

**“CARACTERIZACIÓN DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS MALTRATADOS FÍSICA Y PSICOLÓGICAMENTE DE 6 A 14 AÑOS DE EDAD CON MEDIDA DE PROTECCIÓN DICTADA POR EL ICBF DE LA CIUDAD DE NEIVA.”**

**KAREN LORENA GONZÁLEZ TRUJILLO  
ANDREA MORENO IBAÑEZ**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE SALUD  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
NEIVA  
2008**

**“CARACTERIZACIÓN DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS MALTRATADOS FÍSICA Y PSICOLÓGICAMENTE DE 6 A 14 AÑOS DE EDAD CON MEDIDA DE PROTECCIÓN DICTADA POR EL ICBF DE LA CIUDAD DE NEIVA.”**

**KAREN LORENA GONZÁLEZ TRUJILLO  
ANDREA MORENO IBAÑEZ**

**Trabajo de Grado presentado  
como requisito para optar al título de  
PSICÓLOGA**

**Asesora  
ESPERANZA CABRERA DÍAZ  
Magíster en Desarrollo Comunitario y Educación**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE SALUD  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
NEIVA  
2008**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Neiva, Octubre de 2008**

## DEDICATORIA

*A Dios: fuente de inspiración, sabiduría y fortaleza, quien siempre ha guiado mis pasos y me ha permitido obtener muchos triunfos y logros a lo largo de toda mi vida. A mis padres y hermanos quienes me brindaron su amor y apoyo incondicional, depositando en mí toda su confianza y animándome en los momentos más difíciles. A mi novio quien ha sido compañero constante en mis alegrías, tristezas y luchas. Y a todos aquellos familiares y amigos que en este tiempo se convirtieron en mis aliados y que con sus enseñanzas y consejos me han permitido dar lo mejor que hay dentro de mí, infundiéndome un profundo deseo que me impulsa cada día a alcanzar todas mis metas y sueños más anhelados.*

### ANDREA

*A Dios que siempre me ha mostrado un sendero de luz, cuando todo en el camino parece ser tinieblas, junto a la memoria de mi madre que desde el cielo de la eternidad ha acompañado cada uno de mis pasos; a mi abuelita Aurora que ha sido la única persona que siempre ha estado junto a mí y a la que le dedicaré todos mis triunfos, ya que ha sido ella la que ha hecho de mí la mujer que hoy soy, en ella he encontrado el más grande apoyo y los más sinceros deseos; a mis tíos y tías paternos los cuales han sido mis padres en muchos momentos de mi vida y han demostrado con su particular forma de cariño y preocupación por mí; a Magalí por su incondicional apoyo y el afecto que he recibido desde que nos conocemos, aún cuando la adversidad ha llegado y tocado mi camino.*

### KAREN LORENA

## AGRADECIMIENTOS

Como todo reto y propósito en nuestras vidas, las ilusiones, deseos y ganas por la consecución de estas metas, se convierten en las principales fuerzas que exacerbaban el fuego inquieto de la perseverancia y constancia, sin embargo, éstos comenzaron a volar gracias al aire que muchas personas exhalaban para guiarnos continuamente y mostrarnos el camino adecuado en nuestro sueño. Hoy nuestro sueño culmina;

nosotros teníamos las alas, pero ellos nos regalaron buenos vientos, por eso queremos con un profundo afecto agradecer:

A Dios, antes que todo, porque en él están nuestras vidas y su deseo era que nosotras termináramos con éxito esta tarea, y que por medio de ello nos convirtiéramos antes que en mejores profesionales en mejores personas.

A la profesora Esperanza Cabrera Díaz, que nos motivó desde que este proyecto era sólo una idea, nos apoyó en todo el proceso con sus conocimientos y nos alentó cuando los inconvenientes fueron más grandes.

A el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Neiva, porque sus puertas estuvieron siempre abiertas para que esta investigación se pudiera desarrollar y a todos los NIÑOS Y NIÑAS que participaron en esta investigación, porque sus corazones están llenos de ternura e inocencia, y siempre nos regalaron una linda sonrisa que nos motivaba a seguir trabajando en este proyecto.

A nuestro compañeros del Macroproyecto, porque juntos aprendimos que el conocimiento no es de nadie, es de todos y para todos. Mucho más cuando aprendemos a ser tolerantes, a compartir y a querernos en medio de los conflictos que trae el aprender que todos somos un equipo.

A las profesoras Carmen Patricia y Magnolia, porque nos regalaron a pesar de sus múltiples ocupaciones, tiempo para aclarar nuestras dudas y orientarnos.

A nuestras familias que sin saber muy bien lo que hacíamos, nos apoyaban y refortificaban cada vez que sentíamos desfallecer.

7. DISEÑO METODOLÓGICO	78
INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2. OBJETIVOS	15
2.1 OBJETIVO GENERAL	15
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3. ANTECEDENTES	17
4. JUSTIFICACIÓN	22
5. MARCO TEÓRICO	25
5.1 MALTRATO INFANTIL	25
5.1.1 Maltrato físico	26
5.1.2 Maltrato psicológico	31
5.2 DESARROLLO COGNITIVO DE JEAN PIAGET	39
5.3 FUNCIONES COGNITIVAS	46
6. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	57

## **CONTENIDO**

pág.

7.1 ENFOQUE	78
7.2 DISEÑO	78
7.3 POBLACIÓN	78
7.4 PROCEDIMIENTO	81
7.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	82
7.5.1 <i>Instrumento: recolección de información sociodemográfica</i>	82
7.5.2 <i>Batería: diagnóstico neuropsicológico infantil de Luria</i>	83
7.6 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	84
7.7 ASPECTOS ÉTICOS	87
8. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	88
9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	107
10. CONCLUSIONES	119
11. RECOMENDACIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	127

## LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Distribución por edad	80
Tabla 2. Distribución por escolaridad	81
Tabla 3. Fiabilidad por pruebas de la batería Luria DNI, versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos	84
Tabla 4. Fiabilidad por pruebas de la Batería Luria DNI, versión abreviada de Dionisio Manga Y Francisco Ramos y adaptada por el Semillero de Investigación "Ideas" de la Universidad Surcolombiana	86
Tabla 5. Significancia de las asociaciones entre escolaridad y pruebas de la Batería DNI Luria	95
Tabla 6. Diferencias significativas entre los diferentes grados de escolaridad para las pruebas de visión y habla receptiva	96
Tabla 7. Diferencias significativas entre género	99
Tabla 8. Medias y desviación estándar de niños por tipología de maltrato	100
Tabla 9. Diferencias significativas de acuerdo al tipo de maltrato	101



## LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1. Distribución por género	79
Gráfico 2. Motivo de ingreso	80

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Instrumento para la recolección de información sociodemográfica y tipo de maltrato	128
Anexo B. Prueba piloto: Evaluación del lenguaje por parte de los expertos, DNI Luria, versión abreviada	129
Anexo C. Descripción de las pruebas y subtests de la batería Diagnóstico neuropsicológico infantil de Luria en su versión abreviada y adaptada por las investigadoras	133
Anexo D. Batería Diagnóstico Neuropsicológico Infantil de Luria en su versión abreviada y adaptada por las investigadoras, cuadernillos del examinador y del niño	138
Anexo E. Consentimiento firmado por parte de defensores de familia encargados	166

## RESUMEN

Al considerar el maltrato físico y emocional como un fenómeno social que no tiene discriminación temporo-histórica, ni de estrato socio-económico, ni de religión, ni cultural para infringir daños a los niños y niñas de todo el mundo, se pretendió con esta investigación caracterizar las funciones cognitivas de los niños y niñas maltratados física y emocionalmente, así como determinar las posibles relaciones que existan entre el desempeño cognitivo y la edad, el género, la escolaridad y el tipo de maltrato que han sufrido los niños.

Este estudio se realizó a través de un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo transversal exploratorio a través de la aplicación de la Batería Diagnóstico Neuropsicológico Infantil de Luria en su versión abreviada, a la que, las investigadoras le realizaron un proceso de adaptación de lenguaje y contenido para el contexto regional. En la investigación participaron 51 niños con edades entre 6 y 14 años que tuvieran una medida de protección ante eventos de maltrato físico y emocional, proporcionada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Neiva. Los resultados evidenciaron discrepancias de desempeño entre algunas funciones cognitivas, así como diferencias significativas entre la edad y los puntajes promedios. También se evidenció relaciones positivas entre escolaridad y desempeño en las pruebas como diferencias entre los tipos de maltrato y los promedios en cada una de las funciones cognitivas evaluadas.

Palabras claves: maltrato infantil, maltrato psicológico, maltrato físico, funciones cognitivas.

## ABSTRACT

Considering the physical and emotional Abuse as a social phenomenon that doesn't have temporo-historical discrimination, neither of socio-economic stratum, neither of religion, neither cultural to infringe damages from all over the world to the children and girls, it was sought with this investigation to characterize the functions cognition of the children and physical mistreated girls and emotionally, as well as to determine the possible relationships that they exist between the acting cognition and the age, the gender, the schooling and the abuse type that the children have suffered.

This study was carried out through a quantitative focus, with a design of exploratory traverse type through the application of the Battery Diagnosis Infante Neuropsicológico of Luria in its abbreviated version, to which was carried out a process of language adaptation for the Regional context. In the investigation 51 children participated with ages among 6 and 14 years that had a protection measure before events of physical and emotional abuse, established by the Colombian Institute of Family Well-being of the city of Neiva. The results evidenced acting discrepancies among some functions cognitivas, as well as significant differences between the age and the score averages. It was also evidenced positive relationships between escolaridad and acting in the tests like differences between the abuse types and the averages in each one of the functions evaluated cognitivas.

Key words: I mistreat infante, I mistreat psychological, I mistreat physical, functions **cognitivas**.

## INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, el maltrato infantil ha sido definido por diferentes autores que coinciden en afirmar que éste es un fenómeno social que interrumpe el desarrollo normal de todo niño en todas sus esferas, las consecuencias más estudiadas y reconocidas en el ámbito académico son las alteraciones y secuelas tanto físicas como psicológicas, éstas incluyen: hematomas, contusiones, heridas, rasguños así como inseguridad, impulsividad y agresividad entre otros.

Al descubrir ciertas características en estos niños víctimas de maltrato infantil que afectaban no sólo su estado físico y comportamiento sino que estaban relacionadas con alteraciones en su normal proceso de aprendizaje, surge la necesidad por parte de algunos investigadores de indagar acerca de la influencia o interferencia del maltrato infantil sobre el desarrollo cognitivo del niño o niña, lo que aumenta la probabilidad de que el niño o niña sufra un retraso en su normal proceso de escolarización, debido a la imposibilidad que tiene para consolidar y avanzar por cada una de las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Jean Piaget en su teoría<sup>1</sup>, lo cual hace que permanezcan fijados en los niveles cognitivos más elementales, afectando así no sólo su desarrollo integral individual sino también el desarrollo social.

Sin desconocer las bajas condiciones socioculturales de la mayoría de familias colombianas, factor de riesgo que también contribuye al retraso del proceso de escolarización, todo esto se puede atribuir a los diferentes tipos de maltrato a los que son expuestos miles de niños y niñas sin distinción alguna, como lo comprueban estudios realizados sobre las consecuencias del maltrato infantil en algunas de las funciones cognitivas como lenguaje, memoria y atención, encontrando bajo desempeño por parte de los niños víctimas de maltrato físico, maltrato psicológico y maltrato psicológico por abandono, así como diferencias según la tipología de maltrato infringido al niño.

Las anteriores tipologías de maltrato fueron adoptadas para la presente investigación, la cual busca realizar una descripción completa de cada uno de los sistemas funcionales planteados por Luria en su teoría<sup>2</sup>, que hacen referencia a procesos cognitivos motrices, auditivos, táctiles y cinestésicos, visuales, de habla receptiva, habla expresiva y mnésicos.

---

<sup>1</sup> MANGA, Dionisio & RAMOS, Francisco. Neuropsicología de la edad escolar. Madrid: Editorial visor distribuciones, 1991.

<sup>2</sup> LURIA, A. R. El Cerebro en Acción. Conducta Humana, Barcelona: Editorial Fontanella S.A. escorial, 50, 1974.

Al lograr realizar una caracterización completa de todas las funciones incluidas en la Batería Diagnóstico Neuropsicológico de Luria, se determinó si existen alteraciones graves en la totalidad o solo algunas de estas funciones cognitivas para que en el futuro se tomen medidas respectivas en cuanto a la rehabilitación de las mismas.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El maltrato físico y emocional es un fenómeno social que ha venido alertando a toda la población, no sólo en el departamento del Huila, sino de la comunidad nacional e internacional. Es por esto un hecho de orden mundial, que no responde a una etapa cronológica específica, sino que abarca todas sus etapas y contextos sean éstos rurales o urbanos. Se presenta además en todas las clases sociales, religiones y culturas.

El maltrato infantil, la violencia brutal hacia los niños, inclusive en su forma mas extrema que es el infanticidio, aparece en todas las épocas de la historia de la humanidad. Desde los griegos que aceptaban el homicidio de todos los niños nacidos con deformidades congénitas, en donde inclusive los grandes filósofos de la historia como Aristóteles, Platón y Séneca recomendaban leyes en tal sentido, pasando por la Edad Media en donde los niños eran regalados a otras familias y a veces eran vendidos como esclavos.<sup>3</sup>

El maltrato emocional se observa en todos los grupos sociales y al igual que el abuso físico, sus expresiones están determinadas por elementos socioculturales. Mientras que en los estratos bajos es mas frecuente golpear, atemorizar y ridiculizar, en los sectores de mayor nivel sociocultural predominan las grandes exigencias y el empleo de chantajes emocionales con el objeto de mantener una imagen social.<sup>4</sup>

Lo alarmante de esta situación, es que es un fenómeno que ha venido siendo aceptado socialmente, ya que está profundamente determinado por creencias culturales que responden a paradigmas tales como la educación de los niños a través del maltrato, para lograr disciplina, respeto y sobre todo enmarcar la supremacía de los adultos sobre los niños, que se ven como actores dependientes de los diferentes procesos familiares y sociales. De hecho, no hay maltrato que sea eficaz para este fin y lo que se constata es que muchos padres recurren a formas de maltrato por no haber tenido oportunidades de conocer otras formas más eficaces para formar niños y niñas capaces de actuar con disciplina y respetuosos de los derechos de los demás.

---

<sup>3</sup> LLOYD DE MAUSE, citado por Isabel Cuadros Ferré: manual básico para el diagnóstico y tratamiento del maltrato infantil, Bogotá, 2006

<sup>4</sup> OVIEDO, DELGADO Y CABRERA. Estado de la Infancia en el Huila. Un estudio exploratorio desde el enfoque de derechos. Programa de Psicología, Universidad Surcolombiana, Neiva, 2006

El maltrato es una forma de relación que se ha transmitido a lo largo de muchas generaciones y por tanto, es considerado un método educativo válido y efectivo. En el Huila como en otras regiones del país, los padres y las madres reproducen los esquemas de dominación autoritaria con los que fueron educados, expresando así la situación de inequidad cultural en la que son expuestos los niños y las niñas. El maltrato es y ha sido naturalizado, y por tanto se justifica e invisibiliza.<sup>5</sup> Esta situación devela el autoritarismo que enmarca nuestra cultura y los pocos mecanismos que tienen los padres, profesores, cuidadores y demás responsables de los niños para educarlos basados en una filosofía de respeto bidireccional, tolerancia, estimulación continua, amor, creatividad y empatía.

En los últimos años se ha venido generando un movimiento masivo en pro de la niñez y se han reglamentado políticas mundiales como por ejemplo la convención sobre los derechos del niño, que es adoptada y ratificada por la Asamblea General en su resolución 44/25 y a su vez es normatizada en nuestro país por la ley 12 de 1991<sup>6</sup>, se encuentra también la ley 1098 del 8 de Noviembre de 2006 de la Infancia y la Adolescencia, entre otras.

Todas estas leyes giran en torno a los cuidados que se deben tener con los niños, en respetar y hacer valer sus derechos; sin embargo se encuentran en la realidad casos aterradores que no datan en cifras estadísticas ya que estas se encuentran ocultas en el interior de la familia, de la escuela, del barrio, de la comunidad o en el silencio de los niños que no se atreven a denunciar por miedo.

La UNICEF en el 2005<sup>7</sup> estima que en América latina existen por lo menos 6 millones de niños maltratados severamente de los cuales 80000 mueren a causa de la violencia.

En Colombia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, reportó que durante el 2007 fueron atendidos por maltrato 39.623 niños y niñas y adolescentes, de los cuales: 4.126 fue por maltrato psicológico; 20.903 maltrato

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, P. 37

<sup>6</sup> *Ibíd.*, P.10

<sup>7</sup> CASOS REGISTRADOS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2000; - Frecuencia de maltrato en hogares, muertes de niños y niñas por homicidio: Informes Medicina Legal 2000 y Defensoría del Pueblo 2001.



físico; 14.358 maltrato por negligencia y 236 maltrato durante el periodo de gestación.<sup>8</sup>

Durante el primer semestre de 2007, Medicina Legal reportó 3.587 dictámenes por maltrato (1.876 a niñas y 1.711 a niños. Igualmente, se hicieron 4.461 dictámenes sexológicos, así: 19 a menores de un año; 725 a menores entre 1 y 4 años; 1.351 a pequeños entre 5 y 9 años); 1.775 dictámenes entre los 10 y 14 años), y 591 dictámenes a adolescentes entre 15 y 17 años.<sup>9</sup>

Según las cifras dadas a conocer por la directora del ICBF, Beatriz Londoño<sup>10</sup>, de los más de 10 mil casos de violencia en contra de los menores, el 38% fueron cometidos por el padre y en el 28% de los casos la mamá fue la agresora. Por edades, el maltrato infantil físico severo afecta más a los niños y niñas de 5 a 14 años, con un 58% de los casos. A este grupo le sigue el de los adolescentes entre 15 y 17 años con 24 por ciento de los casos reportados, y los niños y niñas de uno a cuatro años con el 13%. De igual forma el informe registra que las personas que se ven más afectadas por la violencia intrafamiliar son los niños varones menores de cinco años, los jóvenes de 15 a 17 y los hombres adultos mayores de 60 años.<sup>11</sup>

En el año 2005, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses<sup>12</sup>, realizó 61.482 dictámenes de lesiones personales por denuncias realizadas a nivel judicial, con los casos relacionados a la violencia intrafamiliar, para una tasa de 155 casos por cada 100 mil habitantes, sobresaliendo los departamentos de Amazonas (374), Cundinamarca (348) y San Andrés y Providencia (342).

Medicina Legal también clasificó los mayores tipos de violencia intrafamiliar que se presentaron en el país. El 61,2% de los dictámenes correspondieron a maltrato de pareja, 22,2% a maltrato entre familiares y el 16,6% a maltrato infantil.

---

<sup>8</sup> FEDERACION IBEROAMERICANA DEL OMBUDSMAN, PROGRAMA REGIONAL DE APOYO A LAS DEFENSORIAS DEL PUEBLO EN IBEROAMERICA, Defensoría pide intensificar esfuerzos para garantizar derechos fundamentales de los niños, escrito por Oficina de Prensa FIO, martes, 29 de abril de 2008. Consultado el 16 de mayo de 2008 en:

<http://www.portalfio.org/inicio/content/view/885/86/>

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> UNA MIRADA INTERNACIONAL A LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, Julio 26, 2006. Consultado el 22 de Febrero de 2007 en:

[,http://www.oim.org.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=88&did=561&idioma=ing](http://www.oim.org.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=88&did=561&idioma=ing)

Las estadísticas que manejan el ICBF, la Fiscalía, la Policía Metropolitana, Medicina Legal y las Comisarías de Familia sobre la problemática de violencia intrafamiliar en el país, aumentan año tras año. Sin embargo, es difícil asegurar que esto se traduce necesariamente en un incremento en el número de casos, ya que puede tratarse de aumento en la denuncia.

Así, del 2003 al 2006 se incrementó en 65% el número de casos de maltrato infantil reportados por regionales y centros zonales y el centro de atención virtual del ICBF, llegando a 47.767 denuncias. Las razones de agresión hacia los niños y niñas son, entre otras, intolerancia de los padres (41.17%), desamor (6.86%), consumo excesivo de alcohol (4.93%) y drogadicción (1.19%).<sup>13</sup>

En el Huila a los niños y niñas se corrigen con mas frecuencia a los golpes (20.86%), los insultos (10.27%), encerrarlos (6.12%) y no hablarles (5.10%) respectivamente) también son bastantes frecuentes en la población infantil huilense, porque se portan mal, no hacen caso y para educar.<sup>14</sup>

En síntesis se encontró que el derecho a disfrutar la niñez y a llevar una vida productiva, gratificante y digna se ve seriamente comprometido por el maltrato infantil. En la mayoría de los hogares huilenses, los golpes, las heridas, las agresiones verbales, las humillaciones, el abandono y demás actos y carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o niña, son ejecutados por los padres, cuidadores o personas adultas que les son cercanas. Ninguna institución del Estado, ni organización civil del departamento, posee una cifra precisa sobre la niñez maltratada.

Este maltrato emocional incide en las aptitudes y habilidades del niño o la niña, dañando su autoestima, su capacidad de relacionarse, la habilidad para expresarse y sentir, lo que genera deterioro en su personalidad, en su socialización y en el desarrollo armónico de sus emociones.<sup>15</sup>

Los datos anteriores muestran que el número de niños y niñas maltratados crece en Neiva, sin que éstos en su desarrollo cognitivo reciban atención especializada. Hay indicadores, como los que exponen los autores Pino y Herruzo<sup>16</sup>, donde las consecuencias a nivel cognitivo involucran un menor desarrollo de estas funciones en el niño; se muestra más impulsivo, menos creativo, mas distraído y su persistencia en las tareas de enseñanza y aprendizaje es menor. Estos niños son menos habilidosos resolviendo

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*

<sup>14</sup> OVIEDO, DELGADO Y CABRERA, *Op.cit* P.112

<sup>15</sup> *Ibíd.*

<sup>16</sup> MALTRATO INFANTIL. Consultado el 17 de Mayo de 2007 en:  
<http://www.monografias.com/trabajos10/malin/malin.shtml?relacionados>

problemas y tienen malas ejecuciones académicas. Estos elementos hacen presuponer que hay una alteración en las funciones superiores como la memoria, atención, lenguaje, funciones ejecutivas.

Según los informes de personas que trabajan con niños y niñas maltratados, el desarrollo cognitivo se ve seriamente afectado, esto se observa por el cambio brusco del rendimiento escolar, pues éste cae abruptamente.

Isabel Cuadros<sup>17</sup> propone que el carácter propio en la época actual se hace evidente con la ocurrencia de actos extremadamente violentos frente a situaciones triviales y que ésta reacción desproporcionada sólo tiene explicación en el daño psíquico y neurofisiológico en el cerebro de las personas, como consecuencia del maltrato a que fueron sometidos cuando eran niños.

La infancia es una etapa hermosa de la vida, que solidifica todas las estructuras psíquicas y físicas de los hombres y mujeres del mañana, es por esto que necesita ser fortificada con amor, respeto, cuidados, alimentación, estímulos significativamente positivos por parte de la familia, la comunidad, la escuela y todo un estado que se compromete en la dignificación de la niñez, sin embargo esta es una realidad utópica, que esta alejándose de la realidad de muchos niños, niñas y familias colombianas.

La mayor parte de la información acerca de la realidad de estos niños se encuentra sumergida simplemente en datos y caracterización hecha papel, es decir, que no trasciende las barreras de la mera descripción, así como la generalización indistinguida para todos los casos sin tener en cuenta características particulares que lleven a plantear estrategias de intervención que le permitan al niño un desbloqueo de estas funciones cognitivas que se ven afectadas y le facilite un mejor desarrollo en todas sus áreas funcionales incluyendo la posibilidad de ser feliz creciendo.

Por los anteriores postulados, la pregunta que orienta esta investigación es:

¿Cuáles son las características de las funciones cognitivas de los niños y las niñas maltratados física y psicológicamente de 6 a 14 años con medida de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la Ciudad de Neiva?

---

<sup>17</sup>CUADROS, Isabel. Manual básico para el diagnóstico y tratamiento del maltrato infantil. asociación afecto, save the children, Bogotá 2006.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 GENERAL**

- Determinar las características de las funciones cognitivas de los niños y niñas maltratados física y psicológicamente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

- Realizar una caracterización de los niños y niñas de 6 a 14 años de edad con medida de protección de la ciudad de Neiva, según la edad, escolaridad, género y tipología de maltrato infringida.
- Evaluar los procesos motrices en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
- Evaluar la percepción auditiva en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
- Evaluar la percepción de tacto y cinestesia en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
- Evaluar la percepción visual en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
- Evaluar los procesos de habla receptiva en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
- Evaluar los procesos de habla expresiva en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.

- Evaluar los procesos mnésicos en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
  
- Determinar si existe relación significativa entre la edad del niño o niña y el nivel de desempeño en las pruebas neuropsicológicas evaluadas, en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
  
- Determinar si existe relación significativa entre el nivel de escolaridad del niño o niña y el nivel de desempeño en las pruebas neuropsicológicas evaluadas, en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
  
- Determinar si existe relación significativa entre el género de los participantes y el nivel de desempeño en las pruebas neuropsicológicas evaluadas, en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.
  
- Determinar si existe relación significativa entre la tipología de maltrato infringida al niño o niña y el nivel de desempeño en las pruebas neuropsicológicas evaluadas, en los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de 6 a 14 años, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva.

### 3. ANTECEDENTES

Al revisar el panorama sobre los estudios realizados en torno a las consecuencias del maltrato infantil sobre el desarrollo cognitivo de los niños y niñas se constatan limitaciones importantes. Las referencias son escasas y las consecuencias en las que en mayor medida se hace referencia son las consecuencias somáticas (heridas, hemorragias, quemaduras, traumatismos, maloclusiones dentarias, retraso pondoestatural, vitaminopatías, etc.) o psicológicas (alteraciones de conducta, sintomatología de hiperactividad, baja autoestima, intentos de suicidio, actitudes defensivas, sintomatología depresiva, retrasos en el desarrollo, incompetencia en el funcionamiento social y en el reconocimiento e identificación de las emociones). Las investigaciones que se describen a continuación muestran los resultados del maltrato físico y psicológico sobre el desarrollo cognitivo, en los niveles internacional y regional:

**Nivel investigaciones internacionales.** Las pocas investigaciones encontradas que relacionen estas dos variables (Maltrato físico y Psicológico y desarrollo cognitivo en niños y niñas), que se hayan realizado en el ámbito Internacional, enfatizan sólo sobre algunas de las muchas funciones involucradas en este proceso cognitivo, como es el caso del estudio realizado sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje por Juan Manuel Moreno Manso<sup>18</sup> del Departamento de Psicología y Sociología de la Educación (Universidad de Extremadura- España), en el 2005, se buscaba determinar si se constatan retrasos o desviaciones respecto al patrón lingüístico normal en formas de desprotección tales como el abandono físico, abandono emocional, maltrato físico y maltrato emocional; y verificar la existencia de repercusiones lingüísticas diferentes según la tipología de maltrato infringida al niño o niña, se tomó una muestra de 39 niños en situación de maltrato infantil.

Para identificar los distintos tipos de maltrato infantil, se utilizaron los criterios operativos del Programa para la Mejora del Sistema de Atención Social a la Infancia (SASI) del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para la detección, notificación, investigación y evaluación de situaciones de maltrato infantil.

---

<sup>18</sup> MORENO, Juan Manuel. Estudio Sobre las Consecuencias del Maltrato Infantil en el Desarrollo del Lenguaje. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Anales De Psicología 2005, v. 21, N° 2 (diciembre), P. 224-230.

Se reflejan los resultados de la aplicación de las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA) y la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC), los cuales indicaron que existen dificultades lingüísticas en las muestras de maltrato infantil analizadas, y diferencias significativas según la tipología de maltrato infringida al niño o niña. Respecto a la existencia de estas diferencias entre las distintas muestras de maltrato infantil, se verificó lo siguiente:

Entre maltrato físico y emocional se constató diferencias en el módulo de pragmática. En el maltrato emocional se constató un déficit en el uso del lenguaje en las interacciones comunicativas, siendo habitual la falta de recursos comunicativos para una interacción social funcional, algo que no ocurrió en el caso del maltrato físico. Las dificultades en la escala verbal del McCarthy fueron muy similares en ambas muestras, las limitaciones se encontraron en aquellas tareas que implicaban memoria verbal, influencia verbal y opuestos, entre maltrato físico y abandono físico no se evidenciaron diferencias significativas.

Entre maltrato físico y abandono emocional se apreciaron diferencias en los módulos de semántica y pragmática del BLOC y en la escala verbal del McCarthy. Mientras que en el maltrato físico se vio que los resultados en estos módulos se adecuaron a lo normativo, en cambio, en el abandono emocional el déficit fue considerable. En la escala verbal se apreció mayores dificultades en la muestra de abandono emocional, donde las aptitudes deficitarias se sitúan en el vocabulario oral (definición de palabras), la memoria verbal (fundamentalmente en la repetición de frases y del contenido de un cuento leído por el evaluador), la fluidez verbal (agilidad oral) y la capacidad para establecer relaciones (opuestos).

Entre maltrato emocional y abandono físico se constataron diferencias en el módulo de pragmática. En pragmática se evidenciaron considerables diferencias entre ambas muestras, la capacidad de interacción comunicativa en los niños pertenecientes a la muestra de abandono físico fue adecuada (módulo en el que obtienen mayores resultados), en cambio en el maltrato emocional ocurrió todo lo contrario.

Entre maltrato y abandono emocional se constataron diferencias significativas en el módulo de semántica. En la escala verbal fue mayor el déficit en el abandono emocional. Aparte de lo ya comentado, en estos niños se observaron mayores dificultades para la comprensión de las instrucciones durante la aplicación de las pruebas, comparativamente con el resto de muestras de maltrato. En cuanto a las diferencias en el módulo de semántica, se vio que en

el maltrato emocional el conocimiento de las relaciones semánticas y el conocimiento espacial y temporal es el adecuado, en cambio en la muestra de abandono emocional no lo es.

Y por último, entre abandono físico y emocional se apreciaron diferencias significativas similares a las del maltrato físico y abandono emocional, en los módulos de semántica y pragmática de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial.

En el ámbito Internacional también se halla una investigación llamada “impulsividad cognitiva en menores maltratados: factores influyentes” realizada por Juan M. Fernández Millán, David Pérez Máñez y Sergio Carrasco Salmerón en el Centro Asistencial de Melilla, Asociación Española de psicología conductual, en España en el año 2002.<sup>19</sup>

El objetivo del estudio fue determinar si existía una correlación entre el maltrato sufrido (cualquier modalidad de maltrato infantil) o el contexto maltratador y el nivel de impulsividad que muestra el niño o niña maltratados. También se busca identificar los factores que pueden influir como los años de institucionalización en un centro educativo, separados de la familia, y como influye la escolarización en su grado de reflexividad o impulsividad.

El estudio se realizó en una muestra total de 34 sujetos en edades comprendidas entre los 12 y 17 años, distribuidos en dos grupos (control y experimental). El instrumento utilizado fue el cuestionario MMF20 de Cairns y Cammock, para el estudio de reflexividad e impulsividad. Como resultado se obtuvo que el análisis de los datos, muestra una correlación positiva entre el maltrato y la impulsividad.

En este estudio se concibe la impulsividad como un estilo cognitivo caracterizado por una tendencia a realizar afrontamientos rápidos y propensos a errores en las tareas que conllevan incertidumbre (situaciones en las que aparecen varias alternativas, siendo sólo una de ellas la correcta), por lo que los resultados de esta investigación aportan grandemente a la explicación de algunos hechos que caracterizan a estos niños y niñas, como son su bajo rendimiento escolar, distracción y desconcentración y que pueden servir de guía a la presente investigación.

---

<sup>19</sup> FERNÁNDEZ MILLÁN, Juan M. PÉREZ MÁÑEZ, David. Y CARRASCO SALMERÓN, Sergio. Impulsividad Cognitiva en Menores Maltratados: Factores Influyentes, Bogotá: Universitas psychologica, Pontificia Universidad Javeriana 2002 vol.1, N° 002 (julio-diciembre), P. 21-26.



**Nivel investigaciones regionales.** Son recientes las investigaciones realizadas en el ámbito regional, las cuales contribuyen a alcanzar el objetivo principal de esta investigación. Una de ellas es la investigación realizada por los estudiantes de la Universidad Surcolombiana de Neiva Juan Felipe Cardona Londoño y Oscar Javier Gaitan Trujillo en el año 2007 como trabajo de grado. La investigación se titula “Análisis Comparativo de las Funciones Neuropsicológicas Atención y Memoria en menores de edad abandonados y no abandonados de la ciudad de Neiva.”<sup>20</sup>

El objetivo de la investigación es establecer las características neuropsicológicas de las funciones cognitivas atención y memoria de menores de edad abandonados institucionalizados en comparación con las funciones cognitivas atención y memoria de menores de edad no abandonados. Para lo cual utilizaron la batería Neuropsi: Atención y Memoria, estandarizada por el Dr. Alfredo Ardila y la Dra. Feggy Ostrosky - Solís, la cual evalúa las funciones cognitivas atención, memoria y funciones ejecutivas.

Como única hipótesis se planteó que el abandono infantil incide negativamente en las funciones cognitivas atención y memoria desencadenando una serie de problemas que obstaculizan el desempeño cognitivo del menor de edad. La muestra en estudio estuvo conformada por 36 individuos menores de edad entre 7 y 15 años, distribuidos entre abandonados y no abandonados, pareados por grupos de edad. Como resultado se encontró que existe una alteración del sistema límbico que involucra fundamentalmente al hipocampo y a la amígdala. Lo anterior se pudo comprobar mediante estudios electroencefalográficos, que constataron que el tamaño de ambos centros está alterado; es más pequeño el del hemisferio izquierdo que el derecho, cuyo tamaño habitualmente es normal en individuos que no han sufrido maltrato en épocas tempranas de la vida. Hay una evidente alteración eléctrica en dichos centros.

También se pudo comprobar que los sujetos del grupo de control obtuvieron mayores puntuaciones que el grupo de menores abandonados en la totalidad de las subpruebas. Aunque hubo diferencias constantes en las puntuaciones de ambos grupos, se observó el mejoramiento paulatino de las calificaciones y la tendencia del grupo sometido al abandono a mejorar gradualmente su desempeño en la evaluación neuropsicológica, acercándose a las puntuaciones del grupo de control con el aumento progresivo de la edad.

---

<sup>20</sup> CARDONA, Felipe y GAITÁN, Oscar. Diferencias en las funciones cognitivas Atención y Memoria entre menores de edad abandonados institucionalizados y menores de edad no abandonados de la ciudad de Neiva. 2007. Trabajo de grado (Psicólogo). Universidad Surcolombiana. Facultad de Salud, programa de Psicología.

Los resultados de esta investigación ratifican aún más la necesidad de realizar una caracterización de las funciones cognitivas en niños y niñas no sólo víctimas de abandono, que es una forma de maltrato psicológico, sino también de los que son víctima de maltrato físico. Además esta caracterización que se propone en esta investigación se hace sobre la totalidad de las funciones que involucran el desarrollo cognitivo de estos niños y niñas.

## 4. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad el maltrato físico y emocional hacia los niños y niñas es una de las mayores problemáticas sociales del país y de la región. Los índices estadísticos cada día van en aumento, demostrando la gravedad de esta situación. Estos niños y niñas que a diario soportan toda clase de malos tratos por hechos triviales o simplemente porque sus padres o cuidadores no cuentan o no conocen mecanismos adecuados para corregir y/o educar a sus niños<sup>21</sup>, son las principales víctimas y a quienes se ha dirigido acciones en pro de su bienestar.

Otro hecho que complica aún más esta problemática es que muchos de los casos de estos niños maltratados no son reportados y quedan en la clandestinidad, sólo se denuncian algunos casos extremos o que lleven mucho tiempo de estarse presentando con las consabidas secuelas físicas y psicológicas para los niños y niñas, que muchas veces deben callar su realidad por miedo a las personas que los maltratan.

Las consecuencias del maltrato físico y psicológico en los niños y niñas son múltiples. Por lo general se especifica en la sintomatología física y/o psicológica de esta modalidad de maltrato; hematomas, contusiones, heridas, rasguños... a nivel físico o sentimientos de inseguridad, dificultad de relacionarse con los demás, impulsividad, agresividad, entre otros a nivel psicológico. Pero en la actualidad existe poca información sobre los efectos que este tipo de maltrato tiene sobre el desarrollo cognitivo de los menores, es decir sobre las funciones cognoscitivas superiores tales como la memoria, atención, lenguaje, y todas aquellas que le permitan al niño realizar adecuadamente los procesos mentales como aprendizaje, creatividad, exploración, descubrimiento, entre otras, y culminar su formación académica como cualquier otro niño de su edad, ya que este aspecto es decisivo y permite alcanzar el éxito en la mayoría de las acciones humanas.

Aunque algunos investigadores han indagado por las repercusiones de esta modalidad de maltrato sobre el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, como es el caso de Pino y Herruza<sup>22</sup>, que demuestran que existen indicadores que revelan las consecuencias a nivel cognitivo; el niño(a) se muestra más impulsivo, menos creativo, mas distraído y su persistencia en las tareas de enseñanza y

---

<sup>21</sup> OVIEDO, DELGADO Y CABRERA, Op.cit P. 37

<sup>22</sup>MALTRATO INFANTIL. Consultado el 17 de Mayo de 2007 en: <http://www.monografias.com/trabajos10/malin/malin.shtml?relacionados>

aprendizaje es menor. Estos niños son menos habilidosos resolviendo problemas y tienen malas ejecuciones académicas. Además algunos estudios<sup>23, 24</sup> han constatado alteraciones en el normal desempeño de tareas relacionadas específicamente con funciones cognitivas como el lenguaje, la memoria y la atención, pero aún no se ha realizado una caracterización completa que involucre todas las funciones cognitivas implicadas en el proceso de aprendizaje de todo niño.

Con el presente proyecto investigativo se pretendió dar respuesta a este vacío de conocimiento, se buscó determinar desde un enfoque cuantitativo, los efectos que tiene el maltrato físico y psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los niños y niñas víctimas de este tipo de maltrato de la ciudad de Neiva, así como determinar si existe relación entre factores tales como la edad, el nivel de escolaridad, el género y la tipología de maltrato infringida al niño o niña, y el grado de alteración de las funciones cognitivas evaluadas.

Los aportes de la presente investigación son muchos, especialmente para la población en estudio; ya que posibilitan el conocimiento del estado actual de las funciones cognitivas de estos niños, constituyéndose en una base teórica para posteriores investigaciones y posibles intervenciones.

Cabe resaltar que este aspecto está estrechamente relacionado con la pertinencia de la investigación, pues los efectos que puede generar este tipo de maltrato en los niños y niñas le representa un alto atraso socioeconómico al país por las múltiples inteligencias perdidas y las escasas estrategias de intervención dirigidas a esta población.

Con esta caracterización de las funciones cognitivas se contribuirá a mejorar la calidad de vida de estos niños y niñas, así como la posibilidad de que logren un mayor desenvolvimiento social y la realización eficaz de las tareas de su vida cotidiana, pues los resultados permitirán que a futuro se planteen estrategias de intervención que logren reorientar las funciones cognitivas y posibiliten una mayor adaptación al medio y a las diversas situaciones habituales que de alguna manera demandan del niño soluciones eficaces y concretas.

También se verán reflejados a nivel social, ya que se propiciará la reflexión sobre esta problemática que de alguna manera afecta a toda la sociedad, creando un

---

<sup>23</sup> CARDONA, Felipe y GAITÁN, Oscar, Op cit. P.88

<sup>24</sup> MORENO, Juan Manuel. Op. Cit. P. 229

impacto social y sensibilizando sobre la importancia de construir alternativas de intervención efectivas y que redunden en todas las dimensiones de la vida de estos niños.

La relevancia de este proyecto investigativo se refleja principalmente en los aportes teóricos que surgirán, relacionados con el desarrollo cognitivo en niños y niñas víctimas del maltrato físico y psicológico, es decir se fortalecerán los constructos psicológicos, especialmente en el área de la neuropsicología para que de esta manera también se estimule la investigación sobre el mismo tema.

También se lograrán valiosas contribuciones a la investigación, tanto a nivel nacional como regional, ya que se les darán herramientas teóricas a los grupos o semilleros de investigación de las diferentes instituciones de educación superior establecidos o en proceso de formación, para que se estimulen a seguir investigando y proporcionen nuevos aportes; de esta manera lograr disminuir esta sombría realidad que ha afectado y afecta a la gran mayoría de niños y niñas del país y del mundo.

## 5. MARCO TEÓRICO

Para poder entender de manera significativa y alcanzar el objetivo de la presente investigación, se hizo necesario enmarcar el contenido de la misma desde un soporte teórico riguroso, que se convirtió no sólo en la sustentación conceptual del proyecto sino también en la directriz de las acciones desarrolladas para la ejecución, análisis e interpretación de los diferentes resultados.

Es así como el contenido del referente teórico se concentra en tres ejes temáticos: maltrato físico y psicológico, desarrollo cognitivo y funciones cognitivas. Cada uno de estos ejes temáticos están soportados en los constructos teóricos de autores de alto reconocimiento y aceptación en la comunidad científica de la psicología como Isabel Cuadros, Jean Piaget y A R Luria.

### 5.1 MALTRATO INFANTIL

El maltrato infantil se considera como una enfermedad social, presente en todos los sectores y clases sociales, producida por factores multicausales, interactuantes y de diversas intensidades y tiempos. Esta situación afecta al desarrollo armónico, integral y adecuado del niño y la niña, comprometiendo su educación, su desempeño escolar, su socialización y su formación personal y profesional.”<sup>25</sup>

En esta investigación el maltrato infantil es entendido como aquellos actos y carencias que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o la niña, ejecutado por los padres o cuidadores o personas adultas alrededor de él o ella.<sup>26</sup>

De lo anterior se puede decir que se esta maltratando a un niño o una niña por la realización o por la omisión de algún acto que esté afectando su integridad. Cabe aclarar que este maltrato no solo es realizado por las personas adultas, también puede ser ejecutado por un menor de edad o pares de la víctima dentro

---

<sup>25</sup> ABDALÁ Loredo y PRIMERO Eduardo, 1994, Citado por Isabel Cuadros Ferré: Diagnóstico y Tratamiento del maltrato Infantil. Bogotá , 2006

<sup>26</sup> CONSEJO EUROPEO, 1981. Citado por Isabel Cuadros Ferré: Diagnóstico y Tratamiento del Maltrato Infantil. Bogotá, 2006.

de los cuales se encuentran sus hermanos, amigos de colegio, vecinos, familiares y otros.<sup>27</sup>

Los tipos de Maltrato Infantil son múltiples, sin embargo para la presente investigación se tomó solo las formas de maltrato físico y de maltrato psicológico, ya que éstas responden a los objetivos propuestos al inicio del estudio.

**5.1.1 Maltrato físico.** Dentro de la tipología que conforma el maltrato infantil se encuentra el **MALTRATO FÍSICO** ó **ABUSO FÍSICO**; términos que hacen referencia al mismo tema con nombres diferentes encontrados en la literatura.

Esta clase de maltrato es la variedad tal vez mas visible y obvia de la pluralidad de abusos que se le pueden inflingir a un niño o niña, ya que sus huellas o por lo menos la mayoría de éstas dejan una señal visible en el cuerpo del niño o niña y se puede percibir visualmente.

Para esta investigación El MALTRATO FÍSICO se define como toda agresión intencional o no a un niño, o a una niña causada por parte de los padres, personas del grupo familiar o cuidadores, que le provoca daño físico o enfermedad o que deteriora su salud y desarrollo físico psicológico. Frecuentemente se presenta en forma de una lesión o una serie de lesiones que no aparecen ser accidentales y que no pueden ser explicadas razonablemente.<sup>28</sup>

En la identificación del MALTRATO FISICO se debe dar especial importancia a la observación de los signos y síntomas que puede manifestar un niño que ha recibido esta clase de maltrato y no debe confundirse con lesiones o secuelas producidas por un accidente, así es fundamental la correlación con la etapa del niño en la cual el niño se encuentra y aplicar el sentido común.<sup>29</sup> Aunque varía en forma, gravedad y tiempo, para cada caso hay una serie de lesiones que se identifican como producto del maltrato, las cuales se van a mencionar a continuación.

**las lesiones en la piel** es uno de los signos de mas fácil detección, ya que el impacto deja una secuela en la dermis, ésta se puede percibir por la presencia de

---

<sup>27</sup> Ibíd. P.14

<sup>28</sup> DELGADO J., Maria Consuelo, "Maltrato Infantil", Aportes para la prevención desde nuestra Realidad, Universidad Surcolombiana Facultad de Salud, P. 99 Neiva, 2002

<sup>29</sup>Ibíd. P.101

hematomas, contusiones, equimosis, heridas inciso –contusas, erosiones, pinchazos, ulceraciones arañazos y magulladuras.<sup>30</sup>

Se debe tener en cuenta la ubicación de estas lesiones, ya que éstas pueden brindar una guía factible de si se está ante un hecho de maltrato físico o un accidente; áreas perioacular y periobucal, zonas laterales de la cara, pabellones auriculares, mucosa oral, cuello, región proximal y postero interna de extremidades, tórax, espalda , área genital y nalgas.<sup>31</sup>

Las quemaduras son otra forma de maltrato físico que tiene múltiples localizaciones con frecuencia en periné, genitales, glúteos palma de mano y planta de pie. Distribución simétrica que recubre toda la superficie de las manos o de los pies. Bordes nítidos que reproducen la forma del objeto.<sup>32</sup>

Cualquier fractura en niños menores de dos años, fracturas múltiples y en distintos estadios evolutivos de consolidación, se considera como **lesiones osteoarticulares**, dentro de las cuales se encuentran como las más frecuentes: fracturas diafisarias de los huesos largos, fracturas costales múltiples, adyacentes frecuentes en regiones posterior o lateral, lesiones en médula espinal.<sup>33</sup>

**La alopecia traumática** es la presencia combinada de zonas de pelo sano entre zonas arrancadas sin que sigan una distribución determinada. Diferente longitud de pelo en una zona del cuero cabelludo sin explicación aparente. Localización occipital u occipito-parietal.<sup>34</sup> Es bueno recordar que cuando es de origen traumático se presenta hemorragia galeal.

Una categoría de especial cuidado es la constituida por aquellos padres o cuidadores que explican la lesión del niño como infligida pues muy rara vez (aún en una pataleta) los niños se hacen daño a si mismos. Estos niños requieren protección inmediata pues tienen un riesgo muy alto de ser asesinados rápidamente.<sup>35</sup>

---

<sup>30</sup> Ibíd. P. 101

<sup>31</sup> Ibíd. P. 101- 102

<sup>32</sup> Ibíd. P 102

<sup>33</sup> Ibíd. P 102

<sup>34</sup> Ibíd. P. 103

<sup>35</sup> CUADROS Isabel, Op cit p 32



Dentro los diferentes signos de maltrato físico se encuentran también **las mordeduras**, en las cuales se reproduce la forma circular del arca dentaria humana. Se constituye en la huella del abusador ya que cada mordedura permite al profesional entrenado identificar claramente al maltratador. Es claro que niños y niñas con mordeduras humanas presentan alto riesgo de ser asesinados, por lo que es necesario una medida de protección inmediata.<sup>36</sup>

En cuanto a las lesiones en la cabeza más específicamente **las lesiones intracraneales**, varios investigadores han demostrado que en la mayoría de los casos los accidentes y caídas normales de los niños, no llevan a fracturas complicadas ni a lesiones cerebrales graves.

Los principales mecanismos de producción se dan por el impacto directo sobre el cráneo, aceleración-desaceleración de la cabeza, más conocido como el síndrome del bebe zarandeado; compresión de la arteria carótida primitiva frecuente en el síndrome de estrangulamiento; aceleración rotacional de la cabeza por tracción fuerte de la oreja en el famoso síndrome de la oreja de coliflor, compresión violenta y persistente del tórax.<sup>37</sup>

Las lesiones que pueden dejar esta clase de traumas cerebrales pueden ser permanentes e irreversibles, así como generar un retraso mental. Se ha demostrado que por lo menos el 95% de las lesiones intracraneales serias que ocurren en el primer año de vida son producto del maltrato físico.<sup>38</sup>

En **las lesiones oculares** los mecanismos de producción son similares a los de las lesiones intracraneales, dejando como secuelas, cicatriz macular. Atrofia óptica y ceguera.<sup>39</sup>

En **las lesiones viscerales y torácicas** el impacto directo se convierte en el principal mecanismo de producción, dando como cuadro clínico un abdomen distendido, dolor, vómitos y/o hemorragias, obstrucción abdominal, dificultad respiratoria.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> Ibid, LAMBERT 2001, citado por Cuadros Ferré I.

<sup>37</sup> Nimityonskul y Anderson, 1987; Smith, 1975; Williams, 1991: Citado por Cuadros Ferré: Diagnóstico y Tratamiento del maltrato Infantil. Bogotá , 2006

Ibid. P 31

<sup>38</sup> BILMIRE, 1995: Citado por Cuadros Ferré: Ibid. P. 31

<sup>39</sup> JIMENES, Maria Consuelo. Op. Cit. P.104

<sup>40</sup> Ibid. P. 104

Estos golpes abdominales se constituyen en la segunda causa de muerte de los niños maltratados pues, al contrario de lo que ocurre en el tórax, los órganos abdominales no están protegidos por estructuras óseas.<sup>41</sup>

Se evidencia **lesiones bucales con desgarramiento del frenillo** por la presencia de encías desgarradas ante la introducción violenta de biberones o chupos. Así como la presencia de traumatismos dentales cuya causa no es clara.<sup>42</sup>

También es usual que se presente un **aspecto enfermizo** en estos niños y niñas, que se relaciona directamente con la desnutrición y la talla menor a la promedio.

La anterior descripción responde a las principales formas de maltrato físico que se le pueden infligir a un menor, así como la manera como se pueden identificar visualmente. Sin embargo hay casos en los que el maltrato no deja huella o ha pasado mucho tiempo y no se puede percibir ninguna señal. En estos y todos los casos de maltrato físico es importante conocer las diferentes posibilidades o reacciones que toma un niño maltratado para así identificarlas, denunciar y brindarle apoyo al niño, ya que más que conocer del tema, lo que se busca es concientizar y sensibilizar a toda la población.

Existe la posibilidad de maltrato físico cuando el niño o la niña:<sup>43</sup>

- Cuenta que alguno de sus padres o cuidadores le ha causado alguna vez alguna lesión o que le pegan con frecuencia.
- Parece tener miedo de sus cuidadores o padres.
- Se muestra cauteloso respecto al contacto físico con adultos.
- Paradójica reacción de fácil adaptación a los desconocidos.
- Lloro cuando terminan las clases y tiene que regresar a casa.
- Expresión indiferente y triste.
- Conductas extremas de agresividad o rechazo ante situaciones adversas.
- Presencia de estrés emocional no justificado, ansiedad y miedos.
- Actitud de autoculpabilización y de aceptación del castigo.
- Entre otros, sin embargo en muchas ocasiones estos tipos de señales no aparecen y si hay maltrato físico.

---

<sup>41</sup> DELGADO JIMENES, Maria Consuelo Op cit. P 32

<sup>42</sup> Ibíd. P. 31

<sup>43</sup> EL MALTRATO EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS DE 7 A 9 AÑOS. Escrito por EVA MARÍA CONDORI MICHUA, Mayo, 2004 Bolivia. Consultado el 13 de Abril en: [http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato\\_abuso.htm](http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_abuso.htm)

Dentro del proceso de concientización que se busca en toda la población civil incluyendo profesores, profesionales de la salud y sociales, vecinos, estudiantes y los mismos niños para erradicar el maltrato, se encuentra el proceso de la prevención primaria, en donde se observa la necesidad de identificar aquellos **factores de riesgo socio-familiares** que pueden llevar a un posible abuso físico y en donde hay que tener un mayor cuidado y vigilancia.

Se puede decir que existe la posibilidad de maltrato físico cuando los padres o mayores a cargo del niño presentan:

- Pobre control de impulsos.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Ha sido objeto de malos tratos en su infancia.
- Existe antecedentes de malos tratos a otros miembros de la familia.
- Alega traumatismos accidentales de forma sistemática.
- Intenta ocultar la lesión.
- Abandona precozmente al niño tras el ingreso hospitalario.
- Entre otras.<sup>44</sup>

Hay que tener en cuenta que ninguna de estas características por sí solas demuestran o prueban que el maltrato físico esta presente en la casa del niño o la niña. Cuando las mismas aparecen en forma repetida o se combinan entre sí, es necesario que se considere la posibilidad de que este niño esté sufriendo algún tipo de maltrato e intente algún acercamiento más íntimo con él y su situación.

Los efectos que puede tener un niño maltratado físicamente son devastadores y se presentan no sólo en el plano físico como secuelas del maltrato, sino que afecta gravemente su desarrollo integral. Dentro de las más comunes se encuentran:

- Daña su autoestima, genera sensación de minusvalía y promueve expectativas negativas respecto a sí mismo.
- Les enseña a ser víctimas, interfiere en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de su inteligencia, sus sentidos y emotividad.
- Se aprende a no razonar.
- Dificulta la capacidad para establecer relaciones causales entre su comportamiento y las consecuencias que se derivan de él.
- Les hace sentir rabia y ganas de alejarse de la casa.
- Presenta dificultades de integración social.
- No se aprende a cooperar con la figura de autoridad.

---

<sup>44</sup> Ibíd.

- Pueden sufrir daños accidentales.
- Entre otros.<sup>45</sup>

Las anteriores consecuencias muestran que el maltrato físico trasciende la esfera de los daños meramente físicos al plano de las secuelas psicológicas, por lo que estos dos tipos de maltrato se presentan casi siempre de manera conjunta. De allí la necesidad de conceptualizar de manera profunda este otro tipo de maltrato infantil: el maltrato psicológico.

**5.1.2 Maltrato psicológico.** A pesar de que es común la creencia de que este tipo de maltrato es difícil de definir y de diagnosticar, se encuentra en el ámbito literario una gran variedad de bibliografía al respecto. Es muy importante que se reconozca y trate oportunamente, pues sus huellas tienen mucha relevancia para la mayoría de los pacientes que asisten a consulta psicológica, a veces después de soportar años de dolor psíquico profundo.

Así mismo, el maltrato psicológico está presente en todas las demás formas de maltrato y es, sin lugar a duda, extremadamente frecuente. En la presente investigación se define el MALTRATO PSICOLÓGICO O EMOCIONAL como el daño que de manera intencional se hace contra las aptitudes y habilidades de un niño, dañando su autoestima, su capacidad de relacionarse, la habilidad para expresarse y sentir, deterioro en su personalidad, en su socialización y en general, en el desarrollo armónico de sus emociones.<sup>46</sup>

Para complementar este concepto se puede agregar que el maltrato psicológico es toda aquella acción que produce daños mentales o emocionales en la persona, causándole a ésta perturbaciones de magnitudes suficientes para afectar la dignidad, alterar su bienestar e incluso perjudicar su salud.<sup>47</sup>

Así mismo se puede decir que “el maltrato psicológico o emocional en los niños y niñas se genera a causa de los insultos, rechazos, amenazas, humillaciones, desprecios, burlas, críticas, aislamiento, bloqueos de interacciones infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) que puede causar deterioro en el desarrollo emocional, social e intelectual del niño.”<sup>48</sup>

<sup>45</sup> Fuente: Tomada de la Campaña “EDUCA NO PEGUES, Save the Children; UNICEF; CEAPA; CONCAPA, Madrid, 1999.

<sup>46</sup> DELGADO JIMENES, María Consuelo. Op. cit. P. 117

<sup>47</sup> CONDORI MICHUA Eva María, Mayo, 2004 Bolivia. Op. cit. Consultado el 13 de Abril en: [http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato\\_abuso.htm](http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_abuso.htm)

<sup>48</sup> Ibíd.

De acuerdo con Garbarino<sup>49</sup>, pionero de la descripción de las formas de maltrato emocional, las formas como los padres o cuidadores de los niños pueden ejercer esta clase de maltrato en los niños son:

**Rechazo.** Implica conductas que comunican o constituyen abandono hasta los dos años, se expresaría en el rechazo a la formación de una relación primaria y en el rechazo a la iniciativa espontánea del niño y a sus iniciativas primarias de apoyo a las mismas.<sup>50</sup>

De los dos a los cuatro años, se expresaría a través de las exclusiones esquivas hacia el niño excluyéndolo de las actividades familiares. En la edad escolar, el maltrato psicológico se encontraría en la inducción constante del niño en una valoración negativa de sí mismo.

**Aislamiento.** Se refiere a todos los comportamientos que tienden a privar a los niños de las oportunidades para establecer relaciones sociales. Hasta los dos años, se expresaría en la negación de la posibilidad de interactuar con los padres y otros adultos. Hasta los cuatro años se traduciría en una amenaza activa de la evidencia de cualquier contacto social.<sup>51</sup>

**Aterrorizamiento.** Se refiere a situaciones en las que se amenaza al niño con castigos extremos para su edad. El objetivo es crear un miedo a realizar actitudes negativas, según el adulto. También aterrorizan creando en el niño una larga espera y expectativa sumamente exagerada para intimidar y amenazar o castigarlo. Hasta los dos años se podría producir, por ejemplo, con la ruptura consistente y deliberada de la tolerancia del niño a los cambios y nuevos estímulos. Hasta los cuatro años se expresaría en la utilización de gestos y palabras exageradas. En la edad escolar se manifiesta en la crítica constante. Se aterroriza al niño con continuos ataques verbales creando un clima de Miedo, Hostilidad y Angustia, lo que lleva a que desarrolle sentimientos profundos de inseguridad.<sup>52</sup>

**Ignorar.** Se refiere a aquellas situaciones en las que hay una ausencia total de disponibilidad del padre-madre para el niño, o se muestran inaccesibles e

---

<sup>49</sup> GARBARINO citado por Mario Zarate, "Heridas Emocionales", Editorial UPS, La Paz – Bolivia, 2000.

<sup>50</sup> Ibíd. P. 52

<sup>51</sup> Ibíd. P 57

<sup>52</sup> Ibíd. P 57

incapaces de responder a cualquier conducta del niño, tales conductas del mismo serán diferentes en función a un estado evolutivo. En cualquiera de los tipos de conducta expuesta, la presencia del maltrato emocional solo se señalará si se dan los dos requisitos de manera simultánea. El comportamiento señalado se debe presentar de manera reiterada y continúa. Su presencia es claramente perceptible<sup>53</sup>.

**Pervertir.** Consiste en pervertir al niño estimulando el comportamiento autodestructivo o antisocial hasta cuando se vuelve incapaz de una interacción social normal.<sup>54</sup>

**Atacar Verbalmente.** Se hace referencia al niño con apodos, amenazas severas y palabras sarcásticas que humillan y lesionan su autoestima.<sup>55</sup>

**Presionar.** Presionar al niño continuamente para que “crezca rápido” y alcance logros muy tempranos para su nivel de desarrollo en áreas tales como la escolaridad, las destrezas motoras y la interacción social, que lo llevan a sentir y pensar que nunca es suficientemente bueno.<sup>56</sup>

**Abandono.** Otra de las formas manifiestas de Maltrato Psicológico es el Abandono, es un tipo de maltrato pasivo y ocurre cuando alguien intencionalmente no le colma al niño sus necesidades vitales o lo hace descuidando de manera imprudente su bienestar. Tales necesidades abarcan alimento y agua para un crecimiento saludable, vivienda, vestido y atención médica. El niño igualmente puede carecer de un ambiente seguro y de apoyo emocional por parte de los adultos. La persona que maltrata puede ignorar, insultar o amenazar al niño con violencia.<sup>57</sup>

Las principales muestras COMPORTAMENTALES que pueden indicar que un niño esta siendo maltratado emocionalmente son:

---

<sup>53</sup> *Ibíd.* P 57

<sup>54</sup> GARBARINO Citado por Isabel Cuadros Ferré: Diagnóstico y Tratamiento del maltrato Infantil. Bogotá , 2006

<sup>55</sup> *Ibíd.* P 25

<sup>56</sup> *Ibíd.* P 25

<sup>57</sup> DEFINICIÓN DE MALTRATO INFANTIL. Escrito por PATRICIO LIRA SIBILA. Diciembre 28 Chile 2006. Consultado el 9 de Junio de 2007 en:  
[http://groups.msn.com/NEMEALMUNDOENBICICLETA/general.msnw?action=get\\_message&mvie w=0&ID\\_Message=225&LastModified=4675603835911585535](http://groups.msn.com/NEMEALMUNDOENBICICLETA/general.msnw?action=get_message&mvie w=0&ID_Message=225&LastModified=4675603835911585535).

- Muestra comportamientos extremos, algunas veces una conducta que requiere llamadas de atención y otras pasividad extrema.
- Asume tanto roles o actitudes de "adulto", como por ejemplo cuidar de otros niños, como otras demasiado infantiles para su edad.
- Muestra un desarrollo físico o emocional retrasado.
- Ha tenido intentos de suicidio.<sup>58</sup>

Al igual que en el maltrato físico existen algunos factores de riesgo socio-familiares, que pueden predisponer a un maltrato psicológico por parte de los padres o cuidadores del niño y ante los cuales hay que prestar gran atención. Dentro de estos podemos encontrar:

- Constantemente menosprecian, o culpan al niño(a).
- No les importa lo que les pasa o les dicen los maestros acerca del niño(a), o se niegan a considerar la ayuda que le ofrecen para superar los problemas del niño(a) en la escuela.
- Abiertamente rechazan al niño(a).<sup>59</sup>

Goleman<sup>60</sup> indica "...los niños que sufren de maltrato psicológico se vuelven hiperalertas a las emociones de quienes los rodean, lo que equivale a una vigilancia postraumática que señala una amenaza, y que en edad adulta en los intensos altibajos emocionales es que a veces se diagnostican como trastornos fronterizos de la personalidad". Muchas de estas personas tienen talento para percibir lo que sienten los que le rodean y es bastante común que informen haber sufrido abusos emocionales durante la infancia.

Los efectos que puede traer el maltrato emocional en los niños son:

- El vínculo de apego entre el niño y el adulto se debilita.
- Los bajos niveles de adaptación y funcionamiento en lo social: dificultades para establecer vínculos amistosos, problemas con pares, problemas con la comunidad.
- Problemas de conducta: agresividad, conductas disruptivas, conductas antisociales.
- Trastornos en el plano cognitivo y en la resolución de situaciones problemáticas.
- Fracazos escolares.

---

<sup>58</sup> EVA MARÍA CONDORI MICHUA, Mayo, 2004 Bolivia. Op. cit. Consultado el 13 de Abril en: [http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato\\_abuso.htm](http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_abuso.htm)

<sup>59</sup> Ibíd.

<sup>60</sup> Ibíd. P. 246

- Tristeza y depresión: baja autoestima, inestabilidad emocional, tendencias suicidas.
- Temores y síntomas físicos (más frecuentes en los niños pequeños): síndrome de falta de progreso, pérdida del apetito, enuresis.<sup>61</sup>

El maltrato psicológico, ya sea intencional o no, indudablemente está relacionado con el abuso físico. Por esta razón no debe olvidarse que cualquier caso detectado de abuso físico debe remitirse, en la medida de lo posible a tratamiento psicoterapéutico, con el fin de reparar los daños psíquicos e impedir la formación de adultos incapaces de funcionar adecuadamente en la sociedad.<sup>62</sup>

Garbarino indica que “el maltrato psicológico presenta mayores dificultades y llega a tener consecuencias negativas en el desarrollo emocional, social e intelectual del niño.”<sup>63</sup>

Estos tipos de maltrato infantil también tienen consecuencias a largo plazo, relacionados con una mayor incidencia de psicopatología en la adultez, como es el caso de desarrollo de estrés postraumático.<sup>64</sup> El estrés postraumático se define como respuesta a un acontecimiento estresante que causaría, por sí mismo, malestar generalizado en gran parte de las personas expuestas a catástrofes, combates, violaciones, accidentes graves o que son testigos de una muerte violenta<sup>65</sup>.

Algunos de los síntomas presentes en este trastorno son:

- Rememoración del trauma (flashbacks), pesadillas o recuerdos instantáneos e involuntarios en cualquier momento del día.
- Alucinaciones con la idea de que se repite el hecho traumático.
- Ansiedad extrema al entrar en contacto con las personas, lugares o cualquier circunstancia que recuerde el trauma.

---

<sup>61</sup> EVA MARÍA CONDORI MICHUA, Mayo, 2004 Bolivia. Op. cit. Consultado el 13 de Abril en: [http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato\\_abuso.htm](http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_abuso.htm)

<sup>62</sup> CUADROS, Isabel. Manual Básico Para El Diagnostico Y Tratamiento Del Maltrato Infantil. Asociación Afecto, Save the Children, Bogotá 2006.

<sup>63</sup> GARBARINO, citado por GOLEMAN Daniel, “Inteligencia emocional”, Ediciones Buenos Aires, 1996

<sup>64</sup> TENNANT C. Life-event stress and psychiatric illness. *Curr Opin Psychiatry* 1994; 7:P. 207-212

<sup>65</sup> CARVAJAL C. Trastorno por estrés postraumático: aspectos clínicos. *Revista Chilena Neuro-Psiquiat* 2002; vol 40: P. 20-34



- Palpitaciones, dificultad para respirar, sudor cada vez que se recuerda el hecho desencadenante.
- Evitar conversaciones, lugares, personas, en general cualquier cosa que pueda relacionarse con el trauma.
- Incapacidad para recordar detalles importantes del hecho.
- Sentirse psíquicamente distante, entumecido y paralizado ante cualquier experiencia emocional normal.
- Creer que la vida va a ser más corta de lo que lógicamente se espera.
- Perder el interés por las aficiones y diversiones.
- Mostrar signos de hiperactividad: dificultad para dormir, irritabilidad, incapacidad para concentrarse o alarmarse con mucha facilidad.

No todas las personas expuestas al mismo trauma desarrollan TEPT, por lo que se ha investigado factores que aumenten la vulnerabilidad para desarrollar esta patología. Entre éstos destacan factores demográficos (sexo femenino, bajos niveles de educación e ingresos, ser divorciado o viudo), trastornos psiquiátricos y de personalidad (trastornos afectivos, ansiosos, abuso de sustancias, personalidades evitativas, antisociales o neuróticas), factores cognitivos (bajo nivel intelectual, signos neurológicos blandos), factores biológicos (hiperactivación noradrenérgica, hipofunción del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal), factores genéticos, y exposición previa a sucesos traumáticos, especialmente a edad temprana (maltrato infantil)<sup>66</sup>.

Numerosas investigaciones han revelado que el TEPT ocurre más frecuentemente en aquellas poblaciones que han experimentado previamente un maltrato infantil. Entre las investigaciones se destaca la de Bremner<sup>67</sup> realizada en excombatientes de guerra con historia de abuso físico la cual revela una correlación positiva entre la historia de abuso físico y la cantidad de síntomas de TEPT y en donde la asociación entre abuso físico infantil y TEPT es independiente del nivel de exposición al combate.

En otro estudio se realizó una medición estandarizada de abuso físico infantil en 22 hombres veteranos de guerra, admitidos en un programa de tratamiento para TEPT<sup>68</sup>. Se encontró que el 45% de los veteranos con TEPT tenía historia de abuso físico durante su niñez; y hubo correlación positiva entre la historia de

---

<sup>66</sup> HALLIGAN S, YEHUDA R. Risk Factors for PTSD. PTSD Research Quarterly 2000; 11: P.1-8

<sup>67</sup> BREMNER J, SOUTHWICK S, JOHNSON D, YEHUDA R, CHARNEY D. Childhood physical abuse and combat-related posttraumatic stress disorder in Vietnam veterans. Am J Psychiatry 1993; 150: P. 235-239

<sup>68</sup> . ZAIDI L, FOY D. Childhood abuse experiences and combat-related PTSD. J Trauma Stress 1994; 7: P. 33-42

abuso físico y la cantidad de síntomas de TEPT. Este estudio sólo representa una aproximación preliminar a la asociación entre abuso infantil y TEPT, pues la muestra es reducida y no cuenta con un grupo control.

Se han encontrado que existen algunos factores psicosociales y neurobiológicos que contribuyen a que el maltrato infantil desencadene el estrés postraumático o sea causante de una mayor susceptibilidad para desarrollar este trastorno ante sucesos traumáticos posteriores. Los primeros hacen referencia a la incapacidad de estos niños víctimas de situaciones de maltrato de establecer vínculos afectivos estables y seguros, pues este tipo de vínculo se crea en la niñez y de no ser así se imposibilita el regular los afectos, proporcionando parte de la vulnerabilidad de desarrollar TEPT u otro trastorno psiquiátrico<sup>69</sup>.

En los factores neurobiológicos los estudios de TEPT se han focalizado en dos sistemas biológicos: el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA) y el sistema nervioso simpático. Tanto la depresión como el TEPT están asociados a hiperactividad de ambos sistemas; sin embargo y, a diferencia de la depresión, el TEPT se asocia con niveles de cortisol normales o bajos, a pesar de la hipersecreción de CRH (hormona liberadora de corticotropina)<sup>70</sup>.

La exposición precoz a una situación de estrés puede traducirse en cambios a largo plazo en los sistemas neurobiológicos que están involucrados en la respuesta al estrés. Durante el desarrollo las catecolaminas son importantes para determinar las propiedades funcionales de las neuronas maduras, lo que incluye cambios en la densidad de receptores. Un niño en un ambiente de abuso físico y/o emocional o abandono podría desarrollar un sistema catecolaminérgico desorganizado, haciéndolo más susceptible al desarrollo de signos y síntomas más graves cuando se exponga a traumas a lo largo de la vida<sup>71</sup>.

Los resultados de neuroimágenes, tanto de Resonancia Nuclear Magnética (RNM) como de Tomografía por Emisión de Positrones (PET) indican que los pacientes con TEPT tienen reducción significativa del volumen y actividad metabólica del

---

<sup>69</sup> MULLER R, SICOLI L, LEMIEUX K. Relationship between attachment style and posttraumatic stress symptomatology among adults who report the experience of childhood abuse. *J Trauma Stress* 2000;13:P 321-332

<sup>70</sup> NEWPORT J, NEMEROFF C. Neurobiology of posttraumatic stress disorder. *Curr Opin Neurobiol* 2000; 10: P. 211-218

<sup>71</sup> MURBURG M. Catecholamine Function in Post Traumatic Stress Disorder: Emerging Concepts. Washington DC: American Psychiatric Press, 1994

hipocampo comparado con los controles. Bremner y cols.<sup>72</sup> realizaron un estudio en que se comparó, mediante RNM, el volumen del hipocampo de adultos con antecedente de abuso infantil y de controles. Todos los pacientes con abuso infantil cumplieron criterios para TEPT, entre ellos se encontró disminución del volumen del hipocampo izquierdo en un 12% con respecto a los controles<sup>73</sup>. Este hallazgo continuó siendo significativo luego de controlar la edad, consumo de alcohol y nivel educacional. Se cree que los sucesos traumáticos producen liberación de neurotransmisores tóxicos que probablemente provocan daño neuronal irreversible, lo que podría explicar la mayor vulnerabilidad a TEPT y a otras patologías psiquiátricas.

Mediante PET, Bremner y cols encontraron disfunciones en otras áreas cerebrales (corteza prefrontal y corteza de asociación visual) en mujeres con TEPT y antecedente de abuso infantil. No se sabe si estas alteraciones son causa o consecuencia del TEPT, pero se plantea que un suceso traumático en la niñez, sería capaz de producir alteraciones funcionales y anatómicas en distintas áreas cerebrales, modificando sistemas relacionados con la memoria y afectividad, entre otros, desarrollándose así una vulnerabilidad al TEPT.

A pesar que los estudios presentados en esta revisión tienen algunas limitaciones, el patrón de resultados es marcadamente consistente: el TEPT ocurre más frecuentemente en aquellas poblaciones que han experimentado previamente un maltrato infantil, lo que sugiere que el maltrato infantil puede tener un rol en la evolución o en la mayor vulnerabilidad al TEPT. Parece importante destacar que no sólo el abuso sexual o físico son importantes factores de riesgo para TEPT. El abandono, ya sea físico o emocional, puede pasar más desapercibido que un abuso sexual; sin embargo, su asociación con TEPT es alta<sup>74</sup>.

Es claro que al presentarse este tipo de trastorno en la población infantil víctima de maltrato, se va a tornar mucho más difícil para el niño o niña desarrollar habilidades cognitivas que le permitan hacerle frente a muchas situaciones de la vida cotidiana que le exigen respuestas efectivas y concretas para resolver y adaptarse a los diferentes eventos, es decir, se va a presentar un bloqueo en su desarrollo cognitivo que no le permitirá avanzar normalmente en su desarrollo de

---

<sup>72</sup> BREMNER JD, RANDALL P, VERMETTEN E, STAIB L, BRONEN RA, MAZURE C, et al. Magnetic resonance imaging-based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse-a preliminary report. *Biol Psychiatry* 1997; 41: P. 23-32

<sup>73</sup> *Ibíd.* P. 23-32

<sup>74</sup> Silva V, Carlos. Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía, 1292, Depto. 22. Plaza Las Lilas, Providencia. Santiago de Chile, 2007

escolarización y es probable que se quedé fijado en alguna de las etapas o fases de desarrollo cognitivo propuestas por Jean Piaget en su teoría.

En cualquiera de las formas de maltrato hacia los niños, se encuentran unas manifestaciones por parte de éstos en diferentes áreas de su desarrollo, en este estudio se hace especial énfasis en el área cognitiva, por lo que se hace necesaria una revisión teórica del desarrollo cognitivo tomando como base los estudios de Jean Piaget.

## 5.2 DESARROLLO COGNITIVO DE JEAN PIAGET

La "Epistemología Genética" de Piaget, es una **teoría constructivista** de carácter interactivo. Acorde a la teoría piagetiana el sujeto construye el conocimiento en su interacción con el medio, de esta manera se define la Cognición como "todos los procesos por medio de los cuales el individuo aprende e imparte significado a un objeto o idea, o bien a un conjunto de objetos o ideas. (...)"<sup>75</sup>.

El desarrollo cognitivo, es percibido según Jean Piaget como un proceso en el que hay que tener en cuenta varios elementos para lograr una comprensión adecuada del mismo. Primero, es un proceso temporal por excelencia; es decir que dentro del ciclo vital, todo desarrollo, tanto psicológico como biológico supone una duración, y éste puede ser más corto o más largo según sea la especie, hecho que implica una prolongación considerable en el hombre frente a otras especies. Segundo, en el desarrollo cognoscitivo del niño se pueden distinguir dos aspectos. El primero hace referencia al aspecto *psicosocial*, es decir, todo lo que el niño o niña recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general. El segundo se puede llamar *espontáneo* o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha: lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo, y esto es lo que toma tiempo.<sup>76</sup>

De acuerdo con los anteriores aspectos, se combinan cuatro áreas dentro de las cuales se debe concebir la conducta cognoscitiva:

---

<sup>75</sup> HORROCKS, John E. Psicología de la adolescencia, PUCP/ Fondo Editorial Trillas S.A: de C:V: Año 1997. P. 100.

<sup>76</sup> PIAGET Jean, Estudios de Psicología Genética, Editorial Emecé, P. 10

- **Maduración:** Hace referencia a la diferenciación que se lleva a cabo dentro del sistema nervioso.
- **Experiencia:** Se da como resultado con la interacción con el mundo físico.
- **Transmisión Social:** Es el cuidado y educación para influir sobre la naturaleza de la experiencia del individuo.
- **Equilibrio:** Se concibe como la autorregulación de la adaptación cognoscitiva, es decir, el principio supremo del desarrollo mental, según el cual el crecimiento mental progresa hacia niveles de organización cada vez más complejos y estables.

Piaget postula que la adaptación es el esfuerzo cognoscitivo del individuo pensante para hallar un equilibrio entre él mismo y su ambiente, y ello depende de dos procesos interrelacionados concebidos por aquel: la *asimilación* y la *acomodación*. La primera significa que una persona adapta el ambiente a sí mismo, y representa el uso del medio exterior por el individuo según éste lo concibe así, el individuo experimenta un hecho en la medida en que puede integrarlo.

La *acomodación* es un proceso directamente inverso a la *asimilación* y representa la influencia del ambiente real. Adaptarse es concebir e incorporar la experiencia ambiental como ésta es realmente. Cabe resaltar que aunque estos dos procesos actúan de manera opuesta entre sí, son fuerzas complementarias y necesarias dentro de cualquier proceso cognoscitivo.

“Para Piaget, el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; sin embargo dentro de ese proceso sitúa una serie de fases y subfases diferenciadas.”<sup>77</sup> Las fases hacen referencia a la conformación en pautas homogéneas del estilo de vida en el curso de ese período. Piaget resalta la importancia de la secuencia vista como absolutamente invariable, ninguna fase puede saltarse y el niño va pasando por cada una en el mismo orden; no obstante, las edades pueden variar, la secuencia no. Cada fase subsume estructuralmente a la anterior y es prerrequisito para las posteriores, es un proceso de asimilación de estructuras anteriores, es decir, una integración de estructuras previas.

Partiendo de este concepto, Piaget definió cuatro fases, por las que todos los seres humanos atraviesan en su desarrollo cognitivo; A su vez establece algunos principios que sustentan la teoría piagetiana:

---

<sup>77</sup> MAIER, Henry W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, Amorrortu Editores, Año 1969. P. 108

- En todos los seres humanos se dan unos cambios universales a lo largo del desarrollo cognitivo, unos momentos claramente distintos en el desarrollo.
- Esos cambios se relacionan con la forma en que el ser humano entiende el mundo que le rodea en cada uno de esos momentos.
- Este desarrollo da respuesta un continuo proceso de generalizaciones y diferenciación.
- Existe una continuidad absoluta en los diferentes procesos de desarrollo, la cual se obtiene mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo arraiga en una fase anterior y se continúa en la siguiente.
- Cada fase implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización (esquema).
- Las diferencias en la pauta de organización crean una jerarquía de experiencias y acciones.
- Los individuos alcanzan diferentes niveles dentro de la jerarquía, aunque en el cerebro de cada individuo existe la posibilidad de todos estos desarrollos, si bien no todos se realizan.<sup>78</sup>

A continuación se realizará una descripción de las diferentes etapas o fases del desarrollo cognitivo planteadas por Jean Piaget, las cuales están basadas en los principios mencionados con anterioridad, con el objetivo de identificar y entender los diversos procesos cognoscitivos que deben estar presentes en el niño de acuerdo a su edad:

**a) Fase sensoriomotriz.** Esta fase esta comprendida entre los 0 y los 2 años de edad. “En la terminología de Piaget, la palabra sensoriomotriz indica que el niño crea un mundo práctico totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata.”<sup>79</sup> En esta fase, los niños y niñas conocen y entienden el mundo a través de los reflejos.

Durante esta fase se construyen todas las estructuras posteriores: la noción de objeto, de espacio, de tiempo, bajo la forma de las secuencias temporales, la noción de causalidad; es decir todas las grandes nociones que construirá posteriormente el pensamiento y que se elaborarán desde su nivel sensoriomotriz y se ponen en acción con la actividad mental.<sup>80</sup>

**b) Fase preoperacional.** Esta fase dura aproximadamente desde los 2 a los 7 años. Durante esta etapa aparece la capacidad de representar algo por medio de

---

<sup>78</sup> Ibíd. P. 118

<sup>79</sup> Ibíd. P. 111

<sup>80</sup> PIAGET Jean, Estudios de Psicología Genética, Editorial Emecé, P.19

una cosa. Es lo que se llama función simbólica. La Función simbólica es el lenguaje. Existe el juego que se convierten juego simbólico: representar una cosa por medio de un objeto o de un gesto.<sup>81</sup>

Existe por tanto, un conjunto de simbolizantes que aparecen en este nivel y que hacen posible el pensamiento. El cual es un sistema de acciones interiorizadas, que conduce a estas acciones particulares que se llaman *operaciones*: acciones reversibles y acciones que se coordinan unas con otras en sistema de conjunto.

Sin embargo a la pregunta de porqué hace falta esperar 7 u 8 años para adquirir otras nociones, en lugar de aparecer desde que existe la función simbólica, es decir, la posibilidad de pensar y no ya solo de actuar materialmente, Piaget responde que las acciones que han permitido algunos resultados en el terreno de la efectividad material no pueden interiorizarse sin mas de manera inmediata y se trata de reaprender en el plano del pensamiento lo que ya ha sido aprendido en el plano de la acción.<sup>82</sup>

Esta interiorización es en realidad una nueva estructuración con un nuevo desfase que toma un tiempo considerable. De allí, que durante esta etapa, se puedan ubicar los niños, no solo dentro de una fase en general, sino que este subdividida en estadios. Lo que posibilita que los niños puedan ser ubicados según sus operaciones y nociones.

Los estadios que pertenecen a la fase preoperacional, es el preconceptual e intuitiva. El primero de ellos es el Preconceptual que abarca la edad de 2 a 4 años y se caracteriza por ser un período de transición entre una conducta dedicada principalmente a la autosatisfacción y la conducta rudimentariamente socializada. Cuando el niño razona “lo hace de un hecho a otro, basándose en analogías directas, pero su pensamiento carece de reversibilidad y generalidad”<sup>83</sup>.

Durante este estadio el niño comienza a pensar en términos de relaciones y establece su propio criterio de causa y efecto. Es evidente aquí el animismo: la atribución de vida y conciencia a objetos inanimados. El niño ordena sus conceptos de espacio y de relaciones espaciales mediante la experiencia subjetiva; para él la vida es lógica dentro de su propio marco de referencia.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> *Ibíd.*, P. 21,22

<sup>82</sup> *Ibíd.*, P. 22

<sup>83</sup> HORROCKS, John E. Op. Cit. P. 105.

<sup>84</sup> MAIER, Henry W. Op. cit. P 95

Piaget subraya dos fenómenos esenciales característicos de esta edad: primero, se razona y juzgan los hechos por su apariencia exterior, al margen de su lógica objetiva se basa totalmente en juicios subjetivos. Segundo, en el pensamiento preconceptual un niño tiende a realizar la experiencia del aspecto cualitativo o del aspecto cuantitativo; no percibe simultáneamente los dos, o una relación conectiva entre las nociones de cantidad y calidad. El niño no ha alcanzado el punto en el que puede fusionar conceptos de objetos, espacio y causalidad en interrelaciones temporales con un concepto de tiempo.<sup>85</sup>

En este nivel, la identificación se origina en una combinación de imitación y de sentimientos de temor y reverencia hacia el modelo. En este sentido de temor y reverencia proviene de la constante experiencia del niño con dichos modelos, generalmente representado por los padres. Los episodios vinculados con los sentimientos familiares le suministran ahora la mayor parte de las experiencias cargadas de afecto. Esta identificación desarrollada espontáneamente se convierte en guía de todos los juicios. La identificación se fortalece también mediante la acomodación del niño a la presión del medio.

El segundo estadio de esta fase Preoperacional es la Intuitiva de va de los 4 años a los 7 años aproximadamente. Piaget la describe como una gradual “coordinación de relaciones representativas y, por lo tanto, una creciente conceptualización, que conduce al niño de la fase simbólica o preconceptual, a los principios de la fase operacional”<sup>86</sup>. Es importante destacar que la interacción permanente del niño con otras personas, conlleva a disminuir la egocentricidad y aumenta su participación social.

En esta fase de juzgan las experiencias de acuerdo con las apariencias exteriores y los resultados. No hay indicadores intrínsecos. Los indicios externos definen cada nueva situación.<sup>87</sup>

**c) Fase de operaciones concretas.** Llega alrededor de los 7 años promedio en nuestra cultura. Pero se ve que pueden haber retardos y aceleraciones debidas a la acción social. Esta fase va hasta los 11 años aproximadamente. Alrededor de los 7 años se constata un cambio fundamental en el desarrollo del niño. Se convierte en el poseedor de una cierta lógica, es capaz de coordinar operaciones en el sentido de la reversibilidad, y en el sentido de un sistema de conjuntos.

---

<sup>85</sup> Ibíd. P. 95

<sup>86</sup> Ibíd. P. 95

<sup>87</sup> Ibíd. P. 97



Este periodo corresponde a una lógica que no versa sobre enunciados verbales y que se aplica únicamente sobre los propios objetos manipulables. Será una lógica de clases porque puede reunir los objetos en conjuntos, en clases, o bien será una lógica de relaciones porque puede combinar los objetos siguiendo sus diferentes relaciones, o bien será una lógica de números porque permite enumerar materialmente al manipular los objetos, pero aunque pueda ser una lógica de clases, relaciones y números no llegará a ser una lógica de proposiciones.<sup>88</sup>

Sin embargo, el niño alcanza un nuevo nivel de pensamiento a saber, el pensamiento operacional. Este se refiere a la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado. Las operaciones concretas presuponen que la experimentación mental depende todavía de la percepción. De los 7 a los 11 años, el individuo no puede ejecutar operaciones mentales a menos que consiga percibir concretamente su lógica interna. Lo fundamental es que en este punto el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro deductivo.<sup>89</sup>

**d) Fase de operaciones formales.** Finalmente, se llega al tercer y último periodo. Aquí, de los 11 o 12 años por una parte (primer estadio) con un nivel de equilibrio alrededor de los 13 o 14 años (segundo estadio), se asiste a una multiplicidad de transformaciones, relativamente rápidas en el momento de su aparición y que son extremadamente diversas.

Desde el punto de vista de la maduración, la niñez concluye y comienza la juventud. Más aún, la naturaleza del pensamiento sufre un cambio que se vincula con la maduración de las estructuras cerebrales. La diferencia del niño al joven radica en que éste último se convierte en un individuo que piensa más allá del presente y elabora teorías acerca de todo, complaciéndose especialmente en reflexiones acerca de lo que no es. Adquiere la capacidad de pensar y razonar fuera de los límites de su propio mundo realista y de sus propias creencias. En suma, ingresa en el mundo de las ideas y las esencias separadas del mundo real. La cognición empieza a apoyarse en el simbolismo puro y en el uso de proposiciones antes que en la realidad exclusivamente. El adolescente ya no necesita de objetos concretos y manipulables, puesto que puede basar sus hipótesis en hechos no observados y no experimentados. Se logra un pensamiento hipotético-deductivo, el cual es la base del pensamiento científico.

---

<sup>88</sup> Ibíd. P. 99

<sup>89</sup> Ibíd. P. 95

Con respecto a la presente investigación, es la etapa de operaciones concretas la que se tomó como referencia, puesto que ésta comprende el rango de edad que va desde 7 a los 11 años, correspondientes a las edades de la población a la que está dirigida la prueba de Diagnóstico Neuropsicológico Infantil de Luria (DNI) instrumento utilizado en la presente investigación y que coincide también con el rango de edad de la población de estudio.

Las operaciones concretas se consolidan desde los 6 - 7 a los 11 - 12 años de edad, sin embargo, es necesario hacer hincapié en que estas edades son aproximadas, puesto que el niño o la niña lograrán ingresar a la fase de operaciones concretas en la medida que integren las fases anteriores.

Al hacer una revisión de cada una de las etapas de desarrollo cognitivo que propone Piaget en su teoría, se hace evidente que existe una secuencia que permite que las fases posteriores dependan y retomen características de las anteriores. Aunque es necesario destacar que si bien el orden de adquisición de los conocimientos se mantiene invariable, ésta adquisición no corresponde necesariamente con las edades que propone Piaget en las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, ya que también influyen factores socio – culturales, que pueden disminuir o prolongar el período de tiempo en el que estos procesos cognoscitivos se puedan abarcar, tal como lo señalan los autores Horrocks y Jackson quienes destacan que: *“en el proceso cognoscitivo, el complejo de huellas que las experiencias del pasado han dejado en la estructura del organismo se combinan con los atributos del objeto estímulo presentado, o con las circunstancias del suceso, para determinar la forma como tal objeto o suceso será percibido y procesado. Las expectativas que tiene una persona, y las suposiciones que hace acerca de sus mundos interno y externo, son resultados del proceso cognoscitivo. La forma como él observa e interrelaciona los diversos aspectos de su ambiente entero define las estructuras cognoscitivas individuales.”*<sup>90</sup>

Partiendo de la definición de conceptos tales como *Desarrollo Cognitivo* y *Cognición* por parte de Piaget, y de autores como Horrocks y Jackson, se puede asegurar que la elaboración de los conceptos y significados de la realidad de los niños y niñas maltratados física y psicológicamente se encuentra en gran medida determinada por factores externos, tales como la situación de maltrato físico y psicológico, un medio familiar o social hostil y poco estimulante, que podrían obstaculizar la evolución normal de las fases de su desarrollo cognitivo retrasando el avance de la secuencia, es decir, conlleva a que la duración de estas fases llegue a ser más prolongada.

---

<sup>90</sup> Ibíd. P. 100

En estos niños y niñas se destacan posibles alteraciones del desempeño de las funciones cognitivas, y al ser éstas las que permiten el aprendizaje, la cognición, los significados y la manera que tiene el sujeto para relacionarse con su medio, se verán comprometidas no sólo la esfera cognitiva, sino también el campo de interacción con los objetos y sujetos del entorno social. Para aclarar aún más estos conceptos se hablará a continuación, de las funciones cognitivas según la teoría de Luria y se realizará la descripción de las funciones que se evaluarán en la población de estudio.

### 5.3 FUNCIONES COGNITIVAS

Para hacer referencia a las funciones cognitivas es necesario hacer un recorrido los modelos y concepciones de Luria los cuales hemos adoptado para nuestra investigación, incluyendo la Neuropsicología infantil, así como la evaluación neuropsicológica.

El estudio de la organización cerebral de los procesos cognoscitivos y de sus alteraciones en caso de daño o disfunción cerebral ha sido denominado Neuropsicología<sup>91</sup>, la cual se basa en el análisis sistemático de las alteraciones o trastornos conductuales asociados a alteraciones cognitivas o de la actividad cerebral a través de: técnicas y/o procedimientos de imagenología y del examen Neuropsicológico<sup>92</sup>. Y la Neuropsicología Infantil es una disciplina especializada de la Neuropsicología joven, que surgió gracias a la influencia de Luria. La especificidad de las alteraciones en las funciones psíquicas por lesión local cerebral en los niños y niñas dictó la necesidad de su creación. Las observaciones clínicas mostraban que las lesiones en un mismo lugar de un niño respecto a las de un adulto producían alteraciones con características diferentes.<sup>93</sup>

Existen múltiples definiciones de la neuropsicología infantil, la que se retomara para esta investigación es la de Benton. Este autor propone la neuropsicología infantil busca esclarecer la relación entre el cerebro y la conducta del ser humano en el desarrollo. La neuropsicología del niño cuenta con aspectos teóricos y con aspectos aplicados tan íntimamente entre mezclados que es difícil de especificar en donde comienza uno y termina el otro.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> ARDILA, Alfredo y ROSELLI, Mónica. Neuropsicología clínica I y II, Año 1992. P. 16

<sup>92</sup> ARDILA Alfredo & OSTROSKY SOLÍS Feggy. Diagnóstico de daño cerebral. Enfoque neuropsicológico. Editorial Trillas. México, 1991.

<sup>93</sup> MANGA, Dionisio y RAMOS Francisco, Op. cit. P.25

<sup>94</sup> Ibíd. P. 26

Se tomarán los modelos de Luria para poder describir, comprender y analizar la relación existente entre el cerebro y la conducta de los niños y niñas. Para Luria no se debe hablar de funciones en el sentido tradicional, si no que es mejor referirse a los sistemas funcionales.

Los “sistemas funcionales” se refieren a un grupo de estructuras cerebrales que participan en una función particular. Una misma región cerebral puede ser parte de varias funciones cognoscitivas diferentes. Las funciones mentales superiores o cognitivas solo pueden existir gracias a la interacción de estructuras cerebrales altamente diferenciadas, cada una de las cuales, hace un aporte específico propio al todo dinámico y participa en el funcionamiento del sistema cumpliendo funciones propias.<sup>95</sup>

Las formas superiores de los procesos mentales poseen una estructura particularmente compleja que se establece a lo largo de la ontogenia. Las funciones superiores cambian en el proceso del desarrollo ontogénico lo cual sugiere que el desarrollo mental del niño no supone una simple maduración de rasgos innatos, sino que ocurre en el proceso de relación con los objetos externos y con las personas adultas. Inicialmente consiste en una serie completa y extensa de movimientos manipulativos que gradualmente se han condensado y han adquirido el carácter de acciones inferiores a superiores.

Por regla general, estas formas están basadas en una serie de dispositivos externos, tales como el lenguaje, el sistema mediante cifras de contar, formados en el proceso de la historia social, son mediatizadas por ellos y en general no pueden concebirse sin su participación; están siempre conectadas con imágenes del mundo exterior en completa actividad y su concepción pierde todo su significado, si se considera separada de esta hecho; Así, es como el niño llega a dominar el empleo de herramientas que se han ido acumulando a lo largo de la historia del hombre, llegando al uso de medios externos como lo signos para la organización de su propia conducta específica. Esta es la razón por la cual las funciones mentales, como sistemas funcionales complejos deben estar organizadas en sistemas de zonas que trabajan concertadamente, cada una de las cuales ejerce su papel dentro del sistema funcional complejo, y que pueden estar situadas en áreas completamente diferentes, a menudo muy distantes del cerebro.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> ARDILA, Alfredo y ROSELLI, Mónica Op cit P. 54

<sup>96</sup> LURIA, A. R. El Cerebro en Acción. Conducta Humana. Editorial Fontanella S.A. escorial, 50. Barcelona-12, 1974. P. 38-39.

Los dispositivos externos o artificiales formados históricamente, son elementos esenciales en el establecimiento de conexiones funcionales entre partes individuales del cerebro, y que, gracias a su ayuda, áreas del cerebro que antes eran independientes se vuelven componentes de un sistema funcional único.

Además la localización de los procesos superiores del córtex humano nunca permanece constante o estática, sino que cambia esencialmente durante el desarrollo del niño y en los subsiguientes períodos de aprendizaje (estas razones son las que diferencian el cerebro humano del animal en la actividad consciente); es por eso que una alteración o lesión en el niño en una zona cortical responsable de una forma relativamente elemental de la actividad mental (zonas primarias) invariablemente da lugar como efecto secundario o “sistémico”, al desarrollo imperfecto de las estructuras superiores superpuestas a dicha zona.

La disfunción cerebral en el niño tiende a expresarse en un fallo para adquirir nuevas habilidades cognitivas y capacidades comportamentales, mientras que en el adulto con daño cerebral muestra más a menudo deterioro en capacidades aprendidas, es por eso que se han trazado las nuevas directrices sobre la organización cerebral de las funciones superiores, para lo que se aborda la localización cortical de tales funciones superiores en general.

Los niveles inferiores son básicos para el desarrollo de los niveles superiores hacia los que van cambiando por ley general las funciones, llegando a ser independientes tales niveles superiores en el curso del desarrollo ontogénico superior, es por eso que en el niño la lesión limita el desarrollo de los procesos de más elevada organización, al dañar la zona que es la base para su desarrollo.

Gracias al principio de organización se puede decir que el cerebro humano funcionalmente es el resultado de la cultura, no precisando la creación de un aparato morfológico nuevo cada vez que la historia cultural demanda la creación de una nueva función, lo cuál ha demostrado que una función específica nunca se basa en la actividad de una zona limitada, sino que es producto de una actividad integral de un complejo de zonas separadas, muy diferenciado y jerárquicamente construido. Se asume que tales funciones son sistemas dinámicos complejos que han de considerarse el resultado de la integración de funciones elementales.<sup>97</sup>

En su modelo teórico de organización cerebral, Luria distingue tres unidades funcionales básicas, una de las características importantes de éstas es ser de estructura jerárquica y consiste, por lo menos, en tres zonas corticales una sobre la otra: El área primaria (De proyección) que recibe impulsos de , o los manda a la periferia; la secundaria (de proyección-asociación), donde la información que

---

<sup>97</sup> MANGA, Dionisio y RAMOS Francisco, Op. cit. P.37

reside es procesada, o donde se preparan los programas, y, finalmente, la terciaria (zonas de superposición), los últimos sistemas en desarrollarse en los hemisferios cerebrales, y responsables en el hombre de las mas complejas formas de actividad mental que requieren la participación concertada de muchas áreas corticales.<sup>98</sup>

Estas tres unidades funcionales básicas de Luria son:

**La primera es una unidad para regular el tono o el estado de alerta.** Esta unidad se desarrolla entre el nacimiento y el primer año de vida. Está conformada fundamentalmente por la formación reticular y sus conexiones con la corteza y con el sistema límbico. La función básica de esta primera unidad es mantener un estado de activación en el resto del cerebro. El “tono” o estado de alerta proporcionado por este sistema es una condición indispensable y básica para el funcionamiento de las otras dos unidades.

Una de las fuentes de activación, son las propias motivaciones primarias (homeostasis), siendo la segunda fuente los estímulos del mundo externo a los que el cerebro responde con una reacción de arousal (activación) y el organismo con el reflejo de orientación que constituye la base primordial de la actividad cognoscitiva. La reacción de activación originada por los estímulos puede ser generalizada o local, dependiendo de la formación reticular tronco encefálica en el primer caso y del sistema talámico difuso en el segundo caso.

El principio vertical de la estructura de los sistemas funcionales pone de manifiesto la importancia madurativa de los lóbulos frontales para que las distintas clase de atención (sostenida, selectiva) tenga lugar en la forma apropiada, mediante las vías cortico reticulares y retículo corticales.

**La segunda es la unidad para obtener, procesar y almacenar información.** Esta unidad analiza los estímulos del medio exterior y estaría representada por las áreas posteriores primarias y de asociación de la corteza cerebral. Dentro de las áreas de asociación se distinguen las áreas secundarias, que tendrían una función de integración intramodal y las áreas terciarias que cumplirían funciones más complejas de integración intermodal. Las áreas primarias presentarían un desarrollo máximo hacia los doce meses, las áreas secundarias de asociación alrededor de los cinco años y las áreas terciarias solamente completarían su desarrollo entre los siete y los doce años.

---

<sup>98</sup> LURIA, A. R Op. cit. p 43.

Según la ley de estructura jerárquica, la interrelación de las áreas no es la misma en la infancia que en la edad adulta. En el niño es precisa la conservación de las primarias para conseguir la maduración funcional de las secundarias y terciarias. La ley de especificidad decreciente, desde las áreas primarias a las terciarias completa la idea de interacción entre las áreas y sus modalidades sensorio-perceptivas. Se hace posible de este modo la síntesis de información perceptible, así como también el paso de síntesis perceptivas a procesos simbólicos. Así, es como el bloque input, mediante la actividad de sus zonas terciarias, recibe y elabora la información codificándola y reteniéndola (en la memoria).

**La tercera y última es la unidad de programación, regulación y verificación de la actividad mental.** De acuerdo con el modelo de Luria estaría integrada por los lóbulos frontales que desempeñarían una función motora y ejecutiva: acción y planeación. Los lóbulos frontales contienen, al igual que las áreas corticales sensoriales, áreas primarias, secundarias y terciarias. Las áreas primarias y secundarias de los lóbulos frontales tendrían una función motora y se desarrollarían paralelamente con las áreas primarias y secundarias sensoriales dentro de los primeros cinco años de vida del niño.

Los sectores prefrontales son los que juegan un papel decisivo en la formación de los propósitos y programas, en la regulación y el control de las formas más complejas de la conducta humana... maduran en etapas muy tardías de la ontogenia y tan solo en niños comprendidos entre los 4-7 años aparecen dispuestos definitivamente para la acción. Funcionalmente datos recientes sugieren que diversas conductas asociadas con el procesamiento de los lóbulos frontales se haya ya maduras a los 6 años de edad, aunque otras conductas asociadas con los lóbulos frontales no alcanza la maduración hasta los 10-12 años de vida.

Los lóbulos frontales dirigen la atención mediante el influjo sobre las áreas de asociación, dirección de la atención que está estrechamente relacionada con el método (simultáneo o sucesivo) mediante el cual la información es procesada en el cerebro.

La conducta inteligente en el modelo de Luria, es el producto de la interrelación dinámica de los tres bloques del cerebro con la activación, regulación y planificación de actos conscientes que comienzan en los lóbulos frontales.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> LURIA, A. R. Op. cit. P. 92

Para el estudio de los procesos cognitivos en los niños y niñas se evaluaron y analizaron las funciones mentales o cognitivas como: el movimiento y la acción, la percepción, el lenguaje, la memoria y la atención.

**Movimiento y acción.** El componente inicial de las acciones y movimientos voluntarios humanos es la intención o tarea motora que, en el hombre, casi nunca es una respuesta simple y directa a un estímulo externo (Solo las formas más simples de acciones habituales firmemente establecidas permanecen aun en estas categorías), sino que siempre crea “un modelo de necesidad futura”, un esquema de lo que deberá tener lugar y de lo que el sujeto debe alcanzar o, para usar el término de Bernstein, el “Soll-wert”.

La labor motora invariable se lleva a cabo no mediante un conjunto de movimientos fijos y constantes, sino por un conjunto de movimientos variables que, sin embargo, desemboca en el efecto constante e invariable. Esta tesis se aplica tanto a los sistemas motores simples como a los más complejos.

Para poder bajar un vaso de un armario, el individuo tendrá que aproximarse a alcanzar el vaso, cogerlo con su mano derecha o izquierda, moverlo hacia sí con movimientos simples o tal vez con la ayuda de una regla, movimientos que son muy variables y diferentes pero que, en última instancia producen el mismo efecto constante. Esta variación en los métodos de ejecución del movimiento (o de la inervación motora) no es accidental, pero sí es esencial, en principio, para el curso normal del movimiento activo y para el éxito de su realización.

**Percepción.** La psicología moderna considera la percepción como un proceso activo de la búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características esenciales del objeto, comparación de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después comparación de estas hipótesis con los datos originales.

Por esta razón, además de los componentes receptores, también son esenciales para la percepción humana los componentes efectivos y, mientras que estos componentes efectores, motores, tienen lugar paso a paso en las primeras etapas del desarrollo, en los niveles subsiguientes de la formación de la función perceptiva comienza a realizarse en forma abreviada gracias a ciertos atajos aparecidos a nivel de algunas acciones internas.



**Lenguaje.** Actualmente se concibe la palabra como una matriz multidimensional compleja de diferentes datos y conexiones (acústicos, morfológicos, léxicos o semánticos) y sabemos que en los diferentes estados una de estas conexiones es la predominante.

La psicología moderna considera el habla como un medio de comunicación especial que utiliza el código del lenguaje para transmitir información. Considera al habla como una forma compleja y específicamente organizada de actividad consciente que incluye la participación del sujeto que formula la expresión hablada y la del sujeto que la recibe. Paralelamente se distinguen dos formas y dos mecanismos de actividad hablada.

Primero, existe el **habla expresiva**, que comienza con el motivo o idea general de la expresión, que es codificado en un esquema hablado y puesto en acción con la ayuda del lenguaje interno; finalmente, estos esquemas se convierten en habla narrativa, basada en una gramática generativa.

Segundo, existe el **habla impresiva o receptiva**, que sigue el curso opuesto desde la percepción de un flujo de palabras recibidas desde otra fuente y seguidas por el intento de descodificarlo; esto se hace por el análisis de la expresión hablada percibida, la identificación de sus elementos significantes y su reducción a un cierto esquema de lenguaje; ello se convierte mediante el mismo lenguaje interno en la idea general del esquema que conlleva la expresión, finalmente se decodifica el motivo adyacente tras ella.

Esta actividad del lenguaje (tanto expresivo como inexpressivo) es una estructura psicológica muy compleja que incorpora varios componentes distintos. Las características generales de la actividad del habla, como una forma especial de comunicación social, representa solo un aspecto de este proceso. Sin embargo, existen otros aspectos del habla; el habla como una herramienta para la actividad intelectual y, finalmente, como un método de regular u organizar los procesos mentales humanos.

El habla basada en la palabra la unidad básica del lenguaje, y en la frase (o sintagma o sea combinación de palabras) como la unidad básica de la expresión narrativa, utiliza automáticamente estas posibilidades históricamente formadas, en primer lugar, como un método de análisis y generalización de la información que se recibe y, en segundo lugar como un método de formular decisiones y extraer conclusiones. Por esto, el habla un medio de comunicación, se ha convertido al

mismo tiempo en un mecanismo de actividad intelectual – un método para usar en operaciones de abstracción y generalización y una base del pensamiento categórico.

El primer componente de esta organización operativa o ejecutiva del habla es el mecanismo de su aspecto fásico acústico. Este mecanismo incluye el análisis acústico del flujo del habla, convirtiendo un flujo continuo de sonidos en unidades discretas o fonemas, cada uno de los cuales se basa en el aislamiento de sonidos útiles que juegan un papel decisivo en la discriminación del significado y que difieren en cada lengua. El siguiente componente es la organización léxico-semántica del acto del lenguaje, que utiliza el dominio del código, léxico-morfológico del lenguaje para permitir que las imágenes o conceptos sean convertidos en sus equivalentes verbales y que se componente propiamente de la simbolización radical (o categorización objetiva) del habla y la función de su generalización o significación o, en otras palabras, la función de incorporar lo que tenga que ser designado en un sistema concreto de conexiones basado en criterios morfológicos o semánticos. El siguiente componente en su organización es la frase o expresión, que puede variar de una complejidad y que puede ser convertida en habla conexas o lenguaje narrativo.

Esta expresión no es tanto un proceso de generalización categórica, que es una cualidad de palabras individuales, como un proceso de transición del pensamiento al habla, o una codificación de un plano original en un sistema de frases, basada en códigos sintácticos objetivos del lenguaje y que incorpora el habla interna que, con su estructura condensada y predicativa, es el nexo esencial de toda expresión narrativa.

**Lenguaje impresivo (receptivo).** La primera condición para la descodificación del habla que percibimos es el aislamiento de sonidos precisos y hablados o fonemas del flujo del habla que alcanza el sujeto. El siguiente estadio en el lenguaje impresivo es la comprensión del significado de una frase completa o una completa expresión verbal conexas. La organización cerebral de este proceso es evidente mucho más compleja que la de la simple y directa decodificación del significado de las palabras. Al escribir parece que existen tres mecanismos principales que intervienen en este proceso que descansan en la participación de las diferentes zonas cerebrales y asumen formas diferentes.

La primera condición esencial para la decodificación del lenguaje narrativo es la retención de todos los elementos de la expresión en la memoria verbal. Si esta condición no se satisface, es imposible que el paciente comprenda una frase larga o una expresión de lenguaje narrativo que requiera la comparación de sus elementos.

La segunda condición esencial para la comprensión del lenguaje narrativo es la síntesis simultánea de sus elementos, y la capacidad de retener no solo los elementos de la estructura del lenguaje narrativo, sino también de ser capaz de examinarla simultáneamente e integrarla en un sistema lógico simultáneamente percibido. Esta condición no es igualmente esencial para la comprensión de expresiones que difieren en su estructura.

La tercera y más importante condición para la comprensión del lenguaje narrativo y la decodificación de su significado es el análisis activo de sus elementos más significativos. Este análisis activo apenas se requiere para la decodificación de frases simples y las formas más elementales del lenguaje narrativo. Sin embargo, es una condición absolutamente indispensable para decodificar el significado de frases complejas o, más especialmente, para la comprensión del significado general y, en particular, el doble sentido de una secuencia narrativa.

**Lenguaje expresivo.** El lenguaje expresivo consiste en la codificación del pensamiento en una expresión extendida, e incluye una serie de componentes operativos. Sin embargo, para explicar su organización cerebral procederemos a la inversa y comenzaremos por examinar sus formas más elementales.

El tipo más elemental del lenguaje expresivo es el lenguaje repetitivo. La simple repetición de un sonido, sílaba o palabra requiere naturalmente su percepción auditiva exacta.

La presencia de la audición fonémica precisa, no obstante, es una condición para el lenguaje repetitivo exacto. La segunda condición es un sistema suficientemente preciso de articulaciones y la tercera condición esencial del lenguaje repetitivo es la capacidad para conectar un articulema con otro o una palabra con otra.

La última condición necesaria para el lenguaje repetitivo normal, requiere de una interpretación psicológica. La repetición de cualquier estructura acústica (y en particular sílabas carentes de significado y sus combinaciones) entra en conflicto inevitablemente con la reproducción de palabras fonéticamente similares, pero con significados y firmemente establecidas. Para realizar tal tarea correctamente son necesarias ciertas condiciones, un cierto grado de abstracción de estos estereotipos bien establecidos, la subordinación de la articulación de un programa asignado y la inhibición de alternativas irrelevantes.

El siguiente tipo de lenguaje expresivo, la denominación de objetos, es mucho más complejo. En este caso no existe modelo acústico de la palabra requerida y el sujeto debe encontrarlo por sí mismo, partiendo de la imagen visual del objeto percibido (o

imaginado) y después codificando la imagen mediante una palabra apropiada del lenguaje verbal. La realización de esta tarea depende naturalmente de una serie de condiciones nuevas y, consecuentemente, de la participación de otras zonas corticales.

La primera condición para la denominación adecuada de objetos o de sus imágenes es un nivel suficientemente claro de percepción visual, la segunda condición esencial, es la integridad de la precisa estructura acústica del lenguaje, relacionada con la ya familiar función de los sistemas de audición del lenguaje, la tercera y más compleja condición para la denominación de objetos, es el descubrir el significado propio, selectivo, e inhibir todas las alternativas irrelevantes que aparecen en el curso de tales intentos.

La cuarta condición es la movilidad de los procesos nerviosos. Su función esencial es asegurar que una vez que el nombre ha sido encontrado, no se congele, no se convierta en un estereotipo inerte, de modo que cuando el sujeto ha nombrado sea incapaz de pasar fácilmente a otro nombre.

El lenguaje o la expresión de expresivos narrativos comienza con una intención o un plan, que subsiguientemente debe ser decodificado en una forma verbal y moldeado en una expresión verbal. La transición desde el plan general a la narración requiere el codificado del plan al lenguaje, y en este proceso ocupa un lugar importante el lenguaje interno con su estructura predicativa, proporcionando lo que se conoce en la sintaxis como “el esquema lineal de la frase”.

**Memoria.** La memorización es un proceso complejo que consiste en una serie de etapas sucesivas que difieren de su estructura psicológica, en el volumen de huellas capaces de ser fijadas y en la duración de su almacenaje y que se extienden durante un cierto tiempo.

Se ha sugerido que el proceso de memorización comienza con la impresión de datos sensoriales (si se trata de huellas verbales, los rasgos fonéticos de una palabra oída). Estos datos son de carácter múltiple y la impresión, naturalmente, solo fija alguno de ellos, haciendo en esta etapa una selección apropiada. Algunos autores han señalado que esta etapa de impresión es de un enfoque muy limitado y de muy corta duración de las huellas impresas, describiéndola como memoria ultracorta; sin embargo señalan que las huellas de los estímulos recibidos en este periodo pueden extender ampliamente su volumen cuando se trata de estímulos visuales.

**Atención.** La direccionalidad y selectividad de los procesos mentales, la base sobre la que se organizan, se denomina normalmente en psicología con el término de atención. Por ese término entendemos el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad, o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental.

**Evaluación de las Funciones Cognitivas.** El examen Neuropsicológico dentro de la neuropsicología clínica se interpreta como la aplicación de procedimientos psicométricos estandarizados por ítems suficientemente bien analizados y con una confiabilidad y validez aceptable.

El objetivo principal de una evaluación neuropsicológica, tanto en niños como en adultos, es determinar a partir del análisis y la descripción la presencia de cambios cognoscitivos y comportamentales en individuos en quienes se sospecha algún tipo de alteración o disfunción cerebral. Estos cambios cognoscitivos y comportamentales se definen y cuantifican mediante la observación clínica y la utilización de instrumentos especializados de medición.

Se podría proponer, entonces, que la evaluación neuropsicológica se realiza buscando uno de los siguientes objetivos:

- Determinar la actividad cognoscitiva del paciente, usual pero no necesariamente luego de alguna condición patológica.
- Analizar los síntomas, los signos y los síndromes neuropsicológicos fundamentales.
- Proveer información adicional para efectuar un diagnóstico diferencial entre dos condiciones neuropsicológicas aparentemente similares.
- Proponer patologías subyacentes a la disfunción cognoscitiva existente.
- Sugerir procedimientos rehabilitativos y terapéuticos.
- Determinar la eficacia de algún tratamiento particular<sup>100</sup>.

Para determinar a partir del análisis y la descripción la actividad cognitivo-conductual, se debe hacer, a partir de la actividad mental humana compleja y mostrar como el hombre, con su percepción y su acción, su lenguaje, memoria y pensamiento, hace uso de un sistema altamente complejo de las zonas del córtex cerebral que trabajen de forma concertada.

---

<sup>100</sup> ROSELLI, Mónica y ARDILA, Alfredo Neuropsicología clínica I y II, Cap. 14 Rehabilitación Neuropsicológica, Año 1992. P. 327 - 328.

## 6. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADOR	ESCALA
SOCIODEMOGRÁFICA	Conjunto de atributos relacionados con ubicación, distribución, años de vida y organización temporoespacial que permita la caracterización de la población en estudio.	EDAD	Tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta el instante o periodo que se estima de la existencia del niño maltratado en el momento del estudio.	siete, ocho, nueve, diez, once, doce trece catorce	ORDINAL
		ESCOLARIDAD	Conjunto de cursos que el niño maltratado ha cursado en un establecimiento educativo. Grado escolar en el que se encuentra el niño o niña	ninguna preescolar primero segundo tercero cuarto quinto	ORDINAL
		GÉNERO	Identidad femenino y masculino; así como las múltiples características que conllevan: comportamiento, actitud.	masculino  femenino	NOMINAL

MALTRATO FÍSICO	Toda agresión intencional o no a un niño o una niña causada por parte de los padres, personas del grupo familiar o cuidadores, que le provoca daño físico o enfermedad o que deteriora su salud y desarrollo físico o psicológico.	FRECUENCIA DEL MALTRATO	Número de veces en que se presenta el maltrato en el último año escolar.	Una vez por semana Varias veces por semana. Una vez al mes. Una vez al año.	ORDINAL
		MANIFESTACIÓN DEL MALTRATO FÍSICO	Señales físicas repetidas presentes en los cuerpos de los niños de Hogares de bienestar y Centros Educativos Con Básica Primaria.	Golpes, mordeduras, morados, magulladuras, quemaduras, lesiones en la piel dejados por instrumentos, lesiones circulares alrededor de las extremidades, fracturas, lesiones oculares, lesiones auditivas, lesiones en la cabeza, lesiones del sistema nervioso central, lesiones abdominales.	NOMINAL
		ACTOR SOCIAL	Persona adulta que infringe el maltrato físico.	Padre, madre, padrastro, madrastra, hermanos, abuelos, tíos, primos, otros.	NOMINAL

MALTRATO PSICOLÓGICO	Daño que de manera intencional se hace contra las aptitudes y habilidades de un niño, dañando su autoestima, su capacidad de relacionarse, las habilidades para expresarse y sentir, deterioro en su personalidad, en su socialización y en general de el desarrollo armónico de sus emociones.	FRECUENCIA DEL MALTRATO	Número de veces en que se ha presentado el maltrato.	Una vez por semana. Varias veces por semana. Una vez al mes. Una vez al año.	ORDINAL
		MANIFESTACIÓN DEL MALTRATO PSICOLÓGICO	Agresión principalmente de tipo verbal de un adulto contra el niño.	Sobrenombres, epítetos desagradables, insultos, rechazo constante, crítica, burla, ridiculización, demandas y exigencias inapropiadas para la edad del niño,(paternidad frente a sus hermanos), el niño es una carga indeseable, ignorar al niño, aislar al niño de la familia, sobreproteger, impedir la libre expresión de las actitudes del niño, disciplina inapropiada para la edad del niño, abandonar al niño o niña.	NOMINAL
		ACTOR SOCIAL	Persona adulta que infringe el maltrato psicológico.	Padre, madre, padrastro, madrastra, hermanos, abuelos, tíos, primos, otros.	NOMINAL



<p>MOTRICIDAD</p>	<p>Son aquellas acciones y movimientos voluntarios que inicia con la intención o tarea motora en el hombre compuesta por un conjunto de movimientos variables que desemboca en el efecto constante e invariable.</p>	<p>FUNCIONES DE LAS MANOS</p>	<p>Se explora la orientación derecha e izquierda (organización óptico-espacial) y la organización dinámica – secuencial de actos motores con las manos. Se exige al niño movimientos simples y complejos realizados con una y otra mano, guiados unas veces por la visión y otras por la información cinestésica y noción del esquema corporal.</p>	<p>ITEM 1: Con los ojos cerrados, debes poner los dedos de tu mano como yo te los pongo sobre la mesa.</p> <p>ITEM 2: Ahora lo hacemos con la otra mano.</p> <p>ITEM 3: Seguimos con los ojos cerrados. Con tu mano D toca el dedo meñique con el dedo pulgar..... Con la misma mano, pon el dedo índice encima del dedo medio.....</p> <p>ITEM 4: Ahora con tu mano izquierda, toca el meñique con el pulgar..... Pon el índice encima del dedo medio.....</p> <p>ITEM 5: Con los ojos abiertos levanta la misma mano que yo</p> <p>ITEM 6: Voy hacer algunos movimientos con las manos. Tú debes hacer esos mismos movimientos con la misma mano que yo.</p>	<p>DE RAZÓN</p>
-------------------	--	-------------------------------	---	--	-----------------

				<p>ITEM 7: Haz lo mismo que yo.</p> <p>ITEM 8: Señala el ojo I con la mano D..... Toca tú nariz con la mano D y tú oreja D con la mano I.....</p> <p>ITEM 9: Coloca las manos como yo lo hago..... y cámbialas de posición al mismo tiempo.....</p> <p>ITEM 10: Con las manos encima de la mesa, da dos golpes con la mano D y un golpe con la I hasta que yo te mande cambiar, y entonces darás dos golpes con la I y uno con la D. hay que hacerlo con rapidez.</p> <p>ITEM 11: Haz lo mismo que yo.</p> <p>ITEM 12: Coloca la mano D y después la I en esta tres posiciones, diciendo delante: “puño”, “de lado” y “palma”.</p> <p>ITEM 13: Dibuja dos círculos, una cruz y luego tres triángulos..... Otra vez.....</p>	
--	--	--	--	---	--

				ITEM 14: ¿Como se hace para meter el hilo en la aguja..... y usar las tijeras?.....	DE RAZÓN
		PRAXIAS ORALES Y REGULACIÓN VERBAL DEL ACTO MOTOR.	Se explora la "regulación verbal", seleccionando y regulando la acción en función de la expresión verbal. El niño realiza movimientos simples y secuencialmente y organizados con su boca, lengua y cara, siguiendo las órdenes verbales del examinador.	ITEM 15: Enséñame los dientes..... e infla las mejillas..... ITEM 16: Saca primero la lengua plana.....y después enróllala hacia arriba..... sin ayuda de las manos. ITEM 17: Mueve el labio de arriba.....y después coloca la lengua entre los dientes y los labios de arriba..... Repítelo. ITEM 18: Vas a hacer tres cosas: Primero enseñas los dientes, después saca la lengua entre los dientes y el labio de arriba..... Repítelo.....	DE RAZÓN

				<p>ITEM 19: A ver como haces para masticar (o morder)..... y para silbar.....</p> <p>ITEM 20: Copia estas figuras en tu cuaderno lo mas rápidamente que puedas.</p> <p>ITEM 21: Y ahora copia estas.</p> <p>ITEM 23: Mira con atención estas figuras. Cuando retire la tarjeta quiero que la dibujes de memoria. Dime antes de empezar lo que tienes que hacer.</p> <p>ITEM 24: Si yo hago este ruido (un golpe) en la mesa, tú haces estos (dos golpes), y si yo hago así (dos), tú haces así (un golpe).</p> <p>ITEM 25: Cuando yo levante el puño tú levantas el dedo; cuando yo levante el dedo tú levantas el puño.</p> <p>ITEM 26: Cuando yo dé un golpe fuerte (F) en la mesa, tú darás un golpe suave (S); y cuando yo dé un golpe suave tú darás un golpe fuerte.</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>AUDICIÓN</p>	<p>Proceso activo de búsqueda de la información de tipo auditivo, distinción de las características esenciales de la misma y comparación de las características entre sí.</p>	<p>PERCEPCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE ESTRUCTURAS RÍTMICAS.</p>	<p>Las sensaciones auditivas se caracterizan por su influencia dinamo-génica, si se comparan los ritmos auditivos (como los de esta prueba) con ritmos visuales. Para Luria, las áreas secundarias del córtex auditivo juegan un papel decisivo en la diferenciación de estructuras acústicas rítmicas. Se le pide al niño que perciba y reproduzca golpes suaves y fuertes con diferentes ritmos.</p>	<p>ITEM 27: Señálame con tus dedos cuantos golpes escuchas.</p> <p>ITEM 28: Cuando te pregunte señálame con tus dedos cuantos golpes llevo dados. Cuéntalos.</p> <p>ITEM 29: Señálame con los dedos de una mano los fuertes y con la otra los suaves cuantos golpes hay en estos grupos:</p> <p>ITEM 30: En estos grupos hay golpes fuertes y golpes suaves. Señálame con los dedos de una mano los fuertes y con la otra los suaves en cada grupo.</p> <p>ITEM 31: Por favor golpea con el mismo ritmo que yo.</p> <p>ITEM 33: Da dos golpes que se repitan. Da tres golpes... Da dos golpes...</p> <p>ITEM 34: Da dos golpes fuertes y tres suaves. Da tres golpes suaves y dos fuertes. Haz una serie de dos y tres golpes.</p>	<p>DE RAZÓN</p>
-----------------	---	---	--	--	-----------------

<p>TACTO Y CINESTESIA</p>	<p>Proceso activo de búsqueda de la correspondiente información de tipo táctil y dirección del movimiento, distinción de las características esenciales de la misma y comparación de las características entre sí.</p>	<p>SENSACIONES CUTÁNEAS</p>	<p>La sensibilidad cutánea se circunscribe aquí a las funciones táctiles, evitando la participación visual y la cinestésica. Se comienza con localización táctil, seguida de la discriminación táctil, continúa con la variante de localización táctil y por último se evalúa la identificación de la dirección del movimiento.</p>	<p>ITEM 35-36: Te voy a tocar con el lápiz. Dime donde te toco, si en el brazo, la mano o el dedo. Cuando sea en un dedo me dices en cuál de ellos. (Derecha-Izquierda)</p> <p>ITEM 37-38: Dime si te toco con la cabeza (C) o con la punta (P) del alfiler que no hace daño. (Derecha-Izquierda).</p> <p>ITEM 39-40: ¿Dónde te estoy tocando con el alfiler?. Señálame el sitio exacto y después señálalo en la otra mano.</p>	<p>DE RAZÓN</p>
-------------------------------	--	---------------------------------	---	---	---------------------

		<p>SENSACIONES MUSCULARES Y ARTICULARES. ESTEROGNOSIA</p>	<p>Se realiza la exploración de la sensibilidad profunda preguntando al niño la dirección en el que el experimentador le está moviendo los brazos, o pidiéndole que reproduzca la posición de un brazo con otro brazo, o teniendo que reproducir dos posiciones del mismo brazo que se flexiona en pasivamente hasta formar dos ángulos de diferentes grados. Para realizar la exploración esterognósica se colocan objetos en la palma de la mano del niño, flexionándola pasivamente.</p>	<p>ITEM 41-42: ¿En que dirección muevo tú brazo, hacia arriba, hacia abajo, hacia adelante o hacia atrás?.</p> <p>ITEM 43: Ahora voy a poner tú brazo derecho en una posición. Pon el otro brazo en esa misma posición.</p> <p>ITEM 44: Ahora te pongo el brazo izquierdo y tú pones lo mismo en el brazo derecho.</p> <p>ITEM 45-46: Te pongo el brazo D en dos posiciones. Después tú lo haces con el mismo brazo. (Derecha-izquierda)</p> <p>ITEM 47: ¿Puedes decirme que objeto tienes en la mano?</p> <p>ITEM 48: ¿Qué objetos tienes ahora?</p>	<p>DE RAZÓN</p>
--	--	---	---	---	-----------------

<p style="text-align: center;">VISIÓN</p>	<p>Proceso activo de búsqueda de la correspondiente información de tipo visual, distinción de las características esenciales de la misma y comparación de las características entre sí.</p>	<p style="text-align: center;">PERCEPCIÓN VISUAL</p>	<p>La exploración comienza mostrando al sujeto objetos y dibujos de objetos para que los nombre. Dos notas distinguen a estos ítems del subtest: el componente de denominación de objetos que conlleva, y la progresiva capacidad para percibirlos y reconocerlos. La dificultad creciente se basa en la interferencia visual de los propios dibujos y en los elementos irrelevantes del fondo que se han de suprimir al percibir imágenes superpuestas. La dificultad se incrementa aún más en la tarea que requiere aislar una figura dada cuando se encuentra enmascarada en otra estructura más compleja.</p>	<p>ITEM 49: ¿Y estos otros dibujos?</p> <p>ITEM 50: ¿Dime las cosas que hay en este dibujo?</p> <p>ITEM 51-52: ¿Qué cosas hay en este dibujo?</p> <p>ITEM 53: Mira esta tarjeta. Arriba hay un modelo al que le falta una parte. La parte correcta y que completa bien el modelo se halla entre las seis de abajo. Señala con el dedo.</p>	<p style="text-align: center;">DE RAZÓN</p>
---	---	--	---	--	---



		<p>ORIENTACIÓN ESPACIAL Y OPERACIONES INTELLECTUALES EN EL ESPACIO.</p>	<p>La orientación en el espacio es un complejo proceso que hace referencia en primer lugar a coordenadas como arriba-abajo y derecha e izquierda.</p> <p>Las operaciones intelectuales en el espacio requieren orientación espacial y estimación adecuada de las relaciones espaciales esenciales. Se incluye aquí la exploración de las síntesis espaciales subyacentes a la actividad constructiva compleja y a dichas operaciones intelectuales. Exigen del niño continuar un patrón espacial en forma de panal de abejas, a contar el número de bloques que componen una figura, no todos son visibles.</p>	<p>ITEM 54-55: ¿En qué se parecen estas dos figuras?..... ¿En qué se diferencian?.....</p> <p>ITEM 56: Señala con el dedo las letras que están bien.</p> <p>ITEM 57: Señala con el dedo los números que están bien.</p> <p>ITEM 58: Mira estas figuras para dibujarlas después de que yo las retire. Debes dibujarlas con rapidez.</p> <p>ITEM 59: Mira los elementos (mesa, manzana, vaso y pelota) que están en la lámina G26. Ahora dibuja en tu cuaderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) La manzana y el vaso encima de la mesa y debajo de la mesa la pelota</li> <li>B) El vaso delante de la mesa y detrás de la mesa la pelota junto con la manzana</li> <li>C) La manzana al lado derecho de la mesa y al lado izquierdo de la mesa el vaso y la pelota.</li> </ul>	<p>DE RAZÓN</p>
--	--	---	---	---	-----------------

				<p>ITEM 60: Quiero que repases las líneas cortadas de este panal de abejas.</p> <p>ITEM 61-62: Mira esta construcción y dime cuantos bloques tiene.</p>	
--	--	--	--	---	--

<p>HABLA RECEPTIVA</p>	<p>Hace referencia al motivo o la idea general de la expresión, que es codificado en un esquema hablado y puesto en acción con la ayuda del lenguaje interno.</p>	<p>AUDICIÓN FONÉMICA</p>	<p>El subtest procede por comprobar, mediante repetición, la diferenciación de pares de sonidos y de tres sonidos seguidos; se explora también, en el último caso, la retención de huellas fono-articulatorias.</p> <p>Los ítems que exigen señalar con el dedo los correspondientes grafemas sustituyen a la repetición oral, así como también se evita la respuesta de repetición de sonidos cuando se pide al niño su opinión sobre la igualdad o diferencia de dos sonidos oídos previamente. También se comprueba cómo la discriminación permite al sujeto regular sus movimientos, sin tener que repetir los sonidos del habla escuchados</p>	<p>ITEM 63-68: Repite lo que yo digo: “B” (be), “P” (pe), “M” (me), “D” (de), “K” (ka). (Diferentes sílabas y palabras).</p> <p>ITEM 69-71: Ahora señala con el dedo lo que yo digo. (Diferentes letras sílabas y palabras)</p> <p>ITEM 72: Dime ahora si los dos sonidos que digo son iguales o diferentes.</p> <p>ITEM 73: Cuando yo diga “B”, tú levantas el brazo D, y cuando yo diga “P”, levantas el brazo I.</p> <p>ITEM 74: Ahora, cuando yo diga “B” quiero que levantes el brazo D, y cuando diga “P” no muevas las manos.</p> <p>ITEM 75: Escucha con cuidado y dime si los sonidos que oyes son iguales o diferentes:</p>	<p>DE RAZÓN</p>
----------------------------	---	------------------------------	---	---	---------------------

		<p>COMPRENSIÓN DE PALABRAS Y FRASES SIMPLES</p>	<p>La comprensión se realiza sobre objetos vistos, sobre imágenes y sobre las partes del propio cuerpo no visibles. Como método más sensible, se pide al niño que señale tres elementos dichos en una secuencia, o una secuencia mayor en la que se repiten algunos elementos.</p>	<p>ITEM 76: Quiero que me señales “la botella”, “los lápices”, “las naranjas”.</p> <p>ITEM 77: Y ahora señala: “El llavero, el lápiz y el borrador”, “La nariz, la oreja y el ojo”.</p> <p>ITEM 78: Señala: “Ojo- Nariz- Oreja- Ojo- Nariz”.</p> <p>ITEM 79: Aquí hay varias fotos. Busca la que indica: -“Escribir en computador” -“Hora de comer”, -“Tiempo de verano”.</p> <p>ITEM 80: Coge la moneda, guárdala en tu bolso y dame el llavero.</p> <p>ITEM 81: Aquí hay dos tarjetas, una gris y otra negra. -Si ahora es de noche, señala la tarjeta gris, pero si es de día, señala la tarjeta negra. -Si ahora es de día, señala la tarjeta negra, pero si ahora es de noche, señala la tarjeta gris</p>	<p>DE RAZÓN</p>
--	--	---	--	--	-----------------

		<p>COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS LÓGICO-GRAMATICALES.</p>	<p>A diferencia de las palabras y frases que reflejan sólo objetos aislados, acciones o cualidades, la concatenación sintáctica (el orden de las palabras junto con las inflexiones y las partículas gramaticales) expresa complejas relaciones entre los objetos, las acciones y las cualidades. Luria destaca que, para estudiar el grado de comprensión de las relaciones lógico-gramaticales, es suficiente con utilizar expresiones del menor número de palabras con el fin de evitar el peso de la memorización de los elementos de frases largas.</p>	<p>ITEM 82: Señala con la llave el lápiz. Y con el lápiz a la llave.</p> <p>ITEM 83: Señala el lápiz con la llave, Y el borrador con el lápiz.</p> <p>ITEM 84: En esta foto señala quien es la madre de la hija, Dime si “el hermano del padre” y “el padre del hermano” son dos personas o es la misma persona.</p> <p>ITEM 85: Pinta, por favor: -Una cruz debajo del círculo. -Un círculo a la derecha de una cruz.</p> <p>ITEM 86: ¿Qué niño es mas bajo, si Juan es mas alto que Pedro? (Pedro) ¿Es correcto decir “una mosca es mas grande que un elefante” o un “elefante es mas grande que una mosca”?</p> <p>ITEM 87: Mira estas dos tarjetas: -¿Cuál de las dos es mas clara?, ¿Cuál de las dos es menos clara?, ¿Cuál de las dos es mas oscura?</p>	<p>DE RAZÓN</p>
--	--	--	--	--	-----------------

				<p>ITEM 88: Escucha con atención y dime: -¿Qué niña es mas rubia, si Olga es mas rubia que Katy, pero menos que Sonia? -¿Cuál de las tres es menos rubia?</p> <p>ITEM 89: Si yo digo, "Pedro le pego a Juan", ¿Quién recibió los golpes? -si yo digo "Desayune después de limpiar la habitación", ¿Qué hice primero?</p> <p>ITEM 90: Escucha con atención. "El niño que tenía un brazo enyesado, vino al colegio donde estudiaba Luís, a ver al Director". -¿Quién vino a ver el director? -¿Qué hacia Luís?</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>HABLA EXPRESIVA</p>	<p>Es la que sigue el curso opuesto desde la percepción de un flujo de palabras recibidas desde otra fuente y seguidas por el intento de descodificarlo; esto se hace por el análisis de la expresión hablada percibida, la identificación de sus elementos significantes y su reducción a un cierto esquema de lengua</p>	<p>ARTICULACIÓN DEL SONIDO DEL HABLA Y HABLA REPETITIVA</p>	<p>Se explora el habla repetitiva, o reflejada, que presenta dos objetivos: de una parte, como medio de comprobar la claridad de pronunciación de palabras, series de palabras y frases; de otra parte, para poder juzgar la estabilidad de las huellas que fundamentan el habla expresiva. Mediante este subtest podrán conocerse las alteraciones neurodinámicas del habla que se encuentra deformada.</p>	<p>ITEM 91-97: Repite conmigo: "a","l","b","s","r". (Se repiten diferentes letras, sílabas, palabras y frases).</p> <p>ITEM 98: Repite después de mi: -"La casa se quema, la luna brilla, la niebla se extiende" Ahora cambia el orden de esas tres frases.</p> <p>ITEM 99-100: Escucha con atención esta historia y luego me la repites: "La Rana Y El Buey".</p>	<p>DE RAZÓN</p>
----------------------------	--	---	--	--	---------------------

		<p>DENOMINACIÓN Y HABLA NARRATIVA.</p>	<p>La función nominativa es altamente compleja y entra a formar parte de muchas operaciones del lenguaje articulado, hablado y escrito. Nombrar objetos, como también acciones y cualidades, es un proceso mental complejo que requiere integridad en la composición fonética de la palabra, asociación estable con el objeto y fácil acceso a esa palabra ante la presentación de su imagen visual. Pero la denominación es un proceso aún más complejo merced a la categorización y consecuente generalización que las palabras conllevan.</p>	<p>ITEM 101: ¿En que se parece: un lápiz, una regla y un borrador?</p> <p>ITEM 102: Dime, ¿Qué ocurre en esta foto? J 29</p> <p>ITEM 103-104: Voy a leerte una corta una historia. Escucha con atención porque después me la contarás tú.</p> <p>ITEM 105: ¿Conoces el cuento de Caperucita Roja? A ver cuéntamelo.</p> <p>ITEM 106: Te voy a decir frases a las que les falta una palabra, y tu me dices que palabra falta: -“El invierno es muy... ¿rojo, frío o alto?” “Fui a la.....a comprar pan”. (Panadería, tienda o supermercado).</p> <p>ITEM 107: Haz una frase con estas palabras: “Carro-Montallantas - Puntilla”.</p>	<p>DE RAZÓN</p>
--	--	--	--	---	-----------------



<p>PROCESOS MNÉSICOS</p>	<p>Los procesos mnésicos, estudiados aquí pueden ser la impresión directa de huellas (memorización sin ayuda especial) y la memorización indirecta (con ayuda especial). En ambos tipos de memoria se producen procesos de impresión, almacenamiento y reproducción o evocación de información. Mientras que el primer tipo de memoria está más estrechamente vinculada con un proceso de</p>	<p>PROCESO DE APRENDIZAJE, RETENCIÓN Y EVOCACIÓN</p>	<p>Los ítems de retención y evocación comienzan probando la impresión directa visual de figuras, auditiva de golpes fuertes y suaves, visual cinestésica de posiciones de la mano y verbal de palabras escritas. A continuación se prueba la resistencia de la memoria de palabras sueltas y frases a la interferencia de actividad distractora. Por último se prueba en el niño la memoria, no ya a palabras aisladas o frases, sino a historias de las que el sujeto debe extraer los componentes semánticos esenciales (separándolos de los detalles poco relevantes) para reproducirlos, reteniendo el esquema semántico general integrador.</p>	<p>ITEM 108: Te voy a decir unas cuantas palabras para que tú las aprendas. Recuerda las que puedas. - Número total de errores o palabras no pedidas:</p> <p>ITEM 109: Diferencia total entre el "Nivel de aspiración" y el "Resultado real"</p> <p>ITEM 110: Número máximo de palabras recordadas en los dos últimos ensayos.</p> <p>ITEM 111: Mira cómo coloco mi mano en tres posiciones. Trata de recordarlas para después hacer tú lo mismo.</p> <p>ITEM 112: Mira con atención esta tarjeta durante 5 segundos. Después debes repetir en voz alta las palabras que estaban escritas.</p> <p>ITEM 113: Ahora te voy a decir dos frases para que las recuerdes... ¿Cuál era la primera frase?... ¿Y la segunda?</p> <p>ITEM 114-115: Y ahora otra historia, también quiero que la repitas después.</p>	<p>DE RAZÓN</p>
--------------------------	---	--	--	--	-----------------

	<p>percepción y consiste en la consolidación directa de impresiones que alcanzan al sujeto, el segundo tipo de memoria está más estrechamente vinculada con las formas intelectuales complejas de</p>	<p>MEMORIZACIÓN LÓGICA</p>	<p>La memorización lógica, o indirecta constituye una fase que se relaciona por igual con el estudio de la memoria y con el estudio de los procesos intelectuales. Su exploración se propone describir y definir los medios auxiliares activos al servicio de los procesos mnésicos e intelectuales. Se le pide al sujeto recordar palabras, cuyos medios auxiliares son otras tantas tarjetas. Cada palabra ha de recordarse ante la presentación de su correspondiente tarjeta, sin que las tarjetas representen directamente el contenido de la palabra.</p>	<p>ITEM 116-118: Ahora te voy a enseñar algunas tarjetas. Para cada tarjeta digo una palabra que tú tienes que recordar. Por ejemplo, "energía", para esta tarjeta (M10). Cuando te enseñe las tarjetas tienes que recordar para cada una su palabra.</p> <p>ITEM 119-120: Ahora vas a escoger tú entre estas tarjetas la que te ayude a recordar estas palabras: círculo, artesanía, paz, ruina, amistad, curiosidad, frío.</p>	<p>DE RAZÓN</p>
--	---	----------------------------	---	--	-----------------

## **7. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **7.1 ENFOQUE**

La presente investigación, tuvo un enfoque cuantitativo el cual se caracteriza porque busca la recolección y el análisis de datos cuantitativos sobre variables cuantificadas y estudia la asociación o relación entre las mismas, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede.

De esta manera se pretendió medir o caracterizar las funciones cognitivas de los niños y niñas maltratados física y psicológicamente a través de la recolección sistemática de información numérica, así como el análisis de la información mediante procedimientos estadísticos.

### **7.2 DISEÑO**

Se implementó un diseño exploratorio descriptivo de corte transversal, ya que pretendió mostrar las características de las funciones cognitivas de los niños y niñas que previamente han recibido maltrato físico y psicológico, así mismo la descripción y análisis se realizó en un solo momento en el tiempo con el fin de evitar que en el transcurso del tiempo se modificara algún fenómeno que dificultara su comprensión.

### **7.3 POBLACIÓN**

De acuerdo con el objetivo propuesto por esta investigación, la población estuvo constituida por los niños y niñas maltratados física y psicológicamente de 6 a 14 años de edad, con medida de protección del ICBF de la ciudad de Neiva. Se realizó una revisión de la historia integral sociofamiliar de cada niño y niña para determinar el tipo de maltrato al cual fueron sometidos y datos de ubicación. Esta revisión se llevó a cabo en las instalaciones del Instituto Colombiano De Bienestar Familiar.

Se utilizaron algunos criterios de selección que permitieron determinar la población. Los criterios de inclusión fueron:

- Niños y niñas con un rango de edad entre los 6 y 14 años.

- Con medida de protección al ser víctimas de maltrato físico y emocional determinada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
- Niños y niñas a los cuales el ICBF en la actualidad lleve un seguimiento de su caso.
- Niños y niñas de cualquier estrato social.
- Niños y niñas escolarizados o no escolarizados.
- Niños y niñas que se encuentren en instituciones en condición de internado, externado y semiexternado.

Los criterios de exclusión fueron:

- Niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje como disgrafías, discalculias, dislexias o trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDH), con retardo mental de tipo leve, moderado, severo y profundo.
- Niños y niñas con historia de consumo de sustancias Psicoactivas.
- Niños y niñas que se encuentren cursando secundaria.

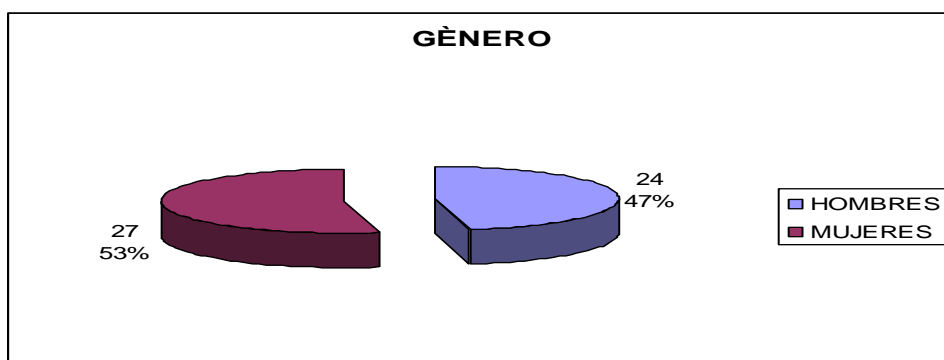
El número de niños y niñas con medida de protección del ICBF durante el segundo semestre de 2007, fue de 54 casos, de los cuales se excluyeron los siguientes de acuerdo a los criterios establecidos:

Niños y niñas excluidos por cursar bachillerato: 2.

Además, se excluyó un niño, quien inició la prueba y en el transcurso de la aplicación manifestó no querer continuar.

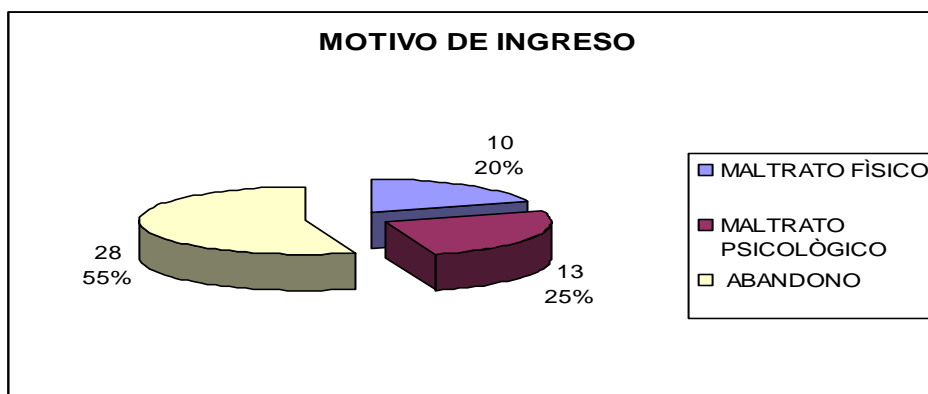
Por lo tanto,

### Gráfico 1. Distribución por género



La muestra total fue de 51 niños y niñas, constituida por 24 hombres (47%) y 27 mujeres (53%).

**Gráfico # 2. Motivo de ingreso**



El motivo de ingreso establecido en la revisión de la historia integral sociofamiliar del ICBF fueron los siguientes: maltrato físico: 10 casos (20%) maltrato psicológico 13 (25%) y maltrato psicológico por abandono 28 casos (55%)

**Tabla # 1. Distribución por edad**

EDAD	Nº	%
6	4	7.8
7	4	7.8
8	9	17.6
9	3	5.9
10	7	13.7
11	8	15.7
12	9	17.6
13	3	5.9
14	4	7.8
TOTAL	51	100

FUENTE: AUTORAS

La edad de los niños se distribuyó de la siguiente forma: seis años: 4 niños y niñas (7.8%), siete años: 4 niños y niñas (7.8%), ocho años: 9 casos (17.5%), nueve años: 3 casos (5.9%), diez años: 7 (13.7%), once años; 8 casos (15.7%), doce años: 9 casos (17.6%), trece años: 3 casos (5.9%) y catorce años: 4 casos (7.8%).

**Tabla 2. Distribución por escolaridad**

<b>NIVEL DE ESCOLARIDAD</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
SIN ESTUDIO	2	3.9
PREESCOLAR	3	5.9
PRIMERO	13	25.4
SEGUNDO	13	25.4
TERCERO	6	11.8
CUARTO	6	11.8
QUINTO	8	15.7
TOTAL	51	100

FUENTE: AUTORAS

La escolaridad de los niños fue la siguiente: sin estudio: 2 casos (3.9%), preescolar: 3 casos (5.9%), primero primaria: 13 casos (25.4%), segundo: 13 casos (25.4%), tercero: 6 (11.8%), cuarto: 6 casos (11.8%), quinto: 8 casos (15.7).

La población total de estudio fue dividida en cuatro grupos de edad, según los estadios evolutivos propuestos en la teoría de Piaget. El grupo número 1 lo conformaron los niños y niñas de 6 años de edad que representa el 7.8%; el grupo número 2 estuvo conformado por los niños y niñas de 7 a 8 años de edad, con un 25.4%; el grupo número 3 lo conforman los niños y niñas de 9 a 10 años con un 19.6% y por último, el grupo número cuatro fue conformado por los niños y niñas de 11 a 14 años de edad, con el 47%.

#### **7.4 PROCEDIMIENTO**

Una vez identificado el objetivo de la investigación, así como la población que participó de la misma, se procedió a informar a los funcionarios encargados del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Neiva el propósito de este estudio, quienes aprobaron la propuesta y proporcionaron los permisos necesarios para acceder a las historias socio demográficas de los niños y niñas, así como el acceso a las instalaciones de la institución.

Para determinar la población se utilizó el “INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y TIPO DE MALTRATO” (ver anexo A), el cual se diligenció con la información obtenida de las historias sociodemográficas familiares del ICBF, éste permitió constatar si los niños y niñas cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos en la investigación.

Posterior a la obtención del consentimiento por parte de los defensores de familia (ver anexo E), se inició el proceso de contacto de las madres sustitutas a quienes se les realizó previa citación especificando el día, el lugar y la hora en que debía presentarse con los niños y niñas. De igual forma se contactó a los funcionarios encargados de las diferentes instituciones de protección, en donde se encontraban los niños y niñas que fueron incluidos en la población de estudio, acordando con ellos, día y la hora en el que los investigadores se desplazarían hasta estas instituciones para la aplicación de la Batería Diagnóstico Neuropsicológico de Luria (DNI), versión abreviada y adaptada por las investigadoras.

El encuentro con los niños tuvo dos etapas. La primera consistió en realizar un primer acercamiento y establecer una relación empática con los niños, así como brindar información del objetivo de la prueba neuropsicológica que se aplicó. En la segunda etapa se aplicó la Batería Diagnóstico Neuropsicológico Infantil De Luria (DNI) en su versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos adaptada por el Grupo de investigación de la Universidad Surcolombiana IDEAS (Ver anexo D) de manera individual y con el acompañamiento de un examinador y otro investigador que se encargó de realizar el registro de las observaciones y penalizaciones que permitieron complementar el análisis de la información obtenida.

## **7.5 TÉCNICA E INSTRUMENTO**

*7.5.1 Instrumento para la recolección de información sociodemográfica y tipo de maltrato.* Este cuestionario se realizó con el fin de recoger la información de las Historias sociodemográficas de una manera organizada y sistematizada, que permitiera identificar la población. (Ver anexo N° A)

El cuestionario se estructuró de la siguiente manera:

- Datos de identificación, escolaridad, responsable del niño, ubicación, medida de protección y fecha de ingreso a la institución de los niños y niñas.
- Motivo de ingreso, en el cual se identificaba el tipo de maltrato al que el niño o niña había sido expuesto y por el que se dictaba medida de protección.

7.5.2 *Batería: diagnóstico neuropsicológico infantil de Luria (DNI)*. La Batería Diagnóstico Neuropsicológico Infantil De Luria (DNI) se denomina así por tratarse de un procedimiento de evaluación, o *Diagnóstico Neuropsicológico Infantil*, inspirado en Luria. Se presenta como un instrumento útil para el diagnóstico neuropsicológico de unas edades infantiles concretas.<sup>101</sup>

En su versión original la Batería Luria DNI, consta de 195 ítems agrupados en 19 subtest que, a su vez, pertenecen a 9 pruebas, las cuales exploran las funciones motoras, la organización acústico motora, las funciones táctil\_cinestésicas, las funciones visuales, las capacidades de habla receptiva, de habla expresiva, de lectoescritura, de aritmética y los procesos mnésicos. Esta Batería Neuropsicológica tiene una versión abreviada por los autores Dionisio Manga y Francisco Ramos<sup>102</sup> que consta de 144 ítems, distribuidos en igual número de subtest y pruebas como en la prueba original; Los investigadores tomaron la versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos para realizar una adaptación del lenguaje y contenido de dicha Batería, para el contexto sociocultural de la ciudad de Neiva, quedando compuesta finalmente por 120 ítems, divididos en 14 subtest:

- Funciones motoras de las manos.
- Praxias orales y regulación verbal del acto motor.
- Percepción y reproducción de estructuras rítmicas.
- Sensaciones cutáneas.
- Sensaciones musculares y articulares. Estereognosia.
- Percepción visual.
- Orientación espacial y operaciones intelectuales en el espacio.
- Audición fonémica.
- Comprensión de palabras y de frases simples.
- Comprensión de estructuras lógico gramaticales.
- Articulación del sonido del habla y habla repetitiva.
- Denominación y habla narrativa.
- Procesos de aprendizaje, retención y evocación.
- Memorización lógica.

Los anteriores subtest pertenecen a su vez a 7 pruebas, las cuales son:

- Motricidad.
- Audición.
- Tacto y cinestecia.
- Visión.
- Habla receptiva.
- Habla expresiva.
- Procesos mnésicos. (Ver anexo C).

---

<sup>101</sup> Ibíd. P. 89

<sup>102</sup> Ibíd. P. 99



Con esta Batería se pretendió obtener información controlada y estandarizada y como siguiente paso realizar una evaluación cualitativa de la misma. La interpretación de los datos obtenidos y observados se basaron en la neuropsicología del desarrollo la cual se fue construyendo sobre el modelo neuropsicológico de Luria.

## 7.6 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Para la validez de contenido, inicialmente las investigadoras llevaron la Batería DNI de Luria versión abreviada de Francisco Ramos y Dionisio Manga a un juicio de dos expertos: uno en Neuropsicología y otro en Maltrato Infantil, para que determinaran si esta prueba permitía caracterizar las funciones cognitivas de los niños y niñas maltratados física y emocionalmente. Los jueces expertos manifestaron su aceptación de la Batería DNI Luria versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos como el instrumento adecuado para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación, así mismo sugirieron excluir las variables lecto-escritura y aritmética por las características de escolaridad de la población, ya que muchos de estos niños y niñas ingresan a la medida de protección sin escolaridad o ésta es muy baja (el 40% está comprendido en niños y niñas sin escolaridad, cursan preescolar o primero primaria). Este proceso no afecta la fiabilidad total de la Batería, ya que como se verá posteriormente cada una de las pruebas tiene su propia fiabilidad.

Para determinar la validez y confiabilidad de la Batería DNI-Luria se tomó la versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos, la cual cuenta con una fiabilidad total de 72%. Y a su vez cada una de las pruebas tiene su propia fiabilidad como se verá en la siguiente tabla:

**Tabla 3. Fiabilidad por pruebas de la Batería Luria DNI, versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos.**

PRUEBAS	FIABILIDAD
1. Motricidad	0.792
2. Audición	0.521
3. Tacto y Cinestesia	0.645
4. Visión	0.755
5. Habla Receptiva	0.694
6. Habla Expresiva	0.802
7. Lectoescritura	0.801
8. Aritmética	0.850
9. Procesos Mnésicos	0.660

FUENTE: MANGA, Dionisio & RAMOS, Francisco. Neuropsicología de la edad escolar. Madrid: Editorial visor distribuciones, 1991.

Para la aplicación de la Batería en su versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos, se entrenó a 10 estudiantes de octavo semestre de psicología, de forma que se familiarizaran con los ítems, las subvariables, las variables, el material, la forma de aplicación y el criterio para evaluar un ítem como bien respondido, con errores o en el tiempo estipulado dentro de la prueba.

Luego, se llevó a cabo una prueba piloto, con el fin de evaluar el contenido y el lenguaje de la misma, ya que existían diferentes términos que no eran conocidos en el contexto de la ciudad de Neiva. En cada aplicación se llevaba un registro de las observaciones sobre los alcances y dificultades del niño, con el fin de realizar los ajustes pertinentes a la Batería.

Esta prueba piloto se realizó con 10 niños y niñas con edades comprendidas entre 6 a 14 años que no pertenecían a la población de estudio pero presentaban características similares como la edad, podían tener o no escolaridad, en el caso de tenerla, no podían estar cursando la secundaria, ni presentar dificultades cognitivas, o que fueran superdotados.

Los resultados obtenidos de los registros y observaciones (ver anexo B) se llevaron nuevamente a los expertos para que evaluaran: nivel de lenguaje. Con base en los resultados y sugerencias obtenidas, las investigadoras llevaron a cabo un proceso de adaptación de la Batería DNI Luria versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos, con el fin de modificar el lenguaje utilizado pues en el contexto en el que sería aplicada la Batería algunos términos no se conocían, y por ende no se podría llevar a cabo la evaluación de una manera confiable. De esta forma las investigadoras lograron desarrollar la versión adaptada de la Batería DNI Luria al contexto cultural colombiano y características de los niños y niñas con medida de protección (es decir, niños y niñas que por su situación de maltrato no han accedido a la educación formal, aunque sean mayores de 6 años).

Finalmente la Batería Luria-DNI, versión abreviada y adaptada por las investigadoras, quedó compuesta por 120 ítems divididos en 14 subtest que a su vez pertenecen a 7 pruebas.

Con base en lo anterior, y con el propósito de determinar la fiabilidad de esta Batería ya adaptada, se aplicó una segunda prueba piloto a otros 10 niños y niñas de 6 a 14 años que no participaron en la investigación, pero tenían características similares a los de la población de estudio. A partir de esta aplicación de la Batería en su versión adaptada por las investigadoras, se pudo comprobar que los niños tuvieron una adecuada comprensión de los

términos, cuentos, dibujos, fotografías utilizadas en los diferentes ítems de la batería.

La Batería Luria-DNI, versión abreviada y adaptada por las investigadoras, tiene una fiabilidad general 86%, a nivel específico cada una de sus pruebas tiene su propia fiabilidad, la cual se obtuvo mediante la aplicación del estadístico Alfa de Cronbach a cada ítem. A continuación se describe esta fiabilidad por prueba.

**Tabla 4. Fiabilidad por pruebas de la batería Luria DNI, versión abreviada de Dionisio Manga Y Francisco Ramos y adaptada por el semillero de investigación “Ideas” de la universidad Surcolombiana.**

<b>PRUEBAS</b>	<b>FIABILIDAD</b>
1. Motricidad	0,83
2. Audición	0,65
3. Tacto y Cinestecia	0,62
4. Visión*	0,61
5. Habla Receptiva	0,74
6. Habla Expresiva	0,83
7. Procesos Mnésicos	0,69

FUENTE: AUTORAS

\*Se eliminaron los ítems 56, 57, 61 y 62. porque no se aplican por ser una población sin escolaridad.

Una vez obtenida la validez y nivel de fiabilidad de la Batería DNI Luria en su versión abreviada y adaptada por las investigadoras, se procedió a realizar la aplicación de la misma a la población de estudio. La aplicación de la Batería, para los niños a cargo de madres sustitutas, se realizó en las instalaciones del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana. Éstas se desarrollaron en lugares que cumplieran con adecuadas condiciones de iluminación, ventilación e higiene. Así mismo, en estos lugares se buscó la disminución de ruido y factores distractores que alterarían los resultados de la Batería.

En el caso de los niños ubicados en las instituciones de protección, se procedió al traslado de los examinadores a estos lugares y posterior aplicación de la Batería en espacios que cumplieran con las condiciones mencionadas

anteriormente. Este proceso de aplicación se realizó durante el primer semestre del año 2007.

## **7.7 ASPECTOS ÉTICOS**

La presente investigación tiene en cuenta la ley 1090 del 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, ya que busca contribuir al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano respetando la dignidad de las personas que participan en esta investigación. También se acogen los lineamientos propuestos en esta ley que conciernen a la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones.

Esta investigación fue aprobada por el comité ético de la facultad de salud, de la Universidad Surcolombiana, así como también por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ente que tuvo pleno conocimiento del estudio que involucró a los niños y niñas con medida de protección y facilitó el proceso de investigación con los mismos, brindando los permisos por medio de un consentimiento informado (ver anexo E), para acceder a las instalaciones, contactar a las personas encargadas del cuidado de estos niños y niñas, así como realizar la aplicación de la Batería Diagnóstico Neuropsicológico Infantil de Luria. De igual forma esta Institución contó con la respectiva retroalimentación por parte de las investigadoras, ya que se brindó un informe detallado de los resultados obtenidos con cada uno de los niños participantes de esta investigación.

Además se tuvo en cuenta la ley 1098 del 2006, que es la ley de Infancia y adolescencia, se contó con la total garantía de los derechos, en especial el *derecho a la integridad personal, los derechos de protección, el derecho a la libertad y seguridad personal, a la intimidad*. Y todos los demás que están consagrados en esta ley.

Asimismo a los niños participantes en la investigación, se les respeto el derecho a no querer continuar en la investigación, especialmente en lo referente a la aplicación de la Batería Luria (DNI), y se les brindó toda la información que ellos solicitaron.

## 8. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Batería Diagnóstico Neuropsicológico Infantil de Luria versión abreviada de Dionisio Manga y Francisco Ramos y adaptada por las investigadoras, a la población de estudio, fueron sistematizados por medio del paquete estadístico SPSS versión 15. Para realizar el respectivo análisis de la información se utilizó inicialmente los puntajes estándar (puntajes z), los cuales permitieron determinar el número de desviaciones estándar o porcentaje de los valores que están por debajo o por arriba de cualquier dato en la distribución, posteriormente se realizó un análisis de varianza utilizando las variables de edad y escolaridad así mismo se buscó determinar la existencia de relaciones significativas en variables como género y tipología de maltrato, para ello se utilizó la prueba t con muestras independientes.

### 8.1 PUNTAJES Z DE CADA UNA DE LAS VARIABLES POR GRUPO DE EDAD.

**VARIABLE 1. MOTRICIDAD.** En la variable de motricidad se observa como en el grupo No 1, el 100% de la población obtiene un puntaje comprendido dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). La curva presenta una leve asimetría hacia la derecha, porque los puntajes tienden a acumularse hacia el extremo bajo (el izquierdo) de la escala.

En el grupo N° 2 se observa como el 15,4% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 69.2% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 15.4% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Se observa que el comportamiento de la curva es el esperado o normal.

En el grupo N° 3 se observa como el 20% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 60% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 20% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La distribución de los datos es levemente platicúrtica y presenta una asimetría negativa, es decir, la mayoría de las puntuaciones de los niños se ubican en la parte alta (derecha) de la escala.

En el grupo N° 4 se evidencia que el 20.8% de los sujetos obtuvieron un puntaje menor de menos una desviación típica, los cuales se consideran

puntajes bajos; el 54.2% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 25% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta una leve asimetría hacia la izquierda, porque los puntajes tienden a acumularse hacia el extremo alto (el derecho) de la escala.

Como se puede observar en la variable motricidad, el grupo N° 2 fue el único que presentó una distribución normal en la frecuencia de las puntuaciones de los niños pertenecientes a este rango de edad, por el contrario el grupo N° 1 obtuvo una asimetría positiva debido a que sus puntajes tienden a acumularse hacia el extremo bajo (izquierdo) de la escala, por lo que se puede decir que el comportamiento de los niños de este grupo no fue satisfactorio para esta primera variable. En los grupos N° 3 y 4 se observa una leve asimetría negativa, lo cual significa que sus puntajes se encuentran concentrados en la parte alta de la escala, es decir que los niños de estos dos grupos obtuvieron un desempeño óptimo para su edad en esta variable. También es de destacar que en el grupo N° 3 se observa que la distribución de las frecuencias de las puntuaciones de estos niños es levemente platicúrtica.

**VARIABLE 2. AUDICIÓN.** En la variable N° 2 Audición se observa como en el grupo No 1 el 50% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 25% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 25% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta asimetría positiva, ya que los puntajes tienden a acumularse hacia el extremo bajo (el izquierdo) de la escala.

El grupo N° 2 muestra que el 23.1% de los sujetos obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 53.8% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 23.1% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. El comportamiento de la curva es el esperado o normal, aunque al observar la dispersión de los datos se puede evidenciar que el 61,5% de las puntuaciones son negativas.

Se evidencia en el grupo N° 3 como el 20% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; Y el 80% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). La distribución de los datos es platicúrtica ya que existen pocas puntuaciones de los niños agrupadas en la cola de la curva y además existe una leve asimetría positiva, porque el 80% de sus datos están concentrados en la parte izquierda de la escala.

Finalmente en el grupo N° 4 el 4.2% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 75% obtienen

puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 8.3% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta una leve asimetría hacia la izquierda debido a que las puntuaciones se ubican en la parte alta (derecha) de la escala.

La variable audición muestra al grupo N° 4 como el que obtuvo el mejor desempeño, pues la mayoría de las puntuaciones de los niños de este rango de edad se concentran en la parte alta de la escala. Los grupos N° 1 y 3 presentaron asimetrías positivas en sus curvas ya que las puntuaciones de los niños pertenecientes a estos grupos se concentraron en la parte baja de la escala, este mismo comportamiento se observa en el grupo N° 2 en donde la mayoría de los datos se ubican hacia la izquierda de la escala aunque gran parte de este porcentaje se ubica entre menos una desviación típica y cero (0) por lo que obtiene una distribución normal. Por lo anterior se puede decir que los niños de los grupos N° 1, 2 y 3 no presentaron un desempeño satisfactorio en esta variable.

**VARIABLE 3. TACTO Y CINESTESIA.** En la variable N° 3 tacto y cinestesia se observa como en el grupo No 1 el 50% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 50% restante obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). La distribución de los datos es levemente leptocúrtica y la totalidad de los puntajes presentan signo negativo.

En el grupo N° 2 se observa como el 15.4% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 61.5% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 23.1% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Se observa la curva con una leve asimetría hacia la izquierda porque la mayoría de los datos se concentran en la parte alta (derecha) de la escala.

El 20% de la población del grupo N° 3 obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 70% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 10% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta una leve asimetría positiva pues los puntajes tienden a acumularse hacia el extremo bajo (el izquierdo) de la escala.

En el 8.3% de la población del grupo N° 4 los puntajes obtenidos son menores de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 70.9% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 20.8% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta una leve asimetría hacia la izquierda porque los puntajes tienden a ubicarse en la parte alta de la escala.

Según los anteriores datos, el grupo N° 1 fue el que obtuvo el mas bajo desempeño en la variable de Tacto y Cinestecia en donde el 50% de su población presentó puntajes bajos; el grupo N° 3 también presentó un alto porcentaje de puntajes que se ubicaron en la parte baja de la escala, con un 20% de su población. Por el contrario, los grupos N° 2 y 4 obtuvieron un desempeño satisfactorio en esta variable pues los dos grupos presentaron una asimetría negativa en la distribución de las puntuaciones, lo que quiere decir que sus puntajes tienden a agruparse en la parte alta (derecha) de la escala.

**VARIABLE 4. VISIÓN.** En el grupo N° 1 se observa como el 50% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos y el otro 50% de los sujetos obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). La distribución de las frecuencias de las puntuaciones es platicúrtica ya que no existe acumulación de datos en la cola de la curva, pues las puntuaciones se ubican en la parte baja (izquierda) de la escala, es decir existe una leve asimetría positiva.

En el grupo N° 2, el 15.4 % de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 76.9% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 7.7% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Al observar la dispersión de los datos se evidencia que el 61,5% de los datos son negativos, por lo que se considera que la distribución de los puntajes de los niños de este grupo para la variable Visión no es normal.

El 10% de la población del grupo N° 3 obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 90% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). Se observa que la curva presenta una leve asimetría hacia la derecha, es decir que los puntajes tienden a concentrarse en la parte baja (izquierda) de la escala.

El 66.7% de la población del grupo N° 4 obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 33.3% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta una leve asimetría hacia la izquierda porque los datos tienden a acumularse en la parte alta (derecha) de la escala.

En la variable de Visión los niños de los grupos N° 1 y 3 presentaron un bajo desempeño ya que la mayoría de los puntajes se concentran en la parte baja de la escala, luego se encuentra el grupo N° 2 el cual muestra que los puntajes de los niños se encuentran en la parte alta de la escala, aunque se observa que un gran porcentaje de estos puntajes tiene signo negativo, es decir que del 76.9% de las puntuaciones que se ubican dentro de la normalidad el 46,1%



tienen signo negativo por lo que se puede decir que los niños de este grupo también presentaron un bajo desempeño en la variable visión. Es el grupo N° 4 el que presentó un desempeño satisfactorio en esta variable pues la mayoría de sus puntuaciones se ubicaron en la parte alta de la escala.

**VARIABLE 5. HABLA RECEPTIVA.** Para esta variable el grupo No 1 obtiene el 75% de puntajes bajos, los cuales se encuentran por debajo de menos una desviación típica; el 25% restante obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). La distribución es completamente platicúrtica y la curva presenta una asimetría hacia la derecha porque los puntajes tienden a acumularse en la parte baja (izquierda) de la escala.

En el grupo No 2 se observa como el 23.1% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 76.9% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). Se observa que la curva presenta asimetría hacia la izquierda porque los datos tienden a acumularse en la parte alta (derecha) de la escala. Sin embargo los niños de este grupo no obtuvieron puntajes superiores a más una desviación típica, por lo que el desempeño de los mismos no es satisfactorio.

En el grupo No 3, el 10% de la población se ubica por debajo de menos una desviación típica, el 80% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 10% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La distribución es leptocúrtica, es decir que existe una mayor acumulación de los puntajes en la cola de la curva comparada con una distribución normal. Se observa además que la curva presenta una leve asimetría hacia la izquierda porque los puntajes tienden a acumularse en la parte alta (derecha) de la escala.

El grupo No 4 se observa como el 4.2% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 79.1% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 16.7% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Se observa la curva con una leve asimetría hacia la izquierda porque los puntajes tienden a acumularse en la parte alta de la escala.

Como se puede observar en la variable de Habla Receptiva es el grupo N° 1 el que obtiene el más bajo desempeño en esta variable, seguido del grupo N° 2 que también presenta un gran porcentaje de puntajes que se ubican en la parte baja de la escala, además no obtuvieron puntajes que sean superiores a más una desviación típica, por lo cual el desempeño de los niños de este grupo no es satisfactorio. El grupo N° 3 aunque presenta una distribución leptocúrtica sus puntajes tienden a acumularse en la parte alta de la escala, obteniendo así

un desempeño adecuado. De igual forma los niños del grupo N° 4 fueron los que obtuvieron el mejor desempeño en esta variable.

**VARIABLE 6. HABLA EXPRESIVA.** En la variable N° 6 habla expresiva se observa como en el grupo No 1, el 50% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 50% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). Se observa la curva con una leve asimetría hacia la izquierda porque los puntajes tienden a agruparse hacia la parte alta (derecha) de la escala. Sin embargo esta distribución no sigue el comportamiento de una curva normal y los niños de este grupo de edad no obtuvieron puntajes superiores a más una desviación típica, por lo que el desempeño de los niños de este grupo no es esperado.

En el grupo No 2 se observa como el 23.1% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 69.2% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 7.7% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Al observar la dispersión de los datos, se evidencia que el 69.2% de los puntajes son negativos, es decir, se ubican en el extremo bajo de la escala, por lo cual el desempeño de los niños de este grupo para esta escala no es satisfactorio.

En el grupo No 3, el 20% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 80% restante obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). Se observa la curva con una leve asimetría hacia la izquierda porque los puntajes tienden a acumularse en la parte alta de la escala, pero teniendo en cuenta que este grupo no obtiene puntajes que sean superiores a más una desviación típica no se puede considerar el desempeño de estos niños como satisfactorio, además el 80% de los puntajes se encuentran ubicados en la parte izquierda de la escala pues poseen signo negativo.

En el grupo No 4, el 4.2% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 66.6% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 29.2% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. La curva presenta una leve asimetría hacia la izquierda porque los puntajes tienden a concentrarse hacia la parte alta de la escala.

En la variable Habla Expresiva se puede observar a los niños del grupo N° 4 como los que obtienen un desempeño adecuado según su rango de edad, por el contrario los grupos N° 1, 2 y 3 ubican la mayoría de sus puntajes en la

parte baja (izquierda) de la escala, por esta razón se considera que el desempeño de estos niños no es satisfactorio.

**VARIABLE 7. PROCESOS MNÉSICOS.** En la variable No 7 procesos mnésicos se observa que el grupo N° 1 tiene el 25% de la población ubicada por debajo de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 50% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 25% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Se observa la curva con una leve asimetría hacia la derecha porque los puntajes tienden a agruparse en la parte baja de la escala.

El grupo N° 2, el 7.7% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 76.9% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 15.4% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Se observa la curva con una leve asimetría hacia la derecha porque los puntajes tienden a agruparse en la parte baja de la escala.

En el grupo N° 3 se observa como el 20% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; y el 80% restante obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas). La curva presenta una leve asimetría negativa ya que los puntajes se concentran en la parte alta de la escala. Sin embargo, este grupo no obtiene puntuaciones mayores de más una desviación típica por lo que el desempeño de los niños pertenecientes a este grupo no se considera satisfactorio.

Y el grupo N° 4, 12.5% de la población obtiene un puntaje menor de menos una desviación típica, o puntajes bajos; el 58.3% obtienen puntajes comprendidos dentro de la normalidad (-1 a + 1 desviaciones típicas) y el 29.2% restante obtiene puntajes mayores de más una desviación típica. Se observa la curva con una leve asimetría hacia la derecha porque los puntajes tienden a agruparse en la parte baja (izquierda) de la escala. Sin embargo se observa un desempeño óptimo de los niños de este grupo en esta variable. Para esta última variable, Procesos Mnésicos, también el grupo N° 4 es el que obtiene el mejor desempeño, En cuanto a los grupos N° 1 y 2 se puede decir que obtuvieron un desempeño inferior a los esperado teniendo en cuenta que el porcentaje de puntuaciones negativas en los dos grupos alcanza el 50% de la distribución. Por último el grupo N° 3 no obtiene puntajes altos que se encuentren por arriba de más una desviación típica, por lo que es el que menor desempeño presenta en esta variable.

## 8.2 ANÁLISIS DE VARIANZA UNIDIRECCIONAL POR GRUPO DE EDAD.

Se realizó un análisis de varianza unidireccional a fin de determinar la diferencia significativa que existe entre las medias que obtuvo cada uno de los 4 grupos en la totalidad de las pruebas. De acuerdo al anterior análisis se halló la mayor significancia dentro de los grupos en las siguientes pruebas: prueba # 4 visión (F: (7) 6.02;  $p$ : 0.001); prueba # 5 habla receptiva (F: (7) 3.59;  $p$ : 0.020); y prueba # 6 habla expresiva (F: (7) 3.21;  $p$ : 0.031). Dentro de los grupos no se presentaron diferencias significativas en sus medias en relación con las pruebas de motricidad, audición, tacto y cinestesia y procesos mnésicos.

## 8.3 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN POR GRADO DE ESCOLARIDAD Y DESEMPEÑO EN LAS PRUEBAS.

Hasta el momento se ha realizado una descripción del desempeño obtenido por los niños participantes en la investigación, en las diferentes pruebas con relación al grupo de edad al que pertenecen, sin embargo, se hace necesario indagar la relación existente entre la escolaridad de cada uno de los niños y su desempeño en las pruebas, por lo que se realizó un análisis de correlación para determinar la significación de las asociaciones entre escolaridad y las diferentes pruebas evaluadas de la Batería DNI Luria.

**Tabla 5. Significancia de las asociaciones entre escolaridad y pruebas de la batería DNI Luria**

	Motricidad	Audición	Tacto y Cinestesia	Visión	Habla receptiva	Habla expresiva	Procesos mnésicos
Escolaridad	.03	.19	.18	.33(*)	.32(*)	.15	.17
Motricidad		.32(*)	.53 (**)	.32(*)	.60(**)	.42 (**)	.54(**)
Audición			.23	.30(*)	.55(**)	.53 (**)	.39(**)
Tacto y Cinestesia				.44 (**)	.45 (**)	.27	.44 (**)
Visión					.53 (**)	.58 (**)	.46 (**)
Habla receptiva						.69 (**)	.58 (**)
Habla expresiva							.68 (**)
Procesos mnésicos							

FUENTE: AUTORAS

\*La correlación es significativa al nivel 0.05 (BILATERAL).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (BILATERAL).

En la anterior tabla se puede observar que existe una relación positiva entre la escolaridad y las diferentes pruebas evaluadas, las que se reportan con mayor significancia son la prueba N° 4, Visión y la prueba N° 5, Habla receptiva.

Al conocer las diferentes pruebas que se reportaron con una mayor significancia en cuanto escolaridad, ahora se busca clarificar las diferencias obtenidas por los niños en sus valores promedios teniendo en cuenta su grado de escolaridad, es por ello que se realizó un análisis de varianza unidireccional, entre los diferentes grados de escolaridad: sin escolaridad, preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de primaria, con las pruebas de Visión y habla receptiva:

**Tabla 6. Diferencias significativas entre los diferentes grados de escolaridad para las pruebas de visión y habla receptiva**

PRUEBAS	(I) ESCOLARIDAD	(J) ESCOLARIDAD	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
						Límite inferior	Límite superior
VISIÓN	PREESCOLAR	PRIMERO	,321	1,608	1,000	-4,66	5,30
		SEGUNDO	-1,458	1,621	,971	-6,48	3,56
		TERCERO	-,033	1,834	1,000	-5,71	5,64
		CUARTO	-,833	1,776	,999	-6,33	4,66
		QUINTO	-2,833	1,700	,641	-8,10	2,43
	SIN ESCOLARIDAD	SIN ESCOLARIDAD	,417	2,292	1,000	-6,68	7,51
		PREESCOLAR	-,321	1,608	1,000	-5,30	4,66
		PRIMERO	-1,779	1,005	,575	-4,89	1,33
		TERCERO	-,354	1,321	1,000	-4,44	3,74
		CUARTO	-1,154	1,239	,965	-4,99	2,68
	SEGUNDO	QUINTO	-3,154	1,128	,100	-6,65	,34
		SIN ESCOLARIDAD	,096	1,907	1,000	-5,81	6,00
		PREESCOLAR	1,458	1,621	,971	-3,56	6,48
		PRIMERO	1,779	1,005	,575	-1,33	4,89
		TERCERO	1,425	1,337	,934	-2,71	5,56
	TERCERO	CUARTO	,625	1,256	,999	-3,26	4,51
		QUINTO	-1,375	1,146	,890	-4,92	2,17
		SIN ESCOLARIDAD	1,875	1,918	,956	-4,06	7,81
		PREESCOLAR	,033	1,834	1,000	-5,64	5,71
		PRIMERO	,354	1,321	1,000	-3,74	4,44
CUARTO	SEGUNDO	-1,425	1,337	,934	-5,56	2,71	
	CUARTO	-,800	1,521	,998	-5,51	3,91	
	QUINTO	-2,800	1,432	,457	-7,23	1,63	
	SIN ESCOLARIDAD	,450	2,101	1,000	-6,05	6,95	
	PREESCOLAR	,833	1,776	,999	-4,66	6,33	
QUINTO	PRIMERO	1,154	1,239	,965	-2,68	4,99	
	SEGUNDO	-,625	1,256	,999	-4,51	3,26	
	TERCERO	,800	1,521	,998	-3,91	5,51	
	QUINTO	-2,000	1,356	,758	-6,20	2,20	
	SIN	1,250	2,050	,996	-5,10	7,60	

		ESCOLARIDAD					
	QUINTO	PREESCOLAR	2,833	1,700	,641	-2,43	8,10
		PRIMERO	3,154	1,128	,100	-,34	6,65
		SEGUNDO	1,375	1,146	,890	-2,17	4,92
		TERCERO	2,800	1,432	,457	-1,63	7,23
		CUARTO	2,000	1,356	,758	-2,20	6,20
		SIN ESCOLARIDAD	3,250	1,985	,660	-2,90	9,40
	SIN ESCOLARIDAD	PREESCOLAR	-,417	2,292	1,000	-7,51	6,68
		PRIMERO	-,096	1,907	1,000	-6,00	5,81
		SEGUNDO	-1,875	1,918	,956	-7,81	4,06
		TERCERO	-,450	2,101	1,000	-6,95	6,05
		CUARTO	-1,250	2,050	,996	-7,60	5,10
		QUINTO	-3,250	1,985	,660	-9,40	2,90
HABLA RECEPTIVA	PREESCOLAR	PRIMERO	3,248	1,381	,244	-1,03	7,52
		SEGUNDO	,000	1,392	1,000	-4,31	4,31
		TERCERO	,822	1,574	,998	-4,05	5,70
		CUARTO	,722	1,524	,999	-4,00	5,44
		QUINTO	-,319	1,460	1,000	-4,84	4,20
		SIN ESCOLARIDAD	,056	1,968	1,000	-6,04	6,15
	PRIMERO	PREESCOLAR	-3,248	1,381	,244	-7,52	1,03
		SEGUNDO	-3,248(*)	,863	,009	-5,92	-,58
		TERCERO	-2,426	1,135	,350	-5,94	1,09
		CUARTO	-2,526	1,064	,235	-5,82	,77
		QUINTO	-3,567(*)	,969	,011	-6,57	-,57
		SIN ESCOLARIDAD	-3,192	1,638	,461	-8,26	1,88
	SEGUNDO	PREESCOLAR	,000	1,392	1,000	-4,31	4,31
		PRIMERO	3,248(*)	,863	,009	,58	5,92
		TERCERO	,822	1,148	,991	-2,73	4,37
		CUARTO	,722	1,078	,994	-2,61	4,06
		QUINTO	-,319	,984	1,000	-3,37	2,73
		SIN ESCOLARIDAD	,056	1,647	1,000	-5,04	5,15
	TERCERO	PREESCOLAR	-,822	1,574	,998	-5,70	4,05
		PRIMERO	2,426	1,135	,350	-1,09	5,94
		SEGUNDO	-,822	1,148	,991	-4,37	2,73
		CUARTO	-,100	1,305	1,000	-4,14	3,94
		QUINTO	-1,142	1,229	,966	-4,95	2,66
		SIN ESCOLARIDAD	-,767	1,804	,999	-6,35	4,82
	CUARTO	PREESCOLAR	-,722	1,524	,999	-5,44	4,00
		PRIMERO	2,526	1,064	,235	-,77	5,82
		SEGUNDO	-,722	1,078	,994	-4,06	2,61
		TERCERO	,100	1,305	1,000	-3,94	4,14
		QUINTO	-1,042	1,164	,971	-4,65	2,56
		SIN ESCOLARIDAD	-,667	1,760	1,000	-6,12	4,78
	QUINTO	PREESCOLAR	,319	1,460	1,000	-4,20	4,84
		PRIMERO	3,567(*)	,969	,011	,57	6,57
		SEGUNDO	,319	,984	1,000	-2,73	3,37
		TERCERO	1,142	1,229	,966	-2,66	4,95
		CUARTO	1,042	1,164	,971	-2,56	4,65
		SIN ESCOLARIDAD	,375	1,704	1,000	-4,90	5,65

	SIN ESCOLARIDAD	PREESCOLAR	-,056	1,968	1,000	-6,15	6,04
		PRIMERO	3,192	1,638	,461	-1,88	8,26
		SEGUNDO	-,056	1,647	1,000	-5,15	5,04
		TERCERO	,767	1,804	,999	-4,82	6,35
		CUARTO	,667	1,760	1,000	-4,78	6,12
		QUINTO	-,375	1,704	1,000	-5,65	4,90

FUENTE: AUTORAS

En los resultados promedios obtenidos por los niños según su grado de escolaridad en la Prueba N° 4, Visión, se evidencia que existen diferencias entre las medias de éstos, pero no se consideran altamente significativas. Los niños pertenecientes al grado quinto mostraron un desempeño superior comparado con los demás niños que cursan los grados preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y sin escolaridad con unas diferencias en sus medias de 2.83, 3.15, 1.38, 2.80, 2.0, 3.25 respectivamente. El siguiente grado de escolaridad donde se reportó mayor valor en las medias fue el grado segundo, quien obtuvo mejores promedios en relación con los grados de preescolar (diferencia 0.03), primero (diferencia 1.78), tercero (diferencia 1.43), cuarto (diferencia 0.63) y sin escolaridad (diferencia 1.88). Consecutivamente el grado tercero muestra un mayor promedio respecto al grado de preescolar, (diferencia 0.03) primero (diferencia 0.35) y sin escolaridad (0.45). El grado preescolar presenta una media mayor que el grado primero y sin escolaridad con una diferencia de 0.32 y 0.42 respectivamente. El grado primero sólo supero en su valor de media a los niños que no tienen escolaridad (diferencia 0.96) para esta prueba.

De acuerdo con los datos anteriores se puede constatar que los niños sin escolaridad presentan unas medias inferiores comparadas con las medias de los niños de los demás grados de escolaridad.

De igual forma se describen las diferencias entre las medias obtenidas por los niños según su grado de escolaridad para la prueba N° 5 Habla Receptiva. El grupo de niños que conforman el grado Quinto obtuvieron una única diferencia significativa en su media con respecto al grado primero de 3.6, de igual forma se presentan las siguientes diferencias que a pesar de no ser significativas se reportaron como valores superiores respecto a los demás grados, con preescolar, segundo, tercero, cuarto y sin escolaridad con una diferencia entre sus medias de 0.32, 0.32, 1.14, 1.04, 0.38 respectivamente. El siguiente grado de escolaridad en el cual se presentó mayores valores en sus medias es el grado de preescolar quien se diferencia de su valor promedio con el grado primero (diferencia 3.25), tercero (diferencia 0.82), cuarto (diferencia 0.72) y sin escolaridad (diferencia 0.06), y se iguala en el valor de la media con el grado segundo. Asimismo el grado segundo presenta una diferencia significativa en relación con el grado primero la cual es de 3.25, con los otros grados se encuentran diferencias pero no son significativas. Los niños que no tienen escolaridad presentaron unas medias superiores que las del grado primero (diferencia 3.2), tercero (diferencia 0.77) y cuarto (diferencia 0.67). Continua el grado cuarto quien presento diferencias en sus medias con el grupo primero

(diferencia 2.53) y tercero (diferencia 0.10). El grado tercero sólo presentó superioridad en su media con respecto al grado primero la cual es de 2.42. De acuerdo a la información descrita anteriormente se evidencia al grado primero como el que obtuvo valores inferiores en sus medias en relación con todos los demás grados y de manera significativa con los grados segundo y quinto.

#### 8.4 ANÁLISIS DE PRUEBA T POR GÉNERO Y DESEMPEÑO EN LAS PRUEBAS

Se realizó un análisis de Prueba T con muestras independientes (Hombres y mujeres) para hacer una búsqueda de promedios significativos de desempeño entre las diferentes pruebas evaluadas del DNI Luria.

**Tabla 7. Diferencias Significativas entre Género**

VARIABLES	HOMBRES		MUJERES		VALOR T	gl	P
	Media	Desviación S	Media	Desviación S.			
MOTRICIDAD	19.41	3.6	19.29	2.5	,143	47	,89
AUDICIÓN	7.96	3.5	8.27	3.6	-,309	47	,76
TACTO Y CINESTECIA	11.43	2.1	11.21	1.8	,399	47	,69
VISIÓN	6.48	2.8	6.50	2.5	-,029	47	,98
HABLA RECEPTIVA	13.39	2.4	13.73	2.5	-,477	47	,63
HABLA EXPRESIVA	11.11	2.7	11.02	3.1	,106	47	,92
PROCESOS MNÉSICOS	6.46	2.4	6.50	2.6	-,059	47	,95

FUENTE: AUTORAS

p= bilateral

Como se observa en la tabla anterior no existen diferencias significativas entre los promedios de hombres y mujeres con respecto al desempeño en cada una de las pruebas evaluadas; hecho que se comprueba al comparar las medias obtenidas tanto por los hombres como por las mujeres así como sus desviaciones estándar, en donde se evidencia que los resultados son similares tanto para hombres como para mujeres.



**Tabla 8. Medias y desviación estándar de niños por tipología de maltrato**

VARIABLES	MALTRATO FÍSICO			MALTRATO PSICOLÓGICO			ABANDONO		
	Media	D.E	%	Media	D.E	%	Media	D.E	%
<b>MOTRICIDAD</b>	<b>18.90</b>	<b>4.1</b>	<b>73</b>	<b>19.54</b>	<b>2.7</b>	<b>75</b>	<b>19.55</b>	<b>2.7</b>	<b>75</b>
<b>AUDICIÓN</b>	<b>8.50</b>	<b>4.6</b>	<b>53</b>	<b>7.38</b>	<b>2.6</b>	<b>46</b>	<b>8.18</b>	<b>3.4</b>	<b>51</b>
<b>TACTO Y CINESTECIA</b>	<b>11.45</b>	<b>2.2</b>	<b>82</b>	<b>11.19</b>	<b>2.1</b>	<b>80</b>	<b>11.45</b>	<b>1.8</b>	<b>82</b>
<b>VISIÓN</b>	<b>6.65</b>	<b>3.5</b>	<b>48</b>	<b>5.69</b>	<b>2.5</b>	<b>41</b>	<b>6.84</b>	<b>2.2</b>	<b>49</b>
<b>HABLA RECEPTIVA</b>	<b>13.23</b>	<b>2.8</b>	<b>47</b>	<b>14.08</b>	<b>2.5</b>	<b>50</b>	<b>13.58</b>	<b>2.4</b>	<b>49</b>
<b>HABLA EXPRESIVA</b>	<b>10.55</b>	<b>3.6</b>	<b>62</b>	<b>10.08</b>	<b>3.4</b>	<b>59</b>	<b>11.64</b>	<b>2.2</b>	<b>68</b>
<b>PROCESOS MNÉSICOS</b>	<b>6.90</b>	<b>2.9</b>	<b>53</b>	<b>5.54</b>	<b>2.4</b>	<b>43</b>	<b>6.75</b>	<b>2.4</b>	<b>52</b>

FUENTE: AUTORAS

Dentro de la caracterización de la población se puede identificar que los niños y niñas de la presente investigación se encuentran enmarcados dentro de una tipología de maltrato infantil específica, que corresponden a: maltrato físico, maltrato psicológico y maltrato psicológico por abandono. Como se puede observar en la tabla anterior las pruebas en la que obtuvieron el más bajo desempeño fueron las pruebas de visión, como la más baja, seguida de habla Receptiva y Audición alcanzando un desempeño de tan sólo el 50% y en las que mejor desempeño obtuvieron la totalidad de los niños dependiendo del tipo de maltrato infringido fueron las pruebas de tacto y cinestecia en primer lugar, seguida de motricidad y por último habla expresiva pues sus medias en estas pruebas sobrepasan considerablemente el 50% de desempeño.

En la prueba de motricidad los niños que muestran un desempeño superior al de los demás niños son los niños víctima de abandono los cuales sobrepasan en esta prueba el 75% de desempeño. Para la prueba de audición los que obtuvieron el mejor desempeño fueron los niños de la muestra de maltrato físico quienes sobrepasan el 53%. En la prueba de tacto y cinestecia en primer lugar se encuentran los niños víctimas de maltrato físico y abandono superando un porcentaje igual de 82%. Para la prueba de visión los que obtuvieron el mejor desempeño fueron los niños de abandono superando a los demás niños con un porcentaje de desempeño del 49%, aunque éste no se considere el mejor. En la prueba de habla receptiva los que ocuparon el primer lugar fueron los niños de maltrato psicológico (50% de desempeño), en la prueba de habla expresiva los niños de abandono (68% de desempeño) y por último en la

prueba de procesos mnésicos los que obtuvieron el mejor desempeño fueron los niños de maltrato físico (53% de desempeño). Según lo anterior los niños víctimas de maltrato psicológico son los que obtuvieron el mas bajo desempeño en las diferentes pruebas (a excepción de habla receptiva) en relación con los niños maltratados físicamente y por abandono.

## 8.5 ANÁLISIS DE VARIANZA UNIDIRECCIONAL POR TIPO DE MALTRATO Y DESEMPEÑO EN LAS PRUEBAS

De acuerdo a la clasificación realizada previamente se indagó acerca de las diferencias de medias de los niños en las diferentes pruebas del DNI Luria según el tipo de maltrato del cual han sido víctimas, con el fin de evaluar las diferencias significativas que se encontraron.

De acuerdo al interés expresado anteriormente, se realizó un análisis de varianza unidireccional, encontrándose que a pesar de que existen diferencias de las medias entre los grupos por tipo de maltrato, éstas no son altamente significativas. Es así, como para las diferentes pruebas se obtuvieron los siguientes datos: Prueba N° 1 motricidad (F: (7) 0.18;  $p$ : 0.833); prueba N° 2 audición (F: (7) 0.34;  $p$ : 0.72); prueba N° 3 tacto y cinestecia (F: (7) 0.08;  $p$ : 0.92); prueba N° 4 visión (F: (7) 0.9;  $p$ : 0.41); prueba N° 5 habla receptiva (F: (7) 0.34 ;  $p$ : 0.71); prueba N° 6 habla expresiva (F: (7) 1.53;  $p$ : 0.23); prueba N° 7 procesos mnésicos (F: (7) 1.25;  $p$ : 0.3).

En relación con los datos obtenidos previamente, y conscientes de que las diferencias encontradas entre los tipos de maltrato no se consideran significativas, se hace necesario especificar aún mas las relaciones que se establecieron según el desempeño de los sujetos para cada una de las pruebas de acuerdo al tipo de maltrato.

**Tabla 9. Diferencias significativas de acuerdo al tipo de maltrato**

PRUEBAS	(I) MALTRATO	(J) MALTRATO	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	Sig.	INTERVALO DE CONFIABILIDAD AL 95%	
						Límite Inferior	Límite Superior
1	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	-,638	1,276	,871	-3,72	2,45

		ABANDONO	-,654	1,118	,829	-3,36	2,05
	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	,638	1,276	,871	-2,45	3,72
		ABANDONO	-,015	1,018	1,000	-2,48	2,45
	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	,654	1,118	,829	-2,05	3,36
		MALTRATO PSICOLÓGICO	,015	1,018	1,000	-2,45	2,48
2	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	1,115	1,474	,731	-2,45	4,68
		ABANDONO	,321	1,291	,966	-2,80	3,44
	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	-1,115	1,474	,731	-4,68	2,45
		ABANDONO	-,794	1,176	,779	-3,64	2,05
	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	-,321	1,291	,966	-3,44	2,80
		MALTRATO PSICOLÓGICO	,794	1,176	,779	-2,05	3,64
3	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	,258	,825	,948	-1,74	2,25
		ABANDONO	,004	,723	1,000	-1,74	1,75
	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	-,258	,825	,948	-2,25	1,74
		ABANDONO	-,254	,658	,921	-1,85	1,34

	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	-,004	,723	1,000	-1,75	1,74
		MALTRATO PSICOLÓGICO	,254	,658	,921	-1,34	1,85
4	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	,958	1,082	,652	-1,66	3,58
		ABANDONO	-,189	,948	,978	-2,48	2,10
	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	-,958	1,082	,652	-3,58	1,66
		ABANDONO	-1,147	,864	,387	-3,24	,94
	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	,189	,948	,978	-2,10	2,48
		MALTRATO PSICOLÓGICO	1,147	,864	,387	-,94	3,24
5	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	-,844	1,041	,698	-3,36	1,67
		ABANDONO	-,350	,912	,922	-2,55	1,85
	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	,844	1,041	,698	-1,67	3,36
		ABANDONO	,494	,831	,824	-1,52	2,50
	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	,350	,912	,922	-1,85	2,55
		MALTRATO PSICOLÓGICO	-,494	,831	,824	-2,50	1,52
6	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	,473	1,193	,917	-2,41	3,36
		ABANDONO	-1,093	1,045	,552	-3,62	1,43

	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	-,473	1,193	,917	-3,36	2,41
		ABANDONO	-1,566	,952	,237	-3,87	,74
	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	1,093	1,045	,552	-1,43	3,62
		MALTRATO PSICOLÓGICO	1,566	,952	,237	-,74	3,87
7	MALTRATO FÍSICO	MALTRATO PSICOLÓGICO	1,362	1,039	,396	-1,15	3,87
		ABANDONO	,150	,910	,985	-2,05	2,35
	MALTRATO PSICOLÓGICO	MALTRATO FÍSICO	-1,362	1,039	,396	-3,87	1,15
		ABANDONO	-1,212	,829	,318	-3,22	,79
	ABANDONO	MALTRATO FÍSICO	-,150	,910	,985	-2,35	2,05
		MALTRATO PSICOLÓGICO	1,212	,829	,318	-,79	3,22

FUENTE: AUTORAS

Como se observa en la tabla 9, en la Prueba N° 1, Motricidad, los niños que han sido víctimas de abandono, tienen unos valores superiores en sus medias en relación a los niños maltratados emocionalmente (diferencia de 0.02) y los niños maltratados físicamente (diferencia 0.65). Los niños y niñas maltratados psicológicamente, presentan un mejor desempeño en esta prueba frente a los que han sido maltratados físicamente con una diferencia de medias de 0.74. Para la prueba de motricidad, los niños que obtuvieron un menor valor en sus medias fueron los niños y niñas maltratados físicamente.

En la Prueba N° 2 audición, el comportamiento de los tres grupos fue diferente al presentado en la anterior prueba. Aquí los niños que han sido maltratados físicamente presentaron unos mayores valores en sus medias, en comparación con los maltratados por abandono (diferencia 0.32). y los maltratados psicológicamente (diferencia 1.12) Los niños víctimas del abandono, presentan un promedio superior que el de los niños maltratados psicológicamente con una diferencia de medias de 0.79. Según estos datos, los niños y niñas maltratados psicológicamente fueron los que presentaron un menor valor en sus medias para la prueba de Audición.

En la prueba N° 3, tacto y cinestesia, se observa a los niños maltratados físicamente como los que tuvieron un desempeño superior comparados con los demás grupos con una diferencia de medias con respecto a los niños abandonados de 0.004 y con relación a los niños víctimas de maltrato psicológico presenta una diferencia de media de 0.26. Luego se encuentran los niños abandonados con un mejor desempeño que los niños víctimas de maltrato psicológico con diferencias entre sus medias de 0.25. Con respecto a los niños víctimas de maltrato psicológico se puede decir que obtuvieron un desempeño inferior comparado con los demás niños, ya que no obtuvieron una diferencia de sus medias que fuera superior a la de los otros niños.

En la prueba N° 4 los niños que han sido víctima de abandono son los que muestran una mayor desempeño con respecto a los demás, estos niños presentan una diferencia de medias de 0.19 con respecto a los niños víctima de maltrato físico y de 1.15 con los niños de maltrato psicológico. Consecutivamente los niños víctimas de maltrato físico muestran una diferencia superior de media sólo con respecto a los niños víctima de maltrato psicológico (0.96), éstos a su vez no presentan diferencias superiores con respecto a los otros niños, es decir presentaron el menor desempeño con respecto a esta prueba.

En la prueba N° 5 habla receptiva son los niños víctimas de maltrato psicológico los que mejor se desempeñaron con respecto a los demás, tienen una diferencia de media de 0.49 en relación con los niños de abandono y de 0.84 con los niños víctimas de maltrato físico. Luego, son los niños víctimas de abandono quienes mostraron un desempeño superior con respecto a los niños víctimas de maltrato físico, con quienes obtuvieron una diferencia de media de 0.35, éstos últimos fueron los que mostraron un desempeño inferior para esta prueba.

Para la prueba N° 6 habla expresiva, los niños que obtuvieron el mejor desempeño fueron los que han sufrido abandono, con una diferencia de medias de 1.1 para maltrato físico y de 1.67 con respecto a los niños víctimas de maltrato psicológico. De esta manera los niños maltratados físicamente

obtuvieron un resultado promedio superior que los de los niños maltratados emocionalmente.

Por último en la prueba N° 7, procesos mnésicos, los niños con mayor desempeño son los niños víctimas de maltrato físico quienes obtuvieron medias superiores comparados con los niños víctima de abandono (0.15), y con los niños víctima de maltrato psicológico (diferencia 1.4). Los niños víctimas de abandono mostraron a su vez el siguiente mejor desempeño con una media superior que la de los niños maltratados psicológicamente (1.21) quienes obtuvieron el más bajo rendimiento en relación con los demás niños para esta prueba.

## 9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La descripción y análisis de los resultados brinda un panorama amplio y bien detallado del desempeño de los niños y niñas que participaron en la investigación, así como de las relaciones significativas de algunas variables independientes como el género, edad, escolaridad y la ejecución en las diferentes pruebas que hacen parte del Diagnóstico Neuropsicológico Infantil (DNI) Luria; éstos mostraron la presencia de algunos logros y dificultades que permitieron caracterizar las funciones cognitivas en los niños y niñas maltratados física y psicológicamente con medida de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Neiva.

A través de la aplicación de las 7 pruebas de la Batería DNI Luria, se evaluaron diferentes procesos de las funciones cognitivas, tales como procesos motrices, percepción visual, percepción auditiva, percepción de tacto y cinestecia, procesos de habla receptiva y expresiva y procesos mnésicos a partir de los aciertos obtenidos por los niños en relación con los puntos posibles que se podían alcanzar en cada prueba.

De acuerdo al análisis de los puntajes obtenidos por cada uno de los niños y niñas pertenecientes a los cuatro grupos establecidos según el rango de edad, en las funciones cognitivas en donde la mayoría de los grupos (1, 2 y 3) evidenciaron déficit fueron en audición, visión, habla expresiva y procesos mnésicos. Hecho que sugiere no solamente la alteración individual en áreas con especificidad sensorial, sino también, de un bloque o unidad funcional del cerebro cuya participación es indispensable en la realización de cualquier función psíquica y que encuentra en los conceptos teóricos de Luria un substrato funcional y estructural al que se denomina bloque de input o segundo bloque funcional.

Según Luria, esta segunda unidad funcional esta encargada de la recepción, análisis y almacenaje de la información; se localiza en las regiones laterales del neocórtex en la superficie convexa de los hemisferios, de la que ocupa las regiones posteriores incluyendo las regiones visual (lóbulo occipital), auditiva (lóbulo temporal) y sensorial general (lóbulo parietal).<sup>103</sup>

En sus propiedades funcionales, los sistemas de esta unidad están adaptados a la recepción de estímulos que viajan desde los receptores periféricos hacia el cerebro a su análisis en un gran número de elementos componentes muy

---

<sup>103</sup> LURIA, A. R. Op. cit. P. 67



pequeños y a su combinación dentro de las estructuras funcionales dinámicas requeridas, es decir dentro de sistemas funcionales completos. La base de esta unidad esta formada por: las áreas primarias o de proyección del córtex la cual se encarga del registro de la información sensorial visual, auditiva y somestésica; las áreas secundarias o de asociación que organiza y procesa la información; y las áreas terciarias o de almacenamiento en donde los datos de las diferentes fuentes modales se superponen y se retienen a través de los procesos mnésicos.<sup>104</sup>

Hay que tener en cuenta que la relación entre estas zonas corticales primaria, secundaria y terciaria que componen este sistema, por supuesto, no permanecen iguales sino que cambian en el curso del desarrollo ontogénico y de acuerdo a los estímulos recibidos del medio, los cuales se pueden convertir en agentes estimulantes que propician el adecuado desarrollo de estas funciones o en agentes inhibidores que bloqueen o dificulten las mismas. Es así como los niños y niñas víctimas del maltrato físico y emocional muestran alteraciones en las funciones sensoriales y mnésicas que se encuentran a cargo de esta segunda unidad funcional, en donde se ven involucradas las diferentes zonas corticales que hacen parte de la misma.

Es así como se comprueban dificultades en la percepción visual de objetos reales y de su representación pictórica evaluada en los niños y niñas maltratados física y psicológicamente a través de la prueba de Visión, se comprobó que en la exploración activa de los objetos, reconocimiento de los rasgos esenciales, establecimiento de las relaciones entre dichos rasgos, integración visual de los rasgos en patrones, supresión de rasgos existentes no esenciales y corrección de fallos se presentaron dificultades así como en la orientación espacial y operaciones intelectuales en el espacio. Estas dificultades las presentaron en mayor proporción los niños y niñas del grupo número 1 los cuales corresponden a la edad de 6 años, seguidos de los niños y niñas del grupo número 3 que se encuentran en el rango de edad de 9 a 10 años y por último los niños y niñas del grupo número 2 quienes están entre los 7 y 8 años. Por el contrario los niños y niñas del grupo número 4, con 11 y 14 años de edad presentaron un desempeño esperado para este rango de edad al cual pertenecen alcanzando un promedio de puntajes alto.

Según los resultados de la prueba de audición, los menores presentan dificultades en la percepción y reproducción de estructuras rítmicas y en la función auditiva en general, hecho que se hace consecuente en los déficit encontrados para la función de habla expresiva, en donde la articulación de los sonidos acontece sobre la base de la audición fonémica, al tiempo que contribuye activamente a la formación de la misma. Este desempeño muestra que dentro del proceso de la comunicación verbal los niños presentan

---

<sup>104</sup> Ibíd. P. 67

dificultades en el desarrollo normal de las funciones articulatorias y repetitivas del habla que le dificultan la interacción comunicativa en el medio en el cual se desenvuelven. Esta precisión motora requerida por la pronunciación ha de observarse ya en los sonidos aislados del habla, constatando en las palabras la organización serial de las articulaciones consecutivas con su delicada y plástica transición de movimientos articulatorios. De esta manera se comprueba el complejo sistema funcional que garantiza la correspondencia entre dos procesos de vital importancia para el desarrollo cognitivo del ser humano la función auditiva y el lenguaje en su componente hablado.

Otra de las funciones cognitivas en la que los niños y niñas maltratados física y psicológicamente de los grupos número 1, 2 y 3 con edades de 6, 7-8, 9-10 respectivamente mostraron dificultades fue la de procesos mnésicos. Estos niños mostraron dificultades en memorizar diferentes elementos ya sean ecónicos o icónicos sin ayuda especial o con ayuda especial a partir de la impresión directa de huellas y memorización indirecta respectivamente. Según Luria este primer tipo de ayuda (sin ayuda especial) se relaciona de manera significativa con un proceso de percepción que consiste en la consolidación directa de impresiones que alcanza el sujeto. El segundo tipo de ayuda (con ayuda especial) se vincula sobremanera con las formas intelectuales complejas de actividad.

Es importante hacer referencia a la ley de la estructura jerárquica de las zonas corticales, en donde se afirma que una alteración en las zonas inferiores de los correspondientes tipos del córtex en la infancia debe conducir, por tanto a un desarrollo incompleto de las zonas corticales superiores y, consecuentemente como Vygotszki expreso la línea principal de interacción entre estas zonas corticales transcurre “desde abajo hacia arriba” <sup>105</sup>.

Esta ley queda ilustrada en todas las funciones desempeñadas por las diferentes estructuras corticales que componen la totalidad de las regiones cerebrales, tal como sucede con los procesos mnésicos, pues se puede observar cómo la alteración en las funciones sensoriales relacionadas con las zonas primarias como la visión, la audición, las cuales son indispensables a la hora de obtener un desempeño óptimo en tareas que incluyen la memoria inmediata, influyen de sobremanera en el desarrollo ya sea parcial o total de dichos procesos mnésicos superiores, como por ejemplo la memoria lógica.

En la prueba de habla receptiva los niños y niñas maltratados física y emocionalmente de los grupos 1 y 2 mostraron un desempeño inferior respecto a los niños mayores que conformaron los grupos 3 y 4, hecho que evidencia

---

<sup>105</sup> *Ibíd.* P. 74

como en esta función el rendimiento aumenta conforme aumenta la edad de los niños.

Según Francisco Ramos y Dionisio Manga<sup>106</sup>, la compleja estructura de la comunicación verbal incluye componentes psicológicos diversos como la comprensión del habla, denominación de objetos y recuerdo de palabras. Lo anterior confirma los resultados obtenidos en la presente investigación, en donde se observan dificultades en los procesos cognitivos relacionados con el habla y memoria, los cuales a su vez forman parte de la segunda unidad funcional de Luria. En ésta misma unidad, se ubica la función relacionada con Tacto y cinestecia, que se vio alterada en los niños de los grupos número 1 y 3 con edades de 6 y 9-10 años respectivamente.

Es decir que los niños mencionados anteriormente han tenido un déficit en el desarrollo adecuado de las funciones superiores cutáneas y cinestésicas que incluye la capacidad de localizar y discriminar táctilmente un estímulo y percepción activa sin la participación visual, así como la identificación de la dirección del movimiento de los objetos que hacen contacto con el cuerpo.

A partir de los resultados obtenidos por medio de la presente investigación se puede identificar a la variable motricidad como la que se encuentra mejor desarrollada en los niños y niñas maltratados física y psicológicamente, es decir que estos niños de los grupos número 2, 3 y 4 mostraron pocos desaciertos a la hora de responder tareas relacionadas con los procesos motrices. Por un lado, estos resultados sugieren que los niños participantes de esta investigación tiene un adecuado dominio de la orientación derecha - izquierda y que están en capacidad de realizar movimientos simples y complejos a partir de los estímulos visuales, cinestésicos y de la noción corporal así como de organizar de manera dinámico secuencial los actos motores de las manos. Por otro lado, evidencia la posibilidad de seleccionar y regular la acción en función de la expresión verbal como respuesta al desarrollo de función directiva del habla, esa habla que implica conexiones que preceden la acción y la organizan por adelantado.

El análisis de varianza unidireccional, mostró que la edad que tienen los niños está relacionada significativamente con el desempeño que puedan presentar en las diferentes pruebas. Este hecho se constata por los resultados que se obtuvieron en las pruebas de audición, visión, tacto y cinestesia, habla receptiva y procesos mnésicos, en donde los valores de las medias van aumentado conforme los niños pertenecen a grupo de edades superiores. Sin embargo, en donde se correlaciona con mayor significancia el hecho de tener

---

<sup>106</sup> DIONOSIO MANGA y FRANCISCO RAMOS. Op. cit. P. 125

edades menores o mayores con el desempeño presentado fue en las pruebas de:

- Visión, en donde los niños con edades comprendidas entre 11, 12, 13, y 14 años obtuvieron un valor promedio de 8 puntos frente a los niños con edades de 6 años con los que tiene una diferencia de 4.06 puntos y con los de 9 y 10 años que difieren en 2.6 puntos, es decir que estos niños con edades superiores han adquirido y desarrollado una capacidad compleja, analítica y de integración respecto a la percepción visual y a la percepción de las relaciones espaciales que le permiten acceder a operaciones intelectuales superiores que requieren de orientación espacial y estimación adecuada de las relaciones espaciales esenciales;
- En la prueba de habla receptiva en donde los niños de 11, 12, 13 y 14 años con un promedio de 12 puntos estuvieron por encima de los niños de 6 años con una diferencia de 2.9 puntos y con los niños de 7 y 8 años difieren en 2.10 puntos. Evidenciando que a mayor edad, mayor complejización de las estructuras de la comunicación verbal en su proceso de descodificación a partir de una adquisición consecutiva en la capacidad para percibir sonidos del habla, comprender el significado de palabras y frases hasta llegar a la comprensión del habla en su concatenación sintáctica;
- Y por último en la prueba de habla expresiva, donde nuevamente los niños de 11, 12, 13 y 14 años estuvieron con promedios superiores frente a los niños de 9 y 10 años diferenciándose en 2.64 puntos, con los de 7 y 8 difiriendo en 1.8 puntos y con los de 6 años alejándose con 1.56 puntos. Lo anterior hace suponer que para esta prueba no basta solo tener un buen estado del aparato articulatorio (lengua, paladar, labios...) como lo tenían todos los niños, sino también una capacidad desarrollada de manera satisfactoria como la que tenían los niños mayores para realizar tareas en la pronunciación de los sonidos del habla y su combinación en las estructuras de palabras, nominación de objetos y narración de eventos e historias, que es adquirida probablemente a través de la experiencia, estimulación ambiental, procesos académicos, maduración de sus estructuras cerebrales, entre otros.

De acuerdo al análisis de varianza unidireccional, en el que se observa diferencias significativas entre el desempeño que se presentó en las diferentes pruebas y la edad que tiene los niños, se encontró que a mayor edad los niños presentaron mayor rendimiento, en comparación con los mas pequeños. Esto no quiere decir que los niños y niñas de menor edad presenten alteraciones en sus funciones cognitivas, sino que el desarrollo cognitivo es un proceso temporal por excelencia<sup>107</sup> ya que el tiempo tiene un papel indispensable en el ciclo vital. Todo desarrollo tanto psicológico como biológico, supone una

---

<sup>107</sup> PIAGET Jean, Op. cit. P. 9

duración ya que el niño tiene mucho que aprender en su desarrollo espontáneo, es decir, lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que el niño debe descubrir por sí solo, y esto es esencialmente lo que toma tiempo. Éste se puede prolongar si el niño está continuamente expuesto a situaciones negativas como el maltrato físico y emocional, ya que la estimulación que recibe del medio no es la adecuada para llevar a cabo estos procesos cognitivos de manera normal; consecuencias que pueden afectar de manera más directa a los niños y niñas de menor edad, los cuales comienzan a vivenciar por primera vez estas situaciones maltratantes y ante las que no tienen todavía herramientas de afrontamiento que les permita asimilarlas y avanzar satisfactoriamente en su proceso cognitivo. Por el contrario, los niños mayores han adquirido estrategias y procesos propios de su edad, que han desarrollado gracias a su experiencia y a la evolución normal de sus funciones cognitivas, y que les permite hacer frente a estas situaciones maltratantes, sin embargo, si el niño no es retirado de este medio agresivo, le va a ser mucho más difícil adaptarse a las diferentes exigencias tanto cognitivas como sociales, evidenciando dificultades como el bajo rendimiento escolar, distracción, poca perseverancia en las tareas de enseñanza aprendizaje, entre otras.

De la misma manera que se evidencia una diferencia significativa entre la edad y el desempeño en la mayoría de las pruebas evaluadas, se encontró dinámica similar de significancia en la correlación con el nivel de escolaridad que tenían los niños. Aquí se halló que el nivel de escolaridad se relaciona positivamente con todas las pruebas, pero de manera más significativa con la prueba de visión y la prueba de habla receptiva.

En la variable de visión y habla receptiva, se observa que los niños de grado quinto obtuvieron un desempeño superior que los demás niveles de escolaridad con diferencias que van desde 1.38 hasta 3.25 puntos para los procesos visuales y en los procesos del habla Receptiva con diferencia que van de 0.32 hasta 1.14 puntos por debajo de la media obtenida en este grado. Hecho que es congruente con la relación significativa entre edad y desempeño, ya que son los niños de grado quinto los que tienen en su mayoría las edades superiores respecto a la totalidad de la población objeto de estudio.

Los niños que no tienen ningún grado de escolaridad mostraron un desempeño inferior respecto a los demás grados, situación que muestra como los procesos escolares pueden intervenir positivamente en el adecuado desarrollo de las funciones cognitivas, a través de su estimulación académica, de las relaciones interpersonales que se establecen en el interior del aula, las vivencias experimentadas dentro de la institución y afectos recibidos por parte de amigos y profesores. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Juan M. Fernández, David Pérez y Sergio Carrasco Salmeron del centro asistencial de Melilla de la asociación española de psicología conductual, en la investigación

de impulsividad en menores maltratados: factores influyentes<sup>108</sup>. En esta investigación se encontró que la escolarización influye haciendo a los menores maltratados más precisos en la ejecución de sus tareas y reflexivos: conforme los menores permanecen más tiempo en el proceso escolar van cometiendo menos fallos y van utilizando más tiempo para reflexionar y dar respuestas acertadas. Es decir, que la escolarización puede modificar el grado de reflexividad de un niño maltratado ante las diferentes tareas que se le presentan.

Por los resultados obtenidos en la evaluación de las diferencias significativas entre las medias de los niños y niñas y desempeño en las pruebas se comprueba que no existen diferencias entre los promedios de niños y niñas con respecto al desempeño de las diferentes pruebas de la Batería Luria DNI Luria, lo cual quiere decir que para este grupo de niños el hecho de ser niño o niña no se relaciona con el hecho de obtener un mayor o menor desempeño en las pruebas neuropsicológicas evaluadas.

De igual forma se procedió a constatar si existía alguna relación que fuera significativa entre el tipo de maltrato infringido al niño o niña los cuales corresponden a: maltrato físico, maltrato psicológico y maltrato psicológico por Abandono, y su nivel de desempeño. Se comprobó que aunque existen diferencias entre sus medias éstas no llegan a ser significativas, es decir, que no se puede asegurar que el tipo de maltrato infringido al niño o niña interfiera con el nivel de desempeño por parte de los niños en las diferentes pruebas.

Conscientes de que las diferencias entre las medias de los niños dependiendo el tipo de maltrato infringido no se reportaron como significativas, se buscó, sin embargo, indagar con mayor detalle estas diferencias, con el fin de conocer aún más el comportamiento de los niños en la totalidad de las pruebas evaluadas, así para la prueba de motricidad se observa una superioridad por parte de los niños víctima de abandono sobre los niños víctimas de maltrato psicológico alcanzando un porcentaje del 75% del desempeño, es decir, que los niños que sufrieron abandono muestran mayor destreza en procesos relacionados con la motricidad tales como las funciones motoras de las manos y las praxias orales y regulación verbal del acto motor. Así mismo los niños víctima de abandono superaron en desempeño a los demás niños en pruebas tales como visión y habla expresiva, aunque se debe tener en cuenta que los niños de abandono superaron a los otros en la prueba de visión, ésta clasifica como una de las pruebas en la cual los niños en general obtuvieron un bajo desempeño; con un porcentaje del 49%, por lo cual se puede decir que estos niños presentan cierta ventaja en desarrollar tareas relacionadas con la percepción visual, la orientación espacial y las operaciones intelectuales en el espacio, pero estas tareas las desarrollaron con algún grado de dificultad.

---

<sup>108</sup> FERNÁNDEZ MILLÁN, Juan M. PÉREZ MÁÑEZ, David. Y CARRASCO SALMERÓN, Sergio Op. cit. P. 23

De igual forma los niños víctima de abandono presentaron superioridad en la prueba de habla expresiva en comparación con los otros niños, con un porcentaje de desempeño que corresponde al 68%; siendo la prueba de habla expresiva otra de las pruebas en la cual los niños en general los niños obtuvieron uno de los mejores desempeños, se puede asegurar que estos niños muestran un rendimiento adecuado para su edad en tareas relacionadas con la articulación del sonido del habla y el habla repetitiva, la denominación y habla narrativa, en un nivel superior al de los niños víctimas del maltrato físico y/o emocional.

Es importante resaltar que los niños pertenecientes a la muestra de abandono no ocuparon en ninguna de las pruebas restantes evaluadas el último lugar de desempeño. Por lo anterior y teniendo en cuenta la superioridad en el desempeño de los niños pertenecientes a la muestra de abandono en tres de las pruebas evaluadas se los puede considerar como los que obtuvieron el mejor desempeño en las pruebas señaladas de la Batería Luria DNI comparados con las muestra conformadas por niños víctimas de maltrato físico y psicológico; lo anterior puede deberse a la integración de los niños, independientemente de la edad, a una familia sustituta que suplió el amor, la atención y los cuidados de los cuales fueron privados por su familia biológica, encontrando factores protectores y de resiliencia que los ayudaron a adaptarse a su nuevo ambiente de manera favorable.

Los hallazgos encontrados mediante el análisis de varianza unidireccional para tipología de maltrato y desempeño en la prueba concuerdan con estudios realizados previamente en otras poblaciones<sup>109</sup> como es el caso de la investigación de Juan Manuel Moreno Manso quien se propuso determinar si se constataban retrasos o desviaciones respecto al patrón lingüístico normal en formas de desprotección tales como el abandono físico, abandono emocional, maltrato físico y maltrato emocional; y verificar la existencia de repercusiones lingüísticas diferentes según la tipología de maltrato infringida al niño o niña; utilizando como uno de sus instrumentos las escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños con el objetivo de medir el nivel madurativo general alcanzado por cada uno de los niños en distintas áreas tales como verbal, perceptiva-manipulativa (la cual se asemeja a las tareas relacionadas con procesos cognitivos que evalúa la prueba de tacto y cinestecia de la Batería DNI de Luria), numérica, memoria, motricidad y general cognitiva.

Se encontró en la muestra de abandono emocional resultados iguales o superiores a una puntuación típica de 50 en la escala de motricidad, en el 100% de los niños de esta muestra. Los resultados de la escala verbal, indican que en el abandono emocional ninguno de los niños presenta una puntuación típica de 50 o superior estos resultados oscilan entre la P.T. de 38 en el niño

---

<sup>109</sup> MORENO, Juan Manuel. Op. cit. P. 228

que presenta mayores retrasos a nivel verbal y 47 en el menor que más se acerca a lo normativo. En la escala perceptivo-manipulativa el 77% de los niños obtienen resultados iguales o superiores a la P.T. 50, En memoria los resultados son los más bajos después de los obtenidos en la escala verbal.

Otro de los estudios relacionados con los hallazgos encontrados es el realizado por los estudiantes Juan Felipe Cardona y Oscar Javier Gaitán de la Universidad Surcolombiana en el año 2007<sup>110</sup>, en el estudio “ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FUNCIONES NEUROPSICOLÓGICAS ATENCIÓN Y MEMORIA EN MENORES DE EDAD ABANDONADOS Y NO ABANDONADOS DE NEIVA en el que encontraron que los sujetos del grupo de control obtuvieron mayores puntuaciones que el grupo de menores abandonados en la totalidad de las subpruebas. Así mismo hubo diferencias constantes en las puntuaciones de ambos grupos, se observó el mejoramiento paulatino de las calificaciones y la tendencia del grupo sometido al abandono a mejorar gradualmente su desempeño en la evaluación neuropsicológica, acercándose a las puntuaciones del grupo de control con el aumento progresivo de la edad. Estos hechos constatan con los resultados de la presente investigación, en donde se encontró la relación existente entre el maltrato por abandono y las alteraciones en algunos de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo cognitivo del niño. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede comprobar que algunas funciones se ven más afectadas que otras, en el caso especial de los niños abandonados éstas son las relacionadas con los procesos de audición, visión, habla receptiva, y procesos mnésicos.

Asumiendo las diferencias entre las medias de los niños según el tipo de maltrato al cual fueron expuestos, la muestra conformada por los niños víctima de maltrato físico es la que ocupa el segundo lugar en desempeño. Es en la prueba de tacto y cinestesia en la que ocupa el primer lugar superando con una mínima diferencia a los niños de abandono y con una diferencia más amplia a los niños de maltrato psicológico, el porcentaje de desempeño para esta prueba alcanza el 82%. Son las pruebas de audición y procesos mnésicos en las que estos niños también obtuvieron el primer lugar alcanzando un desempeño del 50%, no esperado para la edad que poseen en tareas relacionadas con la percepción y reproducción de estructuras rítmicas así como con la habilidad para llevar a cabo procesos de aprendizaje, retención y evocación, así como memorización lógica.

Las pruebas en las cuales los niños víctimas de maltrato físico ocuparon el último lugar fueron las pruebas de motricidad con un porcentaje de desempeño del 73% considerado como un porcentaje adecuado para la edad de los niños, La prueba siguiente fue habla receptiva con un porcentaje de desempeño inferior que el de los demás niños de 47%, es decir que los niños víctimas de

---

<sup>110</sup> CARDONA, Felipe y GAITÁN, Oscar. Op.cit. P. 88



maltrato físico además de no alcanzar un porcentaje desempeño adecuado para su edad en pruebas tales como visión, habla expresiva y habla receptiva fue el grupo de niños que presentó mayor dificultad para desarrollar procesos cognitivos relacionados con esta última prueba, los cuales tienen que ver con la audición fonémica y la comprensión de palabras y de frases simples.

Haciendo referencia nuevamente al estudio realizado por Juan Manuel Moreno Manso,<sup>111</sup> se pueden constatar algunas coincidencias para la muestra de maltrato físico ya que en esta investigación, estos niños obtienen P.T. adecuadas en la escala perceptivo-manipulativa, motricidad y memoria. En cambio, los resultados son ligeramente más bajos en la escala verbal.

La última muestra analizada conformada por los niños víctimas de maltrato psicológico, es la que obtiene el desempeño más bajo en comparación con las muestras de los otros niños, sólo supera en desempeño a los otros niños en la prueba de habla receptiva con un porcentaje de 50%, el cual es inferior para los esperado según la edad de estos niños, este es el porcentaje más alto alcanzado, la prueba de habla receptiva, como ya se ha mencionado es una de las pruebas de la Batería DNI Luria, en la que los niños obtuvieron bajo desempeño.

A excepción de la prueba de tacto y cinestesia en la cual ninguno de los niños pertenecientes a las muestras según la tipología de maltrato recibida, presentó alteraciones, y en la cual los niños víctima de maltrato psicológico ocupó el último lugar. Las siguientes pruebas se caracterizan por que son pruebas en las cuales los niños en general obtuvieron un desempeño inferior para la edad a la que pertenecen y además son las pruebas en las que la muestra de maltrato psicológico ocupó el último lugar teniendo en cuenta la diferencias de medias entre las muestras según el tipo de maltrato infringido: audición, visión, habla expresiva y procesos mnésicos.

Haciendo referencia una vez más al estudio realizado por Juan Manuel Moreno Manso, los resultados relacionados con la muestra de maltrato psicológico concuerdan con los resultados hallados en la presente investigación, ya que en el estudio de Juan Manuel Moreno Manso, se muestran resultados bajos en la escala verbal. Sólo 1 menor tiene una puntuación típica de 50. Los resultados oscilan entre la puntuación típica 40 y 50. El 100% de los niños obtienen resultados superiores a la puntuación típica 50 en la escala perceptivo-manipulativa y de motricidad, al igual que en la muestra de maltrato físico, las puntuaciones típicas inferiores se sitúan en la escala de memoria.

---

<sup>111</sup> MORENO, Juan Manuel. Op. cit. P. 228

De acuerdo a los hallazgos encontrados en los niños participantes de la Investigación según la tipología de maltrato infringido, se puede considerar los procesos cognitivos relacionados con la función de tacto y cinestesia como en la que los niños obtuvieron su mejor desempeño, evidenciando que no se encuentran disfunciones cognitivas en dichos procesos, que por el contrario el estado del analizador cutáneo - cinestésico se encuentra operando de manera adecuada a través de las zonas postcentrales del córtex cerebral<sup>112</sup>, la cual se encarga a su vez de integrar las funciones relacionados con el sistema motor<sup>113</sup>, a fin de que exista una correspondencia entre los procesos táctiles y motrices como elemento necesario en el adecuado desarrollo psicomotor del individuo.

De allí surge la congruencia con los resultados obtenidos en la prueba de motricidad, en la cual los niños mostraron un desempeño satisfactorio según su edad. Estos niños lograron superar los diferentes niveles de construcción de un movimiento los cuales hacen referencia, en primer lugar a la intención o tarea motora del individuo; en segundo lugar a un adecuado flujo de impulsos kinestésicos los cuales logran alcanzar su destino correcto, manteniendo el juego requerido de los impulsos motores; en tercer lugar la regulación constante del tono muscular y una transición suficientemente fluida y rápida desde un sistema de inervación motora a otro.<sup>114</sup>

El lenguaje expresivo se sitúa como una de las funciones en la que los niños de la presente investigación mostraron un buen desempeño. Los sistemas funcionales del lenguaje necesitan para su óptimo desarrollo de otras funciones con las que se soporta y complementa, como las funciones sensoriales y motoras<sup>115</sup>. En la población de estudio se evidencia dos fenómenos: uno, que ante los buenos resultados de los niños pertenecientes a las diferentes tipologías de maltrato, en la prueba de motricidad, éstos cuentan con la precisión motora requerida para las tareas relacionadas con la articulación y repetición de palabras y frases en el lenguaje expresivo; dos, el bajo desempeño en las funciones sensoriales de tipo auditivo y visual por parte de los niños y niñas con diferentes tipologías de maltrato, que se convierten en falencias para desarrollar un adecuado proceso de recepción de los elementos mas importantes de la información que después de ser recibida por el cerebro en un gran número de componentes o claves son luego codificados, sistematizadas y ajustadas dentro de sus temas móviles correspondientes, este proceso es llevado a cabo con la ayuda de códigos particularmente relacionados con el lenguaje receptivo<sup>116</sup>, el cual se encarga de los procesos de la descodificación en la recepción del habla.

---

<sup>112</sup> MANGA, Dionisio y RAMOS, Francisco. P. Op. cit.115.

<sup>113</sup> LURIA, A. R. Op. cit. P. 250

<sup>114</sup> Ibíd. P, 245, 260

<sup>115</sup> MANGA, Dionisio y RAMOS, Francisco.. Op. cit. P. 19

<sup>116</sup> LURIA, A. R. Op. cit. P. 228

Según lo anterior la ejecución de las tareas relacionadas con audición, visión, habla receptiva, y procesos mnésicos se encuentra en un nivel inferior a lo esperado para las respectivas edades de los niños han sido víctimas de maltrato físico y psicológico; sin embargo estos hallazgos no implican un déficit severo de los sistemas funcionales que intervienen en dichos procesos, sino que se encuentran bloqueados posiblemente por las experiencias de maltrato que han vivido los niños y aún no han recibido la estimulación adecuada para que éstas se desarrollen apropiadamente.

También se ha comprobado que estos niños víctimas de maltrato físico y psicológico pueden llegar a desarrollar diferentes trastornos psiquiátricos tales como el estrés postraumático. Algunas investigaciones afirman que la exposición precoz a una situación de estrés puede traducirse en cambios a largo plazo en los sistemas neurobiológicos que están involucrados en la respuesta al estrés. Durante el desarrollo las catecolaminas son importantes para determinar las propiedades funcionales de las neuronas maduras, lo que incluye cambios en la densidad de receptores. Un niño en un ambiente de abuso físico y/o emocional o abandono podría desarrollar un sistema catecolaminérgico desorganizado, haciéndolo más susceptible al desarrollo de signos y síntomas más graves cuando se exponga a traumas a lo largo de la vida<sup>117</sup>.

De la mano de estos factores neurobiológicos están otros factores denominados psicosociales los cuales hacen referencia a la incapacidad de estos niños víctimas de situaciones de maltrato de establecer vínculos afectivos estables y seguros, pues este tipo de vínculo se crea en la niñez y de no ser así se imposibilita el regular los afectos, proporcionando parte de la vulnerabilidad de desarrollar TEPT u otro trastorno psiquiátrico<sup>118</sup>.

Es bien conocido que el trastorno por estrés postraumático puede afectar el sistema neurobiológico causando hiperactivación noradrenérgica, hipofunción del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal<sup>119</sup> afectando así, zonas de la corteza cerebral indispensables para lograr el desarrollo de funciones cognitivas tan importantes como la atención y la memoria.

---

<sup>117</sup> MURBURG M. Catecholamine Function in Post Traumatic Stress Disorder: Emerging Concepts. Washington DC: American Psychiatric Press, 1994

<sup>118</sup> MULLER R, SICOLI L, LEMIEUX K. Op. cit. P. 321-332

<sup>119</sup> HALLIGAN S, YEHUDA R: Op. cit. P. 1-8

## 10. CONCLUSIONES

- ⇒ En la variable motricidad los niños y niñas del grupo número 1 obtuvieron una distribución anormal de sus puntajes ya que presentaron asimetría positiva en sus datos, el promedio de puntajes de este grupo no fue el esperado. El comportamiento de los niños y niñas del grupo número 2 se caracterizó por obtener una distribución normal de sus datos, el promedio de sus puntajes se ubicó dentro de la normalidad. Y por último los grupos número 3 y 4 mostraron una distribución anormal de sus datos presentando una asimetría negativa, estos niños y niñas obtuvieron un alto promedio en sus puntajes para esta variable.
- ⇒ En la variable audición los niños y niñas de los grupos número 1, 2, 3 presentan un promedio de puntajes bajo, ya que la mayoría de los puntajes de estos niños se ubican en la parte baja de la escala, es decir, el comportamiento de estos tres grupos no es el esperado para esta variable. Por el contrario los niños y niñas del grupo número 4 muestran un promedio alto en los puntajes.
- ⇒ En la variable de tacto y cinestesia se evidenció dificultades en los niños de 6 años y los de 9 a 10 años pertenecientes a los grupos 1 y 3, los cuales obtuvieron promedios de puntajes bajos. Por el contrario los niños y niñas pertenecientes a los grupos 2 y 4 mostraron una distribución anormal de sus datos con una asimetría negativa de la curva, el promedio de puntajes de estos dos grupos fue alto.
- ⇒ El comportamiento de los niños y niñas de los grupos 1, 2, 3 en la variable visión no fue el esperado o normal, ya que los promedios de los puntajes se ubicaron en la parte baja de la escala. Los niños y niñas del grupo número 4 mostraron un adecuado desempeño y el promedio de sus puntajes fue alto.
- ⇒ El desempeño en la variable de habla receptiva, por parte de los niños de 6 años del grupo 1, se caracterizó por tener el mayor porcentaje de puntuaciones bajas. El grupo número 2 también presentó un bajo desempeño, el cual no era el esperado, pues sus puntuaciones se ubicaron en la parte baja de la escala sin contar con puntuaciones que fueran superiores a más una desviación típica. Los niños y niñas de los grupos 3 y 4 obtuvieron una distribución sesgada

hacia la izquierda debido a que los puntajes se acumularon en la parte alta de la escala.

- ⇒ En la variable habla expresiva, los niños y niñas de los grupos 1, 2, 3 presentan un comportamiento no esperado o propio de la curva normal ya que los promedios de los puntajes son bajos para los tres grupos. Los niños y niñas pertenecientes al grupo cuatro muestran un promedio de puntajes alto, es decir que el desempeño de estos niños es el esperado para esta variable.
- ⇒ Para la variable procesos mnésicos, los niños y niñas de los grupos 1, 2, 3 mostraron un comportamiento no esperado o anormal, pues el promedio de los puntajes de cada uno de los grupos es bajo. El comportamiento de los niños y niñas del grupo número 4 es satisfactorio y obtienen un promedio de puntajes alto.
- ⇒ Por medio de la presente investigación se pudo constatar que los niños y niñas maltratados física y psicológicamente, pertenecientes a los grupos número 1, 2 y 3 que corresponden a un grupo de edad de 6, 7-8 y 9-10 años respectivamente obtuvieron una distribución anormal o no esperada de los puntajes en las variables de audición, visión, habla expresiva y procesos mnésicos, lo que refleja déficit en el desarrollo de éstas funciones cognitivas.
- ⇒ También se pudo constatar alteración en la segunda unidad funcional, propuesta por Luria en su teoría, evidenciada por los déficits observados en los niños y niñas de 6 a 10 años en los procesos visuales, auditivos, somestésicos, mnésicos los cuales constituyen esta segunda unidad funcional.
- ⇒ La edad de los niños es un factor determinante en el desarrollo adecuado de las diferentes funciones cognitivas, en donde se encontró que los niños de 11 a 14 años de edad pertenecientes al grupo número 4 mostraron un desempeño esperado para este rango de edad en la totalidad de las funciones cognitivas evaluadas. Al contrario de estos resultados, se encontró que los niños de 6 años quienes conformaron el grupo No 1, presentaron déficit en la totalidad de las funciones evaluadas.
- ⇒ No se evidenciaron relaciones significativas entre el género, por lo tanto, los niños y niñas se encuentran con las mismas condiciones para desarrollar sus funciones cognitivas en relación a eventos como el maltrato físico o emocional.

- ⇒ Se encontraron relaciones positivas entre el grado de escolaridad y su desempeño en las diferentes pruebas, en donde los niños con escolaridad tienen una ventaja frente a los no escolarizados, debiéndose posiblemente a la estimulación académica que se recibe en las instituciones educativas, así como por las relaciones afectivas que se pueden establecer en el marco escolar con los profesores y amigos. En este ambiente los niños y niñas tienen experiencias agradables que difieren de los eventos maltratantes vividos en casa. Al contrario de los niños y niñas no escolarizados, los cuales se encuentran inmersos en el mismo ambiente familiar del cual recibe una estimulación negativa a través del maltrato.
  
- ⇒ En relación con la tipología de maltrato y el nivel de desempeño observado en cada una de las funciones cognitivas evaluados en la población de estudio, se encontró que no hay diferencias significativas, es decir, que estos factores no interfieren con el nivel de desempeño demostrado por los niños en general y se puede atribuir a otros factores como la privación de estimulación, crecer en un ambiente carente de estímulos, o un ambiente cálido y amoroso con condiciones adecuadas que le brinden a los niños seguridad y protección en sus primeros años de vida y/o gestación.

## 11. RECOMENDACIONES

- ⇒ El maltrato físico y psicológico hacia los niños y niñas es una problemática social que debe ser motivo de preocupación y gran interés por parte de todos los sectores de la sociedad, en especial del sector salud, pues es aquí en donde el papel del psicólogo es indispensable, ya que es quien debe proponer estrategias de intervención que lleven a disminuir los efectos que este tipo de maltrato acarrea sobre el desarrollo cognitivo estos niños y niñas.
  
- ⇒ Realizar una propuesta de rehabilitación encaminada a reestablecer la ejecución de los niños y niñas que han sido víctima de maltrato físico, psicológico o abandono, en tareas relacionadas con procesos cognitivos tales como audición, visión, habla expresiva y procesos mnésicos.
  
- ⇒ Construir y llevar a cabo un proyecto investigativo que tenga como objetivo, realizar una caracterización de las funciones cognitivas evaluadas en el presente estudio pero con una población conformada por niños y niñas de 6 a 14 años de edad, que no tengan historia de maltrato físico ni psicológico y que permita ampliar los alcances de esta investigación y comparar los resultados obtenidos en la misma con esta futura investigación.
  
- ⇒ Realizar un estudio que incluya la resonancia magnética como un instrumento útil para detectar posibles alteraciones en las regiones cerebrales que están relacionadas con el normal funcionamiento de los procesos cognitivos que resultaron afectados en la población de estudio de la presente investigación. .

## BIBLIOGRAFIA

ABDALÁ Loredo y PRIMERO Eduardo, 1994, Citado por Isabel Cuadros Ferré: Diagnóstico y Tratamiento del maltrato Infantil. Bogotá, 2006.

ARDILA Alfredo & OSTROSKY SOLÍS Feggy. Diagnóstico de daño cerebral. Enfoque neuropsicológico. Editorial Trillas. México, 1991.

ARDILA, Alfredo y ROSELLI, Mónica. Neuropsicología clínica I y II, Año 1992. P. 16.

BREMNER J, SOUTHWICK S, JOHNSON D, YEHUDA R, CHARNEY D. Childhood physical abuse and combat-related posttraumatic stress disorder in Vietnam veterans. Am J Psychiatry 1993; 150: P. 235-239.

BREMNER JD, RANDALL P, VERMETTEN E, STAIB L, BRONEN RA, MAZURE C, et al. Magnetic resonance imaging-based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse-a preliminary report. Biol Psychiatry 1997; 41: P. 23-32.

CARDONA, Felipe y GAITÁN, Oscar. Diferencias en las funciones cognitivas Atención y Memoria entre menores de edad abandonados institucionalizados y menores de edad no abandonados de la ciudad de Neiva. 2007. Trabajo de grado (Psicólogo). Universidad Surcolombiana. Facultad de Salud, programa de Psicología.

CARVAJAL C. Trastorno por estrés postraumático: aspectos clínicos. Revista Chilena Neuro-Psiquiat 2002; vol 40: P. 20-34.

CASOS REGISTRADOS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2000; - Frecuencia de maltrato en hogares, muertes de niños y niñas por homicidio: Informes Medicina Legal 2000 y Defensoría del Pueblo 2001.



CONSEJO EUROPEO, 1981. Citado por Isabel Cuadros Ferré: Diagnóstico y Tratamiento del Maltrato Infantil. Bogotá, 2006.

CUADROS, Isabel. Manual Básico Para El Diagnostico Y Tratamiento Del Maltrato Infantil. Asociación Afecto, Save the Children, Bogotá 2006.

DEFINICIÓN DE MALTRATO INFANTIL. Escrito por PATRICIO LIRA SIBILA. Diciembre 28 Chile 2006. Consultado el 9 de Junio de 2007 en: [http://groups.msn.com/NEMEALMUNDOENBICICLETA/general.msnw?action=get\\_message&mview=0&ID\\_Message=225&LastModified=4675603835911585535](http://groups.msn.com/NEMEALMUNDOENBICICLETA/general.msnw?action=get_message&mview=0&ID_Message=225&LastModified=4675603835911585535).

EL MALTRATO EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS DE 7 A 9 AÑOS. Escrito por EVA MARÍA CONDORI MICHUA, Mayo, 2004 Bolivia. Consultado el 13 de Abril en: [http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato\\_abuso.htm](http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_abuso.htm).

EVA MARÍA CONDORI MICHUA, Mayo, 2004 Bolivia. Op. cit. Consultado el 13 de Abril en: [http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato\\_abuso.htm](http://www.fundacionamparo.org.ar/Maltrato_abuso.htm).

FEDERACION IBEROAMERICANA DEL OMBUDSMAN, PROGRAMA REGIONAL DE APOYO A LAS DEFENSORIAS DEL PUEBLO EN IBEROAMERICA, Defensoría pide intensificar esfuerzos para garantizar derechos fundamentales de los niños, escrito por Oficina de Prensa FIO, martes, 29 de abril de 2008. Consultado el 16 de mayo de 2008 en: <http://www.portalfio.org/inicio/content/view/885/86/>

FERNÁNDEZ MILLÁN, Juan M. PÉREZ MÁÑEZ, David. Y CARRASCO SALMERÓN, Sergio. Impulsividad Cognitiva en Menores Maltratados: Factores Influyentes, Bogotá: Universitas psychologica, Pontificia Universidad Javeriana 2002 vol.1, N° 002 (julio-diciembre), P. 21-26.

Fuente: Tomada de la Campaña "EDUCA NO PEGUES, Save the Children; UNICEF; CEAPA; CONCAPA, Madrid, 1999.

HALLIGAN S, YEHUDA R. Risk Factors for PTSD. PTSD Research Quarterly 2000; 11: P. 1-8.

HORROCKS, John E. Psicología de la adolescencia, PUCP/ Fondo Editorial Trillas S.A: de C:V: Año 1997. P. 100.

JIMENES Maria Consuelo, "Maltrato Infantil", Aportes para la Prevención desde Nuestra Realidad, Universidad Surcolombiana Facultad de Salud, P. 99 Neiva, 2002.

LLOYD DE MAUSE, citado por Isabel Cuadros Ferré: Manual Básico para el Diagnóstico y tratamiento del Maltrato Infantil, Bogotá, 2006.

LURIA, A. R. El Cerebro en Acción. Conducta Humana. Editorial Fontanella S.A. escorial, 50. Barcelona-12, 1974. P. 38-39.

MAIER, Henry W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, Amorrortu Editores, Año 1969. P. 108.

Pino, M., Herruzo, J. y Moza, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. Child Abuse and Neglect, Año 2000. P. 24, 911-924.

MANGA, Dionisio & RAMOS, Francisco. Neuropsicología de la edad escolar. Madrid: Editorial visor distribuciones, 1991.

MORENO, Juan Manuel. Estudio Sobre las Consecuencias del Maltrato Infantil en el Desarrollo del Lenguaje. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Anales De Psicología 2005, v. 21, N° 2 (diciembre), P. 224-230.

MULLER R, SICOLI L, LEMIEUX K. Relationship between attachment style and posttraumatic stress symptomatology among adults who report the experience of childhood abuse. J Trauma Stress 2000;13:P 321-332.

MURBURG M. Catecholamine Function in Post Traumatic Stress Disorder: Emerging Concepts. Washington DC: American Psychiatric Press, 1994.

NEWPORT J, NEMEROFF C. Neurobiology of posttraumatic stress disorder. Curr Opin Neurobiol 2000; 10: P. 211-218.

OVIEDO, DELGADO Y CABRERA. Estado de la Infancia en el Huila. Un estudio exploratorio desde el enfoque de derechos. Programa de Psicología, Universidad Surcolombiana, Neiva, 2006.

PIAGET Jean, Estudios de Psicología Genética, Editorial Emecé, P. 10.  
ROSELLI, Mónica y ARDILA, Alfredo Neuropsicología clínica I y II, Cap. 14 Rehabilitación Neuropsicológica, Año 1992. P. 327 - 328.

Silva V, Carlos Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía, 1292, Depto. 22. Plaza Las Lilas, Providencia. Santiago de Chile, 2007.

UNA MIRADA INTERNACIONAL A LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, Julio 26, 2006. Consultado el 22 de Febrero de 2007 en: <http://www.oim.org.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=88&did=561&id idioma=ing>

ZAIDI L, FOY D. Childhood abuse experiences and combat-related PTSD. J Trauma Stress 1994; 7: P. 33-42.

# ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "CARACTERIZACIÓN DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MALTRATADOS FÍSICA Y PSICOLÓGICAMENTE DE 6 A 14 AÑOS DE EDAD CON MEDIDA DE PROTECCIÓN DEL INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR DE LA CUIDAD DE NEIVA?

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y TIPO DE MALTRATO

HISTORIA CLÍNICA N°: \_\_\_\_\_  
T.I. \_\_\_\_\_

**I. DATOS PERSONALES:**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Responsable del niño/niña: \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_  
Escolaridad: \_\_\_\_\_  
Medida de Protección: Hogar Sustituto: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_  
Fecha de apertura de la historia: \_\_\_\_\_

**II. TIPO DE MALTRATO:**

**1. MALTRATO FÍSICO:**

**1.1 Indicadores Orgánicos De Maltrato Físico:**

- 1.1.1 Lesiones en la piel: hematomas, contusiones, heridas inciso cortantes, erosiones, pinchazos, ulceraciones, arañazos, magulladuras: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.2 Quemaduras: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.3 Fracturas: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.4 Alopecia Traumática: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.5 Mordeduras: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.6 Lesiones Intracraneales: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.7 Lesiones Oculares: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.8 Lesiones viscerales y torácicas: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
1.1.9 Lesiones bucales: SI \_\_\_ NO \_\_\_

**2. MALTRATO PSICOLÓGICO:**

- 2.1 Aislamiento: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
2.2 Rechazo: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
2.3 Terror: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
2.4 Ignorancia: SI \_\_\_ NO \_\_\_  
2.5 Corrupción: SI \_\_\_ NO \_\_\_

Elaborado por: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

## **Anexo B: PRUEBA PILOTO**

### **EVALUACIÓN DEL LENGUAJE POR PARTE DE LOS EXPERTOS BATERIA NEUROPSICOLÓGICA INFANTIL DE LURIA, VERSIÓN ABREVIADA.**

**OBJETIVO:** Determinar el grado de entendimiento y dificultad de los diferentes términos, cuentos, dibujos y fotografías utilizadas en la batería original, a partir de la ejecución de una prueba piloto realizada a 10 niños entre las edades de 6 a 14 años de edad.

**CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN:** Esta población estuvo conformada por 10 participantes, de los cuales 7 fueron niños y 3 niñas, en edades comprendidas entre los 6 y 14 años,

#### **RESULTADOS:**

- ◆ En la siguiente tabla se presentan los términos de la prueba original que mostraron una mayor dificultad de comprensión por parte de los niños y niñas, al frente aparecen los términos propuestos por los expertos que evaluaron el nivel de lenguaje de la prueba:

**Términos del lenguaje original de la prueba y términos por los cuales fueron reemplazados.**

ITEMS		TÉRMINO INICIAL	TÉRMINO FINAL
VERSIÓN			
Abreviada	Adaptada		
		Enhebrar	Meter el hilo en la aguja
		Carrillos	Mejillas
		Escayolado	Enyesado
		Manzanos	Mangos
		Este	Oriente
134	107	Coche	Carro
134	107	Garaje	Montallantas
134	107	Madera	Puntilla
		Mayor	Grande
		Javi	Luís
		Charca	Rió
		Graznar	Chillar

- ◆ A la frase <Ahora te pongo el brazo izquierdo, y tú pones lo mismo el derecho> utilizada en el ítem 44 del subtest sensaciones musculares y articulares. estereognosia, se le realizó una modificación con respecto a la forma en que estaba redactada en la versión original, ya que ésta representó para los niños de la prueba piloto gran dificultad de comprensión, por lo cual quedó redactada de la siguiente forma: <Ahora te pongo el brazo izquierdo y tú pones lo mismo en el brazo derecho>.

**Láminas sujetas a cambios y omisiones.**

LÁMINA	SUGERENCIA	RAZÓN
G4	OMITIR	La lámina muestra cascanueces con el objetivo de que el niño o niña identifique esta imagen, al no ser un producto conocido y comercializado en la región del Huila, los niños presentaron gran dificultad para identificar y denominar este alimento.

G5	CAMBIAR	Esta lámina muestra un tubo de ensayo que por las características de los niños, como su edad y nivel de escolaridad es difícil de identificar. Los expertos sugirieron cambiar esta imagen por una regla para medir, el cual es un elemento más utilizado en su cotidianidad.
H9	CAMBIAR	Esta lámina contiene en su versión original una persona escribiendo a máquina, por ser un electrodoméstico poco utilizado en la actualidad y por ende poco conocido por los niños, los expertos sugieren cambiar esta imagen por una persona escribiendo a computador.
G6	AGREGAR	Para el ítem 59 del subtest de Orientación Espacial y Operaciones Intelectuales en El Espacio, el cual requiere en su versión original, que los niños ubiquen las manecillas de un reloj en diferentes horas, con el siguiente enunciado: “Pon las manecillas de estos relojes”. Los expertos sugirieron cambiar este ítems ya que los niños desconocen la lectura de la hora en esta modalidad de reloj, por las condiciones socioculturales en las que se han desarrollado, por lo cual se agrega esta lámina que contiene una mesa y diferentes objetos (manzana, vaso y pelota) con el fin de que los niños ubicaran espacialmente los elementos en relación a la mesa. El ítem tiene un índice de dificultad que es de $P2 = 0.4$ , lo cual indica que no es ni muy fácil ni muy difícil.

- ◆ Los expertos realizaron la sugerencia de cambiar el cuento de “la liebre y la tortuga” por el de caperucita roja, ya que éste último es más conocido en el contexto socio-cultural en el cual se han desarrollado los niños, permitiendo así



cumplir con el objetivo del ítem que es el de evaluar el proceso del habla expresiva relacionado específicamente con el *habla narrativa* y sus componentes.

Asimismo sugirieron adaptar los ítems que exigían escolaridad como:

**Forma adaptada de los ítems de acuerdo al contexto sociocultural de la población.**

ITEMS		INSTRUCCIÓN INICIAL	INSTRUCCION FINAL	RAZÓN
VERSIÓN				
Abreviada	Adaptada	En la prueba original, estos ítems están diseñados para que los niños mencionen el número de golpes que han escuchado.	En la prueba adaptada en estos ítems se le pide al niño que señale con sus dedos cuántos golpes escucha.	Los expertos argumentan que los ítems de la prueba original exigen que el niño tenga un grado de escolaridad necesaria para incluir la categoría ordinal y nominal del sistema numérico.
38-41	27-30			

**Ítems que no se aplicaron a los niños no escolarizados o con baja escolaridad:**

SUBTEST	ÍTEMES VERSIÓN	
	ABREVIADA	ADAPTADA
Orientación Espacial y Operaciones Intelectuales en el Espacio	56,57,61 y62	56, 57, 61, 62,
Audición Fonémica	69,70,71	69, 70, 71
Procesos de Aprendizaje, Retención y Evocación	139	112

### Anexo C:

#### DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS Y SUBTEST DE LA BATERÍA: DIAGNÓSTICO NEUROPSICOLÓGICO INFANTIL (LURIA – DNI) Versión Abreviada y Adaptada

##### Descripción de la Prueba Nº 1 Motricidad: Subtest, Nº de ítems y puntos posibles.

<b>PRUEBA Nº 1: MOTRICIDAD</b>		
SUBTEST	1. Funciones motoras de las manos.	2. Praxias orales y regulación verbal del acto motor
Nº DE ITEMS	14 (Del 1 al 14)	12 (Del 15 al 26)
PUNTOS POSIBLES	28	24

Funciones motoras o Motricidad consta de 2 subtest Funciones motoras de las manos (1) y Praxias orales y regulación verbal del acto motor (2). En éstas, se exige al niño en 52 ítems, movimientos simples y complejos realizados con una y otra mano, guiados unas veces por la visión y otras por la información cinetésica y noción del esquema corporal; se explora asimismo, la orientación derecha e izquierda ( organización óptico-espacial) y la organización dinámico – secuencial de actos motores con las manos. De la misma manera se incluyen praxias orales en las que el niño realiza movimientos simples y secuencialmente organizados con su boca, lengua y cara, siguiendo las órdenes verbales del examinador.<sup>120</sup>

##### Descripción de la Prueba Nº 2 Audición: Subtests, Nº de ítems y puntos posibles.

<b>PRUEBA Nº 2: AUDICIÓN</b>	
SUBTEST	3. Percepción y reproducción de estructuras rítmicas.
Nº DE ITEMS	8 (Del 15 al 26)
PUNTOS POSIBLES	16

<sup>120</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 105-106

Esta prueba auditiva no verbal sólo se compone de un subtest: Percepción y reproducción de estructuras rítmicas, cuya percepción y reproducción se explora a través de la prueba.<sup>121</sup>

**Descripción de la Prueba Nº 3 Tacto y cinestesia: Subtests, Nº de ítems y puntos posibles.**

<b>PRUEBA Nº 3: TACTO Y CINESTESIA</b>		
SUBTEST	4. Sensaciones cutáneas.	5. Sensaciones musculares y articulares. Estereognosia.
Nº DE ÍTEMS	6 (Del 35 al 40)	8 (Del 41 al 48)
PUNTOS POSIBLES	12	16

La exploración de las funciones superiores cutáneas y cinestésicas procede por estudiar primero las sensaciones cutáneas, para comprobar en una segunda parte las sensaciones musculares y articulares. La estereognosia, que constituye la forma más compleja de la función cutáneo cinestésica, completa la exploración.

En el primer subtest, la sensibilidad cutánea se circunscribe aquí a las funciones táctiles, evitando la participación visual (el niño tiene los ojos vendados) y la cinestésica (sus brazos se hallan inmóviles). Se comienza con localización táctil, seguida de la discriminación táctil, y continúa con la variante de localización táctil. La cuarta comprobación de las funciones táctiles consiste en la identificación de la dirección del movimiento de un objeto que va tocando la piel.

La exploración de la sensibilidad profunda se lleva acabo en el subtest de Sensaciones musculares y articulares. Por otro lado la exploración de estereognosia nos permite identificar si el sujeto reconoce los objetos al tacto pasivo o activo.<sup>122</sup>

**Descripción de la Prueba Nº 4 Visión: Subtests, Nº de ítems y puntos posibles.**

<b>PRUEBA Nº 4: VISIÓN</b>		
SUBTEST	6. Percepción visual	7. Orientación espacial y operaciones intelectuales en el espacio.

<sup>121</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 113

<sup>122</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 115-116

Nº DE ITEMS	5 (Del 49 al 53)	9 (Del 54 al 62)
PUNTOS POSIBLES	10	18

Esta prueba explora las funciones visuales superiores una vez conocida la normalidad de los aspectos elementales de la visión del sujeto: agudeza, discriminación de colores, integridad de campos visuales, entre otros.

La exploración comienza mostrando al sujeto objetos y dibujos de diferentes elementos para que los nombre, a medida que avanza la prueba se complejiza con tareas que requieren aislar una figura dada cuando se encuentra enmascarada en otra figura más compleja. En el segundo Subtest se hace referencia a coordenadas como arriba, abajo y derecha e izquierda. Las operaciones intelectuales en el espacio requieren orientación espacial y estimación adecuada de las relaciones espaciales esenciales. Los ítems exigen del sujeto alguna tarea constructiva, como continuar un patrón espacial en forma de panal de abejas, o contar el número de bloques que componen una figura cuando no todos los bloques son visibles.<sup>123</sup>

**Descripción de la Prueba Nº 5 Habla receptiva: Subtests, Nº de ítems y puntos posibles.**

<b>PRUEBA Nº 5: HABLA RECEPTIVA</b>			
SUBTEST	8. Audición fonémica.	9. Comprensión de palabras y de frases simples.	10. Comprensión de estructuras lógico gramaticales.
Nº DE ITEMS	13 (Del 63 al 75)	6 (Del 76 al 81)	9 (Del 82 al 90)
PUNTOS POSIBLES	26	12	18

En la categoría receptiva del habla se incluye la percepción de sonidos del habla, la comprensión del significado de palabras y frases y, por fin, la comprensión del habla en su concatenación sintáctica. El subtest de Audición Fonémica procede por comprobar, mediante repetición, la diferenciación de pares de sonido y de tres sonidos seguidos; se explora también, del último caso, la retención de huellas fonoarticulares. La comprensión de palabras requiere adecuada audición fonémica y adecuada asociación entre los grupos de sonidos verbales y los objetos, las cualidades, acciones o relaciones entre ellos. A diferencia de las palabras y frases que reflejan sólo objetos aislados, acciones o cualidades, en el subtest de

<sup>123</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 120

comprensión de estructuras lógico-gramaticales la concatenación sintáctica expresa complejas relaciones entre los objetos, las acciones y las cualidades.<sup>124</sup>

**Descripción de la Prueba N° Habla expresiva: Subtests, N° de ítems y puntos posibles.**

<b>PRUEBA N° 6: HABLA EXPRESIVA</b>		
SUBTEST	11. Articulación del sonido del habla y habla repetitiva.	12. Denominación y habla narrativa
N° DE ÍTEMS	10 (Del 91 al 100)	7 (Del 101 al 107)
PUNTOS POSIBLES	20	14

En los subtests de la prueba 6ª se explora el complejo proceso de la producción del habla, o de su codificación. El proceso del habla expresiva, o motora es un proceso que incorpora muchos componentes diferentes y que discurre en diferentes niveles. Desde las expresiones muy simples como pueden ser las exclamaciones afectivas, hasta las formas de expresión altamente organizada que puedan observarse en los monólogos.<sup>125</sup>

**Descripción de la Prueba N° 7 Procesos mnésicos: Subtests, N° de ítems y puntos posibles.**

<b>PRUEBA N° 7: PROCESOS MNÉSICOS</b>		
SUBTEST	13. Procesos de aprendizaje, retención y evocación.	14. Memorización lógica.
N° DE ÍTEMS	8 (Del 108 al 115)	5 (Del 116 al 120)
PUNTOS POSIBLES	16	10

Los procesos estudiados en esta prueba pueden ser la impresión directa de huella (memorización sin ayuda especial) y la memorización indirecta (con ayuda especial). En ambos tipos de memoria se producen procesos de impresión, almacenamiento y reproducción o evocación de información. El rendimiento en el subtest de memoria inmediata puede expresar adecuadamente la capacidad de memoria inmediata con que cada niño viene operando en los aprendizajes escolares. En el test de memorización lógica se le exige al sujeto establecer

<sup>124</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 125-126

<sup>125</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 131

relación entre palabras, tarjetas y su memorización indirecta, también se explora la memorización indirecta mediante los pictogramas que consisten en presentar al sujeto palabras y expresiones que debe recordar ayudándose de cualquier dibujo que se le ocurra realizar.<sup>126</sup>

A continuación se presentan los cuadernillos del examinador y del niño así como las láminas utilizadas en la aplicación de la Batería Luria DNI en su versión abreviada y adaptada, la cual quedó conformada por 120 ítems distribuidos en 14 subtests que su vez se agrupan en 7 pruebas:

---

<sup>126</sup> Ibid MANGA Dionisio, RAMOS Francisco pag: 146-147

Anexo D:

**DIAGNÓSTICO NEUROPSICOLÓGICO INFANTIL  
(LURIA – DNI)  
Versión Abreviada y Adaptada**



**Autores:**

**DIONISIO MANGA, Universidad Complutense de Madrid  
FRANCISCO RAMOS, Universidad de Salamanca**










<b>DATOS DEL EXAMINADO Y EL EXAMINADOR</b>				
<b>Nombres:</b>				
<b>Apellidos:</b>				
<b>Edad:</b>	<b>Años:</b>	<b>Meses:</b>	<b>Días:</b>	<b>Sexo: F__ M__</b>
<b>Observaciones</b>				
<b>Fecha:</b>				
<b>Lugar:</b>				
<b>Examinador:</b>				

**CUADERNILLO DEL EXAMINADOR**






# DIAGNÓSTICO NEUROPSICOLOGICO INFANTIL (LURIA-DNI)

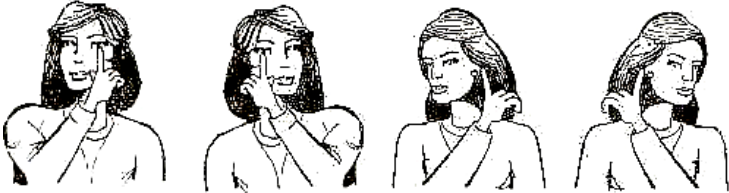
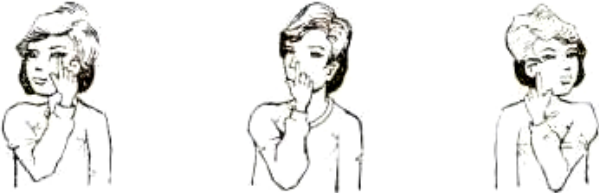



## PRUEBA No. 1: DE MOTRICIDAD

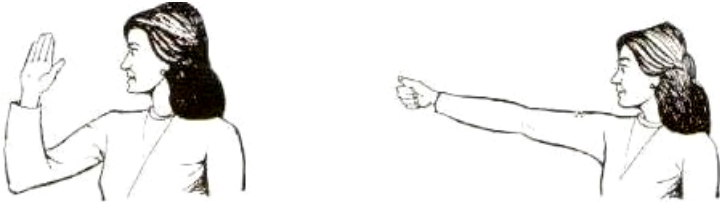
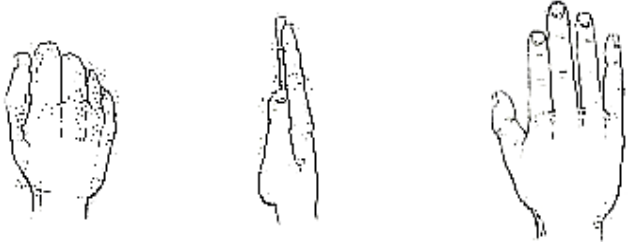

### Subtest 1: Funciones Motoras De Las Manos

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<p><b>1</b></p> 	<p>Con los ojos cerrados, debes poner los dedos de tu mano como yo te los pongo sobre la mesa.</p> <p>(Mano D: - Índice y medio abiertos..... // //: - // y meñique // .....</p>   <p>La ayuda con otra mano penaliza un punto en cada uno de los ítems del 4 al 8)</p>		
<p><b>2</b></p> 	<p>Ahora lo hacemos con la otra mano.</p> <p>(Mano I: - Índice y medio abiertos..... // //: - // y meñique // .....</p>  		
<p><b>3</b></p> 	<p>Seguimos con los ojos cerrados. Con tu mano D toca el dedo meñique con el dedo pulgar..... Con la misma mano, pon el dedo índice encima del dedo medio.....</p> <p>(Si no sabe bien el nombre de los dedos se le ayuda con el tacto)</p>  		











<p><b>4</b></p> 	<p>Ahora con tu mano izquierda, toca el meñique con el pulgar..... Pon el índice encima del dedo medio.....</p> <p>(Se le puede ayudar a reconocer los dedos con el tacto).</p> 		
<p><b>5</b></p> 	<p>Con los ojos abiertos levanta la misma mano que yo. (La acción en espejo es fallo).</p> <p>(El examinador alza primero la mano D..... Después alza la mano I..... Se penalizan los fallos aunque después se corrijan).</p> 		
<p><b>6</b></p>	<p>Voy hacer algunos movimientos con las manos. Tú debes hacer esos mismos movimientos con la misma mano que yo.</p> <p>(- Puño derecho debajo de la barbilla.....</p> <p>- Mano derecha // // // .....</p> <p>- Canto derecho // // // .....</p> <p>- Mano D horizontal y mano I vertical.....</p> <p>- Puño D vertical y mano I horizontal.....</p> 		
<p><b>7</b></p>	<p>Haz lo mismo que yo. (Señalar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con índice D, ojo I.....</li> <li>- // // I, // D.....</li> <li>- // // D, Oreja I.....</li> <li>- // // I, // D.....</li> </ul>		

	(se penaliza los fallos aunque se corrijan)		
			
<b>8</b>	<p>Señala el ojo I con la mano D..... Toca tú nariz con la mano D y tú oreja D con la mano I.....</p> 		
<b>9</b>	<p>Coloca las manos como yo lo hago..... y cámbialas de posición al mismo tiempo.....</p> <p>(La mano I extendida con la palma hacia afuera y la D cerrada; a los 2 segundos se invierte la posición).</p> 		
 <b>(2")</b>			
<b>10</b>	<p>Con las manos encima de la mesa, da dos golpes con la mano D y un golpe con la I hasta que yo te mande cambiar, y entonces darás dos golpes con la I y uno con la D. hay que hacerlo con rapidez.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(Se hace una práctica breve. En la puntuación se penaliza las confusiones y la excesiva lentitud).</p>		
<b>11</b>	<p>Haz lo mismo que yo.</p> <p>(Mano D perpendicular y abierta hacia adelante, formando en el codo un ángulo de 45°.....</p> <p>Después de 4 segundos para la respuesta, el brazo D extendido en sentido horizontal y mano cerrada hacia adelante.....</p>		
 <b>(4")</b>			

			
<b>12</b>	<p>Coloca la mano D y después la I en esta tres posiciones, diciendo delante: “puño”, “de lado” y “palma”.</p> <p>(Mano D: - Puño. Con el dorso hacia atrás.....  - De lado. La mano de canto.....  - Palma. La palma hacia adelante.....</p>  <p>Mano I: - Puño. Con el dorso hacia atrás.....  - De lado. La mano de canto.....  - Palma. La palma hacia adelante.....</p>		
<b>13</b> 	<p>Dibuja dos círculos, una cruz y luego tres triángulos..... Otra vez.....</p> <p>(Se interrumpe si se ve que continúa bien la serie).</p>		
<b>14</b>	<p>¿Como se hace para meter el hilo en la aguja..... y usar las tijeras?.....</p> <p>(Se evalúa la respuesta gestual)</p>		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 1 (Puntos)</b>			

**Subtest 2: Praxias Orales Y Regulación Verbal Del Acto Motor**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>15</b>	Enséñame los dientes..... e infla las mejillas.....		
<b>16</b>	Saca primero la lengua plana.....y después enróllala hacia arriba..... sin ayuda de las manos.		
<b>17</b>	Mueve el labio de arriba.....y después coloca la lengua entre los dientes y los labios de arriba..... Repítelo.		

<b>18</b>	Vas a hacer tres cosas: Primero enseñas los dientes, después saca la lengua entre los dientes y el labio de arriba..... Repítelo.....		
<b>19</b>	A ver como haces para masticar (o morder)..... y para silbar.....		
<b>20</b>   <b>D2,</b> <b>2a, 3</b> 	Copia estas figuras en tu cuaderno lo mas rápidamente que puedas. (D2 ○..... 2a ☀.....3 □.....)  (En este ítem, como en el siguiente, se penaliza la excesiva deformación de las figuras. También penaliza el tiempo total excesivo de los ítems 29 y 30, cuya suma en segundos se recoge en el ítem 31: si la suma de ambos tiempos sobrepasa los 90 segundos, se penaliza con un punto, y si sobrepasa los 100 se penaliza con 2 puntos).		
<b>21</b>  <b>D3a, 4</b>	Y ahora copia estas: (D 3a  ..... 4  ..... )		
<b>22</b> 	Tiempo de los dos ítems 20 y 21, según las instrucciones del 20: - Tiempo del 20..... - Tiempo del 21..... Total:.....		
<b>23</b> <b>D5</b>   (5")	Mira con atención estas figuras. (Durante 5 segundos se muestra la tarjeta D5)  Cuando retire la tarjeta quiero que la dibujes de memoria. (Una vez retirada la tarjeta se le dice:) Dime antes de empezar lo que tienes que hacer.		
<b>24</b>	Si yo hago este ruido (un golpe) en la mesa, tú haces estos (dos golpes), y si yo hago así (dos), tú haces así (un golpe).  (1.....2.....2.....1.....)		
<b>25</b>	Cuando yo levante el puño tú levantas el dedo; cuando yo levante el dedo tú levantas el puño.  (P.....D.....D.....P.....)		
<b>26</b>	Cuando yo dé un golpe fuerte (F) en la mesa, tú darás un golpe suave (S); y cuando yo dé un golpe suave tú darás un golpe fuerte.  (S.....F.....F.....S.....)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 2 (Puntos)</b>			

**Subtest 3: Percepción y Reproducción de Estructuras Rítmicas**



No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>27</b>	Señálame con tus dedos cuantos golpes escuchas: "....."....." Los golpes se dan con los nudillos de la mano derecha.		
<b>28</b>	Cuando te pregunte señálame con tus dedos cuantos golpes llevo dados. Cuéntalos: " " " ".....(8) " " " ".....(12)		
<b>29</b>	Señálame con los dedos de una mano los fuertes y con la otra los suaves cuantos golpes hay en estos grupos: V= Golpes Fuertes ' =Golpes Suaves VVV'.....(4) VV'.....(3) "VVV.....(5) VVV".....(5)		
<b>30</b>	En estos grupos hay golpes fuertes y golpes suaves. Señálame con los dedos de una mano los fuertes y con la otra los suaves en cada grupo: VVV".....(Tres fuertes y tres suaves) "VVV".....(tres fuertes y cinco suaves)		
<b>31</b>	Por favor golpea con el mismo ritmo que yo: 1. " " " "..... 2. " " " "..... 3. " " " "..... (Continua con los ritmos del siguiente ítems)		
<b>32</b>	4. "VVV"VVV..... 5. "'V"V..... (Puntuación: Hasta 2 puntos para 1-3 y otros dos para 4-5)		
<b>33</b>	Da dos golpes que se repitan..... (" ") Da tres golpes que se repitan..... (" " " Da dos golpes que se repitan..... (" ") (Se pone de ejemplo: " ", por examinador)		
<b>34</b>	Da dos golpes fuertes y tres suaves..... (VV"). Da tres golpes suaves y dos fuertes..... ("VV). Haz una serie de dos y tres golpes..... (" " ")		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 3 (Puntos)</b>			

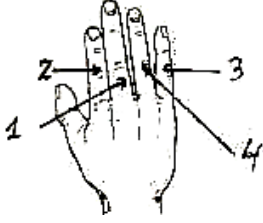

PRUEBA No. 3: TACTO Y CINESTESIA

(El niño tiene los ojos vendados durante toda esta prueba)










**Subtest 4: Sensaciones Cutáneas**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
35	<p>Te voy a tocar con el lápiz. Dime donde te toco, si en el brazo, la mano o el dedo. Cuando sea en un dedo me dices en cuál de ellos. (Previamente se coloca al niño con las manos sobre la mesa, abiertas hacia arriba, y se acuerda como se van a denominar los dedos, si del 1 al 5, empezando por el pulgar, o por su nombre: pulgar – índice – medio - anular – meñique).</p> <p>(Extremidad derecha: 1..... B..... 4..... M..... 5..... 3..... 2.....)</p> 		
36	<p>(Extremidad izquierda: 5..... M..... 3..... B..... 2..... 4..... 1.....)</p> 		
37	<p>Dime si te toco con la cabeza (C) o con la punta (P) del alfiler que no hace daño. (Dorso de la mano D: C..... P..... P..... C.....)</p> <p>Y ahora con la cabeza del alfiler sólo, dime si el roce es fuerte (F) o suave (S). (Dorso de la mano D: F..... S..... S..... F.....)</p>		
38	<p>Díme si te toco con la cabeza o con la punta del alfiler: (Dorso de la mano I: P..... C..... C..... P.....)</p> <p>Y ahora sólo con la cabeza del alfiler, dime si el roce es fuerte (F) o suave (S). (Dorso de la mano D: S..... F..... F..... S.....)</p>		



<p><b>39</b></p>	<p>¿Dónde te estoy tocando con el alfiler?. Señálame el sitio exacto y después señálalo en la otra mano.  (Medio –Dp- ..... Medio –ip- .....  Anular –Dp- ..... Anular –ip- .....)  (-Dp- Significa lado derecho del tercio posterior del dedo; -ip- lado izquierdo del tercio posterior; la mano es la derecha con el dorso hacia arriba y extendida)</p> 		
<p><b>40</b></p>	<p>Ahora en la mano izquierda:  (Índice –Da- ..... Índice –la- .....  Anular –Da- .....Meñique –la- .....)  (-Da- significa lado derecho del tercio anterior del dedo; -ia- lado izquierdo del tercio anterior; la mano se halla extendida con el dorso hacia arriba).</p> 		
<p><b>TOTAL DEL SUBTEST 4 (Puntos)</b></p>			

**Subtest 5: Sensaciones Musculares Y Articulares. Estereognosia**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<p><b>41</b></p>	<p>¿En que dirección muevo tú brazo, hacia arriba, hacia abajo, hacia adelante o hacia atrás?  (Con los brazos extendidos, se mueve el brazo D:  Arriba..... Atrás..... Abajo.....  Adelante.....)</p> 		
<p><b>42</b></p>	<p>Brazo I: Abajo..... Adelante.....  Arriba..... Atrás.....</p>		


<p><b>43</b></p>	<p>Ahora voy a poner tú brazo derecho en una posición. Pon el otro brazo en esa misma posición. (Ángulo recto en el codo, con el antebrazo vertical y mano cerrada hacia adelante.....)</p> 		
<p><b>44</b></p>	<p>Ahora te pongo el brazo izquierdo y tú pones lo mismo en el brazo derecho. (Ángulo recto en el codo, con el antebrazo vertical y mano abierta hacia abajo.....)</p> 		
<p><b>45</b></p>	<p>Te pongo el brazo D en dos posiciones. Después tú lo haces con el mismo brazo. (De ángulo recto horizontal..... a ángulo de 45° horizontal.....)</p> 		
<p><b>46</b></p>	<p>Ahora con el brazo I. (De ángulo de 45° vertical..... A ángulo recto vertical.....)</p> 		
<p><b>47</b></p>  <p>(10")</p> 	<p>¿Puedes decirme que objeto tienes en la mano? (Previamente se le coloca un objeto en la mano D, y se le cierra la mano pasivamente. El objeto es un corcho ..... si en 10 segundos no acierta, se le deja que lo palpe activamente..... si acierta se le pone un llavero en la mano al tacto activo.....)</p>		









<b>48</b>  <b>(10")</b> 	¿Qué objetos tienes ahora? (Se prueba la mano izquierda con un sacapuntas al tacto pasivo..... Si en 10 segundos no acierta, se le deja que lo palpe activamente..... Si acierta, se le pone una llave para el tacto activo.....)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 5 (Puntos)</b>			





**PRUEBA No. 4: VISION**

**Subtest 6: Percepción Visual**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>49</b> <u>G5-7</u>	¿Y estos otros dibujos? (Se muestra <u>G5</u> Objeto para medir (regla)..... <u>G6</u> cámara..... <u>G7</u> Huevera.....)		
<b>50</b> <u>G12</u>	¿Dime las cosas que hay en este dibujo? (Se muestra <u>G12</u> Jarra..... Martillo..... Cuchillo..... Plancha.....)		
<b>51</b> <u>G13</u>	¿Qué cosas hay en este dibujo? (Se muestra <u>G13</u> cubo, caldero..... rastrillo..... Cepillo, brocha..... Tijeras..... hacha.....)		
<b>52</b> <u>G14</u>	¿Y en este dibujo? (Se muestra <u>G14</u> cafetera (tetera o jarra)..... Botella..... tenedor..... Plato..... Vaso.....)		
<b>53</b> <u>G17</u>  <b>(20")</b>	Mira esta tarjeta. Arriba hay un modelo al que le falta una parte. La parte correcta y que completa bien el modelo se halla entre las seis de abajo. Señala con el dedo. (Se muestra <u>G17</u> , y la parte que se busca esta arriba a la derecha..... además del fallo, también penaliza el tiempo: 1 punto, si se pasa de 20 segundos, y 2 puntos, si se pasa de 30 segundos.....)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 6 (Puntos)</b>			

**Subtest 7: Orientación Espacial y Operaciones Intelectuales en El Espacio**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>54</b> <u>G20</u>  (10")	¿En qué se parecen estas dos figuras?..... ¿En qué se diferencian?..... (Se muestra <u>G20</u> , y se dan 10 segundos para cada respuesta).		
<b>55</b> <u>G21</u>  (10")	Estas dos figuras, ¿en que se parecen?..... ¿En que se diferencian?..... (se muestra <u>G21</u> , y se dan 10 segundos para cada respuesta)		
<b>56</b> <u>G22</u>	<i>(Dejar ítem 56 y 57 y separar los de escolaridad de los sin escolaridad)</i> Señala con el dedo las letras que están bien. (Se muestra <u>G22</u> : B..... K..... E.....)		
<b>57</b> <u>G22</u>	Señala con el dedo los números que están bien. (Se muestra <u>G22</u> : 4..... 5..... 9..... 6.....)		
<b>58</b> <u>G24</u>  (4") 	Mira estas figuras para dibujarlas después de que yo las retire. Debes dibujarlas con rapidez.  (Se muestra <u>G24</u> durante 4 segundos. Se penaliza la mala orientación y posición.....)		
<b>59</b> <u>G26</u>  (30") 	Mira los elementos (mesa, manzana, vaso y pelota) que están en la lámina <u>G26</u> . Ahora dibuja en tú cuaderno: D) La manzana y el vaso encima de la mesa y debajo de la mesa la pelota ..... E) El vaso delante de la mesa y detrás de la mesa la pelota junto con la manzana ..... F) La manzana al lado derecho de la mesa y al lado izquierdo de la mesa el vaso y la pelota .....  (El tiempo máximo para cada dibujo es de 30		

	segundos)		
<b>60</b>  (60") 	Quiero que repases las líneas cortadas de este panal de abejas.  (se le muestra al niño el panal de su cuaderno..... Tiene un minuto de tiempo, y cada línea sin terminar se penaliza con un punto)		
<b>61</b> <b>G29-30</b>  (20")	<i>(Dejar ítem 61 y 62 y separar los de escolaridad de los sin escolaridad)</i>  Mira esta construcción y dime cuantos bloques tiene. (Se muestra <u>G29</u> , y la respuesta es 15.....) Esta otra, ¿Cuántos tiene? (Se muestra <u>G30</u> , y la respuesta es 18.....) (El tiempo de cada respuesta es de 20 segundos)		
<b>62</b> <b>G31-32</b>  (20")	Dime cuantos bloques tiene esta construcción: (Se muestra <u>G31</u> y la respuesta es 15.....)  Y esta otra, ¿Cuántos tiene? (Se muestra <u>G32</u> y la respuesta es 10.....) (El tiempo de cada respuesta es de 20 segundos)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 7 (Puntos)</b>			

**PRUEBA No. 5: HABLA RECEPTIVA**

**Subtest 8: Audición Fonémica**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>63</b>	Repite lo que yo digo: "B" (be)..... "P" (pe)..... "M" (me)..... "D" (de)..... "K" (ka).....		
<b>64</b>	Repite conmigo: "M-P" (Me-pe)..... "B-N" (be-ne)..... "P-S" (pese).....		
<b>65</b>	Repite conmigo: "B-P" (be-pe)..... "D-T" (de-te)..... "K-G" (ka- gue)..... "R-L" (re-le).....		
<b>66</b>	Repite lo que yo digo: "AOA"..... "UAI"..... "BRK" (be-re-ka)..... "MSD" (me-se-de).....		


<b>67</b>	Repite conmigo: “PBD” (pe-be-de)..... “PBP” (pe-be-pe)..... “DTD” (de-te-de).....		
<b>68</b>	Repite conmigo: “Bi-ba-bo” ..... “Bi-bo-ba” ..... “Bo-bi-bo” .....		
<b>69</b> <u>H1</u>	<i>(Dejar ítem 69, 70 y 71 y separar los de escolaridad de los sin escolaridad)</i>  Ahora señala con el dedo lo que yo digo: “D” ..... “P” ..... “K” ..... “B” ..... “M” ..... (se muestra <u>H1</u> y se señala en ella)		
<b>70</b> <u>H2-3</u>	Señala en las tarjetas las letras que digo. “B-N” ..... “M-P” ..... “P-S” ..... “K-G” ..... “D-T” ..... B-P” ..... “R-L” ..... (se muestra <u>H2</u> y <u>H3</u> , para señalar)		
<b>71</b> <u>H4-6</u>	Señala aquí las letras que digo: “UAI” ..... “BRK” ..... (se muestra <u>H4</u> ) “DTD” ..... “BPB” ..... (se muestra <u>H5</u> ) “bo-bi-bo” ..... “bi-bo-ba” ..... (se muestra <u>H6</u> )		
<b>72</b>	Dime ahora si los dos sonidos que digo son iguales o diferentes: “B-P” (diferentes)..... “P-P” (iguales).....		
<b>73</b>	Cuando yo diga “B”, tú levantas el brazo D, y cuando yo diga “P”, levantas el brazo I. “P” (Brazo I)..... “B” (Brazo D)..... “B” (Brazo D)..... “P” (Brazo I) .....		
<b>74</b>	Ahora, cuando yo diga “B” quiero que levantes el brazo D, y cuando diga “P” no muevas las manos: “B” (Brazo D)..... “P” (Nada)..... “P” (Nada)..... “B” (Brazo D).....		
<b>75</b>	Escucha con cuidado y dime si los sonidos que oyes son iguales o diferentes: “B-P” (Dichos en el mismo tono) “B-B” (Dichos en tonos diferentes)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 8 (Puntos)</b>			

**Subtest 9: Comprensión De Palabras Y Frases Simples**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>76</b> <u>H7-9</u>	Quiero que me señales “la botella”..... “los lápices”..... “las naranjas”..... (se muestran al mismo tiempo <u>H7</u> , <u>H8</u> y <u>H9</u> )		
<b>77</b>	Y ahora señala: “El llavero, el lápiz y el borrador”..... “La nariz, la oreja y el ojo”.....		
<b>78</b>	Señala: “Ojo- Nariz- Oreja- Ojo- Nariz”..... (Se repite la secuencia y se penaliza con un punto la omisión de cada elemento así también como el cambio de orden.....)		
<b>79</b> <u>H17-22</u>	Aquí hay varias fotos. Busca la que indica: -“Escribir en computador”..... ( <u>H19</u> ) -“Hora de comer”..... ( <u>H18</u> ) -“Tiempo de verano”..... ( <u>H22</u> ) (Se extiende las tarjetas <u>H17-22</u> por orden y de izquierda a derecha del niño)		
<b>80</b>	Coge la moneda, guárdala en tu bolso y dame el llavero..... (Se muestra encima de la mesa la moneda y el llavero)		
<b>81</b> <u>H26-27</u>	Aquí hay dos tarjetas, una gris y otra negra. -Si ahora es de noche, señala la tarjeta gris, pero si es de día, señala la tarjeta negra..... -Si ahora es de día, señala la tarjeta negra, pero si ahora es de noche, señala la tarjeta gris.....  (se muestra <u>H26</u> y <u>H27</u> )		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 9 (Puntos)</b>			

**Subtest 10: Comprensión de estructura lógico- Gramaticales.**


No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>82</b>	Señala con la llave el lápiz..... Y con el lápiz a la llave.....		
<b>83</b>	Señala el lápiz con la llave..... Y el borrador con el lápiz.....		
<b>84</b> <u>H28</u>	En esta foto señala quien es la madre de la hija..... ( se muestra <u>H28</u> ) Dime si “el hermano del padre” y “el padre del hermano” son dos personas o es la misma persona.....		

<b>85</b> 	Pinta, por favor: -Una cruz debajo del circulo..... -Un circulo a la derecha de una cruz.....		
<b>86</b>	¿Qué niño es mas bajo, si Juan es mas alto que Pedro?..... (Pedro) ¿Es correcto decir “una mosca es mas grande que un elefante” o un “elefante es mas grande que una mosca”?.....		
<b>87</b> <b>H26-27</b>	Mira estas dos tarjetas: -¿Cuál de las dos es mas clara?..... -¿Cuál de las dos es menos clara?..... -¿Cuál de las dos es mas oscura?..... (se muestran <b>H26</b> y <b>H27</b> )		
<b>88</b>	Escucha con atención y dime: -¿Qué niña es mas rubia, si Olga es mas rubia que Katy, pero menos que Sonia?..... (Sonia) -¿Cuál de las tres es menos rubia?..... (Katy)		
<b>89</b>	Si yo digo, “Pedro le pego a Juan”, ¿Quién recibió los golpes?..... (Juan). -si yo digo “Desayune después de limpiar la habitación”, ¿Qué hice primero?..... (Limpiar).		
<b>90</b>	Escucha con atención. “El niño que tenía un brazo enyesado, vino al colegio donde estudiaba Luís, a ver al Director”. -¿Quién vino a ver el director?..... (el niño del brazo enyesado) -¿Qué hacia Luís?..... (estudiar)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 10 (Puntos)</b>			


**PRUEBA No. 5: HABLA EXPRESIVA**


**Subtest 11: Articulación De Sonidos Del Habla Y Habla Repetitiva**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>91</b>	Repite conmigo: “a”.....”i”.....”b”... .....”s”.....”r”.....		
<b>92</b>	Repite conmigo: “ap”..... “cer”.....”pl”..... “estr”..... “tran”.....		
<b>93</b>	Repite conmigo: -“Ro-Ron”..... -“Blo-Block”.....		

<b>94</b>	Repite estas palabras: - “Rinoceronte” ..... “Vigilancia..... “Jerarquía” .....		
<b>95</b>	Repite estas palabras: “Sol-col-gol” .....		
<b>96</b>	Repite después de mi: -“Sol-pan-tren” ..... “casa-mesa-silla” .....		
<b>97</b>	Repite después de mi: -“Hoy hace un buen día” ..... Y ahora: -“Los mangos crecían en el jardín, al otro lado de una alta cerca” .....		
<b>98</b>	Repite después de mi: -“La casa se quema, la luna brilla, la niebla se extiende” .....		
<b>99</b>  (30”)	Escucha con atención esta historia y luego me la repites: -“La rana y el buey: junto a un río donde vivían algunas ranas había un buey pastando. Una de las ranas vio al buey y le dijo a las demás: “Yo puedo hacerme igual de grande que ese buey”. Durante un rato intento inflarse y pregunto: “¿Estoy ahora igual de grande que el?”. “todavía no”, dijeron las demás. “Entonces se los voy a demostrar”, chillo y aspiro tan violentamente que reventó”. (30 segundos, y cuatro puntos posibles: 1) un buey pasta junto a un río..... 2) una rana quiere hacerse igual de grande.....		
<b>100</b>	3) La rana se infla y pregunta si es igual de grande..... 4) Se inflo más y reventó.....)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 11 (Puntos)</b>			

**Subtest 12: Denominación Y Habla Narrativa**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>101</b>  (10”)	¿En que se parece: un lápiz, una regla y un borrador?..... (Son utensilios de escritura y dibujo).  (Si tarda más de 10 segundos en dar la respuesta, se penaliza con 1 punto. Una respuesta que indica categoría de los nombres es lo que se busca en el		

	ítem; puntuaría solo 1 punto si es incorrecta.....)		
<b>102</b> <u>J29</u>  (10")	Dime, ¿Qué ocurre en esta foto?..... (Se le muestra J29, donde un hombre es ayudado por otra persona, que le coge de la mano, para cruzar una quebrada). (Puntuación: más de 10 palabras en diez segundos, obtienen los 2 puntos. Entre 8 y 10 palabras obtienen 1 punto en los 10 segundos que tiene el ítem para contestar.....)		
<b>103</b> <u>J30</u>  (30")	Voy a leerte una corta una historia. Escucha con atención porque después me la contarás tú. (Se lee de <u>J30</u> y una vez terminada la lectura se le dice al niño: -A ver, cuéntame tú esa historia. (en 30 segundos puede puntuar 4 puntos, 1 por cada una de estas ideas que relate: 1) Pedro fue al río a pescar con su perro..... 2) El río estaba desbordado por la lluvia.....		
<b>104</b>	3) Pedro se cayó al río..... 4) El perro lo salvo.....)		
<b>105</b> <u>J31</u>  (10")	¿Conoces el cuento de Caperucita Roja? A ver cuéntamelo..... (No se lee <u>J31</u> . Se pueden dar pistas si dice que no lo sabe o decir que cuente otro que sepa. Puntuación: más de 10 palabras en 10 segundos obtiene los dos puntos. Entre 8 y 10 palabras obtienen un punto, en los 10 segundos que tiene el ítem para contestar.....)		
<b>106</b> <u>J32-33</u>	Te voy a decir frases a las que les falta una palabra, y tu me dices que palabra falta: -( <u>J32</u> ): “El invierno es muy..... ¿rojo, frío o alto?” -( <u>J33</u> ): “Fui a la.....a comprar pan”. (panadería, tienda o supermercado)		
<b>107</b>  (10")	Haz una frase con estas palabras: “Carro-Montallantas - Puntilla”.....10 segundos ..... 20 segundos (Si dice una frase que incluye las tres palabras en los 10 primeros segundos, obtiene los 2 puntos; si la dice antes de que pasen 20 segundos, obtiene un solo punto)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 12 (Puntos)</b>			


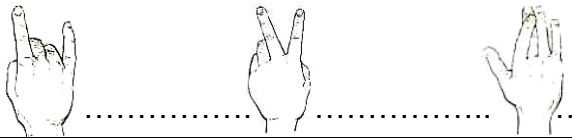


PRUEBA No. 7: PROCESOS MNESICOS


Subtest 13: procesos De Aprendizaje, Retención Y Evocación.

(Memoria inmediata)

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
Te voy a decir unas cuantas palabras para que tú las aprendas. Recuerda las que puedas. ¡Atención!: (Las palabras se dicen las 10 en cada ensayo, una por segundo):			
No. de ensayos	Nivel de aspiración	Resultado real	Casa Bosque Gato Noche Mesa Errores
1			
2			
3			
4			
5			
 (5")			<b>Aguja Pastel Campana Puente Cruz</b>
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
<b>108</b>	Número total de errores o palabras no pedidas:.....		
<b>109</b>	Diferencia total entre el "Nivel de aspiración" y el "Resultado real":.....		
<b>110</b>	-(Número máximo de palabras recordadas en los dos últimos ensayos:.....) -(Las palabras se leen las 10, pero antes de los ensayos 2, 3, 4 y 5 se le dice al niño: "¿Cuántas palabras crees que recordarás la siguiente vez que las oigas?". Después de cada ensayo dejan 5 segundos de pausa vacía) -(Entre 4 y 8 errores penaliza un punto, y si son más de 8, los dos puntos. Igualmente, entre 4 y 8 de diferencia total penalizan un punto, y si son más de 8 penalizan 2 puntos. Entre 6 y 7 palabras recordadas en uno de los 2 últimos ensayos obtienen un punto, y si son más de 7 los 2 puntos).		
	Mira cómo coloco mi mano en tres posiciones. Trata de recordarlas para después hacer tú lo mismo. (Dos segundos en cada posición)		

<b>111</b>  <b>(2")</b>			
<b>112</b> <b>(M6)</b>	Mira con atención esta tarjeta durante 5 segundos. Después debes repetir en voz alta las palabras que estaban escritas. (Se muestra M6: Casa..... Luna..... Calle..... Chico..... Agua.....)		
<b>113</b>	Ahora te voy a decir dos frases para que las recuerdes: “El sol sale por el oriente”. Repite. “En mayo hay cosecha de mangos”. Repite. ¿Cuál era la primera frase?..... ¿Y la segunda?..... (cada frase se da por correcta si conserva el mensaje, aunque cambie el orden de las palabras)		
<b>114</b>	Y ahora otra historia, también quiero que la repitas después. “El cuervo y las palomas: un cuervo oyó que las palomas tenían comida en abundancia. Se pintó de blanco y voló hacia el palomar. Las palomas pensaron que era una de ellas y le acogieron. Pero no pudo evitar chillar como un cuervo. Entonces las palomas se dieron cuenta y le echaron fuera. Volvió con los cuervos, pero no le reconocieron y no le aceptaron”. (Se tiene en cuenta el contenido esencial de los 6 puntos siguientes, resaltando cada omisión o deformación de cada punto: -“Un cuervo oyó que las palomas.....” -“Se pintó de blanco y voló.....” -“Las palomas pensaron.....”))		
<b>115</b>	(Otros dos puntos posibles en los siguientes contenidos): -“Pero no pudo evitar chillar.....” -“Entonces las palomas se dieron cuenta.....” -“Volvió con los cuervos.....”)		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 13 (Puntos)</b>			

**Subtest 14: Memorización Lógica**

No. De ítem	Instrucciones	Puntuación	Penalización
<b>116</b> <b>(M10-19)</b>	<p>Ahora te voy a enseñar algunas tarjetas. Para cada tarjeta digo una palabra que tú tienes que recordar. Por ejemplo, "energía", para esta tarjeta (M10). Cuando te enseñe las tarjetas tienes que recordar para cada una su palabra.</p> <p>(Se presentan seguidas las diez según su número a un ritmo de 2 segundos por tarjeta. La división en 3 partes se debe solo a la corrección y a la puntuación).</p> <p>-(M10): Energía.....            -(M11): Empleo.....            -(M12): Fiesta.....            -(M13): Familia.....</p>		
<b>117</b>	<p>-(M14): Proyecto.....            -(M15): Polución.....            -(M16): Desorden.....</p>		
<b>118</b>	<p>-(M17): Fabrica.....            -(M18): Vacaciones.....            -(M19): Sabiduría.....</p> <p>(Se pasan las tarjetas en el mismo orden para el recuerdo. En cada parte se pueden obtener dos puntos, perdiendo un punto por fallo en el ítem 152, 153 y 154)</p>		
<b>119</b> <b>(M20-29)</b>  <b>2(5")</b>	<p>Ahora vas a escoger tú entre estas tarjetas la que te ayude a recordar la palabra "circulo".</p> <p>(Las tarjetas están expuestas encima de la mesa, por orden y de izquierda a derecha del niño).</p> <p>¿Cual escoges? Y ahora para otras palabras que tendrás que recordar al ver la tarjeta después.</p> <p>-"Circulo"..... (M )            -"Artesanía.....(M )            -"Paz".....(M )            -"Ruina".....(M )</p>		
<b>120</b>	<p>-"Amistad".....(M )            -"Curiosidad".....(M )            -"Frío".....(M )</p> <p>(Se van retirando de la exposición por orden y colocadas hacia abajo las tarjetas elegidas, al tiempo que se anota su numero en el paréntesis correspondiente. Las tres tarjetas sobrantes se retiran aparte. Se barajan las elegidas y se procede a mostrarlas para evocar las palabras: se dan 5 segundos para elegir, y otros 5 para recordar la palabra elegida).            (en cada parte del ítem 155 y 156 se pueden obtener 2 puntos, restando uno por cada fallo)</p>		
<b>TOTAL DEL SUBTEST 14 (Puntos)</b>			

**PUNTUACIONES TOTALES EN EL DNI (Hoja de Respuestas – Resumen)  
FORMA ABREVIADA**

DATOS DEL EXAMINADO Y EL EXAMINADOR			
Nombres y Apellidos del niño(a):			
Edad: Años:	Meses:	Días:	Sexo: F__ M__ Fecha de aplicación del DNI:
Cociente de lateralidad manual:			
Lugar:			
Examinador:			
Observaciones			

Prueba	Subtest	No. ítems	Puntuación	Penalización	Puntuación directa	Puntuación típica
<b>MOTRICIDAD</b>	1) Funciones motoras de las manos (1-14)	<b>14</b>				
	2) Praxias orales y regulación verbal del acto motor (15-26)	<b>12</b>				
<b>PERCEPCIÓN AUDITIVA</b>	3) Percepción y reproducción de estructuras rítmicas (27-34)	<b>8</b>				
<b>TACTO Y CINESTESIA</b>	4) Sensaciones cutáneas (35-40)	<b>6</b>				
	5) Sensaciones musculares y articulares. Estereognosia (41-48)	<b>8</b>				
<b>PERCEPCIÓN VISUAL</b>	6) Percepción visual (49-53)	<b>5</b>				
	7) Orientación espacial y Operaciones Intelectuales en el espacio (54-62)	<b>9</b>				
<b>HABLA RECEPTIVA</b>	8) Audición fonémica (63-75)	<b>13</b>				
	9) Comprensión de palabras y de frases simples (76-81)	<b>6</b>				
	10) Comprensión de estructuras lógico – gramaticales (82-90)	<b>9</b>				
<b>HABLA EXPRESIVA</b>	11) Articulación del sonido del habla y habla repetitiva (91-100)	<b>10</b>				
	12) Denominación y habla narrativa (101- 107)	<b>7</b>				
<b>PROCESOS MNESICOS</b>	13) Procesos de aprendizaje retención y evocación (108-115)	<b>8</b>				
	14) Memorización lógica (116-120)	<b>5</b>				

**BATERIA DE DIAGNÓSTICO NEUROPSICOLÓGICO INFANTIL  
(LURIA-DNI)  
FORMA ABREVIADA**

Nombres y Apellidos del niño(a):							
Edad: Años:	Meses:	Días:	Sexo: F__ M__	Fecha de aplicación del DNI:			

SUBTEST	Puntuaciones T	90	80	70	60	50	40	30	20		
		10	0								
		+4	+3	+2	+1	X	-1	-2	-3	-4	-5
<b>MOTRICIDAD</b>	1. Manual										
	2. Regulación Verbal										
<b>PERCEPCIÓN AUDITIVA</b>	3. Estructuras Rítmicas										
<b>TACTO Y CINESTESIA</b>	4. Tacto										
	5. Cinestesia										
<b>PERCEPCIÓN VISUAL</b>	6. Percepción Visual										
	7. Orientación Espacial										
<b>HABLA RECEPTIVA</b>	8. Audición Fonémica										
	9. Comprensión Simple										
	10. Comprensión Gramatical										
<b>HABLA EXPRESIVA</b>	11. Articulación										
	12. Denominación										
<b>MEMORIA</b>	14. Memoria Inmediata										
	15. Memoria Lógica										

# DIAGNOSTICO NEUROPSICOLOGICO DE INFANTIL

(LURIA – DNI)  
Versión Abreviada



**Autores:**

**DIONISIO MANGA, Universidad Complutense de Madrid**  
**FRANCISCO RAMOS, Universidad de Salamanca**

## CUADERNILLO DEL NIÑO(A)

DATOS DEL EXAMINADO Y EL EXAMINADOR				
<b>Nombres:</b>				
<b>Apellidos:</b>				
<b>Edad:</b>	<b>Años:</b>	<b>Meses:</b>	<b>Días:</b>	<b>Sexo: F__ M__</b>
<b>Colegio o Centro</b>				
<b>Curso</b>				
<b>Cociente de lateralidad manual</b>				
<b>Observaciones</b>				
<b>Fecha:</b>				
<b>Lugar:</b>				
<b>Examinador:</b>				

## PREFERENCIA MANUAL INDIVIDUAL

Indica con una X la mano que normalmente usas en cada una de las actividades que vienen a continuación; elija la casilla que mejor le parezca de las cinco. Haga lo mismo para el pie y el ojo (i, ii).

No.	ACTIVIDAD	IZQUIERDA		Sin Preferencia	DERECHA	
		Muy Preferida	Preferida		Muy Preferida	Preferida
1	Escribir.					
2	Dibujar.					
3	Tirar la pelota.					
4	Usar las tijeras					
5	Usar el cepillo de dientes.					
6	Usar el cuchillo (sin tenedor).					
7	Usar la cuchara.					
8	Usar una escoba (mano de arriba).					
9	Encender un fósforo (mano de cogerla)					
10	Abrir una caja (mano de cogerla)					

i	¿Pie preferido para patear el balón?					
ii	¿Qué ojos usas cuando solo puedes ver con uno?					

## PREFERENCIA MANUAL DE LA FAMILIA




¿Hay alguno en tú familia que no sea diestro?
¿Quién?

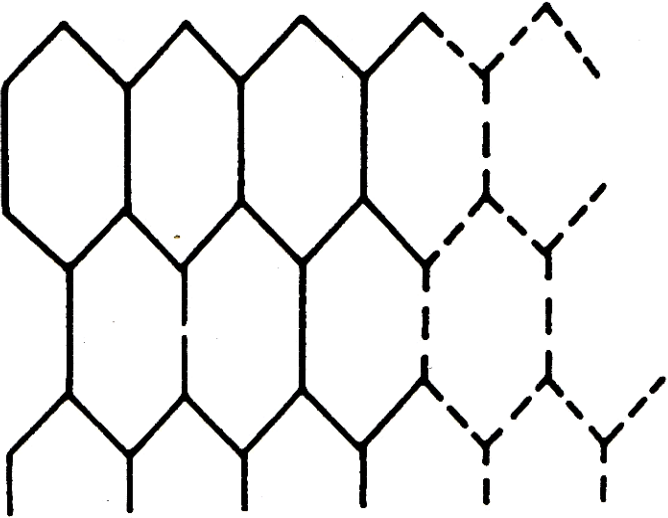
¿Cuántos hermanos tienes?

¿Y hermanas?

No. de ítem	ACTIVIDAD
<b>13</b>	Dibujar una serie.
<b>20</b>	Copiar <u>D2, 2a, 3.</u>
<b>21</b>	Copiar <u>D3a, 4.</u>
<b>23</b>	Dibujar figuras de <u>D5.</u>



No. de ítem	ACTIVIDAD
<p><b>58</b></p>	<p>Copiar las figuras de <u>G24</u>.</p>
<p><b>59</b></p>	<p>Ubicar en la mesa</p> <p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p>

No. de ítem	ACTIVIDAD
<b>60</b>	Panal de Abejas. 
No. de ítem	ACTIVIDAD
<b>85</b>	Dibujar figuras.