

## EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LA ESCUELA: UN PROGRAMA ILUSTRATIVO DE CASO

Adrián Cuevas Jiménez  
Maeli Acuenteco Medina

**Resumen:** Tradicionalmente las actividades, prácticas y objetivos de la educación escolar han privilegiado la cuestión propiamente académica, en correspondencia con una orientación sesgada hacia la esfera cognitiva. Desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo fundada por Vigotsky, el desarrollo humano es un proceso dinámico, complejo e integral de unidad afectivo-cognitiva; por lo tanto es irreducible a una sola de esas esferas, las cuales tampoco pueden concebirse y desarrollarse de manera independiente. Este planteamiento general es válido para el desarrollo del niño en la escuela. El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de programa, formulado desde las condiciones de un caso real de escolar de educación primaria, a modo de ilustración de desarrollo integral desde la perspectiva Histórico-Cultural. Se espera suscitar ideas en los interesados, para la superación de un desarrollo parcial y segmentado de los niños en la educación escolar.

**Palabras clave:** educación escolar, desarrollo integral, unidad afectivo-cognitiva, perspectiva Histórico Cultural.

### THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE CHILD IN SCHOOL: AN ILLUSTRATIVE CASE PROGRAM

**Abstract:** Traditionally, the activities, practices and objectives of school education have privileged the academic issue itself, in correspondence with a biased orientation towards the cognitive sphere. From the Historical-Cultural perspective of development founded by Vigotsky, human development is a dynamic, complex and integral process of affective-cognitive unity; therefore it is irreducible to only one of these spheres, which cannot be independently conceived and developed either. This general approach is valid for the development of the child in school. The objective of this work is to present a program proposal formulated from the conditions of a real case of a primary school student, as an illustration of integral development from the Historical-Cultural perspective. It is hoped to elicit ideas from the interested parties, in order to overcome a partial and segmented development of children in school education.

**Keywords:** School education, integral development, affective-cognitive unity, historical-cultural perspective.

## **Introducción**

De manera generalizada en la escuela se ha dado prioridad, casi exclusiva, al desarrollo del escolar en los aspectos que tienen que ver con las cuestiones académicas, mismo que es asociado con la denominada esfera cognitiva o de la inteligencia. De una gran cantidad de literatura sobre estudios y teorías al respecto, que dan sustento a esta situación, se enuncian algunas enseñanzas.

Se han producido multiplicidad de estudios sobre la inteligencia o intelecto, sobre sus clasificaciones y sobre instrumentos de medición o pruebas de inteligencia. En esa amplitud de formulaciones no hay un concepto unificado de inteligencia, sino diversidad de planteamientos. Así, en la síntesis que hacen Villamizar y Donoso (2013), señalan que Spearman planteó a la inteligencia como una capacidad general que engloba: entender, decidir, conversar y actuar adecuada y eficientemente en cualquier situación; mientras que Thurstone formuló su teoría multifactorial, desglosando en 7 habilidades primarias a la inteligencia; en cambio Cattell concibió en dos agrupaciones la inteligencia: cristalizada (razonamiento, habilidades verbales y numéricas) y fluida (capacidad espacial, visual, de memoria e imaginación).

Por otro lado, González (2019) refiere que Sternberg planteó a la inteligencia como un conjunto de capacidades, que reunió en tres tipos de inteligencias: lógico-analítica, que refiere al aprendizaje de hacer cosas, a la planificación de qué cosas hacer y al cómo hacerlas y realizarlas; creativa, en la que refiere a los sujetos de inteligencia superior o superdotados, para los que adjudica capacidad para enfrentar situaciones novedosas y para automatizar la información, lo cual sucede en la interacción del individuo con otros y/o con la tarea y principalmente ante situaciones de cambio rápido, denominando insight a dicha capacidad; y la inteligencia práctica, que refiere a la eficacia del sujeto mediante adaptación ambiental, selección y modificación del contexto, especificando que la inteligencia excepcional, de superdotado, implica adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes reales relevantes para la vida del individuo. Además de este modelo de Sternberg, esta autora señala el modelo de Castello, que plantea una concepción más general de inteligencia, como “capacidad de procesar información simbólica”, planteando al alto rendimiento como alta capacidad, alta habilidad y

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

precocidad, y diferenciando dos grupos de excepcionales: superdotados o excepcionales intelectualmente, que disponen de características que son garantía de alto nivel de funcionamiento de toda la estructura intelectual, y talentosos, caracterizados por rendimientos parciales extraordinarios en algún factor de la estructura o en áreas no estrictamente intelectuales.

Otros autores conciben que los superdotados son alumnos que al representar un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad en cualquier área, y que los talentosos son quienes muestran habilidades específicas en áreas muy concretas (Pérez, González y Díaz, 2005).

Según Jericó (2015) todas las personas tienen talento, que refiere a lo que posibilita lograr resultados superiores dentro de un grupo o equipo, y considera que implica tres elementos: capacidad, compromiso y acción. Asimismo, plantea que para desarrollarlo se requiere superar el miedo, ser uno mismo, generar emociones positivas y apoyarse siempre en el mejor equipo.

A nivel institucional, se considera que lo más importante es promover las condiciones para que los alumnos puedan desarrollar su talento al máximo. Por lo regular en las escuelas, cuyo quehacer se centra principalmente en cuestiones principalmente académicas, se valora a quienes son eficientes al respecto y se subvalora o excluye a quienes no, aunque éstos tengan otras capacidades; incluso suele etiquetarse también a los sobresalientes, principalmente por sus compañeros, pero también por sus mismos profesores (Pérez, González y Díaz, 2005). Se plantea que en este ámbito es fundamental desarrollar el talento, tanto para que el alumno se siga desarrollando en lo que muestra capacidad, como para fortalecer áreas de bajo desempeño y dificultad que les limita seguir incrementando el talento (González, 2019).

En la actualidad los avances en la tecnología y en la infraestructura han impulsado cambios en las organizaciones para afrontar los desafíos de mejores resultados, esto ha generado la necesidad de desarrollar el talento a través de diversas estrategias, entre las que están la capacitación, el desarrollo de competencias, el entrenamiento y aprendizaje de habilidades (Pardo y Díaz, 2014).

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

Estos planteamientos y consideraciones en torno al desarrollo, priorizando el talento, se consideran muy importantes para sensibilizar al respecto y para generar alternativas hacia el desarrollo de los escolares en el ámbito educativo. Desde luego, se trata de ver de qué manera se tiene en cuenta en esta tarea el desarrollo integral del alumno, que no se reduce a los procesos cognitivos, sino que implica una relación indisoluble entre éstos y los procesos afectivo-motivacionales, que en el desarrollo de la subjetividad implica que en su unidad cada uno emerge del otro sin ser su causa (González, 2009); este autor se ubica en la perspectiva histórico cultural del desarrollo psicológico, fundada por Vygotski, quien planteó que el desarrollo humano ocurre en el proceso de apropiación por el individuo, durante su vida, de los recursos culturales (conocimientos, técnicas, valores, creencias, lenguaje, normas, modos de ser y actuar, etc.); y que dicho desarrollo es activo, social y complejo, porque implica la participación activa del individuo en las actividades y prácticas instituidas en contextos específicos en que participa, como familia, escuela, trabajo, organizaciones, etc., y ocurre necesariamente en la interacción social con los otros de su medio, es decir, en la comunicación que es fuente de las principales emociones. Por todo esto se plantea que la constitución del individuo como persona implica la interacción indisoluble entre pensamiento, emoción y acción.

Vygotski formuló un principio fundamental del desarrollo, con mucha potencialidad para el planteamiento de estrategias de desarrollo en general, así como de los escolares en el ámbito educativo en particular, se trata de la “Zona de Desarrollo Próximo”, concebida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1979, pp.133). La implicación de este principio en la educación significa que el papel de la escuela y de los profesores en específico es generar permanentemente “zonas de desarrollo próximo” en los alumnos, y en arreglos de las condiciones y disposición de colaboración, lo que significa considerar la importancia de estrategias de relación horizontal, el diálogo, el debate, la comunicación, etc., que vuelvan protagónico al alumno en su constitución como persona con pensamientos, sentimientos, emociones y acciones en relación indisoluble, considerando sus diferencias individuales

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

y su carácter de único e irrepetible en el mundo. Desde luego, esta postura de desarrollo, como proceso dinámico, contradictorio, complejo e integral, no es acorde a formulaciones programáticas y tradicionales del desarrollo que se fundamentan en una segmentación del mismo o en su reducción o centralidad a sólo una de sus esferas (sólo cognitiva, o sólo afectiva, o sólo social, etc.). Con base en esta última postura del desarrollo humano, la histórico-cultural, fundada por Vigotsky, que se asume como desarrollo integral, el objetivo de este trabajo es presentar la estructuración de un programa para el desarrollo de un niño escolar en particular, un caso real, a modo de ilustración de un desarrollo integral.

### **Contexto de la situación**

El escolar es un niño de 9 años de edad, con domicilio en un municipio del Estado de México, en la periferia del área metropolitana de la Ciudad de México; él cursó el tercer grado de primaria; es huérfano de madre, pues ella murió cuando él tenía 6 años, no tiene más hermanos y vive con el padre. La escolaridad del padre es de secundaria, quien no ha tenido empleo fijo, dedicándose a actividades por cuenta propia, como montar escenarios para eventos, y en los últimos años como payaso en eventos sociales y autobuses de transporte público del área metropolitana de la Ciudad de México; después de la muerte de la pareja empezó a involucrar al niño en esta última actividad. El niño pronto desarrolló habilidades de payaso, al grado que empezó a tener más éxito que el padre, en palabras de éste “porque además de sus habilidades en esta actividad, aparece gracioso o causa admiración en el público”; el niño entró a los 6 años a la escuela primaria, pero en tercer grado ya no quería ir a la escuela, diciendo que se aburría y no le gustaba, y el reporte recurrente de la maestra era que nunca hacía tareas, que se resistía a las actividades o las hacía con mucho desgano, aprobando el grado con la mínima calificación. Al niño le encantaba la actividad de payaso, además de obtener dinero con ella; las hermanas del padre se manifestaban en desacuerdo con esa implicación del niño, sugiriendo que la abandonara para dedicarse a la escuela, proponiendo apoyarlo económicamente para compensar el dinero que él obtenía por sus actividades de payaso; el niño se negaba a abandonar esta actividad y el padre se mostraba indiferente a la situación.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

Como se puede ver, era evidente el vínculo entre los contextos específicos de participación del niño (familia, escuela, escenario social cercano).

Desde luego, estaba muy claro que el niño mostraba talento escénico (artístico), de acuerdo con Gardner (2011), que en su teoría de las inteligencias múltiples concibe a la inteligencia, más que en términos de indicadores de coeficiente intelectual (CI), como “capacidad desarrollable”, planteando 8 tipos de inteligencia, entre las que especifica la artística.

En definitiva, se consideró que, en vez de ignorar, truncar o limitar esa capacidad del niño, impidiendo que la realizara, resultaba más importante disponer las condiciones y disposiciones para desarrollarla, pero también utilizarla como recurso para una mayor implicación y motivación de él en las cuestiones escolares; incluso, vislumbrando que sería de gran impacto esa actividad del niño en su escuela para motivar e implicar a sus compañeros escolares, con lo que también obtendría reconocimiento y valoración de parte de ellos; se justificaba pues, en esa dirección, un programa de desarrollo para este niño.

### **Programa para el desarrollo personal del caso**

#### **A- Objetivo de la propuesta**

Fomentar en el niño el desarrollo de sus capacidades escénicas a través de ampliar los escenarios de participación, su acercamiento a otras esferas artísticas y de aprovechar dichas capacidades como recurso para su implicación motivada y desarrollo académico en la escuela.

#### **B- Planificación de la intervención**

El programa fue planteado para aplicarse en los escenarios de la familia y de la escuela del niño. En el ámbito familiar estarían implicados, además del propio niño, el padre y las 4 tías. En el ámbito escolar de la escuela primaria se contemplaría implicar a la autoridad, al personal docente, y sobre todo a la (el) profesor(a) titular del grupo en que estuviera inscrito el niño; la escuela se ubicaba en el mismo municipio del domicilio de la familia y contaba con una directora y 6 profesores (uno para cada grado).

### **C- Estrategias para evaluar el desarrollo**

La estrategia que permitió valorar la implicación del niño en sus escenarios de participación, así como sus capacidades, principalmente escénicas, fue la observación no estrictamente sistematizada, así como los reportes verbales de la familia, la escuela y del mismo niño. Dicha estrategia, pero de manera más formal, se consideró tenerla en cuenta para evaluar el desarrollo e implicación del niño en el programa que se planteó. Asimismo, se consideraron los instrumentos que enseguida se presentan, formulados para poder ser manejados por el personal implicado y el niño en cuestión. Desde luego, se trata de estrategias abiertas que permiten la expresión de los niños y su valoración cualitativa y no en términos puramente cuantificables o de puntajes de CI. Un completamiento de frases que posibilita detectar tendencias en algunos intereses, motivaciones y situaciones dilemáticas, que puede contribuir principalmente en la evaluación del aspecto motivacional de algunas capacidades; un sondeo de ideales y preferencias; y una escala de valoración de capacidades formulada para que implicara facilidad de llevarse a cabo.

Estos instrumentos servirían también para especificar diferencias individuales y para la agrupación de los niños por tipo de motivaciones o preferencias en el grupo escolar en que se inscribiera el niño del programa.

#### **El juego de completar frases**

**Instrucción:** Este juego consiste en escribir en el renglón lo primero que piensas o sientes en el momento de leer lo que está escrito. **¡Hazlo con mucho gusto!**

- 1.- Pienso que yo.....
- 2.- La escuela.....
- 3.- Mi familia.....
- 4.- Los libros.....
- 5.- Mi mamá.....
- 6.- Me da mucho miedo.....
- 7.- Es fácil.....

8.- Mi papá.....

9.- Cuando sea grande.....

10.- El juego.....

11.- La tarea.....

12.- Mis amigos.....

13.- Me gusta.....

14.- La maestra.....

15.- Las matemáticas.....

16.- Lo que más puedo.....

17.- Mi casa.....

18.- Me gustaría cambiar.....

19.- Lo que más deseo.....

20.- No me gusta.....

Mi nombre es.....Mi grupo es.....

**Fuente:** elaboración propia para este trabajo



**Tabla 1.- Preferencias e ideales**

Técnica	Juego	Objetivo
Los 10 deseos	Mencionar un deseo muy grande cuando un niño recibe la pelota de otro o cuando el que corre toca a otro	Averiguar aspiraciones
Responder sí o no a determinadas actividades culturales.	Un grupo dice una acción escrita en una tarjeta y el otro grupo responde sí o no, si la respuesta es mixta levantan las manos.	Indagar gustos
Actividades preferidas en el tiempo libre	Dibujar lo que más les gusta hacer: un domingo por la mañana, por la tarde, por la noche	Sondear preferencias

**Fuente:** Tejeda, L. (2001)

### **Escala de valoración de capacidades**

A las personas cercanas al(os) sujeto(s) se les solicitaría analizar qué es lo que más le gusta y se le facilita hacer al niño y ubicarlo en una escala del 1 al 10, donde el límite mayor es el nivel más alto de motivación y habilidad (puede ser más de una cuestión).

**Fuente:** elaboración propia para este proyecto

### **D- Plan de desarrollo individual**

Fase 1: Sensibilización en la familia y escuela

En la familia, en una reunión con el padre y las 4 tías, solicitarles que piensen en cómo son sus niños u otros que hayan conocido, para ver que cada uno tiene cierta habilidad (sobresale o es bueno(a) en algo), y que cada niño(a) es muy diferente. Luego pedirles

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* **ISSN 2594-8806**

que expresen lo que encontraron, tratando de ubicarlo como un tipo de capacidad, apoyándose en el listado de Gardner. Enseguida se les expresa ¡cuántos talentos y desarrollos se han perdido! Porque no hemos sabido reconocerlos y apoyarlos, y que ese es el caso del niño en cuestión, invitándolos a colaborar para hacerlo, señalando que se puede hacer de muchas formas, señalando algunas (reconocerle la habilidad, apoyar para el contacto más amplio del niño en esa capacidad, colaborar con la escuela en lo que se requiera al respecto, etc.), y ellos señalar otras. Se les agradecería su participación y se establecería continuar en comunicación y coordinación de lo que seguiría (la implicación en acciones).

Con la escuela, luego de una presentación formal observando sus jerarquías y normas, es presentar el proyecto a la dirección y al personal docente. Aunque ellos, por formación y experiencia saben que cada niño se caracteriza por alguna capacidad, sería tratar de resaltar esta cuestión, y que regularmente eso no se retoma para el trabajo docente en el aula. Se abordaría con ellos, el planteamiento de las inteligencias múltiples de Gardner, y la cuestión Vygotskiana del desarrollo como proceso activo en interacción social que implica una unidad pensamiento-emoción-acción, y sobre todo la “zona de desarrollo próximo” y cómo tenerla en cuenta con los alumnos, que implica una dinámica y actitud permanente de colaboración, aprovechando e impulsando las capacidades que cada niño tiene, lo que también implica la necesidad de identificarlas. Y que de esa manera se podría contribuir al desarrollo integral e, incluso, a elevar la calidad educativa en su escuela; asimismo, plantearles que la investigadora responsable estaría dispuesta a coordinar un trabajo en este sentido, iniciando con el grupo en donde se ubicara al niño en cuestión, relatándoles el caso y señalando que la familia ya se había comprometido a colaborar al respecto. Se enfatizaría que a partir del resultado positivo que se lograra en el grupo, se podría extender el proyecto a toda la escuela en otro momento y que eso podría ser de prestigio futuro para dicha institución.

Fase 2: aplicación de estrategias

En la familia, el padre continuar permitiendo la actividad escénica del niño pero conviniendo con él que debería también atender las tareas y deberes de la escuela; asimismo, acordar con el padre en informarse y estar pendiente de oportunidades que

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* **ISSN 2594-8806**

tengan que ver con las cuestiones artísticas para que el niño las observe o asista (circo, presentaciones de mimos, presentaciones de magos, películas de Chaplin, el cine mudo, etc.), que puede ser en directo cuando sea posible, o de manera indirecta a través de videos o películas. Asimismo, se le solicitaría estar pendiente de la colaboración con la escuela del niño, y mantenerse en comunicación con la responsable o investigadora.

Con la maestra del grupo del niño, explicarle la aplicación de los instrumentos para identificar las potencialidades de cada niño y llevar a cabo esta tarea. Después, junto con ella, analizar la información para especificar las capacidades de cada uno de sus alumnos y ver la posibilidad de agruparlos por intereses y habilidades. Se resaltaría tener siempre presente, para el manejo de los contenidos del programa académico oficial, la implicación activa de los niños en actitud y condiciones de colaboración, considerando dinámicas y actividades apropiadas y teniendo en cuenta las capacidades detectadas de los niños. Se plantearía el inicio en esta orientación con una expresión emotiva de la maestra ante los niños, en el sentido de que todos y cada uno de ellos valen mucho porque cada uno sabe algo que puede compartir, y mencionar la capacidad identificada de cada niño, pidiendo el reconocimiento de todos (aplauzo). Después invitarlos emotivamente a mostrar esa capacidad ante los demás, empezando ella misma (que tendría que preparar con anticipación), y enseguida también la investigadora que estaría presente; después les indicaría que lo expresen o muestren ellos, voluntariamente, o si no hay respuesta hacer la solicitud directa al niño del programa y a otros; si no fuera posible, se podría quedar para otro momento. Para la situación específica del caso del niño en cuestión, además del reconocimiento permanente a su capacidad e implicación al mostrarla cuando fuese necesario, se haría lo posible por vincularla a los contenidos académicos, por ejemplo, para cuestiones matemáticas solicitarle idear un truco con números que pudiera tener en cuenta como algo más a realizar en sus presentaciones escénicas, o en historia pedirle investigar la historia de los “payasos”, etc. Esto lo podría hacer extensivo a cada niño según sus capacidades y características individuales. Habría también relación continua entre la investigadora y la maestra para la organización de actividades específicas en el grupo a lo largo del curso escolar.

*RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.* ISSN 2594-8806

El tiempo estimado para esta aplicación se considera la primera mitad del curso escolar, al término del cual se evaluaría todo el avance, tanto con familiares como con la maestra, señalando, además de indicadores sobre el desarrollo de los niños en sus capacidades y en el programa académico (particularmente del niño del caso), en las emociones y vivencias propias al respecto. Se mantendría un seguimiento menos continuo durante el resto del curso, y al final se evaluaría el programa, con familiares, con la maestra y toda la escuela, explicitando indicadores del avance, y posibilidades de hacerlo extensivo a toda la escuela en otro momento.

La evaluación del programa sería continua, específicamente en torno al niño del caso, tanto con los familiares como con la maestra en la escuela, a través de la observación permanente y registro en un diario de lo que vaya ocurriendo en relación con lo planeado, así como en limitaciones y obstáculos. Otro indicador será el resultado en las evaluaciones académicas; asimismo, la aplicación nuevamente de la escala de valoración de capacidades, tanto por los padres como por la maestra, centrada en la capacidad y desarrollo que se identificó al inicio en cada niño; desde luego, en especial atención para nuestro sujeto.

### Conclusión

Esta ilustración de un programa para el desarrollo, basado en las condiciones de un caso real, pretende generar ideas para concretarse en diseños, en los lectores e interesados en el desarrollo integral de los escolares, considerando las diferencias y posibilidades individuales, así como la interrelación cognitivo-afectiva como niños que, en su desarrollo como proceso unitario, implica emocionarse, pensar y actuar en sus contextos de implicación, principalmente la escuela y la familia.

Se considera que la aplicación de propuestas que se pudieran generar tendría que considerar las condiciones específicas de los contextos de realización, como en este caso el contexto familiar y escolar; en este último podría ser relativamente fácil si se logra el interés e implicación de la autoridad y de las maestras titulares de grupo. El obstáculo posible podría relacionarse con las jerarquías y burocracia del sistema escolar, que podrían limitarlo u obstaculizarlo.

## Referencias

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.

González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Educativas en Educación*. Volumen 9, Número especial, 1-24. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

González. L.M. (2019). *Teoría triárquica de la inteligencia de Robert J. Sternberg*. UNITEC. México.

Jericó, P. (2015). *Cómo desarrollar las personas y su talento en las empresas*. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=VBHM6TX0BmA&feature=youtu.be>

Pardo, C.E. y Díaz, O.L. (2014). *Desarrollo del talento humano como factor clave para el desarrollo organizacional, una visión desde los líderes de gestión humana en empresas de Bogotá D. C.* Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Elsevier, España. Recuperado en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X14700187>

Pérez, D., González, D. y Díaz, Y.D. (2005). El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el Enfoque Histórico-Cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. Facultad de Humanidades. Cuba. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3159275>

Tejeda, L. (2001). *Ser y Vivir*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *PSICOGENTE*, 16(30). Recuperado en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1927>

Vygotski, S. L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo, Barcelona.

**Recibido: 30/9/2020. Acepto: 7/12/2020.**

## **Autores**

### **Adrián Cuevas Jiménez**

Licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría y Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Postdoctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología UNAM Campus Iztacala.

Correo electrónico: [cuevasjim@gmail.com](mailto:cuevasjim@gmail.com)

### **Maeli Acuenteco Medina**

Licenciatura e Fsioterapia, por la Universidad Tecnológica de México, UNITEC Campus Atizapán.

Correo electrónico: [mael.medina@hotmail.com](mailto:mael.medina@hotmail.com)