de la conducta inadaptad*. Mexico: Pearson Education .
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós S.A.
- Gómez, C., Sos, F., Randall, C., & Vaquero, E. (1991). Estudio comparado del comportamiento de niños educados en medio familiar y niños educados en instituciones. Una perspectiva etológica. *Infancia y Aprendizaje*(56), 105-122.
- Gómez Pérez, E. (2002). *Guía para la atención al Maltrato Infantil: Desde los servicios sociales*. Cantabria, España: Graficas Calima.
- Gregory, R. (2001). *Evaluacion Psicológica: Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.
- Gregory, R. J. (2001). *Evaluacion Psicológica: Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.
- Harris, D. (1991). *El test de Goodenough: revisión, ampliación y actualización*. Estados Unidos: Paidós.
- Harris, D. B. (2001). *El test de Goodenough*. Barcelona, España: Paidos.
- Kelly, W. A. (1982). *Psicología de la Educacion* (Septima ed.). Madrid: Morata.
- Kempe, R. S., & Kempe, C. H. (1998). *Niños Maltratados* (Quinta ed.). Madrid , España: Morata.
- Lefrancois, G. R. (2005). *El ciclo de la vida* (Sexta ed.). México D.F, México: Thompon.

- López Sánchez, F. (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Lewis, A. (2003). *Test Psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Lewis, A. (2003). *test psicológicos y evaluación* (Undécima ed.). México: Pearson Educación.
- Martínez, M., Guirado, Á., Prieto, A., Reverter, R., Ruiz, N., & Valera, M. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (Primera ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de irif, S.L.
- Mendez, Z. (2008). *Aprendizaje y Cognición* (Primera ed.). San Jose, Costa Rica: EUNED.
- Méndez, L., & González, L. (2005). *Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales*. Chile: Red Revista de Psicología .
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el ciclo de la violencia. *Revista Neurol*, 489-503.
- Milner, J., & Crouch, J. (2004). El perfil del niño víctima de violencia. En J. Sanmartín, *El laberinto de la violencia: Causas tipos y efectos* (págs. 293-304). Barcelo: Ariel.
- Molina, J. A., & Muñoz, A. (1997). Retraso de crecimiento orgánico o psicosocial. En J. Casado, & J. M. Díaz, *Niños Maltratados*. Madrid: Díaz de Santos.
- Morales, C. (octubre de 2004). Personalidad e inteligencia. *Fundamentos en Humanidades*, V(2), 69-86.
- Moreno, C. (2005). *Evaluación Psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (Vol. II). Madrid, España: Sanz y Torres.

- Moreno, J., Rabazo, M., & Garcia-Baamonde, M. (2006). Competencia lingüística y estilo cognitivo. *revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, 26(2), 115-125.
- Morris, C., & Alberta, M. (2001). *Introducción a la Psicología* (Décima ed.). México: Pearson Educación.
- Morris, C., & Alberta, M. (2001). *Introducción a la Psicología* (Décima ed.). México: Pearson Educación.
- Muchinsky, P. M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo: una introducción a la psicología organizacional* (Sexta ed.). Cengage Learning.
- Peña, G., cañoto, Y., & Santalla de Banderali, Z. (2006). *Una introducción a la psicología* (Primera ed.). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Piaget, J. (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barra.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ramírez, C. (Julio-Diciembre de 2006). El impacto del maltrato en los niños y las niñas en Colombia. *Revista infancia adolescencia y familia*, I(002), 287-301.
- Ribes Antuña, M. D., Clavijo Gamero, R., Fernandez Gonzales, C., Armando Toro, J., Nogales Sancho, F. V., Mondragón Lasagabaster, J., & Trigueros Guardiola, I. (2006). *Técnicos de educación infantil. Junta de extremadura*. Sevilla, España: MAD.
- Ribes, E. (2002). *Psicología del Aprendizaje*. México D.F., México: Manual Moderno.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano Estudio del Ciclo Vital* (Segunda ed.). México: Pearson.
- Sánchez Aragón, R., Rolando, D. L., & Rivera Aragón, S. (2006). Psicología social para el rescate de nuestras raíces. *La Psicología social en México*, XI, 540.

- Sánchez, P., & Gútiez, M. (2005). *Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística, con sujetos en situación de riesgo ambiental*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Santana-Tavita, R., & Sánchez-Ahedo, R. (1998). El maltrato infantil: un problema mundial. *salud Pública de max*, 58-65.
- Sautu, R. (2006). *Las formas abiertas y sutiles de maltrato a niños*. México D.F: Red Papeles de Poblacion.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo: cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Silva, C., & Patiño, C. (28 de Noviembre de 2012). *Guía Metodológica para la Capacitación en Derechos Humanos, Violencia de Género y Violencia Sexual*. Obtenido de Módulo capacitación derechos humanos, violencia de género y violencia sexual soporte teórico : http://www.unicef.org/ecuador/Soporte_Teorico_capacitacion_jueces.pdf
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (Septima ed.). México D.F, México: Thomson.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia* (Septima ed.). Mexico D.F.: Thomson.
- Soriano Díaz, A. (2002). *Educacion y Violencia Familiar*. Madrid, España: Dykinson.
- Timothy, J., & Jerry Phares, E. (2001). *Psicología clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. Mexico: Thomson.
- Trull, T., & Phares, J. (2003). *Psicología Clínica Conceptos, metodos y aspectos prácticos de la profesión* (Sexta ed.). México: Thomson Editores, S.A.
- Vélez, A. (2006). *Homo Sapiens* (Primera ed.). Bogota, Colombia: Villegas.
- Wechsler, D. (1974). *WISC-R-Español. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar*. México, D.F.: Manual Moderno.

- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia paraniños WISC-III manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Weiten, W. (2004). *Psicología temas y variaciones* (Sexta ed.). México D.F.: Cengage Learning.
- Weiten, W. (2006). *Psicología: Temas y variaciones* (Sexta ed.). México D.F, México: Cengage Learning.
- Weiten, W. (2006). *Psicología: Temas y Variaciones*. México D.F, México: Cengage Learning.
- Wolfe, D. (1991). *Programa de conducción de niños maltratados*. México D.F.: Trillas.
- Zumbiría Samper, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y excepcionalidad*. Bogota, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad* (Sexta ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.