

Evaluación neuropsicológica del aprendizaje escolar en niños institucionalizados

Avaliação neuropsicológica da aprendizagem escolar em crianças institucionalizadas
Évaluation neuropsychologique de l'apprentissage scolaire chez les enfants placés en institution
Neuropsychological assessment of school learning in institutionalized children

David Campos-García¹, Yulia Solovieva^{2,3,4} y Luis Quintanar Rojas²

1. Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla, México.
2. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
3. Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
4. Centro Científico Federal de Investigaciones Psicológicas y Multidisciplinarias, Moscú, Rusia.

Resumen

El desarrollo psicológico y neuropsicológico puede construirse de modo muy diferente en dependencia de las condiciones educativas y de organización de la actividad de los sujetos. El objetivo del presente texto es valorar las características de adquisición e interiorización de las acciones escolares en niños escolares institucionalizados por maltrato, mediante el empleo de los niveles de análisis psicológico y neuropsicológico. El estudio es exploratorio, transversal y descriptivo. Se evaluaron a 10 niños mexicanos institucionalizados por abandono y con antecedente de maltrato, inscritos en el nivel educativo de primaria. Los resultados muestran inadecuada interiorización de las acciones intelectuales, ausencia de motivos cognoscitivos y compromiso funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control. Se discute la necesidad de una organización sistemática de las acciones basándose en el proceso de interiorización para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones intelectuales, la identificación de la presencia o ausencia de los prerrequisitos psicológicos para el acceso al contenido escolar, así como el tipo de tareas sensibles para el estudio de sujetos con altos niveles de privación.

Palabras clave: evaluación neuropsicológica, enseñanza y aprendizaje, institucionalización, teoría de la actividad, dificultad de aprendizaje.

Resumo

O desenvolvimento psicológico e neuropsicológico pode ser construído de forma muito diferente consoante as condições educativas e organizacionais da atividade dos sujeitos. O objetivo do presente texto é avaliar as características da aquisição e interiorização das ações escolares em crianças institucionalizadas por maus tratos, utilizando níveis de análise psicológicos e neuropsicológicos. O estudo é exploratório, transversal e descritivo. Foram avaliadas dez crianças mexicanas institucionalizadas por negligência e com antecedentes de maus-tratos, matriculadas na escola primária. Os resultados mostram uma internalização inadequada das ações intelectuais, uma ausência de motivos cognitivos e um comprometimento funcional do mecanismo psicofisiológico de regulação e controle. Discute-se a necessidade de uma organização sistemática das ações baseada no processo de internalização para favorecer o processo de ensino-aprendizagem das ações intelectuais, a identificação da presença ou ausência de pré-requisitos psicológicos para o acesso aos conteúdos escolares, bem como o tipo de tarefas sensíveis para o estudo de sujeitos com elevados níveis de privação.

Palavras-chave: avaliação neuropsicológica, ensino e aprendizagem, institucionalização, teoria da atividade, dificuldades de aprendizagem.

Artículo recibido: 14/04/2024; Artículo aceptado: 28/10/2024.

Correspondencias relacionadas con este artículo deben ser enviadas a David Campos-García, Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla– Diagonal 15 Sur 6907. Col. San José Mayorazgo, Puebla, Mexico.

E-mail: david.campos.garcia@hotmail.com

DOI:10.5579/ml.2024.0871

Résumé

Le développement psychologique et neuropsychologique peut se construire très différemment selon les conditions éducatives et organisationnelles de l'activité des sujets. L'objectif du présent texte est d'évaluer les caractéristiques de l'acquisition et de l'internalisation des actions scolaires chez les enfants scolarisés institutionnalisés pour maltraitance, en utilisant les niveaux d'analyse psychologique et neuropsychologique. L'étude est exploratoire, transversale et descriptive. Dix enfants mexicains institutionnalisés pour négligence et ayant des antécédents de maltraitance, inscrits à l'école primaire, ont été évalués. Les résultats montrent une internalisation inadéquate des actions intellectuelles, l'absence de motifs cognitifs et un compromis fonctionnel du mécanisme psychophysologique de régulation et de contrôle. La nécessité d'une organisation systématique des actions basée sur le processus d'internalisation pour favoriser le processus d'enseignement-apprentissage des actions intellectuelles, l'identification de la présence ou de l'absence de prérequis psychologiques pour l'accès aux contenus scolaires, ainsi que le type de tâches sensibles pour l'étude de sujets présentant des niveaux élevés de privation sont discutés.

Mots-clés : évaluation neuropsychologique, enseignement et apprentissage, institutionnalisation, théorie de l'activité, troubles de l'apprentissage.

Abstract

The psychological and neuropsychological development can be constructed in very different ways depending on the educational conditions and the organization of individuals' activities. The objective of the present text is to assess the acquisition and internalization characteristics of school actions in institutionally abused schoolchildren, through the utilization of psychological and neuropsychological analysis levels. The study is exploratory, cross-sectional, and descriptive. Ten Mexican children institutionalized due to neglect and with a history of abuse, enrolled in the elementary educational level, were evaluated. The results demonstrate inadequate internalization of intellectual actions, absence of cognitive motives, and functional compromise of the psychophysiological mechanism of regulation and control. The need for a systematic organization of actions based on the process of internalization to promote the teaching-learning process of intellectual actions, the identification of the presence or absence of psychological prerequisites for accessing school content, as well as the type of tasks sensitive for studying subjects with high levels of deprivation is discussed.

Keywords: neuropsychological assessment, teaching and learning, institutionalization, activity theory, learning difficulty.

1. INTRODUCCIÓN

La institucionalización infantil busca brindar protección o guarda/custodia a niños en situación de calle, abandono, negligencia y violencia en sus múltiples variantes. Causas que se consideran acumulativas y no excluyentes (Pinheiro, 2012; Turner et al., 2012).

El cuidado institucional es una medida excepcional puesto que limita el desarrollo, la vinculación social y se ha reportado la ausencia de cuidado especializado, violencia, aislamiento y uso excesivo de medicamentos dentro de los centros de guarda (Palummo, 2013). Berens y Nelson (2015) notan que los efectos negativos parecen ser más evidentes cuando la condición de institucionalización coincide con periodos tempranos del desarrollo.

Los efectos del maltrato y la institucionalización son diversos, incluyendo la supresión del crecimiento, la disminución de la circunferencia craneal y un conjunto de deficiencias nutricionales (Van Ijzendoorn et al., 2007). Alteraciones en la anatomía, la fisiología cerebral, la madurez cortical y la regulación de estructuras subcorticales (Vanderwert et al., 2010; McDermott et al., 2012; Sheridan et al., 2012; McLaughlin et al., 2015). Además de aumento significativo en el volumen y la actividad de la amígdala (Tottenham, 2010).

Los niños institucionalizados muestran retraso en la adquisición del lenguaje, alteraciones mnésicas y déficit ejecutivo cuando tienen estancias superiores a los 20 meses (Bos et al., 2009; Pollak et al., 2010; McDermott et al., 2012). Errores en la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje (Moreno Manso, 2005). Pobre formación de la actividad voluntaria, las funciones del lenguaje y la actividad gráfica (Lázaro et al., 2014). Dificultades para el reconocimiento de expresiones faciales, en la estabilidad de los periodos atencionales y de autorregulación cuando el abandono ocurrió durante los dos primeros años de vida. Así como diagnósticos de TDA/H, ansiedad, depresión y trastorno

negativista desafiante (Slopen et al., 2012; McLaughlin et al., 2010; Smyke et al., 2012).

Kumsta y colaboradores (2010) estableció el "síndrome de privación institucional" para referirse al conjunto de deficiencias encontradas en niños posterior al cuidado institucional, las cuales incluyen sintomatología relacionada con TDA/H, retraso cognitivo, comportamiento cuasi-autista, así como ansiedad y compromiso afectivo-emocional. Del mismo modo, se ha encontrado evidencia de dificultades en la comunicación y la interacción social, así como de sintomatología relacionada con autismo en niños institucionalizados en la infancia temprana (Levin et al., 2015). Habilidades de regulación emocional menos desarrolladas (incluso en privación leve) como factor desorganizador del comportamiento (Batki, 2018). Por su parte Cáceres y colaboradores (2021) notan, a nivel longitudinal (posterior a la adopción), la presencia de déficits en las competencias sociales (particularmente dentro de contextos escolares) en dicha población.

A nivel cognitivo y su impacto escolar, la exposición temprana (primeros 12 meses de vida) a cuidado institucional se asoció con bajo CI (Van Ijzendoorn et al., 2008). Se encontró bajo rendimiento escolar y menores competencias sociales en adolescentes con dichos antecedentes en la niñez (Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2013; Gaylord-Harden et al., 2011). En este orden de ideas, Motto y Wilkins (1968), empleando normas de adquisición de las acciones escolares de acuerdo con edades cronológicas, reportaron un rendimiento que osciló entre los 8 meses y los 2.5 años por debajo de lo esperado en niños institucionalizados con diversos trastornos emocionales, además de un déficit educativo acumulativo a medida que crecieron. Del mismo modo, niños residentes en instituciones mostraron mayores dificultades para relacionarse amistosamente con grupo de pares dentro de las instituciones educativas (Palacios et al., 2013). Finalmente se ha reportado la presencia de conducta agresiva, inestabilidad emocional y marcado desinterés por

los estudios en niños y adolescentes institucionalizados (Hunshal & Gaonkar, 2008).

Por nuestra parte, enmarcado en la psicología neuropsicología histórico-cultural, reportamos la presencia de compromiso funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria, así como formación de la personalidad incompatible con la edad cronológica en niños institucionalizados por maltrato (Campos-García et al., 2023). En dicho texto expusimos que la organización de la actividad del sujeto a partir de acciones guiadas y supervisadas por un adulto (como por ejemplo una escolarización formal), así como el establecimiento de relaciones afectivas y comunicativas, en lugar del periodo en condición de institucionalización y la edad de ingreso, fueron consideradas como las condiciones más relevantes al momento de estudiar el nivel de desarrollo (neuropsicológico, psicológico y de la personalidad).

De esta forma, los objetivos del presente artículo son dar continuidad a los hallazgos reportados en el texto previamente citado, mediante el análisis de las características de adquisición de las acciones escolares, seleccionando de la muestra utilizada en Campos-García y colaboradores (2023) únicamente a los menores inscritos en el nivel educativo de primaria. Lo anterior empleando los niveles de análisis psicológico y neuropsicológico. Del mismo modo, este texto busca reflexionar sobre la influencia de condiciones como la institucionalización, el maltrato, el tipo de escolarización, la edad psicológica y el estado funcional/disfuncional de los mecanismos cerebrales para explicar las dificultades del aprendizaje detectadas en un conjunto de niños institucionalizados por maltrato.

2. MÉTODO

El presente es un estudio exploratorio, transversal y descriptivo.

2.1 Participantes

En el estudio se incluyeron a 10 niños mexicanos institucionalizados por abandono y con antecedente de maltrato, inscritos en una escuela primaria. Los participantes 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 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. Dichas escuelas contemplan una metodología de enseñanza tradicional.

2.2 Contexto institucional

La institución de cuidado se encuentra en México. Depende de recursos privados y muestra una ideología religiosa. Brinda cuidado a niños que no son prospectos para adopción. Alberga únicamente a varones comprendidos entre los 5 y los 18 años. Emplea a los residentes en su negocio

institucional relacionado con la elaboración de productos lácteos. Por dicha actividad los menores reciben una aportación semanal simbólica. 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), con formación en psicología. 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.

Tabla 1.
Descripción sociodemográfica

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

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

2.3 Instrumentos de Evaluación

Para la evaluación se utilizó un protocolo de valoración cualitativa desarrollado para hispanoparlantes a partir de los fundamentos teórico-metodológicos del paradigma histórico-cultural (Luria 2005; Vigotsky, 1995):

Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar (Solovieva y Quintanar, 2012). El protocolo de evaluación utilizado ha sido desarrollado a partir de una base teórica estricta, por lo cual considera la validez de constructo, la confiabilidad pretest/postest y la consistencia interna. Ha sido utilizado en investigaciones clínicas, estudios de correlación y longitudinales, demostrando su utilidad, su coherencia teórica y su validez para la práctica diagnóstica. Este instrumento incluye tareas para análisis de la escritura a la copia, al dictado e independiente (por consigna), lectura de letras, palabras y textos literarios (cuentos breves), conteo, así como resolución de problemas y operaciones aritméticas básicas. En cuanto a la comprensión y análisis de textos, se llevó a cabo posterior a la lectura del evaluador, con el objetivo de excluir las dificultades de comprensión producto de una lectura deficiente.

2.4 Procedimiento

Se aplicó a todos los participantes la Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar. La evaluación fue llevada a cabo por dos neuropsicólogos, uno brindó las consignas y otro realizó anotaciones complementarias a partir de sus observaciones. La aplicación se llevó a cabo durante dos sesiones, con duración de 50 minutos cada una. Los hallazgos fueron discutidos en sesiones de análisis clínico en las que participaron académicos del área de la neuropsicología y estudiantes de posgrado.

Para cada tarea se registró si la ejecución fue correcta e independiente, con errores o con imposibilidad. Mediante el análisis de las ejecuciones, los tipos de error y las características conductuales de cada niño se constató el compromiso funcional, referido en Campos-García y colaboradores (2023), del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria. Dicho compromiso funcional se reportó en todos los participantes, exceptuando a los menores 1 y 7. La presencia de compromiso en el mecanismo psicofisiológico de regulación y control se explora en este artículo mediante el análisis de los errores durante la ejecución de acciones escolares.

Del mismo modo, el análisis permitió explorar la presencia o ausencia de las neoformaciones psicológicas y las motivaciones de los participantes, así como las características de adquisición e interiorización de las acciones escolares. Finalmente, se establecieron inferencias clínicas entre el rendimiento neuropsicológico, el desarrollo psicológico, la adquisición de las acciones escolares, la edad psicológica, la presencia de victimización múltiple, el periodo de institucionalización, la edad de ingreso, así como las características de escolarización.

Respecto a la interiorización de las acciones, se utilizó la propuesta teórica de la interiorización de las acciones intelectuales por etapas (Galperin, 1992; Solovieva & Quintanar, 2020; Talizina, 2009): 1) acción material (se

realiza con objetos reales), 2) acción materializada (se realiza con sustitutos materiales de objetos reales), 3) acción perceptiva concreta (dibujos, imagen concreta), 4) acción perceptiva generalizada (esquemas), 5) acción verbal externa (oral o escrita), 6) acción verbal en silencio y 7) acción mental. Estos autores sugieren que la concepción de interiorización puede emplearse como una metodología práctica para estudios psicológicos relacionados con el desarrollo infantil, tanto en condiciones óptimas como adversas. Siendo de esta forma relevante para la exploración de la muestra actual.

3. RESULTADOS

La cualificación y cuantificación de las ejecuciones, la conducta y los errores permitieron la identificación de las características de adquisición e interiorización de las acciones escolares, la presencia o ausencia de neoformaciones de cada edad psicológica, así como evidencia relacionada con el compromiso funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria.

La Tabla 2 presenta el porcentaje de respuestas correctas, con errores y con imposibilidad en la evaluación neuropsicológica de la actividad escolar. La tabla 3 muestra el número y tipo de errores en escritura al dictado. Tabla 4 expone los resultados en escritura a la copia. La Tabla 5 incluye los errores observados en escritura independiente. Tabla 6 contempla los resultados en lectura. La Tabla 7 reporta refiere la comprensión lectora a partir de lectura del evaluador. Finalmente, la Tabla 8 enuncia los errores encontrados en la muestra durante la acción de cálculo.

Los participantes 1 y 7 mostraron intención para llevar a cabo las tareas solicitadas, ajustándose a las exigencias del evaluador. No se apreció una motivación independiente a partir del reconocimiento del aprendizaje como una necesidad, sino la posibilidad de respetar instrucciones y cumplir con las consignas. Es decir, un reconocimiento de las pautas socialmente esperadas de conducta ante una situación de ejecución de acciones escolares, observado en la necesidad de animación ocasional en ambos casos (no obstante mayor en el sujeto 7), aceptando la guía externa, verificando los errores por solicitud y ocasionalmente de forma independiente. Si bien ejecutaron las consignas de forma voluntaria, ante preguntas abiertas para conocer el significado que guarda para ellos el aprendizaje, sus respuestas se relacionaron con el deber y con el reconocimiento de lo socialmente esperado para niños de su edad. Respecto a la interiorización de las acciones, mostraron búsqueda inicial por resolver las consignas en el plano mental (observándose mayoritariamente poco exitoso) y silente. Ante aumento de la complejidad, y por solicitud del adulto, accedieron a resolver las consignas mediante el empleo de los planos verbales externos y perceptivo generalizados de manera colaborativa con el evaluador.

Tabla 2.
Resultados (porcentajes) en la evaluación del éxito escolar

NO. SUJETO/EDAD	% CORRECTO	% CON ERRORES	% IMPOSIBILIDAD
1 (11 años)	68.50	31.50	0
2 (11 años)	43.83	54.80	1.37
3 (10 años)	38.35	54.80	6.85
4 (10 años)	23.29	61.65	15.06
5 (10 años)	36.99	50.69	12.32
6 (10 años)	39.73	50.68	9.59
7 (9 años)	57.53	36.99	5.48
8 (9 años)	36.99	52.05	10.96
9 (8 años)	4.11	24.66	71.23
10 (7 años)	0.00	0.00	100

Tabla 3.
Resultados en escritura al dictado

SUJETO	RC	RE	RI	TE
1	3	13	0	a, c
2	0	16	0	a, b, c, d, e, f
3	0	16	0	a, b, c, d, e, f
4	0	16	0	a, b, c, d, e, f
5	0	16	0	a, b, c, d, e, f
6	0	16	0	a, b, c, d, e, f
7	0	16	0	a, b, c, d, e, f
8	0	16	0	a, b, c, d, e, f
9	0	0	16	a, b, c, d, e, f
10	0	0	16	a, b, c, d, e, f

Nota. Número ejecuciones correctas, con errores e imposibles obtenidas por cada niño en escritura al dictado (16 ítems). Abreviaciones utilizadas: RC (reactivos correctos), RE (reactivos con errores), RI (reactivos imposibles), TE (tipos de error). Tipo de error: a) Errores ortográficos. b) Pobre respeto de mayúsculas y minúsculas. c) Limitado respeto de signos de puntuación y acentuación. d) Inadecuada distribución de la escritura en el espacio de la hoja. e) Omisiones. f) Sustituciones.

Tabla 4.
Resultados en escritura a la copia

SUJETO	RC	RE	RI	TE
1	8	6	0	c, d
2	7	7	0	a, b, c, d, e, f
3	6	8	0	c, d, e
4	7	7	0	c, d, f
5	9	5	0	d, e, f
6	11	3	0	c, f
7	8	6	0	c, d, f
8	8	6	0	c, d
9	0	14	0	d
10	0	0	14	a, b, c, d, e, f

Nota. Número ejecuciones correctas, con errores e imposibles obtenidas por cada niño en escritura a la copia (14 ítems). Abreviaciones utilizadas: RC (reactivos correctos), RE (reactivos con errores), RI (reactivos imposibles), TE (tipos de error). Tipo de error: a) Errores ortográficos. b) Pobre respeto de mayúsculas y minúsculas. c) Limitado respeto de signos de puntuación y acentuación. d) Inadecuada distribución de la escritura en el espacio de la hoja. e) Omisiones. f) Sustituciones.

Tabla 5.
Resultados en escritura independiente

SUJETO	RC	RE	RI	TE
1	11	3	0	a, b, c, f
2	11	3	0	a, b, c, e, f
3	2	8	4	a, b, c, d, e, f, g, h
4	3	5	6	a, b, c, d, e, f, h
5	4	5	5	a, b, c, d, e, f, g, h
6	6	6	2	a, b, c, e, f, h
7	12	2	0	b, c, d, e, f
8	6	6	2	a, b, c, d, e, f
9	0	0	14	a, b, c, d, e, f
10	0	0	14	a, b, c, d, e, f, g, h

Nota. Número ejecuciones correctas, con errores e imposibles obtenidas por cada niño en escritura independiente (14 ítems). Abreviaciones utilizadas: RC (reactivos correctos), RE (reactivos con errores), RI (reactivos imposibles), TE (tipos de error). Tipo de error: a) Errores ortográficos. b) Pobre respeto de mayúsculas y minúsculas. c) Limitado respeto de signos de puntuación y acentuación. d) Inadecuada distribución de la escritura en el espacio de la hoja. e) Pobre coherencia narrativa. f) Escasa amplitud del texto. g) Omisiones. h) Sustituciones.

Tabla 6.
Resultados en lectura

SUJETO	RC	RE	RI	TE
1	14	0	0	--
2	6	8	0	a, b, c, d
3	11	3	0	a, b
4	0	14	0	a, b, d
5	7	7	0	a, b, d
6	7	7	0	b
7	12	2	0	d
8	8	6	0	a, b, c
9	0	0	14	a, b, c, d
10	0	0	14	a, b, c, d

Nota. Número ejecuciones correctas, con errores e imposibles obtenidas por cada niño en lectura (14 ítems). Abreviaciones utilizadas: RC (reactivos correctos), RE (reactivos con errores), RI (reactivos imposibles), TE (tipos de error). Tipo de error: a) Velocidad (lenta). b) Lectura silábica. c) Pobre entonación. d) Limitado respeto por signos de puntuación.

Los participantes 5, 8, 6, 2 y 3 evidenciaron una limitada motivación por las acciones propuestas, realizaron múltiples verbalizaciones de imposibilidad y el deseo por llevar a cabo acciones lúdicas. Requirieron constante retroalimentación positiva para continuar con las tareas, mostraron rasgos de anticipación apresiva, pobre desarrollo de la actividad gráfica, impulsividad, así como ocasional búsqueda por regular las ejecuciones con su propio lenguaje (empero, requiriendo apoyo verbal externo del adulto para posibilitar la conservación del objetivo, así como para conseguir la verificación de los errores). Respecto al proceso de interiorización, se observó búsqueda inicial por resolver las

consignas empleando planos superiores (mental y verbal), apreciándose ejecución con imposibilidad e importante presencia de frustración. Con apoyo del adulto mediante orientación fue posible emplear elementos perceptivos, así como concretos. Se observó mayor comprensión y posibilidad de resolución mediante el uso de planos concretos (material y materializado).

Tabla 7.
Resultados en comprensión lectora

SUJETO	RC	RE	RI	TE
1	2	1	0	b
2	2	1	0	a, b, c
3	3	0	0	b, c
4	2	1	0	b, c
5	1	2	0	c
6	1	2	0	b, c
7	2	0	1	c
8	0	2	2	a, b, c
9	0	0	3	a, b, c
10	0	0	3	a, b, c

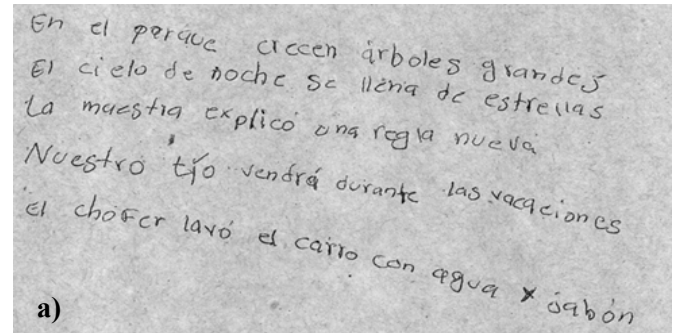
Nota. Número ejecuciones correctas, con errores e imposibles obtenidas por cada niño en comprensión lectura (3 ítems). Abreviaciones utilizadas: RC (reactivos correctos), RE (reactivos con errores), RI (reactivos imposibles), TE (tipos de error). Tipo de error: a) Pobre comprensión del significado general del texto (posibilidad de hacer conclusión oral). b) Limitada asimilación de los detalles del texto. c) Dificultad para relatar y generalizar información a nivel más profundo del análisis y síntesis intelectual.

Tabla 8.
Resultados en cálculo

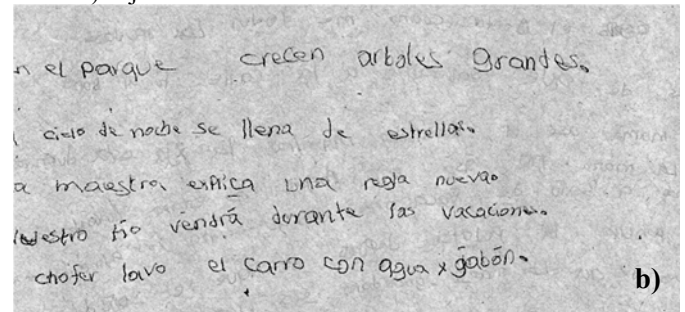
SUJETO	RC	RE	RI	TE
1	9	0	0	--
2	6	3	0	a, b, c, d
3	6	3	0	a, b, c, d
4	4	1	4	a, b, c, d
5	4	1	4	a, b, c, d
6	3	2	4	a, b, c, d
7	7	0	2	a, c
8	5	2	2	a, b, c, d
9	3	4	2	a, b, c, d
10	0	0	9	a, b, c, d

Nota. Número ejecuciones correctas, con errores e imposibles obtenidas por cada niño en cálculo (9 ítems). Abreviaciones utilizadas: RC (reactivos correctos), RE (reactivos con errores), RI (reactivos imposibles), TE (tipos de error). Tipo de error: a) Respuestas impulsivas (dificultad para regular voluntariamente la secuencia numérica, respuestas aleatorias). b) Dificultad para solucionar problemas aritméticos. c) Dificultad para resolver operaciones aritméticas. d) Ausencia de verificación.

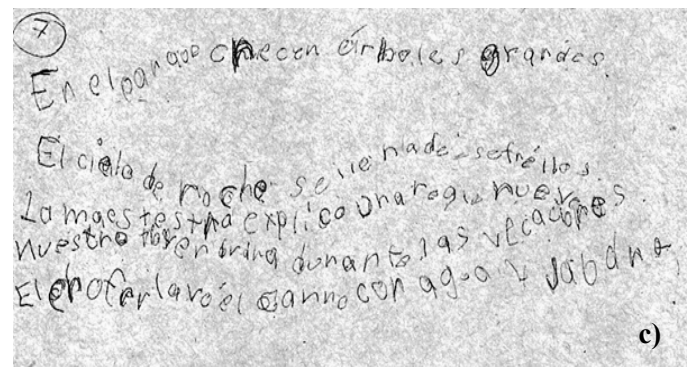
Figura 1.
Ejemplos de ejecuciones ante tarea de copia de oraciones



Nota. a) sujeto 7.



Nota. b) sujeto 6.



Nota. c) sujeto 4.



Nota. d) sujeto 10.

Los niños 4 y 9 presentaron rechazo reiterado por las tareas de valoración y desinterés generalizado (no fluctuante. Siendo necesaria una amplia animación y regulación verbal externa). Solicitaron (cuentan con un lenguaje fluido y coherente) constantemente la finalización de las acciones escolares y la elaboración de acciones lúdicas. Evidenciaron

múltiples verbalizaciones de imposibilidad, rasgos de anticipación aprensiva. Sobre la interiorización de las acciones, se apreció necesidad generalizada de apoyos concretos (materiales y materializados), orientación desplegada, así como animación para incrementar la intención de participación, no obstante, evidenciaron rechazo motivacional por el contenido escolar. El uso de planos concretos no garantizó la comprensión y resolución de las tareas en todos los casos.

Finalmente, el sujeto número 10 cuenta con un lenguaje fluido y coherente. Se observó importante rechazo motivacional por las consignas. Presentó reticencia generalizada, actitud retardadora e impulsividad, requiriendo amplia regulación verbal externa y ocasionalmente corporal. En todo momento realizó verbalizaciones de infravaloración. Se Mostró interés completamente orientado hacia las acciones lúdicas. Rechazó la guía externa (por ejemplo, el uso de elementos concretos para valorar la comprensión de textos y de aritmética), así como nula intención para respetar instrucciones. Se aprecia nula adquisición de las acciones escolares.

4. DISCUSIÓN

Los niños en condición de institucionalización valorados presentan múltiples condiciones desfavorables para el desarrollo, entre las que se incluyen una organización inadecuada de su actividad, la limitada interacción afectiva con cuidadores primarios y coetáneos, maltrato, así como componentes de privación económica y cultural. Diversos autores (Vigotsky, 1995; Obukhova, 2006; Solovieva & Quintanar, 2016; Bozhóvich, 2004; Zeanah et al., 2011) reconocen la influencia de las características culturales, económicas, históricas, educativas, de la actividad y biológicas en el desarrollo psicológico y neuropsicológico. Sobre la educación, Solovieva y Quintanar (2017a), refieren que la enseñanza determina el desarrollo y lo conduce, es decir que en dependencia de cómo sea la enseñanza será el desarrollo del sujeto. En el mismo orden de ideas, Zaparózhets (1987) y Bustamante (1978) enfatizaron que el desarrollo psicológico puede construirse de modo muy diferente en dependencia de las condiciones educativas del niño, haciendo notar que un proceso de escolarización sistemático propicia un adecuado desarrollo psicológico.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza adecuadamente organizada conduce al aprendizaje (Solovieva & Quintanar, 2017a). Desde el paradigma histórico-cultural, el objetivo del proceso educativo es la introducción y la adquisición de conceptos científicos (teóricos), así como una visión teórica del mundo. Del mismo modo, el motivo general de toda la actividad de aprendizaje es el motivo cognoscitivo (una necesidad cognoscitiva que encuentra satisfacción en la actividad de aprendizaje) (Solovieva & Quintanar, 2021). De acuerdo con estos autores, si un alumno no posee un motivo cognoscitivo o intelectual, no llevará a cabo una actividad de aprendizaje, sino actividades lúdicas, de comunicación con pares, de competencia, así como prácticas o mecánicas.

Al respecto, los menores 1 y 7 son los únicos con un historial de escolarización ininterrumpida en instituciones con metodologías tradicionales públicas. Estos niños son los menores con un marcado porcentaje superior de respuestas correctas en el protocolo empleado, en Campos-García y colaboradores (2023) se expusieron con un funcionamiento suficiente de los mecanismos psicofisiológicos valorados, particularmente del mecanismo de regulación y control, y presentaron intención para ajustarse de modo voluntario a las consignas. No obstante, en estos dos participantes no se apreció la presencia de un motivo cognoscitivo, sino motivos guiados por cumplir con una expectativa social (atribuciones externas, de acuerdo con Talizina (2009)) de adquisición de conocimientos.

Esta evidencia permite hipotetizar que el tipo de enseñanza (tradicional) a la que fueron expuestos, junto con el hecho de haber sido ininterrumpida, posibilitó el seguimiento de instrucciones y la posibilidad de ajustarse, prácticamente someterse, a las exigencias brindadas por una autoridad (docente). Dicha actividad escolar tradicional, al ser constante y al contar con una adecuada organización de su actividad diaria previa institucionalización, propició un estado de funcionamiento más favorable del mecanismo psicofisiológico de regulación y control en dichos menores, empero, no permitió la generación de motivos intelectuales en estos participantes (es decir, no favoreció el desarrollo psicológico y de la personalidad, empero, sí el neuropsicológico). Esta ausencia de motivos para el aprendizaje, junto con una marcada preferencia por acciones lúdicas fue más evidente en el resto de la muestra que no contó con una escolarización ininterrumpida.

Como ejemplo de los efectos de una organización de la actividad diaria-cotidiana, Barbosa y colaboradores (2020), reportaron que los niños institucionalizados que poseían rutinas claras, acciones colaborativas y participativas a nivel comunitario, así como una interacción constante con los cuidadores, mostraron incremento de la valía personal menos sentimientos de soledad y depresión. Nuevamente se observa que únicamente una organización de la vida diaria, así como la presencia de acciones compartidas y colaborativas puede propiciar un estado positivo de la esfera afectivo-emocional e incluso favorecer un estado, aparentemente funcional, del mecanismo de regulación y control de la actividad voluntaria en la niñez. No obstante, la ausencia de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje (participación formal en la actividad rectora de estudios guiados) no posibilita la aparición de necesidades cognoscitivas o la aparición de nuevos motivos (por ejemplo, para el aprendizaje).

La enseñanza basada en la teoría de la actividad contempla como importante la concepción del desarrollo ontogenético, la necesidad de diferenciar la edad psicológica de la cronológica, la identificación de las actividades rectoras, la formación de la personalidad y el nivel de preparación del niño para la escuela. Esto último cobra relevancia cuando se reconoce el componente de la motivación de un sujeto por las acciones que desempeña. En Campos-García y colaboradores (2023) se reportó que la muestra no contó con una edad psicológica congruente con la edad cronológica. Reconociéndose el desarrollo insuficiente de formaciones psicológicas de la edad preescolar (participantes 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10), principalmente de las funciones comunicativa y

reguladora del lenguaje, la actividad voluntaria, la reflexión, y la actividad gráfica, así como motivos orientados hacia las acciones lúdicas. Al respecto, Talizina (2009) remarca que no basta con la motivación de los niños por iniciar la actividad de estudios en la escuela primaria, sino que es necesario que el niño esté preparado (posea las formaciones psicológicas de la edad preescolar) para posibilitar una enseñanza exitosa. Esta autora refiere que, si un niño ingresa a la primaria con adecuada preparación, obtendrá éxito durante el aprendizaje de acciones escolares, incrementando su motivación, empero, un sujeto con motivación, pero pobre preparación psicológica, se atrasará en su aprendizaje y su disposición por los estudios reducirá. Esto último fue evidente en toda la muestra, exceptuando a los participantes 1 y 7.

Sobre el punto previo, para Hunshal y Gaonkar (2008) un adecuado rendimiento académico en la escuela propicia en los niños una mayor confianza en sí mismos en los niños, mayor establecimiento de lazos amistosos, interés por actividades extracurriculares, actitud colaborativa y en general un mejor ajuste social.

Solovieva y Quintanar (2021) refieren que estar inscrito en una institución escolar, asistir de modo formal y contar con una edad cronológica no garantiza que un sujeto realice una actividad de aprendizaje. Notan que en las metodologías educativas tradicionales (conductista o constructivista, por ejemplo), no se considera el resultado, la reflexión o el nivel de interiorización que tiene cada acción. Sobre este punto, contemplando el tiempo de permanencia en la institución y si se considera que desde su ingreso los participantes fueron incluidos en instituciones de educación pública con un enfoque tradicional (cuando previamente tenían escolarizaciones inconsistentes), el hecho de que niños como el 4, 8, 5 y 6, con periodos superiores al año en dicha condición, no muestren indicios de una motivación independiente por llevar a cabo acciones con contenido escolar, nos permite comprobar la premisa teórica expuesta en este párrafo, ya que efectivamente el simple acto de inscribir a un niño a una escuela no garantizó el desarrollo psicológico.

Desde la teoría de la actividad, en la actividad de aprendizaje se introducen, realizan e interiorizan gradualmente diversas acciones y un docente estructura sistemáticamente una materia mediante la implementación de la teoría de las acciones mentales por etapas de Galperin (1992). Desde dicha teoría se reconoce que una acción incluye un motivo, un objetivo, los medios para su realización, una base orientadora y un resultado. A nivel funcional, implica una orientación, ejecución, verificación y control (Talizina 1984; (Leóntiev, 1983). Respecto a estos elementos, es notable que durante la solicitud de resolución de acciones escolares en nuestra muestra se apreció el limitado reconocimiento de la posibilidad de recibir una orientación, guía o ayuda por parte del adulto, así como la ausencia de conocimiento sobre otros planos que permitieran la comprensión y resolución de las consignas.

Sobre el párrafo previo, en nuestra muestra los menores buscaron inicialmente llevar a cabo las tareas a nivel mental, lo cual generó, como se reportó en el apartado de resultados, múltiples verbalizaciones de imposibilidad, baja tolerancia a la frustración y componentes de anticipación aprensiva. Esto último coincide con la lógica de la educación tradicional, la cual valoriza el que las acciones escolares se

lleven a cabo en dicho plano, sin la posibilidad de recibir de forma sistemática una orientación externa o reconocer la existencia de niveles de ayuda mediante el uso de planos inferiores o previos para favorecer la interiorización. Al respecto, Solovieva y Quintanar (2017b), refieren que el uso de conceptos no se logra solo en el plano mental, sino que las acciones con conceptos teóricos pueden ser iniciadas, por ejemplo, a nivel materializado. Por su parte Talizina (2009) considera que poner las acciones en diversos planos de ejecución es un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, Solovieva y Quintanar (2020) exponen que la zona de desarrollo próximo puede ser valorada a partir del nivel en el cual se introduce la base orientadora de la acción intelectual.

Respecto a las manifestaciones conductuales previamente presentadas y las expresiones de imposibilidad realizadas por los participantes, en Campos-García y colaboradores (2023) se encontró que únicamente los participantes con experiencias de victimización múltiple fueron los que emitieron comentarios (constantes, espontáneos y con tono emocional de indiferencia) sobre sus experiencias de maltrato. No obstante, ante la valoración de componentes escolares, la baja tolerancia a la frustración, la percepción de imposibilidad y la anticipación aprensiva no se apreció como efecto de la polivictimización o la experiencia misma de maltrato, sino producto de un nivel inadecuado de preparación psicológica para la escuela. En nuestra muestra, no fue posible identificar que únicamente la experiencia acumulada de maltrato fuera un determinante que comprometiera el desempeño en las acciones escolares. En este mismo orden de ideas, Hunshal y Gaonkar (2008), así como Caplan y Dinardo (1986) reportaron que, si bien parece razonable asumir una relación entre el maltrato infantil y los trastornos de aprendizaje, no encontraron evidencia de que los niños que experimentaron diversas formas de maltrato o como consecuencia del periodo de permanencia en una institución, tuvieran más probabilidades que los niños no maltratados de desarrollar trastornos del aprendizaje.

Las causas de las dificultades de aprendizaje pueden relacionarse con diversos aspectos sociales y económicos como los que reportados en esta nuestra población estudiada. Leóntiev (1983) y (Elkonin, 1989) enfatizaron la importancia de incluir al sujeto en las actividades rectoras, así como del dominio de instrumentos y operaciones culturales para la formación y organización exitosa de los mecanismos psicofisiológicos cerebrales. Davidov (1996) refiere que el concepto de situación social del desarrollo propuesto por Vigotsky (1984) se concretiza en el concepto de actividad rectora. En nuestra muestra, y en concordancia con Solovieva (2022), así como con Solovieva y Quintanar (2021), dicha participación en la actividad rectora de estudios escolares no se observa, ya que, aunque los menores se encuentran inscritos en una institución educativa formal, no se observó que los niños reflexionaran sobre sus acciones o el proceso de enseñanza-aprendizaje, no muestran un adecuado proceso de interiorización y priorizan únicamente ejecuciones a nivel mental, además de la competencia o la memorización.

Por otro lado, desde la neuropsicología, las causas de los problemas en el aprendizaje escolar, estrictamente hablando, se relacionan con el compromiso funcional de algún mecanismo psicofisiológico. Empero, no es excluyente

considerar que tanto las condiciones orgánicas y sociales son las responsables del déficit en el funcionamiento de algún mecanismo, los cuales se desarrollan dentro de las actividades en las que se incluye al sujeto. Una revisión de Solovieva y colaboradores (2022) expuso la presencia de cuatro perfiles neuropsicológicos comunes que ocasionan las dificultades: 1) debilidad funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación, programación y control de la actividad voluntaria, 2) tono de activación inespecífica, 3) análisis y síntesis cinestésica y 4) análisis y síntesis espaciales.

Al respecto de dichos perfiles, en Campos-García y colaboradores (2023) se estableció el compromiso funcional del mecanismo psicofisiológico de regulación y control de la actividad voluntaria en estos participantes (exceptuando a los menores 1 y 7), con errores sistemáticos que incluyeron impulsividad, anticipación, pobre verificación, intrusiones, desorganización de las respuestas e imposibilidad para el acceso al sentido profundo. En este orden de ideas, es posible exponer, que, desde el nivel de análisis neuropsicológico, las causas de las dificultades en el aprendizaje en esta muestra se deben a dicho compromiso funcional. Durante la valoración de los errores observados durante la ejecución de acciones escolares (Tablas 3, 4, 5, 6, 7, 8), se aprecia una multiplicidad de errores, mayoritariamente orientados a la imposibilidad, ante acciones que implican cierto nivel de dominio o adquisición, como son la escritura al dictado e independiente, la lectura y el cálculo (Tablas 3, 5 y 8). No obstante, ante tareas como escritura a la copia (Tabla 4), las cuales implican un menor dominio del contenido escolar, se observó mayor especificidad de errores relacionados con el mecanismo de regulación y control, tales como limitada organización, omisiones y sustituciones por impulsividad, así como pobre identificación y verificación independiente de los errores.

La valoración cualitativa desde el paradigma histórico-cultural implica identificar el proceso de ejecución de las tareas, y no solo el resultado, mediante la exploración de los tipos de error y las particularidades de la ejecución, la otorgación de distintos grados de ayuda por parte del adulto, la inclusión de una base orientadora de la acción y la utilización de distintos planos de formación de las acciones mentales (Solovieva et al., 2022; Talizina, 2009; Galperin, 2011a, b). Este tipo de hallazgo permite sugerir que, en una población con altos niveles de privación, el análisis de los errores para establecer el compromiso o conservación de los mecanismos cerebrales tiene mayor nivel de especificidad cuando se utilizan tareas altamente sensibles que no implican un aprendizaje formal, como las utilizadas en Campos-García y colaboradores (2023) o, como, por ejemplo, acciones escolares a la copia (Figura 1).

Por otro lado, desde el nivel de análisis psicológico, la exploración del proceso de interiorización de las acciones escolares mediante la identificación de los planos propuestos por Talizina (2009) y Galperin (2011a, b), así como la posibilidad de brindar ayudas, permitió la caracterización de dichas acciones, la identificación de la zona de desarrollo próximo, el tipo de orientación que requiere cada sujeto para cada acción escolar, la presencia o ausencia de formaciones psicológicas de la edad preescolar, la clarificación de las motivaciones de los participantes, así como los componentes para establecer una edad psicológica.

La adecuada interrelación entre los niveles de análisis psicológico y neuropsicológico permitió un estudio explicativo e individual (puesto que cada niño tiene un proceso de interiorización distinto, diferentes edades psicológicas, así como niveles de compromiso neuropsicológico), desde una postura de desarrollo. Y no un análisis sintomatológico, guiado por puntajes del CI, la clasificación de síntomas (lo cual deriva en diagnósticos propios de manuales psiquiátricos) o la comparación de los menores a través normativas educativas de los aprendizajes esperados para cada edad cronológica (grado escolar cursado).

Podemos decir que una adecuada organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, su reconocimiento como una actividad colaborativa en la que los participantes (docentes y alumnos) son igualmente válidos e importantes, la posibilidad de incluir con claridad una base orientadora de la acción, la identificación de la presencia o ausencia de prerrequisitos (del preescolar) para la adquisición exitosa de las acciones escolares, el empleo de las bases teóricas del proceso de interiorización de las acciones por etapas, la identificación de las motivaciones de los docentes (elemento que, aunque no se abordan en este texto, se ha abordado en Morales González y Solovieva (2021) como un elemento imprescindible), las características de la edad psicológica de cada caso, así como el conocimiento del estado funcional/disfuncional de los mecanismos cerebrales, son componentes teórico, clínico y prácticos que garantizan el desarrollo psicológico en la edad escolar y posibilitan el aprendizaje exitoso.

5. CONCLUSIONES

1. El análisis del proceso de interiorización puede emplearse para la caracterización de las acciones escolares. La interiorización debe comprenderse como una posibilidad, ya que las condiciones necesarias para llevarse a cabo pueden no encontrarse plenamente.

2. La organización de la actividad diaria del sujeto a partir de acciones guiadas y supervisadas por un adulto, así como su inclusión en las actividades rectoras (la actividad de estudios, en este caso) son las condiciones con mayor relevancia para analizar el desarrollo neuropsicológico y psicológico en niños institucionalizados.

3. La teoría de la actividad permite comprender a la enseñanza-aprendizaje como un proceso cultural, creativo y dialéctico, el cual puede ser modificado y formado por sus participantes (docentes y alumnos). Los cuales son igualmente importantes (ninguno de los dos puede considerarse como primario y secundario).

4. La organización sistemática de las acciones basándose en la teoría de la formación de acciones mentales por etapas o proceso de interiorización es una vía para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones intelectuales. Es necesario analizar la aplicación de esta teoría en niños con altos niveles de privación como los institucionalizados en la niñez.

5. La sola inscripción a instituciones educativas no garantiza el desarrollo psicológico o la aparición de necesidades cognoscitivas y motivos para el aprendizaje.

6. Las causas de las dificultades de aprendizaje escolar pueden encontrarse en los niveles psicológico (ausencia de formaciones psicológicas de cada edad), neuropsicológico (compromiso funcional de mecanismos psicofisiológicos). Es viable encontrar rezago psicopedagógico producto de una enseñanza inadecuada. Omitir el análisis conjunto de dichos niveles puede implicar una caracterización basada únicamente en la sintomatología.

Referencias

- Barbosa, M. R., Campinho, A., & Silva, G. (2021) "Give and Receive": The Impact of an Intergenerational Program on Institutionalized Children and Older Adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(3), 283-304. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1742844>
- Batki, A. (2018) The impact of early institutional care on emotion regulation: studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1801-1815. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1289190>
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: is there a role for large institutions in the care of vulnerable children?. *Lancet*, 386(9991), 388-398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- 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>
- Bozhóvich, L. I. (2004). 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>
- 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>
- Cáceres, I., Moreno, C., Román, M., & Palacios, J. (2021). The social competence of internationally adopted and institutionalized children throughout childhood: a comparative and longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 260-270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.07.002>
- Campos-García, D., Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2023). Exploración neuropsicológica y de la personalidad en niños institucionalizados por maltrato. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 17(2), 101-114. <https://doi.org/10.7714/CNPS/17.2.207>
- Caplan, P. J., & Dinardo, L. (1986). Is there a relationship between child abuse and learning disability? *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 18(4), 367-380. <https://doi.org/10.1037/h0079960>
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. INTER.
- 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.UPSY12-3.pccc>
- Galperin, P. Y. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(4), 60-80. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405300460>
- Galperin, P. Y. (2011a). La investigación del desarrollo intelectual del niño. En L. Quintanar. y Y. Solovieva. (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 98-112). Trillas.
- Galperin, P. Y. (2011b). La formación de los conceptos y las acciones mentales. En L. Quintanar. Y Y. Solovieva. (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 80-90). Trillas.
- 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>
- Hunshal, S. C., & Gaonkar, V. (2008). A Study on Adjustment of Institutionalized Children. *Karnataka J. Agric. Sci.*, 21(4), 548-552. Recuperado de: <http://14.139.155.167/test5/index.php/kjas/article/view/1229/0>
- Kumsta, R., Kreppner, J., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Stevens, S., & Sonuga-Barke, E. J. (2010). Deprivation-specific psychological patterns. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 48-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2010.00550.x>
- 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 psicológicas escogidas*. Universidad Estatal de Moscú.
- Levin, A. R., Fox, N. A., Zeanah, C. H., Jr, & Nelson, C. A. (2015). Social communication difficulties and autism in previously institutionalized children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(2), 108-15.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.11.011>
- Luria, A. R. (2005). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Fontamara.
- 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., 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>
- Moreno Manso, J. M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de Psicología*, 21(2), 224-230. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16721204.pdf>
- Morales González, M. A., y Solovieva, Y. (2021). Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 5(1), 190-212. <http://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60594>

- Motto, J. J., & Wilkins, G. S. (1968). Educational Achievement of Institutionalized Emotionally Disturbed Children. *The Journal of Educational Research*, 61(5), 218-221. <https://doi.org/10.1080/00220671.1968.10883652>
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Educación superior.
- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 357-365. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.003>
- Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Pinheiro, P. S. (2012). *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 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>
- Slopen, 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*. CONCYTEP.
- Solovieva, Y., Akhutina, T., Pilayeva, N., y Quintanar Rojas, L. (2022). Perfiles neuropsicológicos cualitativos en casos de problemas en el aprendizaje escolar en Rusia y en México. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 17(2), 101-114. <https://10.7714/CNPS/17.2.207>
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2012). *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar*. 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. (2017a). Métodos de la enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía histórico-cultural. *Enseño Em Re-Vista*, 24(2), 553-566. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v24n2a2017-14>
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2017b). Desarrollo del pensamiento y la actividad escolar reflexiva. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 1(2), 356-375. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-6>
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2020). Las acciones mentales y el problema de las etapas de su formación: siguiendo a Galperin y Talizina. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 4(1), 59-85. <http://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56472>
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2021). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. En A. Maturano-Longarezi y R. Valdés-Puentes. (Eds.), *Enseño Desenvolvimental. Sistema Galperin-Talizina* (pp. 148-172). Editora Científica Digital.
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M. C., Eigsti, I. M., Thomas, K. M., Freed, P. J., Booma, E. S., Gunnar, M. R., Altemus, M., Aronson, J., & Casey, B. J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental science*, 13(1), 46-61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x>
- Talizina, N. F. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N. F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Universidad Autónoma de Puebla.
- 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>
- Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Juffer, F. (2007). Plasticity of growth in height, weight, and head circumference: meta-analytic evidence of massive catch-up after international adoption. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 28(4), 334-343. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31811320aa>
- Van Ijzendoorn, M. H., Luijk, M. P. C. M., & Juffer, F. (2008). IQ of Children Growing Up in Children's Homes: A Meta-Analysis on IQ Delays in Orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(3), 341-366. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0002>
- 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>
- Vigotsky, L.S. (1984). *Obras escogidas. Tomo 6*. Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas, Tomo 3*. Visor.
- Zaporózhets, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. En M. Shuare. y V. Davidov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 228-249). Progreso.
- Zeanah, C. H., Gunnar, M. R., McCall, R. B., Kreppner, J. M., & Fox, N. A. (2011). Sensitive Periods. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 147-162. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00631.x>