

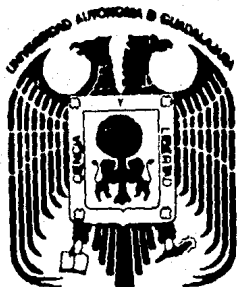
876125

4
2ej

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUADALAJARA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA DE PSICOLOGIA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTUDIO COMPARATIVO DEL DESARROLLO INTELECTUAL DE NIÑOS HUERFANOS Y NIÑOS CON PADRES

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
LIGIA ELVIRA LOPEZ CUELLAR
ANA ROSA NOGUEIRA GOMEZ
GIOVANNA VALEZZI AMEZCUA
GUADALAJARA, JAL. FEBRERO DE 1982



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACION	3
- Planteamiento del Problema	3
- Objetivo Principal	3
- Supuestos y Limitaciones	3
CAPITULO II	
MARCO TEORICO	6
- Teorías sobre la Inteligencia	6
- Aspectos Biológicos de la Inteligencia	7
- Teorías Psicológicas de la Inteligencia	8
- Debates Teóricos más recientes sobre la Inteligencia	12
- El Desarrollo Intelectual de los niños y los efectos ambientales	13
- Interacciones entre la madre y el hijo	14
- Estudios sobre correlaciones (semejanza entre padre e hijo)	15
- Influencias Genéticas sobre Inteligencia	17
- Influencia del hogar y la familia	19
- Privaciones	20
- Inteligencia Piaget	20
- Etapas del Desarrollo Intelectual	21
Período Sensoriomotor	21
Período Preoperacional	21
Período de Operaciones Concretas	21
Período de Operaciones Formales	22

Etapa Piagetiana	22
- Las Ideas del niño con respecto a la realidad	23
Realismo	23
Animismo	24
Artificialismo	24
Conservación	24
Transitividad	25
- Estudios de Características de Personalidad de niños huérfanos	25
- Pérdida de los padres: Institucionalización y sus implicaciones Psicológica	27

CAPITULO III

METODOLOGIA	33
- Explicación del problema	33
Presentación de las Hipótesis	33
Material Humano	33
Material Psicométrico	33
Reseña Histórica de la Prueba	34
- Materiales del Test	35
Manual	35
Cuaderno de Matrices	35
Protocolo de Prueba	35
Parrilla de Calificación	36
Plan y empleo de la Escala	36
- Variables a controlar	37
- Variables a manejar	37
- Procedimiento y Procesamiento de datos	37

CAPITULO IV

PROCESO ESTADISTICO	38
---------------------------	----

CONCLUSIONES	43
- Observaciones del Estudio	43
- Sugerencias para otros Estudios	44
TERMINOLOGIA	45
ANEXO I	46
BIBLIOGRAFIA	48

I N T R O D U C C I O N

Esta tesis se ha hecho con el fin de probar que la presencia de los padres tiene una gran influencia sobre el desarrollo intelectual del individuo.

Los estudiosos de la inteligencia se han dividido en dos grandes corrientes con lo que respecta a la capacidad de desarrollo intelectual de los individuos. La primera establece que la capacidad intelectual se transmite de padres a hijos por medio de los genes, o sea afirman que es hereditaria. La otra corriente afirma que estas capacidades son adquiridas y desarrolladas por la interacción que tiene el individuo con el medio ambiente, y que la inteligencia tiene un mayor desarrollo según aumente la riqueza del medio ambiente del individuo.

Con la tesis que se realizó, se quiere probar la influencia de los padres en el desarrollo intelectual.

Para poder realizar el estudio, se tuvo que recurrir a un instrumento capaz de medir la capacidad intelectual de dos grupos de individuos. Un grupo de niños cuyos padres estén vivos y vivan con ellos y un grupo de niños cuyos padres estén muertos. El instrumento elegido fué - el "TEST DE MATRICES PROGRESIVAS, ESCALA ESPECIAL DE J.C. RAVEN".

C A P I T U L O I

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACION

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tomando como base la influencia que tiene el contacto de los padres en todo el desarrollo del individuo, queremos comprobar como influye la presencia de los padres en el desarrollo intelectual del individuo.

Trataremos de comprobar ésto objetivamente, midiendo el desarrollo intelectual en niños con padres y niños huérfanos de padre y madre, mediante la aplicación de pruebas de inteligencia.

Con la obtención de los resultados, podremos establecer una comparación entre los dos grupos de niños y de esta forma confirmar si existe una diferencia significativa en el desarrollo intelectual de niños con y sin padres basándonos en una muestra representativa.

OBJETIVO PRINCIPAL

Comprobar la influencia de los padres en el desarrollo intelectual del individuo.

SUPUESTOS Y LIMITACIONES

La principal limitación del estudio, es que no se ha podido dar una definición concreta de inteligencia, por tanto no existe un parámetro adecuado de donde partir.

Otra limitación es el instrumento de medición utilizado, ya que como no existe una definición aceptada de inteligencia y además no se han llegado a determinar las capacidades que conforman la inteligencia,-

es probable que el "TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE J.C. RAVEN, sólo se encargue de medir una pequeña parte de lo que es inteligencia.

Otra limitación es que todas las pruebas que existen se han realizado basadas en características de una determinada población y sabemos que de una cultura a otra, ciertas bases cambian. Además la estandarización de la prueba no se ha hecho en nuestro País, y los parámetros cambian mucho de una población a otra.

Para el propósito de nuestro estudio y basándonos en el fin de nuestra tesis que es ver la importancia que tiene la influencia de la crianza del individuo con su desarrollo intelectual, tomaremos la definición de inteligencia dada por FERGUSON (1954).

Consideré a la inteligencia como "Las técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual generalizado, que ha cristalizado debido a las experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela.

C A P I T U L O I I

MARCO TEORICO

Tomando en cuenta que el estudio que se va a realizar es comparar el desarrollo intelectual de niños con padres y niños huérfanos, para -- ver si existe alguna diferencia significativa, tendremos que establecer lo que es INTELIGENCIA, y para ésto haremos revisión de las diferentes teorías que han tratado de definirla y así de esta manera poder llegar a una conclusión.

TEORIAS SOBRE LA INTELIGENCIA

Según Burt (1955), la palabra inteligencia se remonta a Aristóteles -- que distinguió "orexis" las funciones emocionales y morales, de "dianoia" las funciones cognoscitivas e intelectuales. Cicerón tradujo la última palabra como "inteligentia" (inter-dentro, leger-reunir, escoger discriminar).

Ryle (1948), señaló que los intentos para describir o definir la inteligencia son de escaso valor, puesto que nunca podemos observarla directamente; lo único que podemos ver, es que algunos actos, algunas -- palabras o algunos pensamientos, son más inteligentes, astutos, complejos o eficientes que otros. La inteligencia no se puede medir en términos de operaciones específicas, sin embargo en un momento dado -- según Goslin (1963), es más sencillo especificar las acciones que cubre la inteligencia la cual según una gran porción de la teoría psicológica se basa en construcciones hipotéticas tales como la percepción, las asociaciones, las imágenes, los instintos, los impulsos, etc., -- que posiblemente son más factibles de medir.

Thorndike y sus cols., (1921), opinan que la inteligencia se podría -- definir o explicar como varias maneras de pensamiento abstracto como: resolución de problemas, la capacidad de planeación, la atención, -- adaptabilidad, la capacidad de aprendizaje, de discernimiento y captu

ción de las relaciones, sin embargo Thorndike y sus cols., saben que ninguna de esas descripciones es suficientemente explícita para indicar si cierto tipo de conducta es una prueba de un ejemplo bueno o malo de inteligencia.

Binet y Simon (1905), consideraban la inteligencia como un conjunto de cualidades dentro de las cuales la fundamental era "el juicio" denominado también buen sentido, sentido práctico, iniciativa o la facultad de adaptarse a las circunstancias. El jugar, el comprender y el razonar bien son las actividades de la inteligencia.

Debido a que Binet se refiere a los rasgos de motivación tanto como a cognoscitivos, Wechsler (1958), definió la inteligencia como: "el conjunto de capacidad global del individuo para actuar con un fin; pensar de modo racional y enfrentarse con eficiencia a su ambiente".

ASPECTOS BIOLOGICOS DE LA INTELIGENCIA

Según biólogos opinan que existen mecanismos innatos, generales para todos los miembros de una especie, dado que desempeñan un papel importante en la conducta de los niveles evolutivos más bajos. Lorenz opina que toda impresión incluye patrones innatos; pero sólo aparecen en condiciones de estimulación ambiental apropiada.

Stenhouse (1974), opina que existen cuatro atributos o factores primordiales necesarios para que se lleve a cabo el desarrollo gradual necesario para la inteligencia en los seres humanos y los animales superiores, que juntos tienen la probabilidad de tener valor de supervivencia y por consiguiente de haber evolucionado mediante la selección natural.

- 1.- Una mayor variedad y capacidad de los equipos sensoriales y motores que mejorarán con la evolución del hombre.

- 2.- Mayor retención de las experiencias previas y la organización o la codificación de esas experiencias, para poderlas recuperar en forma flexible.
- 3.- La capacidad para generalizar y hacer abstracciones a partir de las experiencias, comprendiendo las relaciones.
- 4.- La capacidad para atrasar las respuestas instintivas inmediatas, la conducta de exploración y la curiosidad, la capacidad para desprendrer y modificar aprendizajes previos y la reflexión para la resolución creativa de problemas.

Así también después de varios estudios donde se estimulaban unas zonas más del cerebro que otras, pudieron observar que en el caso de las primeras se desarrollaban más los procesos referentes a esas zonas. Los biólogos concluyeron que la inteligencia es un potencial innato del cerebro que se ve muy afectado por la estimulación del ambiente para favorecer o perjudicar el desarrollo de las neuronas que nes son las que corresponden a las bases físicas de la inteligencia.

TEORIAS PSICOLOGICAS DE LA INTELIGENCIA

Sperman consideró que existía una energía mental innata, la que tenía diversos mecanismos que ocasionaban factores específicos, los cuales eran adquiridos, teniendo así origen la inteligencia.

Thomson y Thorndike criticaron lo anterior y opinaban que la mente se componía de gran cantidad de enlaces o conexiones, ya que siguiendo las pruebas mentales se correlacionaban positivamente por lo que cualquier reactivo de dichas pruebas incluiría el funcionamiento de muchos de esos enlaces, esta teoría según demostraron podía explicar igualmente bien las correlaciones generales positivas sin recurrir al primer factor que menciona Sperman.

Asimismo puesto que cierto tipo de enlaces (por ejemplo las que se ocupan del pensamiento verbal, espacial o numérico) pueden tender a reunirse más estrechamente, Sperman sólo aceptaba la aparición de los factores mentales adicionales que Burt en Inglaterra denominó factores de grupo y Thurstone en E.E.U.U., llamó factores primarios.

En la década de 1930, la mayoría de los psicólogos opinaban que la idea de funcional neurológico como especie de conmutador telefónico de tal modo que cada enlace dependiera de la sinapsis entre determinadas neuronas, esto es estímulo-respuesta, era inaceptable como unidad básica del pensamiento intelectual.

Heard y Bartlett, proporcionaron una idea más prometedora para la actividad mental. El esquema es una estructura mental flexible o modelo que usa la totalidad de las experiencias pertinentes en cualquier percepción o reactivo. Así también Piaget, adoptó esquemas para referirse a las respuestas reflejas o los hábitos, las percepciones y los reactivos elaborados mediante la asimilación de la experiencia que llega a las estructuras existentes y el acomodo o la modificación de dichas estructuras mediante nuevas experiencias.

La misma idea apareció en forma nueva en el análisis Miller, Galanter y Pribrom. Ellos opinaban que los reflejos y los instintos son planes heredados que permiten una conducta más flexible y adaptativa que los enlaces simples de estímulo-respuesta. A medida que se adquieren nuevos planes funcionan más como las hipótesis que el organismo ensaya las que comprueba con el resultado recibiendo el nombre de datos de realimentación. Así en el curso del desarrollo mental se aprenden planes cada vez más complejos y se organizan jerárquicamente en forma de habilidades generalizadas que se pueden aplicar en una amplia gama de situaciones de aprendizaje o resolución de problemas. Esta teoría es muy similar a la de Piaget.

Hebb presentó la hipótesis de que el aprendizaje requiere de mecanismos cerebrales para explicar el procesamiento autónomo e interno. Así opinó que los sistemas más complejos subyacentes (debajo de) a las -- percepciones de objetos se denominan secuencias de fases a lo que se le puede nombrar esquemas perceptuales, es decir, él imaginó agrupamientos de neuronas en las zonas de asociación del cerebro.

Hebb creía que gran parte del primero a los dos primeros años de vida de un niño se dedican a construir las secuencias de fases, como resultado de variadas y ricas experiencias visuales, táctiles y de otras -- indoles, lo que les ayuda de gran manera a su desarrollo intelectual. Hebb efectuó muchos experimentos en los cuales comprobó que los seres que viven los primeros años de vida en privación sensorial prolongada, esto es, quien no recibe estimulación perceptual variada dentro de su niñez, en su etapa madura tiene profunda carencia en la inteligencia, en cambio aquellos seres que tuvieron ambientes variados y estimulantes resultan ser éstos más inteligentes y capaces de aprendizaje.

Estos descubrimientos tuvieron implicaciones evidentes para la opinión de Hebb de que la inteligencia efectiva depende tanto de la estimulación apropiada como de la predisposición genética.

Piaget (1950), señaló que el proceso intelectual depende no sólo del crecimiento cerebral, sino también de la interacción que los niños -- tengan desde edad temprana con el ambiente físico y social, así como del proceso que denominó equilibración o sea, acumulación de una jerarquía de esquema cada vez más eficaz, o de estructuras mentales. Esta opinión se manifestó en su cuidadosa observación de las sub-etapas sucesivas del desarrollo sensoriomotor y los comienzos de la formación de imágenes y la interiorización del pensamiento en sus propios hijos de cero a dos años de edad. Demostró que la primera resolución de problemas se basa en gran parte, en tanteos (ensayo-error); y que éstas se abrevian progresivamente mediante el procesamiento men

tal interno. Asignó al lenguaje un papel bastante secundario, los niños adquieren tantos nuevos esquemas o reactivos cuando se les dicen o enseñan, como al hacerlo mediante el descubrimiento a través de sus propias interacciones con el ambiente, sin embargo, más adelante el lenguaje sirve para rotular los esquemas y para realizar un pensamiento más rápido y flexible.

Así, para Piaget la inteligencia no es una facultad causal o distinta de la mente, sino una extensión de los procesos biológicos de adaptación, que se puede observar en toda la evolución de los animales. Al igual que en la teoría de Hebb, Piaget dice: la conducta se hace progresivamente más inteligente, cuando más complejas son las líneas de interrelación entre el organismo y el ambiente, y cuanto más amplias y lógicas son las concepciones que tienen los niños del mundo y sus procesos de pensamiento.

Lo mismo que Hebb, Piaget hace hincapié en la necesidad de un ambiente rico y variado para que se realicen y establezcan las implicaciones completas de un esquema, una estructura o un reactivo nuevo.

Hunt (1961), indica que la adquisición de una nueva estructura o etapa depende de la coincidencia del estímulo ambiental o de las nuevas experiencias para estructuras ya disponibles, o sea, deben existir antes pero no anticiparse a la etapa actual del niño. Hunt está de acuerdo con Piaget sobre lo que habla del aprendizaje que dice que el desarrollo cognoscitivo de los niños se puede manipular o mejorar mediante la facilitación apropiada de experiencias, de estímulos y modificaciones del ambiente. Aún con las opiniones tan acertadas de Piaget, existen muchos estudios que piensan que se requiere de mucha precaución para aceptar la opinión de que la inteligencia se puede elevar, ejercitando a los niños en las estrategias transferibles.

DEBATES TEORICOS MAS RECIENTES SOBRE LA INTELIGENCIA

Ferguson (1954), consideró la inteligencia como las técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual general, que ha cristalizado debido a la experiencia cognoscitiva, durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela.

Esos hábitos y esas estrategias tienen un amplio valor de transferencia a una gran variedad de problemas o nuevos aprendizajes; se produce el sobreaprendizaje y con ello se logra una estabilidad y una consistencia considerable.

Humphreys (1971), definió la inteligencia en el mismo sentido: "todo el repertorio de habilidades adquiridas, conocimientos conjuntos de aprendizaje y tendencias de generalización que se consideran de naturaleza intelectual y que se encuentran disponibles en cualquier momento dado.

Cattell (1963 a 1971), resulta particularmente importante, puesto que enlaza trabajos factoriales como los de Spearman y Thurstone, con una teoría plausible sobre herencia y ambiente. Esta sugiere que el factor general predominante que surge de la mayoría de los estudios de correlaciones entre pruebas cognoscitivas, consiste en dos componentes: inteligencia fluida o Gf e inteligencia cristalizada o Gc. Gf, es -- "la masa total de asociación o combinación del cerebro", o sea el aspecto biológicamente determinado del funcionamiento intelectual que nos permite resolver nuevos problemas y captar nuevas relaciones, -- mientras que Gc, representa los reactivos, las habilidades y las estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural. Normalmente los dos tipos participan con amplitud variable en todas las operaciones intelectuales, por lo que resulta difícil distinguir sus contribuciones, sin embargo Cattell sostiene --

que estas pruebas no verbales o neuro-culturales basadas en el razona miento con formas abstractas, miden primordialmente Gf, mientras que las pruebas colectivas o individuales verbales convencionales de inte ligencia y las realizaciones, dependen mucho más de Gc. obsérvese que Gf, no corresponde exactamente a la capacidad determinada genéticamen te, esto es, constitucional en lugar de puramente innato. Por ejem-- plo, un niño que nace con daños cerebrales, debido a condiciones ad-- versas durante el embarazo o el parto, y los pacientes seniles cuyas-- estructuras cerebrales se están desintegrando, tienen un equipo consti-- tucional o Gf más pobre.

Existe mucha controversia sobre si se trae ya una cierta capacidad in telectual innata y que ésta permanece así durante toda la vida del su jeto o si se nace con cierto grado de inteligencia y ésta se desarro-- lla por medio de la interacción con el medio ambiente.

Para nosotros poder llegar a una conclusión revisaremos: la influen-- cia ambiental y genética como: la presencia de los padres y la ausen-- cia de éstos en la estimulación del niño para el desarrollo de su ca-- pacidad intelectual.

EL DESARROLLO INTELECTUAL EN LOS NIÑOS Y LOS EFECTOS AMBIENTALES

En la actualidad hay un gran interés y una gran cantidad de investiga ciones sobre las primeras etapas del crecimiento cognoscitivo.

Con este capítulo se tratarán de buscar evidencias sólidas respecto a que el modo en que los padres tratan a los niños pequeños afecta su - crecimiento cognoscitivo e intelectual.

INTERACCIONES ENTRE LA MADRE Y EL HIJO

Aunque mucho depende de que los padres les proporcionen una estimulación adecuada y un buen reforzamiento a diferentes edades, el niño no se ve simplemente moldeado como un ser social con percepciones y sentimientos.

Es raro que la madre enseñe directamente, en lugar de ello facilita las condiciones para el aprendizaje accidental y por medio del descubrimiento.

Según Trevarthen (1974), el bebé reacciona de cierta manera a la aparición y los sonidos de su madre y de otra ante los objetos.

El llanto en el niño es uno de los comportamientos de comunicación -- que aparecen antes, y las madres sensibles aprenden muy pronto a distinguir, hasta cierto punto diferentes sonidos del llanto, que indican necesidades distintas.

También tiene lugar una comunicación mutua mediante los contactos táctiles, en la alimentación, la limpieza, los abrazos y el mecido. De este modo el bebé descubre que puede producir efectos al llorar.

Para fines del primer año, la madre y el niño han desarrollado toda una serie de actividades alternas o sincronizadas caracterizando cada una de esas interacciones por una gran cantidad de repeticiones y reforzamientos. Parece paucible que esas interacciones entre la madre y el niño proporcionen un adiestramiento elemental en la atención, la escucha y la observación que son básicos para el desarrollo del procesamiento de información y la inteligencia, lo mismo que para la adquisición de las capacidades del lenguaje.

Varios autores como Yarrow, Pedersen y Gordon, toman en consideración

el establecimiento en el niño de un sentimiento de confianza básica o dependencia de apego, como la primera etapa para el crecimiento mental.

Por ende, la madre del niño influyen el uno en el otro. Por estudios que se hicieron descubrió que existe un mayor ajuste en el niño -- cuando éste lo cuida su propia madre.

Yarrow, realizó un estudio con 40 niños de 6 meses de edad, el cual -- proporcionó evidencias empíricas de la relación entre las conductas de las madres y las características de los niños.

Se descubrió que existían correlaciones substanciales de 40% a más de 60% entre las variables de las madres y los cocientes de desarrollo de los niños.

Con ésto se demuestra que la calidad del ambiente y las interacciones influyen poderosamente en el crecimiento cognoscitivo en la infancia.

ESTUDIOS SOBRE CORRELACIONES (SEMEJANZA ENTRE PADRE E HIJO)

Pearso fué de los primeros en aplicar el análisis de la correlación a la semejanza entre padre e hijo.

Recientemente se han correlacionado las puntuaciones obtenidas por padres e hijos en test de inteligencia. Conrad y Jones, en los estudios más profundos sobre este tema aplicaron test de inteligencia a -- 269 grupos de familias que incluían 977 personas comprendidas entre -- los 3 y los 60 años de edad. Todos los sujetos eran nativos, hablaban solamente inglés y vivían en los distritos rurales de Nueva Inglaterra.

Las diferencias socio-económicas dentro de esta muestra eran pequeñas. A los sujetos más jóvenes se les aplicó el "Test de Stanford -- Binet" y a los mayores el "Alfa del Ejercito". La correlación total entre padres e hijos obtenida en la muestra entera con estos test, -- fué de 0.49. No se encontro diferencia consistente o significativa -- entre las correlaciones de la madre o del padre con el hijo, y tampoco diferencian las correlaciones de los hijos o las hijas con el progenitor del mismo sexo de las que se obtuvieron con el sexo opuesto.

Se puede argumentar que si el ambiente es importante en la producción de estos parecidos familiares, entonces la descendencia debe parecerse más a la madre que al padre. Es cierto que generalmente, la madre tiene más contacto con sus hijos que el padre, pero debe también advertirse que el nivel intelectual de éste suele determinar en mayor -- grado el nivel socio-económico del hogar que el de la madre.

Conrad y Jones, demostraron estadísticamente que la correlación de -- 0.49 obtenida, está de acuerdo con la interpretación hereditaria del parecido entre padre e hijo, teniendo en cuenta el hecho del emparejamiento selectivo. Sin embargo, reconocieron que los resultados estaban asimismo de acuerdo con una explicación puramente ambiental, o -- con la operación combinada de los factores hereditarios y ambientales al generalizar partiendo de la correlación específica hallada en este estudio, debe tenerse presente que las correlaciones padre e hijo pueden variar con la naturaleza del test.

Conrad y Jones, llamaron la atención hacia la relativa homogeneidad -- de su muestra, indicando que la aparente influencia de un ambiente -- hogareño común dentro de cada familia queda minimizada cuando las diferencias de hogar a hogar son pequeñas.

De este modo, las correlaciones entre padres e hijos, podrían ser mucho más altas si se eligiera una muestra más amplia de hogares.

INFLUENCIAS GENÉTICAS SOBRE LA INTELIGENCIA

Los primeros trabajos de los especialistas en genética sobre la herencia en los animales y plantas, se ocuparon primordialmente de atributos físicos simples, que dependían de la actuación de genes en particular, siguiendo los principios mendelianos clásicos, o sea, la probabilidad de la aparición de esas características en los descendientes se podía predecir a partir de las características de los padres y los abuelos. Sólo raras veces se encuentran estos ejemplos simples de herencia en los seres humanos, por ejemplo: color de ojos, ceguera a los colores, hemofilia, incapacidad para digerir leche, etc.

Actualmente ya no se considera a los genes comparables a cuentas de una cadena de cromosomas, sino como partículas fundamentales de la herencia de modo que cada uno de ellos es responsable de la producción de una proteína dada (Loehlin, Lindzey y Spuhler 1975).

Sin embargo aún cuando se han formulado técnicas para especificar los números de genes incluidos y su predominancia, no estamos en la actualidad en condiciones de identificar frecuencias específicas de genes o ubicaciones genéticas en los individuos.

Tratando de encontrar en forma determinante la influencia genética que existe en la determinación intelectual se llevaron a cabo estudios con gemelos en diferentes situaciones, las cuales en resumen proporcionan lo siguiente:

Gemelos idénticos criados aparte:

Dado que los casos de gemelos monocigotos criados por separado son bastante raros, Burt, el autor de dicho estudio no tuvo suficiente material para llevar a cabo con datos reales dicha investigación.

Kamin y Schwartz (1974), llevaron a cabo investigaciones sobre gene--

los idénticos criados aparte, llegando a la conclusión de que la inteligencia tiene influencias ambientales, ya que de personas que tuvieron la misma herencia y condiciones prenatales, como lo son los gemelos, al criarse en ambiente poco semejantes en las evaluaciones (que fueron las mismas), se obtuvieron diferencias significativas al determinar el coeficiente intelectual. De ésto Hirsch, indicó que aunque la heredabilidad es importante para la vida futura de un individuo el medio ambiente que tenga, este va estrechamente entrelazado lo que es fundamental y determinante en las capacidades de todo ser humano.

Así pues, las características observadas del individuo tales como la inteligencia, no se puede atribuir nunca sólo a los genes. Estos últimos realizan sus potencialidades en la medida en que el individuo se desarrolle en un ambiente apropiado y sus efectos pueden diferir considerablemente en los distintos ambientes.

En la actualidad, se cree que la inteligencia depende tanto de la herencia como del ambiente que interactúan entre sí. Decir que la herencia y el ambiente interactúan para influir en el desarrollo intelectual, significa que cada uno de estos factores modifica constantemente los efectos del otro.

Hay indicios muy fuertes de que la inteligencia depende de ambas cosas, la herencia y el ambiente. Si la herencia es importante, entonces entre mayor sea la semejanza genética más elevada será la correlación entre los CI resultantes.

Se dan correlaciones muy elevadas entre los CI de gemelos monocigotos (idénticos); correlaciones moderadas entre los CI de hermanos y gemelos dicigotos y una correlación baja o nula entre los CI de individuos que no tienen ninguna relación entre sí.

Por lo que toca al influjo, si el ambiente no tuviera ninguna influen

cia, no debería advertirse ninguna diferencia cuando los gemelos o -- los hermanos se crían juntos o separados; sin embargo las correlaciones aparecen más bajas en individuos que se crían por separado.

Otro grupo de argumentos proviene de los estudios hechos sobre niños adoptados cuyos padres adoptivos tenían coeficientes intelectuales -- promedios más elevados que las madres biológicas de esos niños.

Los resultados promedios de estos niños adoptados, se asemejaron más a los de sus padres adoptivos que a los resultados de sus madres biológicas.

INFLUENCIA DEL HOGAR Y DE LA FAMILIA

La relación más general y constante que se observa entre los patrones de interacción familiar y el rendimiento intelectual de los niños, es que los niños de hogares cariñosos y de apoyo mutuo, suelen tener mejor rendimiento y que los niños de padres hostiles y rechazantes suelen tener un rendimiento muy pobre.

Sin embargo este efecto general opera conforme a las diferencias de -- sexo. En el caso de niños varones, el elevado rendimiento intelectual durante los años escolares está vinculado con el cariño y la -- aceptación por parte de sus madres, especialmente durante sus tres -- primeros años de vida.

La cantidad de tiempo que los padres están en casa y que se ponen a -- disposición de los niños, afecta el rendimiento académico de éstos. En el caso de las niñas, parece que el estar libres de restricciones -- maternas es más importante que la cercanía materna. En ciertos estudios se encontró que las niñas que tenían éxito en el campo intelec-- tual, han tenido madres menos dedicadas a su crianza; sin embargo parece que la aceptación y el apoyo del padre es muy importante para el

rendimiento intelectual de las niñas.

PRIVACIONES

Varios autores consideran que las privaciones perceptuales, pensando en la pobreza del ambiente, explican las diferencias de inteligencia. En general se ha descubierto que los niños criados durante períodos prolongados en instituciones, están por debajo del promedio en inteligencia y logros escolares.

El ambiente institucional es con frecuencia tedioso y monótono, y rutualmente no hay oportunidad para la creación de lazos afectivos con la madre o alguien que la sustituya.

Goldford (1947), comparó a adolescentes que permanecieron en instituciones durante sus primeros cinco años de vida con otros que vivieron en hogares adoptivos durante el mismo período, y sostiene que los primeros eran excesivamente inferiores en desarrollo conceptual de lenguaje y la inteligencia y se distraían con mayor facilidad, eran más pasivos y presentaban otros indicios de trastornos emocionales.

INTELIGENCIA PIAGET

La inteligencia, está siempre estructurada, pero los modos como se presenta van cambiando según el niño se desarrolla. Se dá una serie de cambios que siempre ocurren en el mismo orden, cuando los niños empiezan a dar muestras de que están usando nuevas estructuras intelectuales, es decir, que tienen propiedades distintas a las que tenían las estructuras que habían usado anteriormente.

La presencia de cada uno de estos importantes cambios cualitativos, - marca el principio de una nueva etapa o período de desarrollo intelectual.

El segundo atributo universal de la inteligencia, es la adaptación a nuevas y diferentes circunstancias como se verifican en los cambios de las estructuras intelectuales, para que se pueda manejar una nueva información.

La adaptación consta de dos procesos simultáneos: acomodación y asimilación.

La acomodación se refiere a la nueva configuración que hay que dar a las estructuras intelectuales para que se pueda manejar una nueva información, y la asimilación se refiere a la incorporación que se hace del acontecimiento o de la información a la estructura emocional.

ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Son cuatro etapas principales del desarrollo intelectual, cada etapa nace de las actividades intelectuales de las etapas anteriores, y se consolida sobre ellas el orden o sucesión en que los niños avansan a través de las etapas, es siempre el mismo.

- Período Sensoriomotor.- El crecimiento intelectual aparece muy claro en sus acciones sensoriales y motoras, el logro principal de esta etapa es el desarrollo de la constancia de los objetos, teniendo conceptos rudimentarios de éstos.
- Período Preoperacional.- Dan muestras de que están empezando a usar representaciones o símbolos mentales.
- Período de Operaciones Concretas.- Aparece el uso de operaciones. Los niños son capaces de realizar ciertos tipos de razonamiento - que son lógicos, su pensamiento típico es limitado, tiene dificultad para aplicar aptitudes a situaciones hipotéticas y no resuelven problemas de mucha relevancia.

- Periodo de operaciones formales.- Los niños pueden resolver problemas que se les presenten formalmente y ya no dependen de casos o representaciones concretas. Pueden formar o rechazar hipótesis, razonar o rechazar proposiciones, coordinar operaciones que se conforman con la realidad, coordinar operaciones para resolver problemas de relaciones múltiples y concebir intelectualmente resultados alternativos que no existen en la realidad.

Etapa Piagetiana de las operaciones concretas. (6 a 11 años).

Entre los 5 y los 7 años de edad, los niños se convierten en lo que Piaget llama un niño operacional. Es capaz de utilizar los símbolos en una forma más bien sofisticada para realizar operaciones, o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que eran la base de su pensamiento previo.

El uso de representaciones mentales de las cosas y los hechos le permite adquirir bastante destreza en la clasificación y manejo de los números, en la selección y en la comprensión de los principios de la conservación, puede descender, es decir, tomar todos los aspectos de una situación cuando se esté sacando una conclusión, en vez de estar en un aspecto, como le sucedía antes en la etapa preoperacional, también comprende la característica reversible de la mayoría de las operaciones físicas.

Más o menos en este momento, el egocentrismo empieza a disminuir y comienza a concebirse como algo distinto y separado del resto del universo, incluyendo a las otras personas.

La capacidad que adquiere de ponerse en el lugar de otros mejora su capacidad de comunicarse; también mejora su capacidad de hacer juicios morales la cual se hace más flexible con la maduración y con las interacciones con sus iguales, su pensamiento se hace estable y lógico pero todavía no es capaz de manejar las ideas abstractas.

LAS IDEAS DEL NIÑO CON RESPECTO A LA REALIDAD:

REALISMO, ANIMISMO, ARTIFICIALISMO, CONSERVACION Y TRANSITIVIDAD

Cuando observamos detenidamente las nociones confusas que tienen los niños de lo que es real y de lo que es irreal, de lo que es el producto de su propia mente y lo que existe en forma tangible, de lo que tiene vida y de lo que es inanimado y de sus explicaciones para la existencia de muchos de los fenómenos naturales.

REALISMO

Cuando los niños confunden los eventos psicológicos con la realidad - objetiva y ven los nombres, las imágenes, los pensamientos y los sentimientos como entidades reales, se encuentra en conflictos violentos de lo que Piaget llama realismo.

Primera etapa (5 a 6 años de edad).

Los niños consideran los nombres de las cosas como algo real e inmutable de por sí, para los niños en esta etapa, una rosa con cualquier otro nombre no sólo no tendría el mismo aroma, sino que ni siquiera - podría existir.

Los niños en esta etapa creen que los sueños vienen del exterior y - tienen lugar dentro de la habitación. Sueñan con los ojos y son capaces de ver lo que sueñan. Esto es debido a su confusión entre las leyes morales y las leyes físicas.

Segunda etapa (7 a 8 años).

Los niños piensan ahora que los sueños se originan en la cabeza, en el pensamiento, en la voz, etc. pero que se encuentran en la habitación, frente a ellos. Reconocen que los sueños son irreales y no son verdad, pero todavía los ven como imágenes que están fuera de la persona y que se ven con los ojos.

Tercera etapa (comenzando a los 9 o 10 años).

Los niños reconocen ahora que los nombres han sido puestos por las -- personas y que los sueños son el producto del pensamiento y que tienen lugar dentro de la cabeza.

ANIMISMO

La tendencia egocentrista de los niños pequeños a dotar de vida a los objetos inanimados, así como de conciencia y voluntad (como la de -- ellos mismos) se conoce con el nombre de animismo.

Esta tendencia va disminuyendo progresivamente a medida que van madurando, hasta llegar al punto en que sólo consideran como objetos vivos en el universo a los animales y a las plantas.

Primera etapa (hasta los 6 o 7 años).

Los niños consideran que todo lo que es útil en cualquier sentido tiene vida.

ARTIFICIALISMO

El niño egocéntrico se considera el centro del universo, desarrolla un sentimiento de omnipotencia. Piensa que él, o que otros seres humanos como él, han creado todo lo que hay en el mundo.

Primera etapa (hasta los 7 u 8 años).

En esta etapa de artificialismo completo, el niño explica la presencia del sol y la luna como la creación de agentes humanos o divinos.

CONSERVACION

La capacidad de conservar incluye la habilidad del niño para reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen iguales.

(en sustancia, peso, longitud, número, volumen o espacio).

Aún si ésta es reordenada siempre y cuando no se le agregue ni se le quite nada.

El niño a los 6 o 7 años es capaz de conservar la sustancia a los 9 - o 10, el peso y a los 11 o 12 el volumen.

En la conservación los niños atraviezan por tres etapas, en la primera, no son capaces de conservar, se centran alrededor de un aspecto de la situación, se dejan engañar por las apariencias y no pueden reconocer la naturaleza reversible de la operación. La segunda es una etapa de transición, aunque los niños en esta etapa tienden a concentrarse en más de un aspecto de la situación, no se dan cuenta de las interrelaciones entre dimensiones tales como altura, anchura, longitud y espesor.

En la tercera y última etapa, los niños conservan y dan justificaciones lógicas para sus respuestas y toman la forma de reversibilidad, identidad o compensación. De tal manera que el niño intermedio, operacional, demuestra un progreso cognoscitivo cualitativo sobre el -- preescolar preoperacional.

TRANSITIVIDAD

Es la capacidad de reconocer una relación entre dos objetos, conociendo la relación entre cada uno de ellos y un tercero.

ESTUDIOS DE CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD DE NIÑOS HUÉRFANOS

Se aplicó un test de apercepción para niños (CAT), modificado según las necesidades hindúes, a un grupo de 24 niños huérfanos de entre 6 y 10 años los resultados son descriptivos más que interpretativos, e indican:

- a) Identificación con una figura masculina.
- b) Gran interés en la comida.
- c) Necesidades de adquisición y afiliación.
- d) Percepción del ambiente como algo hostil.
- e) Ansiedades relacionadas con el daño físico y el castigo.
- f) Super egos severos.

Aunque las historias no resultaron originales, indicando falta de imaginación e inteligencia constructiva, generalmente eran realistas y apropiadas, indicando buena integración del ego.

El gran número de historias incompletas y estereotipadas y el bajo grado de maduración que se indica sugieren para los sujetos un pobre desarrollo intelectual y personal.

Los hallazgos se discuten teniendo en cuenta las condiciones de los orfanatorios hindúes y los antecedentes de los niños.

La estructura de la personalidad de 60 niñas quienes fueron estudiadas en casa hogar fueron comparadas con otras 60 niñas en hogares normales, ambos grupos eran de 13 a 16 años y asistían a la misma escuela.

Basándose en el análisis de las entrevistas escalas de rango y Q-SORTS, fue concluido que las niñas huérfanas tendían a ser avarientas y lacónicas, faltas de interés, tenían un tono emocional bajo, temores similares a otras niñas, carecían de imagen positiva de sí mismas y tenían una percepción negativa del mundo, así como un conocimiento limitado del papel de la mujer.

PERDIDA DE LOS PADRES: INSTITUCIONAZACION
Y SUS IMPLICACIONES PSICOLOGICAS

H. J. Sants en su artículo publicado en 1964 sostiene que un niño que tiene confusión en su genealogía, es aquel que no conoce nada de sus padres naturales o tiene un conocimiento incierto de ellos. El estado de confusión resultante va a minar fundamentalmente su seguridad, y además puede afectar su estado mental.

En 1977 el Dr. Alfonso L. Escamilla comenta que cuando el niño pierde un ser querido pasa a una situación de catástrofe, en la que pierde - seguridad, atención y estabilidad emocional. Si es muy pequeño puede experimentarlo como abandono, sintiéndose culpable por la pérdida y - al mismo tiempo temeroso, si la pérdida ocurre antes de los siete años las consecuencias serán menos graves si este niño pequeño logra contar con sustitutos objetales valiosos, no sucede lo mismo si por la pérdida se da una carencia afectiva duradera. De siete a diez años el niño reacciona mejor aunque el carácter irremediable de estas desapariciones crea un agobio contra el que el niño aún no está preparado para reaccionar con eficiencia. Después de los diez años de edad el niño tiene reacciones más parecidas a las de los adultos. Es ya bien conocido que la institucionalización de niños a temprana edad, a corto o a largo plazo, puede conducir muchas veces a trastornos de personalidad.

La Doctora Florence Clothier en 1943, señaló que el niño huérfano que ha vivido en una institución y hogar de crianza ha sido influido profundamente por sus experiencias de alimentación, los bebés cuidados - en una institución usualmente son alimentados por diferentes enfermeras o voluntarias, que están más interesadas en hacer bien el alimento que en los mismos niños, algunas veces se deja al bebé solo en la cuna con la botella recargada en una almohada por lo que estos niños pierden - la oportunidad de establecer su primera y más importante relación ob-

jetal; a través de la cual ellos pueden progresar de una etapa de narcisismo primitivo a otra de seres humanos socializados.

En 1949 René A. Spitz indica que una peculiaridad de la infancia temprana es que su ambiente, en el sentido más amplio de la palabra, está extraordinariamente restringido. El ambiente social en la vida -- normal de un bebé está prácticamente restringido a una sola persona: su madre.

Las Dras. Sally Provence y Rose C. Lipton en 1962 comentan que los efectos adversos del cuidado de la institución han sido descritos por muchos estudios desde hace dos décadas. Realizaron un estudio en el que se comparó el desarrollo de 75 bebés institucionalizados con un igual número de bebés criados en familias, tal vez la contribución -- más importante es el cuadro longitudinal de desviación de la personalidad en el proceso de desarrollo.

Las Autoras encontraron evidencia de desviaciones en legüajes y en el desarrollo social y motor ya en el segundo mes, estas primeras distorsiones; vocalización disminuida o ajustes posturales inapropiados al ser sostenido, por ejemplo, son el principio de posteriores perturbaciones sociales y la personalidad.

Desviaciones tales como, fallas al discriminar personas conocidas o -- extrañas, falta de unión con la persona específica y carencia de desarrollo de un sentido de confianza en los adultos, gradualmente se vuelven evidentes, se indica que algunas áreas de funcionamiento son afectadas más severamente que otras, por ejemplo, los bebés de la institución desarrollaban normalmente las funciones que dependían de un proceso de maduración neurológica, pero mostraban retraso en aquellas -- que se supone dependen de la estimulación ambiental. La discrepancia entre la maduración motora y su uso en la adaptación se consideró como un signo temprano de desarrollo defectuoso del yo.

Se comentan aspectos importantes de la privación institucional, como la ausencia de una figura materna específica para el desarrollo de una relación objetal adecuada; el déficit cuantitativo de contacto materno; y la falta de responsabilidad hacia las necesidades individuales de un particular bebé en el tiempo apropiado. Se omitió la información cuantitativa del estudio, pues se limitaron a discutir las principales tendencias y sus implicaciones.

En 1965 Frances Menlove, señala que una necesidad primordial para la salud mental es que el bebé e infante experimente una relación cálida, íntima y continua con su madre. La investigación en la clínica Tavistock confirma la idea de que mientras mayor es la privación en los años tempranos el niño será más asocial y aislado.

En 1968 A. Munro y A. B. Griffiths publicaron una investigación en la que entrevistaron a 100 pacientes externos para obtener información sobre experiencias de privación de los padres en la infancia, estos individuos fueron catalogados psicológicamente "normales", sus hallazgos parecen confirmar que la privación de padres es una experiencia común en esta población en general.

Parece ser que la deprivación emocional en la infancia puede dañar en cierta forma el desarrollo de la personalidad, si ya existe una predisposición a una enfermedad psicológica o si se presentan circunstancias que puedan provocarla, una personalidad dañada es más sensible y la condición psicopatológica se presenta más fácilmente. Es importante hacer notar que algunos de los sujetos reportaron haber tenido, dentro de la institución donde crecieron, un sustituto paterno satisfactorio cuando menos durante los primeros años de su infancia, debido a la relación tan estrecha que tuvieron con algún miembro del personal de la misma institución; por lo que se puede suponer que si el niño privado inmediatamente tiene alguien que lo proveerá de calor emocional adecuado y continuo, se puede impedir los peores efectos de la

privación.

A raíz de esto se sugiere que las investigaciones futuras deben concentrarse en medir la calidad de la experiencia de privación para poder demostrar su importancia en la etiología de la enfermedad mental.

Lawrence Casler (1963) expresa que muchos observadores han reportado que los niños criados en instituciones frecuentemente exhiben deficiencias en el desarrollo físico, emocional e intelectual.

Se ha sugerido que estos retrasos pueden ser debidos a una privación perceptual en vez de una privación materna. Existen razones para creer que la piel es una fuente especialmente importante de estimulación perceptual durante el primer año de vida.

De lo anterior se investigó la hipótesis de que los bebés institucionalizados después de recibir estimulación táctil funcionarían a un nivel más alto que los bebés que no fueron estimulados, se sostuvo la hipótesis en términos de cocientes de desarrollo total en los subtest de lenguaje, adaptación y personal-social.

En el subtest motor no se encontraron diferencias significativas estadísticamente, aunque las diferencias tienden a estar en consonancia con la hipótesis.

En 1966 Rafael López, Carola de Isava, Ligia Machado y María Gomez, indican que la falta de afecto individual, de estimulación intelectual y de atención, tan frecuentemente concomitantes con instituciones (orfanatorios) grandes, lleva a un pobre desarrollo mental.

En 1945 Spitz describe con el nombre de "Depresión Anaclítica", un cuadro que se aprecia en niños que habiendo tenido buenas relaciones con la madre eran luego separados de ellas por un período mas o menos largo; el marasmo y la muerte fueron finales comunes para un gran por

centaje.

Al producirse un empobrecimiento del ambiente, como resulta en el caso de los niños huérfanos que viven en instituciones, también se produce como consecuencia lógica una reducción en la tasa de estimulación exterior. Si se añade el concepto de inteligencia de Piaget que señala que ésta resulta de la interacción constante entre el ambiente y la experiencia del sujeto, la reducción de cualquiera de estas variables (ambiente o experiencias exteriores) puede traer como consecuencia un paro o deterioro del desarrollo de la inteligencia, como sería el caso de los niños sometidos al trauma directo del abandono total de los padres.

Finí Schulsinger en 1972 comenta que hogares rotos, pérdida de los padres, hospitalización, falta de cuidados físicos y emocionales apropiados son todos factores que según muchos psicólogos tienen una significación etiológica en la psicopatología, retardo en el desarrollo y otras anomalías mentales que ocurren en la infancia o después.

Los resultados del estudio de Menlove apoyan la hipótesis de que en el Children's Psychiatric Hospital de Michigan, hay más niños huérfanos evaluados con síntomas y síndromes relacionados con la conducta agresiva que los que se encontraron en un grupo control de niños no huérfanos.

Aunque sí los niños huérfanos exhiben una tasa mayor de desórdenes conductuales, no pueden atribuirse definitivamente a un exceso de problemas en sus temperamentos o patrones primarios de reacción. Los factores psicológicos en la situación del orfanatorio podrían ser una explicación.

Esta convicción ha sido utilizada para ir mejorando los orfanatorios, desafortunadamente a menudo, es difícil proveer el cuidado apropiado a los niños sólo porque ellos lo merecen.

CAPITULO III

METODOLOGIA

EXPLICACION DEL PROBLEMA.

Se trata de comprobar la diferencia en el desarrollo intelectual de niños huérfanos de padre y madre y niños con padres, por lo que se tendrán dos muestras representativas: grupo de niños huérfanos y grupo de niños con padres.

Los resultados que se obtengan en estos dos grupos se someterán a comparación mediante la prueba estadística T DE STUDENT.

PRESENTACION DE LAS HIPOTESIS.

Ho: Los niños con padres no presentan una diferencia estadísticamente significativa en el coeficiente intelectual en comparación con los niños huérfanos.

Hi: Los niños con padres presentan una diferencia estadísticamente significativa en el coeficiente intelectual en comparación con los niños huérfanos.

MATERIAL HUMANO.

Trabajamos con 20 niños que tienen padres y con 20 niños huérfanos. Tanto los niños huérfanos como los niños con padres fueron seleccionados por las directoras de las instituciones a las que se recurrió haciéndose así por exigencias de las mismas. Pero la selección se hizo de acuerdo a los requisitos exigidos a cada muestra.

Los niños huérfanos fueron tomados de un orfanatorio y los niños con padres de una escuela federal. Se tomaron las muestras de estos lugares porque consideramos que el nivel socioeconómico de las mismas es semejante.

MATERIAL PSICOMETRICO.

Se utilizó el Test de matrices progresivas de J.C. RAVEN, para medir la capacidad intelectual.

Es un test de capacidad intelectual destinado a medir la capacidad para comparar formas y razonar por analogía con independencia de los conocimientos adquiridos. Informa acerca de la capacidad presente del

examinado para la actividad intelectual en el sentido de su más alta claridad de pensamiento en condiciones de disponer de tiempo ilimitado.

RESEÑA HISTORICA DE LA PRUEBA:

J.C. RAVEN, Psicólogo inglés, director de investigaciones psicológicas de "THE CRICHTON ROYAL", con la colaboración inicial de Penrose y con fines de investigación, imprimió por vez primera su "PROGRESIVE MATRICES" en el año de 1936, tras algunas revisiones, dos años después su test había tomado forma definitiva y estaba ya tipificado.

Se le identificaba como "PROGRESIVE MATRICES 1938" Test A,B,D, y E, fecha que sirve para distinguirlas.

Raven construyó ulteriormente una escala para niños de 3 a 10 años y adultos deficientes, (PROGRESIVE MATRICES: SETS A, AB, Y B) que se presenta en forma de cuaderno o de tablero.

Raven construyó sus Progressive Matrices para experimentación en 1936, y en 1938 estaban ya estandarizadas y publicadas como test.

En 1947 consideró un cambio, precisó acoplar a su test de matrices una adaptación que satisface los fines siguientes:

- 1.- Que fuese aplicable inclusive a sujetos que por su edad o por su deficit intelectual acusan una capacidad de inteligencia inferior a la exigida para comprender la tarea misma del test.
- 2.- Que la dispersión de puntaje permitiese una mejor descripción.
- 3.- Que su puntaje fuese menos susceptible a la influencia del azar.

En suma, Raven consideró útil derivar de su test una escala especial para medir las funciones perceptuales y racionales de niveles de madurez inferiores a los 12 años.

Para lograrlo Raven introdujo 3 modificaciones:

- Reducción de Matrices; Raven suprimió las series C, D y E con servando las series A y B que formulan en especial problemas de rela ción perceptual, además interpoló una nueva serie de dificultad in-termedia a la que denominó Ab.
- Introducción de Colores; Con el propósito de facilitar la com-prensión de la tarea a realizar y de hacer más interesante y atracti-vo el test para los niños.
- Presentación; En forma de tablero y de cuadernillo.

MATERIALES DEL TEST

MANUAL: En él se encuentran las instrucciones para su aplicación.

CUADERNO DE MATRICES: La escala especial está constituida por 36 pro-blemas que se presentan en 36 láminas de dibujos coloreados incomple-tos.

Las 36 láminas distribuidas en 3 series de 12 dibujos cada una, desig-nadas series A, Ab y B, respectivamente.

Los problemas están ordenados en complejidad creciente; el A1 es el -más fácil y el B12 el más difícil.

Los tres últimos problemas están impresos en negro con el fin de ver la posibilidad de que se enfrente a problemas más complejos.

Los problemas de las series A, Ab y B, constituyen, en rigor una prue-ba de percepción estructurada y en segundo término una prueba de edu-cación de relaciones.

PROTOCOLO DE PRUEBA:

La parte superior está destinada al registro de los datos de identi-ficación del sujeto y referencias de la prueba.

Parte media que sirve para anotación y clasificación de las respues-tas propuestas por el sujeto.

La parte inferior tiene dos sectores:

El sector derecho está destinado al registro de los datos básicos necesarios para el diagnóstico.

El sector izquierdo destinado al registro sumario de la conducta - general observada en el sujeto durante el examen.

PARRILLA DE CALIFICACION:

Constituye una rejilla de cartulina que superpuesta al prototipo de- ja ver a través de sus ventanillas las columnas con las respuestas - anotadas y en cuyas partes izquierdas, a la altura de las hileras -- correspondientes, figuran los números de las soluciones acertadas de cada problema.

PLAN Y EMPLEO DE LA ESCALA

Las Matrices Progresivas, están destinadas a abarcar toda la gama de desarrollo intelectual desde la infancia hasta la madurez.

Entre los 3 y 6 años de edad, el interés y la atención del niño son - por lo regular demasiado lábiles y la manifestación de su actividad intelectual excesivamente caprichosa para que un test mental brinde - un pronóstico suficientemente confiable del desarrollo intelectual - ulterior.

Sobre los resultados obtenidos en el ejercito británico, encontró que su saturación en factor específico espacial de 0.15, saturación en - factor "S" relativamente alta.

En general los expertos coinciden en al opinión de que las matrices - progresivas constituyen en el presente un instrumento de trabajo alta mente satisfactorio. (Anexo 1)

CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA: 0.83

VARIABLES A CONTROLAR

Edad de los niños: La edad de los niños osciló entre los 7 y 8 años.

Sexo: Niños de sexo masculino.

Nivel Socioeconómico y Cultural: Medio bajo.

Grado Escolar de ambas muestras: Segundo año de primaria.

VARIABLES A MANEJAR

Tiempo de orfandad.

PROCEDIMIENTO Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Después de haber calificado las pruebas y haber tenido los resultados, tomamos los del grupo de niños con padres y sacamos una media lo mismo hicimos con los del grupo de niños huérfanos y además con ambos - grupos establecimos una comparación usando la prueba T DE STUDENT, para así obtener la comprobación de nuestra hipótesis.

FORMA DE PROCESAR LOS DATOS Y QUE ES LO QUE QUEREMOS OBTENER

Tendremos los resultados de cada grupo:

X= grupo de niños con padres.

Y= grupo de niños huérfanos.

El resultado se obtendrá en número.

Obteniendo el resultado de cada grupo y de cada factor, compararemos los datos mediante la T DE STUDENT, ya que esta nos permite obtener - las conclusiones en base a una muestra representativa de la población.

C A P I T U L O I V

PROCESO ESTADISTICO

Para realizar el estudio se tomó una muestra de 40 niños, 20 niños huérfanos y 20 niños con padres. A los dos grupos de niños se les aplicó el TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE J.C. RAVEN. La prueba fue aplicada en forma colectiva a los dos grupos.

Posteriormente las pruebas fueron calificadas, obteniéndose un número de puntos, los que fueron convertidos a percentiles y se les dió la interpretación según la estandarización hecha en Argentina. Los percentiles obtenidos en las pruebas son los puntajes que se tomaron para la prueba estadística.

La prueba estadística que se aplicó fue la prueba T DE STUDENT, ya que es la apropiada para comprobar si existe diferencia significativa entre dos grupos.

En la prueba T DE STUDENT como ya se mencionó, se tienen 2 grupos, la X representará las puntuaciones de los niños con padres, la Y representa al grupo de niños huérfanos. La razón de que así se designen, es que suponemos que el grupo de niños con padres tendrá mayor desarrollo intelectual que el grupo de niños huérfanos. Para que quede claro, a la X siempre se le resta Y, por suponerse que la X será mayor.

La fórmula de la T DE STUDENT es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{\sqrt{\frac{\sum X^2 - (\sum X)^2/n + \sum Y^2 - (\sum Y)^2/n}{N(N-1)}}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

$$\bar{Y} = \frac{\sum Y}{N}$$

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

X	Y	X ²	Y ²
75	75	5625	5625
50	25	2500	625
75	75	5625	5625
50	50	2500	2500
50	75	2500	5625
50	50	2500	2500
50	50	2500	2500
50	75	2500	5625
50	50	2500	2500
75	95	5625	9025
50	95	2500	9025
50	95	2500	9025
75	75	5625	5625
50	75	2500	5625
75	50	5625	2500
75	75	5625	5625
95	90	9025	8100
50	95	2500	9025
75	50	5625	2500
50	75	2500	5625
<u>1220</u>	<u>1395</u>	<u>78400</u>	<u>104825</u>

$$\bar{X} = \frac{1220}{20} = 61 \quad (X)^2 = 1488400$$

$$\bar{Y} = \frac{1395}{20} = 69.75 \quad (Y)^2 = 1946025$$

$$T = \frac{61 - 69.75}{\frac{(78400 - 74420) + (104825 - 97301.29)}{20(19)}}$$

$$T = \frac{-8.75}{\frac{(3980) + (7523.75)}{380}}$$

$$T = \frac{-8.75}{5.502}$$

$$T = -1.590$$

El resultado de la T DE STUDENT se compara al resultado de las tablas según los grados de libertad y el nivel de significancia.

Si el resultado en tablas es menor que el resultado de la fórmula - rechazo H_0 .

Si el resultado en tablas es mayor que el resultado en fórmula acepto H_0 .

$$gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$gl = 20 + 20 - 2$$

$$gl = 38$$

$$\text{resultado en tablas} = 2.02$$

$$= .05$$

DECISION

EL RESULTADO DE TABLAS ES 2.02 Y ES MAYOR QUE EL RESULTADO DE LA FORMULA QUE ES - 1.590, POR TANTO SE ACEPTA H_0 .

CONCLUSIONES

El resultado en la T DE STUDENT es menor al resultado de las tablas - y de acuerdo a esto se rechaza la hipótesis alterna aceptándose la hipótesis nula.

De esto se concluye que no existe una diferencia significativa en el desarrollo intelectual entre los niños con padres y los niños huérfanos.

Además se puede observar que el resultado de la fórmula T DE STUDENT es negativo, por lo que podemos pensar que aunque la diferencia "n" no es significativa, el desarrollo intelectual de los niños huérfanos - es un poco más alto que el de los niños con padres, ya que en -- nuestro estudio tomamos; como X a los niños con padres y como Y a los niños huérfanos.

Pero de acuerdo al resultado estadístico concluimos que la presencia o ausencia de los padres no es determinante en el desarrollo intelectual del individuo.

OBSERVACIONES DEL ESTUDIO

Al iniciar nuestra investigación, se partió con el criterio de que la presencia de los padres determinaba en un alto porcentaje el desarrollo intelectual del individuo.

Pero de acuerdo al resultado estadístico y nuestra experiencia al realizar el estudio, se puede concluir que lo que determina el desarrollo intelectual del individuo es el ambiente estimulante en el que éste - se desenvuelve.

Los niños con padres con quienes realizamos el estudio son de un nivel

socioeconómico bajo, por lo que en el medio donde se desenvuelven es poco estimulante intelectualmente, ya que el padre trabaja la mayor parte del día y realmente no tiene una relación estrecha con él. Por su parte la madre no contribuye, ya que además de tener una preparación deficiente, son pocas las oportunidades que tiene de prestar -- atención a las necesidades intelectuales del niño.

Los niños con los que realizamos el estudio tienen un ambiente en -- cuanto a estimulación intelectual no muy diferente al ambiente de -- los niños con padres y esto es lo que puede influir para que no exista una diferencia significativa entre los dos grupos.

SUGERENCIAS PARA OTROS ESTUDIOS

El tema de inteligencia es muy amplio y con muchos campos sin investigar por lo que las sugerencias pueden ser muchas. Pero nos limitaremos a sugerir otras investigaciones del desarrollo intelectual del individuo relacionado con la influencia paterna.

"ESTUDIO SOBRE LA DIFERENTE INFLUENCIA DEL PADRE Y LA MADRE EN EL DESARROLLO INTELLECTUAL".

"INFLUENCIA DE LA SEPARACION DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO INTELECTUAL DE INDIVIDUO".

"INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL INDIVIDUO".

TERMINOLOGIA

Concepto de Inteligencia.

En realidad no se ha logrado dar una definición de inteligencia que sea aceptada por todos los estudiosos de la materia. La principal dificultad por la que no se ha podido definir, es que la inteligencia no se puede ver ni medir directamente, además es una conceptualización abstracta la cual solo podemos inferir a través de la observación de la conducta.

Ahora surge una pregunta ¿cómo ha tratado el hombre de medir la inteligencia?.

Primeramente la mayoría de los teóricos han dicho que la inteligencia se forma por un conjunto de capacidades como: razonamiento, memoria, capacidad de planeación, capacidad de aprendizaje, el discernimiento y la captación de las relaciones, que son posibles de cuantificar mediante instrumentos de medición.

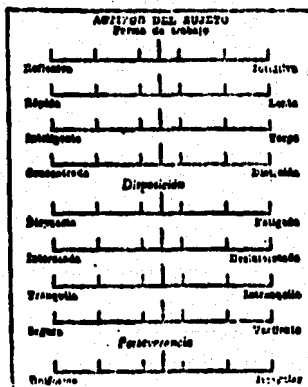
Ahora bien, basándonos en el fin de nuestra tesis que es ver la importancia que tiene la influencia de la crianza del individuo con su desarrollo intelectual, tomamos la definición de inteligencia dada por Ferguson (1954): que consideró a ésta como: "Las técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual general que se ha cristalizado debido a las experiencias cognitivas durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela".

Banco N°: ANEXO 1 Orden N°: 46
PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN
 ESCUELA ESPECIAL

Nombre: MONZA VALLE Exp. N°: _____
 Forma de aplicación: _____ Prueba N°: _____

Fecha de Nac.: _____	Motivos de la Apl.: _____
Ejeda: <u>8</u> años. mes: _____ Grado: <u>3</u>	Fecha de hoy: <u>21/11/20</u>
Districto: _____ Escuela: _____	Hora de inicio: <u>2:00</u>
Materia: _____	Duración: _____
	Hora de fin: <u>12:30</u>

N°	A			Ab			A				
	Talvez	C	?	Talvez	C	?	Talvez	C	?		
1	4			1	4			2			
2	3			2	5			2			
3	4			3	1			3			
4	2			4	6			4	X		
5	6			5	2			5			
6	7			6	2	X		6	1	X	
7	6			7	4	X		7	2		
8	2			8	2	X		8	5	X	
9	4			9	6			9	3	X	
10	3			10	6			10	3		
11	4	X		11	5			11	3	X	
12	1	X		12	3	X		12	6	X	
Punt. parc.:	10			Punt. parc.:	7			Punt. parc.:	5		



DIAGNOSTICO			
Edad cronol.	Función		22
T/minut.	Porcent.		40
Discrep.	Ratios		11
Diagnóstico			
<i>III nivel medio</i>			
Evaluador			

BIBLIOGRAFIA

<u>TITULO</u>	<u>AUTOR</u>	<u>EDITORIAL</u>
INTELIGENCIA	VERNON	ED. TRILLAS
EVALUACION DE LA INTELIGENCIA INFANTIL	JEROME M. SATTLER	EL MANUAL MODERNO
PSICOLOGIA DIFERENCIAL	ANNE ANASTASI	ED. AGUILAR
EL TEST DE APERCEPCION PARA NIÑOS EN EL ESTU- DIO DE HUERFANOS	SINGH - UDAI - P AKHTAR - SYED - N	U. DE BHAGALPUR, BIHAR, INDIA PSYCHOLOGY
ESTUDIOS DE DESARROLLO DE PERSONALIDAD EN MU- JERES ADOLESCENTES EN CASAS PARA NIÑOS DEL - ESTADO	JURGA MARIA ADAM MICKICWICZ	PSYCHOLOGIA WICHOWAWEZA 1975