
Exploración Neuropsicológica y de la Personalidad en Niños Institucionalizados por Maltrato

Neuropsychological and Personality Assessment in Institutionally Maltreated Children

Exploração Neuropsicológica e da Personalidade em Crianças Institucionalizadas devido a Maus-tratos

RECIBIDO: 21 julio 2023 ACEPTADO: 27 octubre 2023

David Campos-García¹ Yulia Solovieva² Luis Quintanar Rojas³

1. Institute of Neuropsychology and Psychopedagogy of Puebla, Mexico.
2. Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla, Mexico; Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala Mexico; Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia; Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia.
3. Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico.

RESUMEN

La institucionalización y el maltrato infantil limita el desarrollo, la vinculación social y vulnera los derechos humanos. Los objetivos de esta investigación son explorar las características neuropsicológicas y de personalidad en niños institucionalizados por maltrato y reflexionar sobre los métodos desarrollados a partir del paradigma histórico-cultural para la caracterización de la personalidad. Se utilizó un estudio exploratorio, transversal y descriptivo. Se evaluaron a 13 niños mexicanos institucionalizados por abandono y maltrato con edad entre los 5 y los 11 años. Los resultados muestran un estado disfuncional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria y una formación de la personalidad incompatible con la edad cronológica. Se discute la necesidad de la organización de la actividad del sujeto a partir de acciones guiadas y supervisadas por un adulto, la inclusión en las actividades rectoras, así como el establecimiento de relaciones afectivas y comunicativas evidenciaron en sujetos institucionalizados por maltrato. El análisis neuropsicológico puede incluir la evaluación de la personalidad desde la integración de los niveles psicofisiológico y psicológico para la caracterización de la personalidad.

Palabras Clave: Evaluación neuropsicológica; personalidad; institucionalización; maltrato infantil

Keywords: Neuropsychological evaluation; personality; institutionalization; child abuse

Palavras-chave: Avaliação neuropsicológica; personalidade; institucionalização; abuso infantil.

Correspondencia: Yulia Solovieva. E-mail: aveivolosailuy@gmail.com



ABSTRACT

Institutionalization and child abuse restrict the process of social development and social bonding and violate human rights. The objectives of this study are to explore neuropsychological and personality characteristics in institutionally abused children and to reflect upon the methods developed from the historical-cultural paradigm for personality characterization. An exploratory, cross-sectional, and descriptive study was employed. 13 Mexican children institutionalized due to neglect and abuse, aged between 5 and 11 years, were evaluated. The results reveal a dysfunctional state of the psychophysiological mechanism for regulating voluntary activity and the formation of a personality that is also incongruent with their chronological age. The discussion is focused on the necessity of organizing the subject's activities through guided and supervised actions by an adult, involvement in directive activities, as well as establishing affective and communicative relationships, proved to be the most significant factors for institutionally abused subjects. Neuropsychological analysis may include evaluation of personality on the basis of integration of psychophysiological and psychological levels for personality characterization.

RESUMO

A institucionalização e o abuso infantil limitam o desenvolvimento, a vinculação social e violam os direitos humanos. Os objetivos desta pesquisa são explorar as características neuropsicológicas e de personalidade em crianças institucionalizadas devido a maus-tratos e refletir sobre os métodos desenvolvidos a partir do paradigma histórico-cultural para a caracterização da personalidade. Foi realizado um estudo exploratório, transversal e descritivo. Foram avaliadas 13 crianças mexicanas institucionalizadas devido a abandono e maus-tratos, com idades entre 5 e 11 anos. Os resultados mostram um estado disfuncional do mecanismo psicofisiológico de regulação e controle da atividade voluntária e uma formação de personalidade incompatível com a idade cronológica. Discute-se a necessidade de organizar a atividade do sujeito por meio de ações orientadas e supervisionadas por um adulto, a atividade orientadora da idade psicológica, bem como o estabelecimento de relações afetivas e comunicativas evidenciadas em sujeitos institucionalizados devido a maus-tratos. A análise neuropsicológica pode incluir a avaliação da personalidade a partir da integração dos níveis psicofisiológico e psicológico para a caracterização da personalidade.

En América Latina se reporta un aproximado de 240.000 niños en instituciones de cuidado por antecedentes de maltrato, negligencia y abandono (UNICEF, 2020). En el año 2014, en México se expuso la existencia de 29.310 menores institucionalizados (Velasco, 2014). La institucionalización infantil hace referencia a la permanencia de un menor en una institución (orfanatos, casas hogar, hospitales, albergues y centros migratorios) de fondos públicos, privados o mixtos, de tránsito o permanente. Lo anterior cumple con el objetivo de brindar protección por solicitud del Estado (ante la presencia de violencia física, orfandad, abandono, situación de calle, migración irregular, abuso de sustancias en el núcleo familiar, padres privados de la libertad o imposibilitados para brindar cuidado). Las causas, por las que se institucionaliza a un niño resultan acumulativas, poco específicas y no excluyentes (Palummo, 2013; Turner et al., 2012; Finkelhor et al., 2007). En dichos centros se enuncia la existencia de violencia, ausencia de cuidado especializado, aislamiento y el uso excesivo de medicamentos como medio para regular la conducta de los residentes. Se reconoce que la institucionalización debe considerarse como un recurso excepcional y efectuarse por periodos muy breves, ya que limita el desarrollo, la vinculación social y vulnera sus derechos humanos (Palummo, 2013).

La multiplicidad de causas por las que se institucionaliza a un menor ha propiciado que desde distintas ramas de conocimiento se estudien los factores específicos y sus consecuencias.

A nivel neurobiológico se enfatiza que la institucionalización temprana y el maltrato infantil comprometen la anatomía, la fisiología cerebral, la madurez cortical y la regulación de estructuras subcorticales (Vanderwert et al., 2010; McDermott et al., 2012; McLaughlin et al., 2010; Sheridan et al., 2012; McLaughlin et al., 2015; McCrory et al., 2013; McCrory et al., 2011).

Por su parte, el análisis neuropsicológico y psicológico refieren la presencia de dificultades para el reconocimiento de las expresiones faciales, atencionales y de autorregulación, las cuales se aprecian enfatizadas en sujetos institucionalizados durante los primeros 24 meses de vida y con una prolongada exposición a cuidado institucional (Gleason et al., 2014; Nelson et al., 2013). Se señala pobre funcionamiento ejecutivo, alteraciones mnésicas, así como limitado lenguaje expresivo, principalmente en sujetos con estancias superiores a los 20 meses (Bos et al., 2009; Pollak et al., 2010; Merz & McCall, 2011; McDermott et al., 2012). Así como CI inferior en los niños que fueron ubicados con familias de guarda posterior a los 2 años de vida (Nelson et al., 2007).

Producto de vivencias tempranas de maltrato, que derivaron en institucionalización, se ha encontrado sintomatología dispersa asociada con TDA/H, trastorno distímico, ansiedad, trastorno negativista desafiante y depresión (Slopen et al., 2012; McLaughlin et al., 2010; Zeanah et al., 2009; Smyke et al., 2012; McLaughlin et al., 2012). Otros estudios refieren la presencia de menores competencias psicosociales, bajo rendimiento escolar, depresión y ansiedad durante la adolescencia (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Gaylord-Harden et al., 2011). Se evidencian los trastornos conductuales, ideación suicida y consumo excesivo de alcohol/drogas en la adultez (Kessler et al., 2010; Miller et al., 2011; Dunn et al., 2013), así como pobre formación de la actividad voluntaria, las funciones del lenguaje y la actividad gráfica (Lázaro et al., 2010).

Turner et al. (2012) concluyeron incremento del compromiso de afectivo-emocional con cada factor de riesgo adicional, al cual los niños estuvieron expuestos, priorizando la victimización múltiple, es decir, la experimentación simultánea de formas diversas de maltrato y no la presencia de un solo tipo (así sea de alto impacto). Se enfatiza la relevancia de emplear un modelo de riesgo acumulativo para valorar a esta población.

En relación con lo anterior, Glzman (2020), en un análisis reflexivo sobre el pasado, presente y futuro de la neuropsicología, expuso la necesidad de estudiar la interrelación entre un paciente y su entorno mediante la integración del nivel de análisis neuropsicológico, es decir, la existencia de una neuropsicología de la personalidad, del comportamiento y la comunicación. Para esta autora, dicho tipo de análisis puede considerarse una tendencia para la neuropsicología. Al respecto, la autora cita uno de los principios fundamentales del estudio psicológico expuestos por Luria (2003), quien marca la importancia del estudio de los fenómenos mentales como un todo, los cuales se desarrollan en la personalidad humana y cambian a través de la transformación de las condiciones sociales.

Si bien en el párrafo previo se expone la relevancia de contemplar el estudio de la personalidad en el nivel de análisis psicofisiológico, la neuropsicología ha priorizado la caracterización y rehabilitación de diversas alteraciones del desarrollo, así como del daño cerebral en adultos, retomando solo de forma general el análisis de la esfera afectivo-emocional. No obstante, el libro "Communication Disorders and Personality" de Glzman (2004), es un hito para la neuropsicología de la personalidad, al analizar las alteraciones del comportamiento y la jerarquía de motivos en pacientes adultos afásicos. Esta autora destaca la interdependencia entre los cambios de personalidad y los defectos del habla. Propone contrastar las alteraciones de la personalidad entre pacientes afásicos y no afásicos, así como explorar su formación durante la ontogenia. Brinda herramientas para la evaluación de la personalidad y su trabajo dentro de los programas de rehabilitación neuropsicológica, reafirmando la relevancia de incluir al paciente en actividades significativas para favorecer el cambio en la esfera motivacional.

Respecto al rol de la neuropsicología en los estudios de la personalidad, se debe pensar en las concepciones psicológicas que precisan el nivel del análisis de dicho fenómeno. A.N. Leóntiev (1984) nota que no es posible alejar lo psíquico del trabajo cerebral. Para este autor, en el caso de la investigación en los aspectos de la personalidad, se debe encaminar desde el nivel psicológico hacia el nivel fisiológico y no al revés. En algunos estudios previos (Campos-García y Solovieva, 2022a, b) se han abordado diversos elementos teóricos desde la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad que favorecen la comprensión del problema y al establecimiento de una estructura operativa para el estudio de la personalidad. En dichos trabajos, retomando los postulados teóricos de autores como A.N. Leóntiev (1984), Bozhóvich (1980), Asmolov (1987), Zaporozhets (1987), se ha conceptualizado a la personalidad como un producto avanzado del desarrollo histórico, social y ontogenético. Este desarrollo implica la concientización gradual de los motivos propios en las actividades culturales, hasta la jerarquización de los motivos centrales que conforman los sentidos de vida del ser humano. El sistema de motivos y sentidos se caracteriza por ser un sistema jerárquico y unificado, el cual incluye un contenido (la moral, procesos motivacionales, volitivos, emocionales, así como las propiedades del pensamiento y la conciencia) y una estructura (la jerarquización de los motivos). Ambas líneas pueden ser útiles para su exploración en los pacientes: una se relaciona con el estudio de los cambios cualitativos del contenido y la estructura de su personalidad durante la ontogenia; la segunda se enfoca en la evaluación y observación de los actos que implican una competencia entre motivos dentro de la actividad de cada sujeto.

Los artículos previos sobre esta línea de investigación (Campos-García y Solovieva, 2022a, 2022b) se han enfocado al análisis teórico de las características cualitativas del contenido y la estructura de la personalidad durante la ontogenia. Los objetivos del presente artículo son: 1) explorar las características neuropsicológicas y de la personalidad en niños institucionalizados por maltrato y 2) reflexionar sobre las posibilidades que brindan los métodos desarrollados para hispanoparlantes, a partir de los fundamentos de la psicología y neuropsicología histórico-cultural, para la caracterización de la personalidad.

MÉTODO

El presente es un estudio exploratorio, transversal y descriptivo.

Participantes

En el estudio se incluyeron a 13 niños mexicanos institucionalizados por abandono y con antecedente de maltrato. Los menores se encuentran en una institución privada de guarda permanente hasta que obtengan la mayoría de edad. Ninguno de los participantes presenta daño cerebral y no cuentan con tratamiento farmacológico. La Tabla 1 contiene un resumen de sus características sociodemográficas. Se enfatiza en el tipo de escolarización (continua o intermitente) previa institucionalización, ya que producto del proceso de guarda institucional, todos los menores actualmente asisten a escuelas regulares públicas.

Tabla 1
Descripción sociodemográfica

S.	E.	ESC.	AE.	PI.	TM.
1	11 años	4°. Primaria	7 continuos	6 meses	MF
2	11 años	4°. Primaria	5 intermitentes	18 meses	MF, MV, MP
3	10 años	4°. Primaria	2 intermitentes	4 meses	MF, MP, EL
4	10 años	4°. Primaria	4 intermitentes	54 meses	MF, N
5	10 años	2do. Primaria	3 continuos	24 meses	MF, MP
6	10 años	3°. Primaria	2 intermitentes	24 meses	MP, N
7	9 años	4°. Primaria	5 continuos	17 meses	MP
8	9 años	2do. Primaria	1 intermitente	30 meses	MF, MP, MS
9	8 años	3°. Primaria	4 intermitentes	18 meses	MF, MP
10	7 años	1°. Primaria	2 intermitentes	23 meses	MF, MP, N
11	5 años	2°. Preescolar	2 continuos	6 meses	MF, MS, N, EL
12	5 años	3°. Preescolar	2 intermitentes	2 meses	MF, MP, N
13	5 años	3°. Preescolar	2 intermitentes	2 meses	MF, MP, N

Nota. Abreviaciones utilizadas. S: sujeto. E: edad. ESC: escolaridad. AE: años escolares cursados previa institucionalización. PI: periodo institucionalizado. TM: tipo de maltrato. MF: maltrato físico. MV: maltrato verbal. MP: maltrato psicológico. MS: maltrato sexual. EL: explotación laboral. N: negligencia.

Contexto institucional

La institución de cuidado se encuentra en el Estado de Puebla, México. Depende de recursos privados, muestra una ideología religiosa y una filosofía de “puertas abiertas”, la cual implica que los residentes son libres de retirarse en cualquier momento. Dicha institución brinda cuidado a niños que no son prospectos para adopción, ya que no cuentan con familiares interesados en aceptar su custodia o porque sus antecedentes de maltrato han imposibilitado su inclusión en familias adoptivas. Alberga únicamente a varones comprendidos entre los 5 y los 18 años. Emplea a los residentes en su negocio local, el cual se relaciona con la elaboración de productos lácteos. Por dicha actividad los menores reciben una aportación semanal mínima. Los residentes son asignados por rango de edad en una casa (15 niños por casa, aproximadamente), la cual cuenta con una cuidadora tiempo completo (24 horas al día, 6 días a la semana). Dicha cuidadora cuenta con formación en psicología y se encarga de la supervisión, ayuda con la elaboración de tareas, colabora con la preparación de los alimentos, organiza las actividades de los niños y establece, según su criterio, formas de castigo. Un día a la semana los niños son cuidados por los residentes de mayor edad. La institución cuenta con áreas verdes, zonas con juegos, así como apoyo psicopedagógico y psicológico.

Instrumento

Para la evaluación neuropsicológica y de la personalidad se utilizaron protocolos de valoración cualitativa desarrollados para hispanoparlantes a partir de los fundamentos teórico-metodológicos del paradigma histórico-cultural (Luria 2005; Vigotsky, 1995): Evaluación neuropsicológica infantil breve-Puebla (Solovieva y Quintanar, 2017) y las tareas selectas (Evaluación de la esfera emocional y conformación de la personalidad del niño preescolar) de la Evaluación neuropsicológica para niños preescolares menores (Solovieva y Quintanar, 2014).

Para cada tarea del protocolo de Evaluación neuropsicológica breve se registró si la ejecución fue correcta e independiente, con errores no identificados de forma independiente (error A: dificultades leves; error B: dificultades moderadas) o con

imposibilidad. Mediante el análisis de las ejecuciones, los tipos de error y las características conductuales de cada niño se estableció la conservación o el compromiso funcional de los mecanismos psicofisiológicos particulares, entre los cuales se refiere a: activación cortical inespecífica, integración cinestésico-táctil, organización cinética de los movimientos, retención visual y audio-verbal, oído fonemático, síntesis espaciales simultáneas y de regulación y control de la actividad voluntaria.

En el caso de las tareas específicas del protocolo Evaluación de la esfera emocional y conformación de la personalidad del niño preescolar, se logró establecer la presencia o ausencia de las neoformaciones psicológicas, así como las características del contenido y la jerarquía de la personalidad. Para dicho estudio se seleccionaron las tareas: 1) tareas para la identificación verbal de gustos y relaciones de cercanía mediante preguntas directas, 2) ejercicios en la que se le proponen al menor situaciones que simulan un conflicto (golpes sin aparente motivo) entre dos personajes 3) la reacción ante situaciones hipotéticas violentas, 4) preguntas para la identificación de emociones en adultos y pares mediante la exposición de circunstancias, 5) la representación objetual de una emoción y su exposición verbal, 6) la jerarquización de intereses mediante preguntas del tipo “¿qué haces si tu cuidadora (nombre de la psicóloga responsable) te pide ayuda y un amigo te invita a jugar?”, “¿qué haces si quieres ver la televisión/jugar y te dejaron tarea en la escuela?” y el 7) autocontrol mediante el experimento “dulce amargo”. Dicho experimento implica colocar al niño frente a una mesa larga y ancha. Del lado contrario de la mesa se coloca un dulce. Se le dice al niño que intente alcanzarlo alargando su mano sin levantarse del asiento (es imposible alcanzar el dulce sin levantarse). Se le explica que si alcanza el dulce será para él. Al decir esto, el evaluador sale del consultorio y observa ocultamente el comportamiento.

De esta forma, el análisis de los resultados se englobó en dos niveles de análisis, el nivel neuropsicológico y el psicológico. Finalmente se establecieron inferencias clínicas respecto al rendimiento neuropsicológico, el desarrollo psicológico, la presencia de victimización múltiple, el periodo de institucionalización, la edad de ingreso y las características de escolarización.

Procedimiento

Se realizó una entrevista inicial a la responsable de la institución y a la psicóloga encargada de la supervisión de los menores para conocer los antecedentes, empero, al ser sujetos abandonados y provenientes de familias violentas, la especificidad es limitada. A todos los sujetos se les aplicaron las pruebas Evaluación neuropsicológica infantil breve-Puebla y la Evaluación de la esfera emocional y conformación de la personalidad del niño preescolar. La evaluación fue llevada a cabo por dos neuropsicólogos, uno brindó las consignas y otro realizó anotaciones complementarias a partir de sus observaciones. Todas las sesiones tuvieron una duración aproximada de 50 minutos. Posteriormente se analizaron todas las ejecuciones.

RESULTADOS

La cualificación y cuantificación de los errores observados en las diferentes tareas de la evaluación, así como las manifestaciones conductuales y el análisis de las situaciones hipotéticas propuestas, permitieron la identificación de errores sistemáticos en la población, así como el establecimiento de las características de la personalidad.

La Tabla 2 muestra el porcentaje de ejecuciones correctas, con errores y con imposibilidad encontrado en los participantes durante la ejecución de la Evaluación neuropsicológica infantil breve-Puebla.

Tabla 2

Resultados obtenidos (porcentaje) en la evaluación neuropsicológica infantil breve-Puebla

SUJETO/EDAD	CORRECTO	ERROR TIPO A	ERROR TIPO B	IMPOSIBILIDAD
1 (11 años)	65 %	18.75 %	15 %	1.25 %
2 (11 años)	48.75 %	8.75 %	27.5 %	15 %
3 (10 años)	42.5 %	11.25 %	33.75 %	12.5 %
4 (10 años)	42.5 %	10 %	31.25 %	16.25 %
5 (10 años)	42.5 %	12.5 %	33.75 %	11.25 %
6 (10 años)	37.25 %	17.5 %	32.5 %	12.5 %
7 (9 años)	56.25 %	10 %	25 %	8.75 %
8 (9 años)	40 %	12.5 %	36.25 %	11.25 %
9 (8 años)	38.75 %	13.75 %	23.75 %	23.75 %
10 (7 años)	15 %	10 %	20 %	55 %
11 (5 años)	15 %	12.5 %	27.5 %	45 %
12 (5 años)	2.5 %	13.75 %	7.5 %	76.25 %
13 (5 años)	0 %	16.25 %	7.5 %	76.25 %

La

Tabla 3 organiza los tipos de error observados y su incidencia durante la evaluación neuropsicológica. La Figura 1 muestra ejemplos de las ejecuciones. Los errores observados implican un déficit funcional en el trabajo del mecanismo psicofisiológico de regulación y control, el cual participa en la organización de la actividad consciente compleja, en la creación de intenciones, en la formación e inspección de la ejecución, la regulación conductual necesaria para llevar a cabo planes y programas de acciones, así como para conseguir la verificación de la actividad (Luria, 1974). Dichos errores se apreciaron sistemáticos en todos los sujetos, exceptuando a los menores 1 y 7.

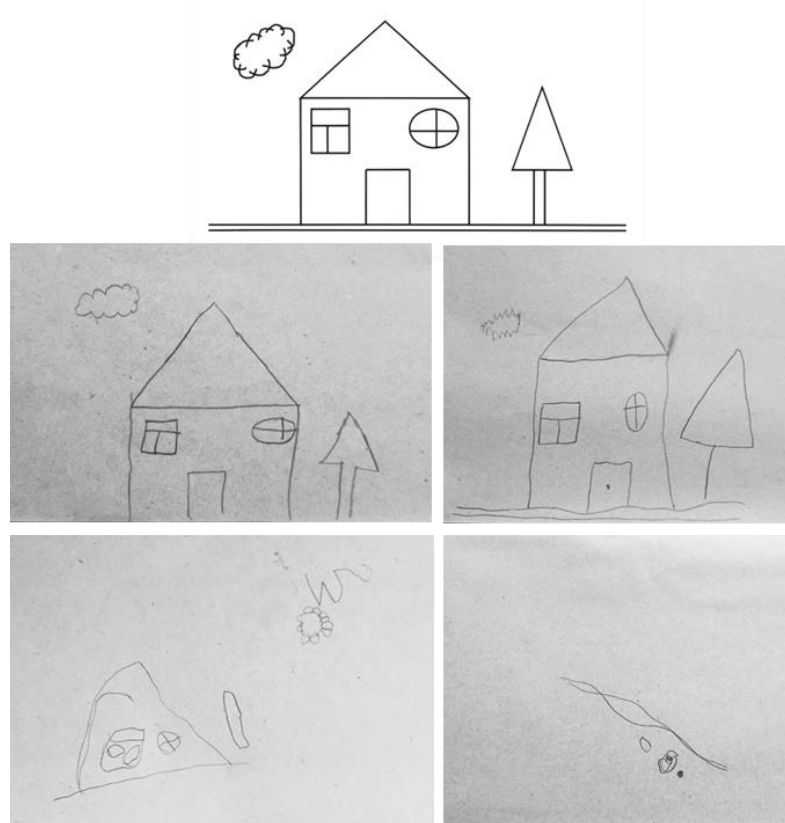
Tabla 3

Incidencia y tipos de error observados en los instrumentos aplicados

SUJETO	I y A	O y S	V	S	D	I	ACC	PO
1	*	*						
2	*	*	*	*	*	*		
3	*	*	*	*	*	*		
4	*	*	*	*	*	*		
5	*	*	*	*	*	*		
6	*	*	*	*	*	*		
7	*	*						
8	*	*	*	*	*	*		
9	*	*	*	*	*	*	*	
10	*	*	*	*	*	*	*	*
11	*	*	*	*	*	*		*
12	*	*	*	*	*	*	*	*
13	*	*	*	*	*	*	*	*

Nota. El asterisco indica la presencia del error. Abreviaciones utilizadas. I y A: impulsividad y anticipación. O y S: omisiones y sustituciones en tareas gráficas y verbales. V: verificación. S: simplificaciones gráficas, motoras y de contenido. D: desorganización de la respuesta. I: intrusiones. ACC: ausencia de control de la conducta. PO: pérdida del objetivo.

Figura 1
Ejemplos de ejecuciones ante tarea de copia de casa



Nota. a) sujeto 7, se observan omisiones. b) sujeto 9, se aprecian simplificaciones y agregados. c) sujeto 11, muestra omisiones, intrusiones, impulsividad, desorganización de la ejecución. d) sujeto 10, evidencia omisiones múltiples y ausencia de control de la conducta (rechazo por la consigna y ejecución desinteresada).

La Tabla 4 organiza la presencia o ausencia de determinados componentes de la personalidad valorados mediante la Evaluación de la esfera emocional y conformación de la personalidad del niño preescolar.

Tabla 4
Presencia y ausencia de componentes de la personalidad

SUJETO	IGRC	RPCSA	RASP	IEAP	ROE	JI	AC
1	*	*	*	*	*	*	
2	*	*		*		*	
3	*	*		*	*	*	
4	*	*		*		*	
5	*	*	*	*		*	
6	*	*		*		*	
7	*	*	*	*	*	*	
8	*	*		*		*	
9	*	*			*	*	
10	*			*			
11	*	*		*	*	*	
12							
13							

Nota. El asterisco indica la presencia del componente. Abreviaciones utilizadas. IGRC: identificación de gustos y relaciones de cercanía. RPCSA: reconocimiento de pautas de comportamiento socialmente aceptadas ante situaciones agresivas. RASP: reacción no agresiva ante situación hipotética. IEAP: identificación de emociones en un adulto y pares ante situaciones. ROE: representación objetal de una emoción. JI: jerarquización de intereses. AC: autocontrol (dulce amargo).

Finalmente, la Tabla 5 organiza a los participantes según la edad psicológica detectada, el tipo de regulación verbal observado, el porcentaje de respuestas correctas en la evaluación neuropsicológica, la edad de ingreso a la institución y el periodo que llevan en situación de institucionalización.

Tabla 5

Relación entre edad de ingreso, period institucionalizado, regulación conductual, edad psicológica y porcentaje de respuestas correctas.

S	EP	RC	%RCN	EI	PI
1	ESM	RV	65	10 años 6 meses	6 meses
7	EST	RV	56.25	7 años 7 meses	17 meses
5	2EP	RE	42.5	8 años	24 meses
8	2EP	RE	40	6 años 6 meses	30 meses
6	2EP	RE	37.25	8 años	24 meses
3	2EP	RE	42.5	9 años 8 meses	4 meses
2	2EP	RE	48.75	9 años 6 meses	18 meses
4	1EP	RE	42.5	5 años 6 meses	54 meses
9	1EP	RE	38.75	5 años 8 meses	28 meses
11	1EP	RE	15	5 años 6 meses	6 meses
10	1EP	RRC	15	5 años 1 mes	23 meses
12	PE	RRC	2.5	4 años 10 meses	2 meses
13	PE	RRC	0%	4 años 10 meses	2 meses

Nota. Abreviaciones utilizadas. S: sujeto. EP: edad psicológica. RC: regulación conductual predominante. %RCN: porcentaje de respuestas correctas en la Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve-Puebla. EI: edad de ingreso a la institución. PI: periodo institucionalizado. EST: escolar temprano. ESM: escolar mayor. 2EP: segunda etapa del preescolar. 1EP: primera etapa del preescolar. PE: primera edad. RV: regulación voluntaria. RE: regulación estereotipada. RRC: regulación reactivo-circunstancial.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados, la reflexión a partir de la evidencia expuesta por la literatura especializada, las similitudes encontradas en la muestra y la posibilidad de integrar los niveles de análisis psicológico y neuropsicológico permite reflexionar e hipotetizar sobre la evidencia recabada. El aspecto novedoso de esta investigación es el uso de los instrumentos de evaluación cualitativa que permiten no solo establecer los mecanismos cerebral funcionales fuertes y débiles, sino también los motivos de la personalidad en la edad psicológica particular personalidad (Campos-García y Solovieva, 2022a, b; A.N. Leóntiev, 1984; Solovieva y Quintanar, 2018; Solovieva y Mata, 2019).

Los resultados evidencian la presencia de condiciones desfavorables en los menores evaluados: victimización múltiple, pobre contacto afectivo, organización inadecuada de la actividad, limitada interacción con coetáneos, escolarización intermitente y escasos recursos económicos. A continuación, se discuten cuáles condiciones implicaron una influencia significativa en la muestra.

Respecto a la *educación*, es notorio que los sujetos que contaron con una escolarización ininterrumpida previa institucionalización (menores 1, 7 y 11) son los que, comparados entre niños escolares y preescolares, respectivamente, contaron el mayor porcentaje de respuestas correctas independientes (Tablas 2 y 3).

Los datos de la investigación permiten llegar a conclusiones particulares sobre la edad psicológica de los sujetos y las diferencias entre ellos. Los participantes con edad cronológica para asistir a educación primaria, los cuales ingresaron a la institución antes de cumplir 6 años y cuentan con una escolarización poco formal (sujetos 4, 9 y 10), muestran una edad psicológica marcadamente inferior a la de sus pares y porcentajes inferiores de respuestas correctas (Tablas 2 y 5). No obstante, la condición de ingreso temprano no mostró un efecto negativo generalizado. Por ejemplo, de los sujetos 11, 12 y 13 (con edad de 5 años), el niño 11 tiene el mejor desempeño a pesar del ingreso temprano debido a que, contó con escolarización formal y acciones supervisadas por adultos en casa. Estos datos permiten hipotetizar que la mayor importancia no tiene tanto la edad cronológica, sino el tipo de actividad, en la cual haya participado el sujeto en la colaboración con los adultos. Dicha idea se basa en el reconocimiento de las condiciones culturales, económicas, históricas, educativas, de la actividad (su organización) y biológicas (un sistema nervioso sano y la maduración regular cortical) que favorecen el desarrollo neuropsicológico y de la personalidad (Vigotsky, 1995; Obukhova, 2006; Solovieva y Quintanar, 2016; Bozhóvich, 2004a; D. A. Leóntiev et al., 2017; A.N. Leóntiev, 2005).

La literatura destaca la *victimización múltiple*, que involucra diversas formas de maltrato simultáneo. Todos los niños, excepto los sujetos 1 y 7, cuentan con dicha condición. Un caso relevante es el menor 11, quien tiene un rendimiento superior a sus pares, a pesar del antecedente maltrato múltiple e institucionalización temprana, empero, con escolarización formal previa. Esta evidencia permite sugerir la influencia del maltrato múltiple, el ingreso temprano a una institución, el contacto afectivo con los cuidadores y la organización de la actividad cultural en el desarrollo psicológico.

En el estudio se ha observado una característica diferencial en sujetos con la victimización múltiple que consistió en la presencia de verbalizaciones constantes y espontáneas sobre sus experiencias de maltrato. Dichas verbalizaciones no se observaron en menores sin victimización múltiple.

Diversas investigaciones señalan que los niños con una institucionalización prolongada muestran déficits comportamentales, vulnerabilidad al estrés, ansiedad y depresión a diferencia de los adoptados tempranamente (Merz & McCall, 2011; Slopen et al., 2012; Pollak et al., 2010). En nuestro estudio no se observaron estas características, es decir, el tipo de desempeño no dependió únicamente de la cantidad de años de permanencia en la institución. Por ejemplo, los sujetos 7 y 2, institucionalizados por 17 y 18 meses, respectivamente, tienen rendimientos desiguales, incluso favoreciendo al sujeto 7 (el cual ingresó tempranamente, recibió escolarización formal y experimentó un solo tipo de maltrato). Los participantes 1 y 3, con un periodo institucionalizado similar y un ingreso a una edad posterior a los 9 años, muestran rendimiento que favorece al sujeto 1 (con antecedente de un solo tipo de maltrato y escolarización constante). Los niños 5, 6 y 10 comparten un periodo de institucionalización similar, observándose mejor desempeño en los sujetos 5 y 6 (con edad de ingreso posterior a los 8 años). Respecto al sujeto 10, es viable hipotetizar que incluso la permanencia en una institución con cuidadores estables no favoreció el desarrollo, sin embargo, ante la ausencia de evaluaciones al ingreso, no es posible realizar una comparación confiable. Zaporózhets (1987), Bustamante (1978) y Solovieva (2022) señalaron que la organización de la actividad, el tipo de escolarización y las condiciones de vida influyen en la actividad intelectual, los motivos sociales de comportamiento y los sentimientos desarrollados. En nuestra muestra, todos los niños que tuvieron acceso a una escolarización constante, a pesar del antecedente de maltrato y la institucionalización temprana, presentaron mejor rendimiento.

Según Vigotsky (1984a), un niño participa y convive en un medio y no únicamente existe bajo su influencia. Este autor enfatiza la importancia de analizar la relación entre el niño y su entorno a través de la actividad y la experiencia emocional (vivencia emocional).

Por su parte, A.N. Leóntiev (1983, 1984) enfatizó la importancia de las actividades que realiza un niño y del dominio de instrumentos y operaciones culturales para la formación y organización exitosa de los mecanismos psicofisiológicos cerebrales. Del mismo modo, el desarrollo psicológico y de la personalidad solo es posible, cuando el menor se incluye en una actividad específica; una actividad rectora (Elkonin, 1989). Davidov (1996) refiere que el concepto de situación social del desarrollo propuesto por Vigotsky (1984b) se concretiza en el concepto de actividad rectora. No obstante, en nuestra muestra, al igual que lo expuesto por Solovieva (2022), la inclusión del niño en las actividades rectoras depende de las condiciones de vida del sujeto, puesto que es posible encontrar a niños cuya actividad desempeñada no es la óptima para su edad, realizando, por ejemplo, actividad laboral de adultos, tareas domésticas o de cuidado de otros niños.

Los datos de nuestro estudio muestran un estado disfuncional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control en sujetos con errores sistemáticos (Tabla 3), así como una edad psicológica inadecuada para su edad cronológica (Tabla 5). Lo anterior se refleja en el pobre desarrollo de formaciones psicológicas de la edad, tales como las funciones comunicativa y reguladora del lenguaje, la actividad voluntaria y gráfica, así como una formación insuficiente de la personalidad, evidente en el tipo de regulación conductual. Lo anterior se debe a falta de la organización deficiente de su actividad, así como la falta de comunicación afectiva con sus cuidadores primarios y pares, lo cual determina una limitada participación en las actividades escolares e intelectuales. Nuestros resultados son consistentes con investigaciones enmarcadas en el paradigma histórico cultural que exploraron el desarrollo en contextos de privación (Lázaro et al., 2014; Solovieva et al., 2006).

A.N. Leóntiev (1984) señala que la personalidad se desarrolla en el medio de las relaciones vitales (como fruto de la transformación de su actividad). D.A. Leóntiev et al. (2017) consideran que el dominio sobre el propio comportamiento es clave en la personalidad, y los niveles de regulación conductual (y sus manifestaciones) permiten un modelo para "cuantificarla" (quién tiene más y quién tiene menos personalidad). D.A. Leóntiev (2005) determina que los significados (objetivo y personal) son los que permiten comprender la regulación conductual, de la actividad y de la vida misma de un sujeto. Este autor propone los tipos o niveles de regulación conductual basados en los significados como mecanismo regulador: a) una regulación orientada a la satisfacción de las necesidades, b) como respuesta a un estímulo, c) una regulación bajo la lógica de la predisposición, el estereotipo o el hábito aprendido, d) una guiada por la lógica social, de las normas y de las expectativas de un grupo social, e) por la lógica del sentido personal y f) una regulación conductual guiada por la libre elección.

Considerando esto, se observa que los participantes con mayor porcentaje de respuestas correctas e independientes son los que muestran elementos de una regulación voluntaria, así como con conocimiento de las expectativas y las normas circundantes (niños 1 y 7). Aquellos sujetos (10, 12 y 13) con una regulación reactiva, basada en deseos inmediatos y dependiente de las circunstancias, obtuvieron el menor porcentaje de respuestas correctas. Con porcentajes intermedios se apreciaron a los menores (5, 8, 6, 3, 2, 4, 9, 11) con regulación estereotipada o basada en hábitos aprendidos (poco reflexivos o significativos a nivel personal). Las manifestaciones conductuales de los tipos de regulación no son causa, sino la manifestación del pobre desarrollo del contenido y la estructura de la personalidad. Bozhóvich (2004b) expone que los actos implican una competencia entre motivos y decisiones (un acto se realiza de acuerdo con un motivo ganador, siendo este último el que resulta dominante en la personalidad).

Durante la Evaluación de la esfera emocional y conformación de la personalidad del niño preescolar, los sujetos 1 y 7 mostraron adecuado reconocimiento de pautas de comportamiento socialmente aceptadas, presentaron soluciones no agresivas para los conflictos en el protocolo cualitativo, tuvieron capacidad para identificar emociones en otros durante situaciones, reconocieron motivos más importantes de los secundarios y se ajustaron voluntariamente a las consignas. En el experimento “dulce amargo”, aunque no se acataron a la consigna y emitieron una narrativa para justificar sus acciones (Subbotsky, 2012), no consumieron el dulce a pesar de la animación del evaluador, apreciándose expresiones faciales de vergüenza (Tablas 4 y 5).

Respecto a los menores identificados con regulación conductual de tipo estereotipada o basada en hábitos aprendidos (5, 8, 6, 3, 2, 4, 9 y 11), mostraron clarificación de gustos y relaciones de cercanía. Ellos reconocieron pautas de comportamiento socialmente aceptadas ante situaciones agresivas, no obstante, sus alternativas de solución de conflictos involucraron comportamiento violento. A pesar de identificar motivos más importantes como seguir las instrucciones de un adulto o cumplir con consignas escolares de mayor relevancia, su conducta evidenció dificultad para ajustarse a las consignas, requiriendo regulación verbal externa. Intentaron regular su comportamiento con su lenguaje propio, resultando poco exitoso. En el experimento “dulce amargo”, no cumplieron la consigna, emitieron justificaciones narrativas y comieron el dulce antes de la intervención del evaluador, sin mostrar vergüenza ante el acto.

Finalmente, los sujetos 10, 12 y 13, con regulación reactiva y circunstancial, mostraron limitada o nula capacidad para clarificar sus gustos y relaciones de cercanía, así como para la identificación de emociones de otros a partir de circunstancias identificadas por ellos mismos. Carecieron de reconocimiento de pautas de comportamiento socialmente aceptadas, evidenciaron reacciones agresivas. No consiguieron jerarquizar sus intereses, priorizando necesidades inmediatas. Requirieron importante regulación verbal externa y ocasionalmente corporal por parte del adulto. Se mostraron retadores y, en el experimento “dulce amargo”, actuaron antes de la indicación, comiendo el dulce sin expresiones de malestar (Tablas 4 y 5). A.N. Leóntiev (1984) refiere que el nivel del desarrollo de la conciencia determina el reconocimiento de las necesidades, las actitudes y la subordinación de motivos; elementos con pobre desarrollo en nuestra muestra. La actividad es estimulada y orientada por un motivo, objetivada por una necesidad (detrás de un motivo siempre hay una necesidad), la cual supone una regulación consciente del sujeto. Para Leóntiev, la personalidad se establece por las relaciones que la engendran (actividad) y su establecimiento formal se expresa en el establecimiento de un sistema armónico de sentidos personales (jerarquía de motivos). La adquisición de la personalidad implica la concientización gradual de los propios motivos en las actividades culturales, hasta la adquisición de los motivos centrales que dan sentido a la vida. No obstante, en la población estudiada, la limitada participación en las actividades rectoras o supervisadas, el limitado contacto afectivo y la ausencia de acciones colaborativas, generan una inadecuada formación del contenido de la personalidad y dificultades para establecer una jerarquía de motivos.

El desarrollo desde la niñez, no sólo de la esfera intelectual, sino también de la motivacional y emocional, es importante para la formación de la personalidad desde, ya que el desenvolvimiento de estas cualidades resulta difícil en edades posteriores (Zaporózhets, 1987). Sin embargo, se rechaza la idea de que la personalidad sea solo el producto de la experiencia pasada, puesto que a medida que la personalidad se vuelve más madura, más ramificados son sus vínculos con el mundo y, mientras más se enfrenta a la elección de motivos, la persona se transforma en creadora de la realidad objetiva (incluyéndose a sí misma en ella) (Asmolov, 1984 citando a A.N. Leóntiev, 1973).

Así, la personalidad debe ser comprendida como un proceso en transformación constante. Implica un proceso incesante de reestructuración de las relaciones con las personas, de ampliación de vínculos, de enriquecimiento del mundo interior y la afirmación en sí mismo, lo cual modifica el desarrollo previo. Las vivencias pasadas de cada sujeto (por ejemplo, los estereotipos de conducta) tienen su aporte a la personalidad, sin embargo, en etapas posteriores, serán solo condiciones. Una vez que el

sujeto amplía su realidad y su conciencia individual, se vuelve capaz de revalorar su pasado y, dado el caso, deshacerse de la carga de dicho pasado para influir en su situación actual y en su futuro (A.N. Leóntiev, 1984).

Cabe señalar que en esta investigación existieron elementos relevantes en el nivel psicofisiológico de análisis, como el compromiso funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria en algunos participantes. A nivel psicológico se aprecia una relación entre la edad psicológica y el nivel de regulación conductual mostrado por los sujetos, entre el nivel de regulación conductual y el porcentaje de imposibilidad en las tareas de los instrumentos, así como entre el desempeño global y la organización de la actividad (por ejemplo, en la escolarización constante y la supervisión de adultos). Es viable reconocer una interrelación inicial entre el nivel neuropsicológico y el psicológico (la personalidad) en esta población. Se puede hipotetizar que el grado de compromiso del mecanismo de regulación y control de la actividad voluntaria corresponde con la pobreza de los motivos de la personalidad del menor, lo cual se evidenció en las respuestas incorrectas en ambos protocolos. Por otro lado, no se evidenció una relación constante entre la edad de ingreso a una institución, el periodo institucionalizado y la victimización múltiple, no obstante, nuestros resultados están limitados a una muestra poco representativa, así que de ningún modo pueden ser generalizables.

En la muestra existen elementos para establecer una interrelación entre el nivel neuropsicológico y el nivel de formación de la personalidad. Sin embargo, esta interrelación puede no encontrarse en todos los casos. Es probable encontrar sujetos con características conductuales que denoten una pobre formación del contenido y la estructura de la personalidad y mostrar conservación de los mecanismos psicofisiológicos. Por ejemplo, Zaporózhets (1987) expone que un sujeto puede convertirse en adulto y alcanzar un alto desarrollo intelectual, pero ser incapaz de mostrar empatía y establecer relaciones amistosas cuando existieron relaciones afectivas desfavorables con los adultos circundantes durante su niñez.

Ante la existencia de dichas variantes, es significativa de propuesta de Glozman (2020) sobre la necesidad de una neuropsicología que evolucione para tener una orientación social, que se centre en el paciente y su entorno, que integre datos neuropsicológicos y de la vida real, que retome la experiencia de los individuos, su interpretación subjetiva y las diferentes condiciones sociales. Propone una neuropsicología de la personalidad que incluya el análisis de las alteraciones producto del daño cerebral, así como en la ontogenia. Los datos del presente estudio permiten señalar que la evaluación cualitativa de la personalidad a partir de las dos líneas de estudio propuestas, permitió explorar el proceso de formación de los componentes de la personalidad y los actos de los sujetos como producto de una competencia de motivos, analizar las características de su actividad y relacionar esta evidencia con el nivel psicofisiológico de análisis. Dicha evaluación puede contribuir a una nueva forma de análisis dentro de la práctica clínica, educativa o social.

CONCLUSIONES

La evidencia recabada muestra que la personalidad puede estudiarse contemplando el nivel de análisis psicofisiológico (neuropsicológico), siempre que se parta del nivel psicológico, se cuente con fundamentos teóricos sólidos sobre su formación y se utilicen instrumentos metodológicamente congruentes. En los menores valorados se observaron características de compromiso funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria, así como una edad psicológica inferior a la esperada para la edad cronológica.

Sobre la personalidad, las líneas de investigación que implican el estudio de los cambios cualitativos del contenido y la estructura de su personalidad durante la ontogenia, así como la evaluación y observación de los actos que implican una competencia entre motivos dentro de la actividad, mostraron ser viables. De esta forma, se reconoce que la teoría de la actividad ofrece una visión dinámica y dialéctica de la personalidad como un proceso en constante desarrollo y no como un fenómeno intrínseco que caracteriza al sujeto.

Los componentes teóricos y metodológicos empleados permitieron la caracterización de los tipos de regulación conductual a partir de elementos como la identificación de gustos y relaciones de cercanía, el reconocimiento de pautas de comportamiento socialmente aceptadas en diversidad de situaciones, las propuestas de solución de conflictos, la identificación de emociones en adultos y pares ante situaciones, la jerarquización de intereses, así como la implementación de experimentos del desarrollo. Empero, resulta importante considerar el tipo de verbalizaciones realizadas por los menores con victimización múltiple, en aras de explorar elementos como el autoconcepto y analizar de forma amplia su influencia en la formación de la personalidad.

En conjunto, se observó que la organización de la actividad del sujeto a partir de acciones guiadas y supervisadas por un adulto, su inclusión en las actividades rectoras para cada edad, así como el establecimiento de relaciones afectivas y

comunicativas pueden ser consideradas como las condiciones más relevantes al momento de estudiar el nivel de desarrollo (neuropsicológico y de la personalidad) en un sujeto institucionalizado por maltrato.

Finalmente, los instrumentos actualmente disponibles para la evaluación del desarrollo de la personalidad (en sujetos con edad psicológica de preescolares) a partir de los fundamentos teórico-metodológicos del paradigma histórico-cultural son una herramienta útil, empero, se sugiere la elaboración de protocolos que incluyan otros experimentos del desarrollo y que abarquen otras edades psicológicas.

REFERENCIAS

- Asmolov, A. G. (1984). The Subject Matter of the Psychology of Personality. *Soviet Psychology*, 22(4), 23-43. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405220423>
- Asmolov, A. G. (1987). Premises of a Socioevolutionary Concept of the Personality. *Soviet Psychology*, 26(2), 51-63. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405260251>
- Bos, K. J., Fox, N., Zeanah, C. H., & Nelson III, C. A. (2009). Effects of early psychosocial deprivation on the development of memory and executive function. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 3, 1-7. <https://doi.org/10.3389/neuro.08.016.2009>
- Bozhovich, L. I. (1980). Stages in the Formation of the Personality in Ontogeny. *Soviet Psychology*, 18(3), 36-52. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405180336>
- Bozhóvich, L. I. (2004a). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 71-88. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059227>
- Bozhóvich, L. I. (2004b). L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 20-34. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059226>
- Bustamante, M. (1978). El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(3), 411-422. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80510309>
- Campos-García, D., y Solovieva, Y. (2022a). Formación de la personalidad durante la infancia y la edad preescolar desde el paradigma histórico-cultural. *Integra2 revista electrónica de educación especial y familia*, 13(1), 44-61. Recuperado de https://www.fcdh.uatx.mx:80/media/integra2/articulo_completo/Integra2- Ene-Jun22 Art 4 completo ZzVG9yp.pdf
- Campos-García, D., y Solovieva, Y. (2022b). Formación de la personalidad durante la edad escolar y la adolescencia desde el paradigma histórico-cultural. *Integra2 revista electrónica de educación especial y familia*, 13(2), 46-66. Recuperado https://www.fcdh.uatx.mx:80/media/integra2/numero_completo/Integra2_Vol13_No2_dic2022_Uzik9fO.pdf
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. INTER.
- Dunn, E. C., McLaughlin, K. A., Slopen, N., Rosand, J., & Smoller, J. W. (2013). Developmental timing of child maltreatment and symptoms of depression and suicidal ideation in young adulthood: results from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Depression and anxiety*, 30(10), 955-964. <https://doi.org/10.1002/da.22102>
- Elkonin, D. B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Pedagogía.
- Fernández-Daza, M. P., y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPS12-3.pccp>
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: a neglected component in child victimization. *Child abuse & neglect*, 31(1), 7-26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.06.008>
- Gaylord-Harden, N. K., Cunningham, J. A., & Zelencik, B. (2011). Effects of exposure to community violence on internalizing symptoms: Does desensitization to violence occur in African American youth? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 711-719. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9510-x>
- Gleason, M. M., Fox, N. A., Drury, S. S., Smyke, A. T., Nelson III, C. A., & Zeanah, C. H. (2014). Indiscriminate behaviors in previously institutionalized young children. *Pediatrics*, 133(3), 657-665. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0212>

- Glozman, J. M. (2004). *Communication Disorders and Personality*. Springer Science.
- Glozman, J. M. (2020). Neuropsychology in the Past, Now and in the Future. *Lurian Journal*, 1(1), 29-47. <https://doi.org/10.15826/Lurian.2020.1.1.5>
- Kessler, R. C., McLaughlin, K. A., Green, J. G., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., Aguilar-Gaxiola, S., Alhamzawi, A. O., Alonso, J., Angermeyer, M., Benjet, C., Bromet, E., Chatterji, S., de Girolamo, G., Demyttenaere, K., Fayyad, J., Florescu, S., Gal, G., Gureje, O., Haro, J. M., ... Williams, D. R. (2010). Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 197(5), 378-385. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499>
- Lázaro, E., Quintanar, L., Solovieva, Y., Torres C. y Salazar, S. (2014). Programa para estimular el desarrollo psicológico de niños con maltrato. En M. Pérez., A. Escotto., J. A. Arango. y L. Quintanar. (Coord.), *Rehabilitación neuropsicológica: estrategias en trastornos de la infancia y del adulto* (pp. 21-32). Manual Moderno.
- Leóntiev, A. N. (1983). *Obras escogidas*. Universidad Estatal de Moscú.
- Leóntiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cartago.
- Leóntiev, A. N. (2005). The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(4), 72-75. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059259>
- Leóntiev, D. A. (2005). Three Facets of Meaning. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(6), 45-72. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059270>
- Leóntiev, D. A., Lebedeva, A. & Kostenko, V. (2017). Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky's Guidelines. *Educational Studies*, 2, 98-112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Fontanella.
- Luria, A. R. (2005). Las funciones corticales superiores del hombre. Fontamara.
- McCrory, E. J., De Brito, S. A., Sebastian, C. L., Mechelli, A., Bird, G., Kelly, P. A., & Viding, E. (2011). Heightened neural reactivity to threat in child victims of family violence. *Current biology: CB*, 21(23), 947-948. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2011.10.015>
- McCrory, E. J., De Brito, S. A., Kelly, P. A., Bird, G., Sebastian, C. L., Mechelli, A., Samuel, S., & Viding, E. (2013). Amygdala activation in maltreated children during pre-attentive emotional processing. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 202(4), 269-276. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.116624>
- McDermott, J. M., Westerlund, A., Zeanah, C. H., Nelson, C. A., & Fox, N. A. (2012). Early adversity and neural correlates of executive function: implications for academic adjustment. *Developmental cognitive neuroscience*, 2(1), 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.09.008>
- McLaughlin, K. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., Sheridan, M. A., Marshall, P., & Nelson, C. A. (2010). Delayed maturation in brain electrical activity partially explains the association between early environmental deprivation and symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 68(4), 329-336. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.04.005>
- McLaughlin, K. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., & Nelson, C. A. (2012). Attachment security as a mechanism linking foster care placement to improved mental health outcomes in previously institutionalized children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(1), 46-55. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02437.x>
- McLaughlin, K. A., Peverill, M., Gold, A. L., Alves, S., & Sheridan, M. A. (2015). Child Maltreatment and Neural Systems Underlying Emotion Regulation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(9), 753-762. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.06.010>
- Merz, E. C., & McCall, R. B. (2011). Parent ratings of executive functioning in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(5), 537-546. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02335.x>
- Miller, E., Breslau, J., Chung, W. J., Green, J. G., McLaughlin, K. A., & Kessler, R. C. (2011). Adverse childhood experiences and risk of physical violence in adolescent dating relationships. *Journal of epidemiology and community health*, 65(11), 1006-1013. <https://doi.org/10.1136/jech.2009.105429>
- Nelson III, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: the Bucharest Early Intervention Project. *Science*, 318(5858), 1937-1940. <https://doi.org/10.1126/science.1143921>
- Nelson, C. A., Westerlund, A., McDermott, J. M., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2013). Emotion recognition following early psychosocial deprivation. *Development and psychopathology*, 25(2), 517-525. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001216>
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Educación superior.

- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K. L., Frenn, K. A., Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children. *Child development, 81*(1), 224-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01391.x>
- Sheridan, M. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., McLaughlin, K. A., & Nelson, C. A. (2012). Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*(32), 12927-12932. <https://doi.org/10.1073/pnas.1200041109>
- Sloven, N., McLaughlin, K. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2012). Alterations in neural processing and psychopathology in children raised in institutions. *Archives of general psychiatry, 69*(10), 1022-1030. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2012.444>
- Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Gleason, M. M., Drury, S. S., Fox, N. A., Nelson, C. A., & Guthrie, D. (2012). A randomized controlled trial comparing foster care and institutional care for children with signs of reactive attachment disorder. *The American journal of psychiatry, 169*(5), 508-514. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.11050748>
- Solovieva, Y. (2022). *La actividad intelectual: concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla
- Solovieva, Y., y Mata, A. (2019). El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. En F. Marilda, L. Nilsa, S. Marilene (Comps.). *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural* (pp. 339-362). Edufpi.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 6*(1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000194&pid=S0120-0011201200030000600055&lng=en
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2014). Evaluación neuropsicológica para niños preescolares menores. Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2016). Análisis sindrómico en casos de problemas en el desarrollo y aprendizaje: siguiendo a A.R. Luria. En D. F. Silva Da. y J. H. Ávila-Toscano. (Comps.), *De las neurociencias a la neuropsicología. El estudio del cerebro humano. Tomo 1* (pp. 471-502). Editores Corporación Universitaria Reformada.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2017). *Evaluación neuropsicológica infantil breve Puebla. ENIB-Puebla*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2018). *Evaluación de la actividad intelectual para adolescentes y adultos*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Subbotsky, E. (2012). Development of Moral Foundations of Action: The Role of The Narrative Function of Language. In D. A. Leóntiev. (Ed.), *Motivation, Consciousness and Self-Regulation* (pp. 209-242). Nova Science Publishers.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Ormrod, R., Hamby, S., Leeb, R. T., Mercy, J. A., & Holt, M. (2012). Family context, victimization, and child trauma symptoms: variations in safe, stable, and nurturing relationships during early and middle childhood. *The American journal of orthopsychiatry, 82*(2), 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01147.x>
- UNICEF. (2020). *Niños y niñas en américa latina y el caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- Vanderwert, R. E., Marshall, P. J., Nelson III, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2010). Timing of intervention affects brain electrical activity in children exposed to severe psychosocial neglect. *PloS one, 5*(7), e11415. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0011415>
- Velasco, G. I. (2014). El derecho fundamental: la vida en familia. *Dfensor, 4*, 5-8.
- Vigotsky, L.S. (1984a). *Obras escogidas. Tomo 6*. Pedagogía.
- Vigotsky, L.S. (1984b) *Obras escogidas. Tomo 4*. Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas, Tomo 3*. Visor.
- Zeanah, C. H., Egger, H. L., Smyke, A. T., Nelson, C. A., Fox, N. A., Marshall, P. J., & Guthrie, D. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in Romanian preschool children. *The American journal of psychiatry, 166*(7), 777-785. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.08091438>
- Zaporózhets, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. En M. Shuare. y V. Davídov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 228-249). Progreso.