

EVALUACIÓN, INTERVENCIÓN Y CAMBIO COGNITIVO. UN ABORDAJE INNOVADOR EN NIÑOS PRIVADOS CULTURALMENTE

AUTORAS: Contini, E. Norma*; Coronel, Paola**; Cohen Imach, Silvina***; Lacunza Betina***

Colaboradoras: Levin, Mariel****; Caballero, Valeria*****

* Dra. en Psicología. Prof. Titular “Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica” (Niños). Investigadora Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. E-mail: nocon@arnet.com.ar. San Juan 150, 3º 5. (4000). S.M.de Tucumán. Argentina. Telf. 0381-4303427.

** Mg. En Psicología Educacional. Lic. en Psic. Jefe de Trabajos Prácticos de “Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica” (Niños). Facultad de Psicología, UNT. Investigadora CIUNT. Email: copace@uolsinectis.com.ar. Frias Silva 1147 (4107). Yerba Buena. Tucumán. Argentina. Telf. 0381-4256475..

***Lic. en Psic. Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedras “Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica” (Niños) y Psicología Evolutiva I. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora CIUNT. Email: parolocohen@arnet.com.ar. España 941 (4000). S. M. de Tucumán. Argentina. Telf. 0381-4216526.

****Psicóloga. Becaria Doctoral CONICET. Prof. Adjunta Psicología en Nutrición. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Católica de Tucumán. Investigador CIUNT Proyecto K 301. Email: anabetinalacunza@ciudad.com.ar. Balcarce 903, 1ºD. (4000) S.M. de Tucumán. Argentina. Telf. 0381-4215049.

***** Mg. En Psicología Educacional. Lic. en Psic. UNT. Prof. Adjunta Psic. Evolutiva Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Católica de Tucumán. Investigadora CIUNT Proyecto K 301. Muñecas 384, 5º C. S.M.de Tucumán. Argentina. Email: mariellevin@yahoo.com.es. Telf. 0381-4218915.

*****Psicóloga. Aux. Doc. 1º categoría. Cátedra Psicología Clínica. Facultad de Psicología, UNT. Investigadora (CIUNT). Email: valeriocaballero552@hotmail.com. Bº Oeste 1. Av. Central y Diagonal 2. Block 14 Dpto. 1 A (4000). S. M. de Tucumán. Argentina. Telf. 0381-4342424.

EVALUACIÓN, INTERVENCIÓN Y CAMBIO COGNITIVO. UN ABORDAJE INNOVADOR EN NIÑOS PRIVADOS CULTURALMENTE

RESUMEN

Se estudia la modificabilidad cognitiva de niños que viven bajo condiciones de pobreza de Tucumán, Argentina. Se enfoca la Evaluación Psicológica de las habilidades cognitivas desde una metodología Test-Intervención-Postest.

Los objetivos fueron describir y comparar las habilidades cognitivas en las fases Test y Postest a partir del rendimiento en las pruebas administradas, en los grupos clínico y control.

Los instrumentos utilizados fueron los subtests Analogías y Construcción con Cubos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños, tercera edición (WISC-III), y una Encuesta sociodemográfica.

Al contrastar los resultados de fases Test y Postest, entre ambos grupos, se hallaron diferencias significativas en las pruebas administradas que permiten inferir que la Intervención favoreció la modificabilidad cognitiva en los niños del grupo clínico.

Palabras clave: Habilidades cognitivas – Niños – Pobreza – Evaluación Dinámica.

ASSESSMENT, INTERVENTION AND COGNITIVE CHANGE. AN INNOVATIVE APPROACH TO CULTURALLY DEPRIVED CHILDREN.

Abstract

This paper examines the cognitive modifiability in children from Tucumán, Argentina who live under poverty conditions.

The Psychological Assessment of cognitive abilities was approached from a Test-Intervention-Post Test methodology.

The aims were to describe and compare the cognitive abilities in the Test and Post test phases considering the performance in the tests carried out on clinical and control groups.

The Similarities and Block Design subtests of the Wechsler Intelligence Scale for Children, third edition (WISC III) and a socio-demographic survey were used.

When contrasting both groups' results of Test and Post test phases, significant differences were found. They allow us to infer that the Intervention contributed to cognitive modifiability.

Key words: Cognitive abilities – Children – Poverty – Dynamic assessment.

EVALUACIÓN DINÁMICA

La Evaluación Psicológica es una tarea central en las prácticas profesionales del psicólogo, en particular en la infancia, etapa en la que ha contribuido a esclarecer frecuentes problemáticas escolares. De la clásica evaluación centrada en el producto, y en la cual el niño examinado respondía a las situaciones de prueba con la menor participación posible del psicólogo, se ha pasado a otra forma denominada Evaluación Dinámica (ED).

Si bien la ED se ha investigado a fondo durante las dos últimas décadas sus bases teóricas se establecieron hace ya tiempo. Por ejemplo, Binet (1909) abogaba por la evaluación de procesos y Thorndike (1924) propugnaba la necesidad de medir la capacidad de aprender como parte de la inteligencia. Rey (1962) propuso comprobar la educabilidad, para este fin construyó cerca de 400 pruebas, en este sentido es pionero en la evaluación dinámica (Sternberg & Grigorenko, 2003).

Uno de los conceptos clave en los que se asienta la evaluación dinámica es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Ésta a medida que ha sido trabajada, entendida y aplicada, evidencia su importancia para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva, para la construcción de la realidad y para la internalización cultural (Forns & Amador, 1995; Rogoff, 1990; Wertsch, 1988).

Desde esta perspectiva la categoría de ZDP se asocia a la naturaleza de las prácticas escolares, puesto que estas prácticas son instancias explicativas de la construcción del conocimiento en el seno de la interrelación subjetiva que permitirá el desarrollo de formas crecientemente descontextualizadas del uso de instrumentos semióticos (Baquero, 1997).

En los años sesenta, Feuerstein (1980, 1986), Budoff (1974) Campione, Brown & Ferrara (1987) dan a conocer sus trabajos sobre evaluación dinámica y difunden el concepto de ZDP de Vigotsky (1988). Este tipo de evaluación se divulga en los EE.UU. a raíz de la promulgación de la ley de integración de los niños con necesidades educativas especiales. El concepto de inteligencia que comienza a ser difundido es el de una entidad modificable por medio de la interacción de un sujeto que conduzca y oriente al aprendiz. Esto abrió una polémica sobre cómo y por medio de qué evaluar tanto a los niños con

problemas de aprendizaje, como a los niños provenientes de contextos desfavorecidos culturalmente.

Vigotsky (1988), desde un enfoque genético, ha enfatizado la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento y en el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo. Para este autor la interacción social y los instrumentos de mediación son decisivos para comprender el desarrollo cognitivo (García Madruga, 1991). El aprendizaje interactúa con el desarrollo plasmado en la ZDP, en donde las interacciones sociales y el contexto sociocultural son centrales. El concepto de ZDP es conocido como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vigotsky, 1988).

Riviere (1985) considera que tal noción resume la concepción de desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por agentes culturales de interacción.

La ZDP sería la región dinámica en la que el desarrollo cognitivo avanza. La interacción del niño con miembros más competentes de su grupo social es una característica esencial del desarrollo cognitivo. Desde la perspectiva vigotskiana, el funcionamiento mental del niño se desarrolla a través de la experiencia con instrumentos culturales en situaciones conjuntas de resolución de problemas en la ZDP (Rogoff, 1990, Wertsch, 1988).

Wertsch (1988) considera que se necesitan conceptos alternativos que permitan clarificar qué significa resolver un problema bajo la guía de un adulto o compañero más capaz. Estos conceptos serían: la definición situacional, la intersubjetividad y la mediación semiótica. Con respecto a la definición situacional hace referencia a la interacción adulto-niño en la ZDP. Tras un período de negociación deben llegar a una única definición, que es intermedia entre la del adulto y la del niño. Con respecto a la intersubjetividad, ésta se produce a través de la señalada negociación. De alguna manera están implícitos factores emocionales, que no han sido desarrollados por Vigotsky. Por último, la mediación semiótica, es un sistema de signos que actúa para crear la intersubjetividad.

“El desarrollo cognitivo tiene lugar en actividades socioculturalmente organizadas, en las que los niños participan activamente en el aprendizaje y ejercen un cierto control sobre sus compañeros sociales, los cuales, a su vez, son también activos en cuanto estructuran las situaciones de tal manera que permiten a los niños observar y participar en destrezas y formas de ver las cosas culturalmente valoradas” (Rogoff, 1990, p. 65).

Bruner (1981) señala que el tutor, o el evaluador desempeña la función de andamiar la tarea de aprendizaje para hacerla posible para el niño. Pero este andamiaje sólo se puede producir en un contexto de interacción verdadera.

Teniendo en cuenta esto, se considera que la evaluación de las habilidades cognitivas no puede llevarse a cabo solamente por medio de la evaluación tradicional o clásica (Coronel, 2005). De esta manera, se coincide con Leontiev (1973) quien considera que los tests de inteligencia son inadecuados para evaluar la potencialidad de los niños, puesto que éstos se limitan a ver qué pruebas ha contestado bien el niño y cuáles mal, sin ilustrar las características de los procesos mentales.

El modelo de la Evaluación Dinámica (ED) constituye un modo novedoso de diagnosticar las deficiencias cognitivas en niños privados culturalmente y una forma de intervención sobre estas dificultades, a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (Fernández-Ballesteros, 1989; Forns & Amador, 1995; Coronel, 2005).

Este modelo, a diferencia de la evaluación clásica o estática, tiene por objetivo no sólo evaluar las habilidades ya adquiridas de un sujeto, sino principalmente, detectar los cambios cognitivos que generan un óptimo entrenamiento en la capacidad de aprender (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979). Explora cuáles son las operaciones intelectuales deficitarias del individuo con el fin de planificar una determinada intervención (Contini, Esterkind, Levin, Caballero & Scidá, 2007; Coronel, 2005; Coronel, Lacunza & Contini, 2006). Dicha intervención se lleva a cabo en encuentros programados entre el niño y un adulto. En estas experiencias de Aprendizaje Mediado, entre el sujeto y el medio se interpone otro sujeto más experimentado, en general, un adulto o un compañero más capaz, que selecciona los estímulos, los organiza

en una secuencia, proporciona significado a aquellos y pone énfasis en los mismos por medio de la repetición (Contini, 2007; Contini & Cohen Imach, 2006; Coronel, 2003; Serrano & Tormo, 2000).

EVALUAR E INTERVENIR. LA PROPUESTA DE FEUERSTEIN

La Evaluación Dinámica está relacionada de manera natural con la intervención. El objetivo principal de la ED es la de intervenir y cambiar. A través de las Pruebas Dinámicas, el examinador evalúa si el niño cambia cuando se le ofrece ayuda y cómo lo hace (Sternberg & Grigorenko, 2003).

Esta evaluación es un proceso interactivo, en el que ambos (adulto-niño) se comprometen en la realización de la tarea. El adulto tiene un papel muy activo, ayudando, animando y motivando al niño. Es la única manera en que pueda producirse la experiencia del aprendizaje mediado. Dicha evaluación consiste en tres fases: Test- Entrenamiento- Posttest. El Test corresponde a la evaluación clásica; en ella hay una determinada tarea y es administrada al niño de un modo estándar, con el objetivo de realizar un diagnóstico de las capacidades y del déficit, con los que el evaluador tendrá que trabajar en la siguiente fase. El entrenamiento o fase de enseñanza es una práctica de ayuda por parte del adulto, es decir, el evaluador suministra pistas de diversos estilos con el objetivo de resolver adecuadamente la tarea. Esto permite la observación sistemática del comportamiento del niño, además de la realización de inferencias sobre habilidades cognitivas que se encuentran comprometidas. El posttest es la tarea estándar administrada nuevamente, con el objetivo de evaluar si fue posible el cambio cognitivo.

Ambas propuestas -diagnóstico e intervención- han surgido a partir del trabajo que realizó Feuerstein en Israel con adolescentes inmigrantes que evidenciaban retraso escolar por motivos socioculturales. Esta experiencia lo llevó a concluir que el cambio cognitivo es posible (Feuerstein et al., 1979; 1986; Forns, 1993; Rey, 1962), gracias a la habilidad para pensar que tiene todo sujeto, en tanto es capaz de modificarse con las intervenciones de un adulto.

Feuerstein (1980, 1986) considera al ser humano como un sistema abierto al cambio y que puede sufrir modificaciones activas. Considera que el

aprendizaje se puede mediar y que el mediador desempeña un papel fundamental en este proceso al cual denominó la modificabilidad estructural cognitiva. La modificabilidad para Feuerstein (1986) está referida al desarrollo de las estructuras cognitivas de las personas que tienen algún problema de rendimiento académico, como también, al mejoramiento de la capacidad de aprendizaje de los individuos con desventajas socio - culturales; es decir, que el modelo de modificabilidad cognitiva se dirige a provocar cambios que no se refieren a sucesos aislados, sino más bien a la manera de interaccionar, actuar y responder al medio externo. La modificabilidad estructural cognitiva presenta como base el principio que todo cambio producido en una parte de la estructura afecta necesariamente al todo; el sujeto transforma la estructura producto de sus operaciones mentales, todo cambio llega a instaurarse y auto - perpetuarse (Feuerstein et al., 1979).

El cambio cognitivo se logra mediante dos procesos: exponiendo a los sujetos a la estimulación o, mediante la experiencia del aprendizaje mediado. En el primer caso los cambios se dan dependiendo de la naturaleza, intensidad, complejidad y característica de los estímulos; en el segundo caso se logran gracias a un mediador que selecciona los estímulos, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de los logros esperados; aquí se ha de tener en cuenta la necesidad del aprendizaje por parte de quien aprende. Desde este enfoque el aprendizaje depende del desarrollo y también de la mediación.

El modelo creado por Feuerstein (Feuerstein et al., 1979), refleja el nivel de funcionamiento cognitivo diseñado para evaluar el Potencial de Aprendizaje, entendiendo por potencial de aprendizaje, la capacidad que tienen las personas para pensar y desarrollar comportamientos inteligentes.

Este nuevo modelo de evaluación dinámica produce cambios en: a) La estructura de los instrumentos b) Las condiciones de realización de las pruebas; c) La forma de evaluar el producto en relación con los procesos realizados y d) La relación con la interpretación de los resultados.

Estos cambios se pueden evidenciar en: a) Los instrumentos propuestos por Feuerstein permiten calcular con precisión el potencial de aprendizaje de

los sujetos y determinar el entrenamiento que necesita para alcanzar el cambio cognitivo; b) Los cambios en la realización de las pruebas permiten facilitar las interacciones entre el examinador y el examinado permitiendo abrir espacios y estrategias para la mediación, lo que asegura el éxito en el desarrollo de la prueba; c) La forma de evaluar los resultados supera las limitaciones que tenían los métodos tradicionales lo que permite valorar la verdadera capacidad de funcionamiento cognitivo de los sujetos examinados.

HABILIDADES COGNITIVAS Y POBREZA

Un buen desempeño escolar exige de base el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales están fuertemente influidas y determinadas por las condiciones de vida en las que crecen los niños (Caballero, 2006; Contini & Cohen Imach, 2006; Lacunza & Contini, 2005; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo, 2004).

Diversas investigaciones han demostrado que las características socioculturales de los padres, el nivel educativo y la historia escolar del niño están fuertemente relacionados (Dirección Nacional de Información y Educación de la Calidad Educativa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [DINIECE – UNICEF], 2004; Lacunza & Caballero, 2005; Lacunza, Contini & Castro Solano, 2006; Lorenzo, 2003; Sanz, 1981; Solís Cámara y Díaz Romero, 2006). Cuanto más precarias son las condiciones de vida y más bajo el nivel educativo de los padres, la trayectoria escolar del niño se ve más afectada. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en Tucumán (Argentina) el 54% de menores de 14 años viven en situación de pobreza, siendo el 19% de éstos indigentes (INDEC, 2006). Estas cifras dan cuenta de altos niveles de carencias que resultan llamativamente paradójales en un contexto de riqueza potencial en producción de alimentos, recursos naturales y producto bruto interno. En Tucumán el cierre de 11 ingenios azucareros en 1966 desató una hecatombe demográfica y social (Pucci, 2007). La provincia nunca logró recuperarse de este golpe y sus efectos se dejan ver aún en altas tasas de desnutrición infantil, mortalidad materna, deserción escolar y desempleo (INDEC, 2006)

OBJETIVOS

1. Describir las habilidades cognitivas en la fase de Test a partir del rendimiento en los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños, WISC III.
2. Describir las habilidades cognitivas de los niños en la fase de Postest.
3. Comparar el desempeño de los niños del grupo clínico (mediados) con los del grupo control (no mediados) en las fases de Test y de Postest, a fin de conocer la eficacia de la fase de Intervención.
4. Establecer la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y las habilidades cognitivas de los niños de la muestra al momento de la fase de Test.

MÉTODO

Diseño: no experimental y transversal.

Participantes:

- a) las pruebas cognitivas de la fase de Test fueron aplicadas 60 niños (39 varones y 21 mujeres), alumnos de 4^o año de EGB, cuyo rango etario fue de 8 a 13 años, de una escuela suburbana de San Miguel de Tucumán, Argentina (véase tabla 1 y 2).
- b) Las pruebas cognitivas de la fase de Post-test se aplicaron 23 niños (14 varones y 9 niñas). Cabe señalar que la diferencia en el número de protocolos se debe a que muchos de ellos debieron descartarse por estar incompletos, debido a distintas razones al momento del análisis de los datos (deserción escolar, cambio de escuela, abandono del programa de intervención) (véase tabla 3).

Tabla 1. Distribución de la muestra inicial según sexo. Niños de 4^o año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina.

Sexo	F	%
Femenino	21	35
Masculino	39	65

Tabla 2. Distribución de la muestra inicial según edad. Niños de 4^o año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina.

Edades	F	%
--------	---	---

8 años	4	6
9 años	37	62
10 años	11	18
11 años	3	5
12 años	1	2
13 años	1	2
Sin datos	3	5
Totales	60	100

Tabla 3. Distribución de la muestra según sexo y edad. Niños de 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Fase de Postest.

Edades	Sexo	
	Masculino	Femenino
	N	n
9 años	-	1
10 años	6	3
11 años	6	4
12 años	2	1
Totales	14	9

Instrumentos: En la fases de Test y de Post-test se emplearon los subtests de Analogías y Construcción con Cubos de la Escala WISC III (Wechsler, 1994) y un *Protocolo de registro* diseñado por el equipo de investigación para ambos subtests teniendo en cuenta los parámetros del mapa cognitivo de Feuerstein (1979). Estos datos se complementaron con una encuesta sociodemográfica aplicada a los padres del sujeto. Se aplicaron dos pruebas pedagógicas¹ al momento del test, sobre las cuales no se informa en este trabajo.

Procedimiento: La administración de las pruebas cognitivas de la fase de Test se llevó a cabo en los dos 4° año de EGB 2 de una escuela pública de zona suburbana. La selección de la escuela fue intencional. La selección se basó en que la población de niños y niñas que asisten a esa institución provienen de la periferia de la ciudad de San Miguel de Tucumán (Argentina) y en que los directivos de la institución solicitaron el apoyo a docentes de la Facultad de Psicología y de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), dado que presentaban altos índices de fracaso escolar. La administración de las pruebas se realizó de manera individual en la institución escolar y la participación fue voluntaria, explicándose previamente a

¹ Las pruebas pedagógicas aplicadas fueron el *Test Psicopedagógico de Lecto-escritura para primer ciclo de EGB* (TL1) de Cantú, Di Scala y Pistoria (1996) y una prueba diseñada por el equipo de investigación teniendo en cuenta los núcleos de aprendizaje prioritarios y los procesos operatorios esperables para los niños de EGB1.

los niños, padres y docentes los objetivos del estudio. La recolección de los datos fue efectuada por los investigadores del proyecto, participando como auxiliares del trabajo de campo, estudiantes avanzados de la Carrera de Psicología.

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas cognitivas, se dividió la muestra en dos grupos: grupo clínico (mediado) y grupo control (no mediado). Un grupo recibió la Intervención del Programa de Mediación elaborado por el equipo, mientras que el grupo control no la recibió.

Al cabo de 2 años de Intervención, se aplicaron a ambos grupos (clínico y grupo control) los Subtests de Analogías y Construcción con Cubos del WISC-III (Postest).

RESULTADOS

El primer objetivo fue describir las habilidades cognitivas de los niños participantes en la fase de Test, a partir del rendimiento en los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC III.

Considerando los puntajes brutos se encontró que el rendimiento medio en el subtest de Analogías fue de 8 puntos ($\bar{X} = 7.6$, $DE = 4.40$) mientras que en Construcción con Cubos fue de 20 puntos ($\bar{X} = 19.78$, $DE = 11.97$), por lo que el rendimiento fue superior en esta última prueba como así también la variabilidad de los puntajes obtenidos (véase tabla 4).

Tabla 4. Puntajes brutos subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III. 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Muestra completa.

Subtests WISC III	M	DE	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Analogías	7.60	4.40	0	23
Construcción con Cubos	19.78	11.97	3	60

Posteriormente, se transformaron las puntuaciones brutas de las pruebas cognitivas a puntajes equivalentes, según el baremo Tucumán (Contini, 2000). Siguiendo la propuesta de Wechsler (1973), se consideraron que dichas puntuaciones equivalentes son puntajes derivados típicos de una media de 10 y una desviación estándar de 3. Se observó que los puntajes equivalentes de Analogías ($\bar{X} = 4.77$, $DE = 3.61$) como Construcción Cubos (\bar{X}

= 6.37, $DE = 4.02$) siguieron la misma tendencia que las puntuaciones directas (véase tabla 5).

Tabla 5. Puntajes equivalentes de los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III. 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Muestra completa. Fase de Test.

Subtests WISC III	M	DE	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Analogías	4.77	3.61	1	17
Construcción con Cubos	6.37	4.02	1	19

El 68% de los niños obtuvo puntajes inferiores al término medio en Analogías mientras que el 52% presentó puntajes inferiores en Construcción con Cubos. Sólo el 47% logró alcanzar un nivel esperado según su grupo normativo en la prueba manipulativa mientras que un 30% lo hizo en el test verbal (véase tabla 6).

Tabla 6. Descriptivos de puntajes equivalentes, subtests Analogías y Cubos. Niños de 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Muestra completa.

Puntajes Equivalentes	Analogías		Construcción con Cubos	
	f	%	F	%
1 a 6 puntos	41	68	31	52
7 a 13 puntos	18	30	28	47
Más de 13 puntos	1	2	1	1
Totales	60	100	60	60

A partir de estos resultados, se seleccionaron 20 alumnos con desempeños inferiores al promedio en las pruebas cognitivas para participar de la fase de Intervención (proceso de entrenamiento cognitivo). Estos niños constituyeron el grupo clínico. A su vez, los niños con puntajes esperables o superiores al término medio en las pruebas cognitivas formaron el grupo control (no mediado).

Entre los mencionados grupos se encontraron en la fase de Test diferencias estadísticamente significativas al aplicar la prueba t de Student para muestras independientes. El grupo clínico presentó desempeños inferiores al grupo control en el subtest de Analogías (puntaje equivalente: $\bar{X} = 2.7$, $DE =$

2.02) y en el subtest de Construcción con Cubos (puntaje equivalente: \bar{X} = 3.1, DE = 2.38) (ver tabla 7).

Tabla 7. Diferencias de medias entre los niños del grupo clínico (mediados) y el grupo control (no mediados). 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Etapa de Test.

	Clínico (N: 20)		Control (N: 40)		Sig.
	M	DE	M	DE	
Analogías (puntajes brutos)	5.15	2.81	8.82	4.57	.000 (sig)
Analogías (puntajes equivalentes)	2.7	2.02	5.8	3.8	.000 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes brutos)	11.3	6.98	24.03	11.74	.000 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes equivalentes)	3.1	2.38	8	3.67	.000 (sig)

Nota. $p < 0.05$

El segundo objetivo fue describir las habilidades cognitivas de los niños en la fase de Postest.

La fase de Mediación se realizó durante dos años lectivos (años 2005-2006). Durante estos períodos se modificó el tamaño inicial de la muestra (por deserción escolar, cambio de escuela, abandono del programa de intervención, entre otras situaciones).

Al momento de realizar la evaluación, en la fase de Postest, participaron 23 niños (mediados: $n = 13$, no mediados: $n = 10$) pertenecientes a la muestra total inicial.

A fin de describir las habilidades cognitivas de los participantes, se aplicaron nuevamente los subtests de Analogías y Construcción con Cubos a ambos grupos. No se encontraron diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos ya que el desempeño fue parejo en todos los niños. Se observó que el grupo clínico evaluado (11 niños) mejoró sus desempeños en las prueba verbal (Puntaje equivalente: \bar{X} = 8.36, DE = 2.9) y en la manipulativa (puntaje equivalente: \bar{X} = 9.09, DE = 5.24) (ver tabla 8).

Tabla 8. Diferencias de medias entre los niños del grupo clínico (mediados) y el grupo control (no mediados). 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Etapa de Postest.

	Clínico (N: 13)		Control (N: 10)		Sig.
	M	DE	M	DE	
Analogías (puntajes brutos)	9.84	2.3	10.5	3.68	.631 (ns)
Analogías (puntajes equivalentes)	7.92	2.92	8.4	4.32	.768 (ns)
Construcción con Cubos (puntajes brutos)	30.76	16.92	37.9	10.85	.234 (ns)
Construcción con Cubos (puntajes equivalentes)	8.61	4.99	10.7	5.31	.350 (ns)

Nota. $p < 0.05$

El tercer objetivo fue comparar el desempeño de los niños del grupo clínico con los del grupo control en los subtest de Analogías y Construcción con Cubos en las fases de Test y de Postest.

Se aplicó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los dos momentos de aplicación de las pruebas. Estas diferencias estuvieron a favor del periodo de Postest, por lo que se infiere que el proceso de mediación favoreció significativamente a los niños participantes (vease tabla 9).

Tabla 9. Diferencias de medias entre los niños del grupo clínico (mediados) y el grupo control (no mediados). 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Periodos de Test y de Postest .

	Periodo pretest (n: 23)		Periodo postest (n: 23)		Sig.
	M	DE	M	DE	
Analogías (puntajes brutos)	6.7	3.68	10.13	2.92	.000 (sig)
Analogías (puntajes equivalentes)	4.26	3.01	8.13	3.52	.000 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes brutos)	21.7	13.73	33.86	14.74	.000 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes equivalentes)	6.74	4.43	9.52	51.2	.016 (sig)

Nota. $p < 0.05$

Posteriormente se analizaron las habilidades cognitivas de los niños de cada uno de los grupos (control y clínico) en las fases de Test como la de Postest.

En el grupo clínico se encontró que los desempeños de los niños en las pruebas cognitivas difirieron entre el periodo de Test y de Postest. Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre estos momentos, las que fueron a favor del período de Postest (ver tabla 10). De esto se infiere que el proceso de mediación llevado a cabo durante los dos años lectivos favoreció el desarrollo de un mejor desempeño en las habilidades relacionadas con los subtests de Analogías y Construcción con Cubos.

Tabla 10. Diferencias de medias de los niños del grupo clínico. 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Fases de Test y de Postest.

	Test (n: 13)		Postest (n: 13)		Sig.
	M	DE	M	DE	
Analogías (puntajes brutos)	5.77	2.65	9.84	2.3	.001 (sig)
Analogías (puntajes equivalentes)	3.38	2.21	7.92	2.92	.001 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes brutos)	13	7.25	30.76	16.92	.001 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes equivalentes)	4.08	2.39	8.61	4.99	.010 (sig)

Nota. $p < 0.05$

Con respecto al grupo control (niños no mediados), sólo pudieron ser evaluados en ambas fases 10 alumnos. Al aplicar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, sólo se encontró diferencias estadísticamente significativas en los puntajes equivalentes del subtest Analogías, a favor de la fase de Postest (véase tabla 11).

Tabla 11. Diferencias de medias de los niños del grupo control. 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Fases de Test y de Postest.

	Test (n: 10)		Postest (n: 10)		Sig.
	M	DE	M	DE	
Analogías (puntajes brutos)	7.9	4.58	10.5	3.68	.074 (ns)
Analogías (puntajes equivalentes)	5.4	3.62	8.40	4,32	.014 (sig)
Construcción con Cubos (puntajes brutos)	33	11.82	37.90	10.85	.092 (ns)
Construcción con Cubos (puntajes equivalentes)	10.20	4.10	10.7	5.31	.696 (ns)

Nota. $p < 0.05$

El cuarto objetivo fue establecer la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y las habilidades cognitivas de los niños de la muestra al momento de la fase de Test.

Para este estudio se eligieron las variables *ocupación del jefe del hogar* y *educación de la madre* de los niños participantes. Con respecto a la variable educación de la madre, el 21% completó el nivel primario, mientras que 19% no lo terminó. En cuanto a la escolaridad secundaria, un 21% de madres no la terminó y solo un 5% logró concluirlos. Resulta destacable que el 23% de los informantes clave encuestados por ausencia de la madre (abuelos, tíos, hermanos mayores, entre otros) no pudo aportar datos sobre el nivel educativo materno (véase Tabla 12). Cabe destacar que se cuentan con los datos sociodemográficos de 57 niños (3 protocolos estaban incompletos).

Tabla 12. Nivel de escolaridad materna de los niños de S. M. de Tucumán, Argentina. Fase de Test.

Nivel de escolaridad	Madre	
	f	%
Sin escolaridad	1	2
Prim. Incompleto	11	19
Prim. Completo	12	21
Sec. Incompleto	12	21
Sec. Completo	3	5
Terc. Incompleto	-	-

Terc. Completo	1	2
Univ. Incompleto	4	7
Univ. Completo	-	-
Sin contestar	13	23
Totales	57	100

Dentro de la variable ocupación del jefe del hogar, se analizó tanto la actividad laboral materna como paterna, al considerar que ambos progenitores contribuyen al sostén económico de la familia. Los resultados mostraron que un 40% de las madres mantenía una ocupación fuera del ámbito del hogar. Dentro de este grupo, un 83% lo hacía en medio turno (mañana o tarde) y el 17% en tiempo completo.

En el grupo de padres los resultados mostraron que el 70% de éstos realizaba una actividad laboral inestable. A su vez, al analizar el tipo de ocupación actual se encontró que un 68% de éstos en realidad se trataba de trabajadores inactivos ya que sólo recibían planes sociales provinciales o nacionales; el 32% restante desarrollaban actividades inestables o de baja calificación (vendedores ambulantes, changarines, ayudantes de la construcción, entre otros). Resulta nuevamente destacable que un 25% de los informantes manifestó no conocer este dato (Véase tabla 13).

Tabla 13. Descriptivos de actividad laboral materna y paterna de los niños 4° año EGB de S. M. de Tucumán, Argentina. Fase de Test.

Actividad laboral	Madre		Padre	
	f	%	f	%
Sí	23	40	40	70
No	21	37	2	3
Fallecido	-	-	1	2
No contesta	13	23	14	25
Totales	57	100	57	100

Se efectuaron pruebas de *Pearson* a fin de establecer asociaciones estadísticas entre el rendimiento en las pruebas del WISC III y la educación materna. Se encontraron asociaciones estadísticas moderadas entre el desempeño de los niños en Analogías y el nivel educativo materno ($r = .524$,

sig. 0,01) mientras que no se hallaron asociaciones significativas entre el nivel educativo materno y el rendimiento en la prueba manipulativa (véase Tabla 14).

Tabla 14. Correlaciones entre puntajes de los subtests cognitivos y nivel educativo materno. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina. Fase de Test.

	Analogías	Construcción con Cubos
Escolaridad materna	.524**	.250 (ns)

Nota. ** $p < 0.01$

Posteriormente se analizó la asociación entre el desempeño de los niños en las pruebas cognitivas y el tipo de actividad laboral paterna (inactivo o inestable) a partir del coeficiente *Eta*. No se encontraron asociaciones estadísticas significativas entre ambas variables (véase tabla 15).

Tabla 15. Correlaciones entre puntaje de los subtests cognitivos y presencia de actividad laboral paterna. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina. Fase de Test.

	Analogías	Construcción con Cubos
Actividad laboral paterna	.318	.290

A fin de describir el contexto sociodemográfico de los niños participantes se consideró además la conformación del grupo familiar. Con respecto al grupo familiar predominaron los de 7 miembros (56%), compuestos en su mayoría por padres y hermanos (70%). Los informantes señalan que conviven en viviendas propias (89%). Cabe aclarar que se trata de terrenos fiscales, a los que han accedido a partir de planes estatales para regularizar la tenencia precaria de los mismos. Los encuestados contaban con servicio de energía eléctrica (Véase Tablas 18), pero no tenían todos los servicios básicos. Un 84% disponía de agua potable en el domicilio, sólo un 20% gas natural y un 23% saneamiento básico.

Tabla 16. Cantidad de Personas que viven con los niños de la muestra completa. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

Cantidad de personas	f	%
Hasta 4 personas	14	25
Hasta 7 personas	32	56
Hasta 10 personas	11	19
Totales	57	100

Tabla 17. Característica de la Vivienda, muestra completa. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

Característica	Porcentajes presencia
Propia	89
Tomada	5
Otros	6

Tabla 18. Tipos de Servicios que tienen las familias de la muestra completa. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

Tipo de Servicio	Porcentajes de presencia
Agua corriente en el domicilio	84
Agua de Pozo	7
Provisión a través de Canilla Pública	9
Gas Envasado	73
Gas Natural	20
Otros (braser, leña)	7
Servicios de Cloacas	23
Pozo ciego	39
No Contesta	39

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo fue describir las habilidades cognitivas de los niños participantes en la fase de Test, a partir del rendimiento en los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC III. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se infiere un mejor rendimiento en la habilidad de formación de conceptos no verbales, organización perceptual y razonamiento espacial (Subtest Construcción con Cubos).

Se observó que en la fase de Test los niños presentaban dificultades para establecer relaciones entre los hechos, ideas u objetos; déficit en la capacidad de establecer inferencias o educir relaciones entre diferentes hechos

y en la formación de conceptos verbales y en el manejo de las abstracciones (Subtest de Analogías).

En cuanto a los resultados obtenidos en la fase de Test, se pudo identificar los déficits en las habilidades cognitivas que evalúan los subtests empleados. Desde la teoría vigostskiana estas dificultades dan cuenta del nivel real de desarrollo de estos niños. Esto es, no informan sobre el nivel potencial, aquellas habilidades que sólo pueden verse a través de un proceso de mediación y que son las capacidades que aún no han “madurado”. Es por esto, que desde la Evaluación Dinámica, esta fase es el inicio del proceso.

A partir del diagnóstico realizado y habiendo identificado las dificultades en estos niños, se aplicó el programa de intervención, sostenido principalmente en el principio vigotskiano que los procesos de internalización del conocimiento se dan en dos momentos, en donde la función del mediador es de fundamental importancia.

Luego de la Intervención se realizó la fase de Postest a fin de evaluar la efectividad de las tareas de mediación implementadas. Se aplicaron los mismos subtests que en la fase de Test.

Se encontraron diferencias estadísticas (prueba *t* de Student para muestras relacionadas) entre las fases Pretest y Postest. El desempeño en los subtests de Anaologías y Construcción con Cubos del grupo clínico (niños mediados) fue superior luego de la intervención. La mediación permitió la modificabilidad cognitiva, sobre todo en aquellas habilidades para establecer relaciones entre los hechos, ideas u objetos, la capacidad para establecer inferencias o educir relaciones entre diferentes hechos, la formación de conceptos verbales y el manejo de las abstracciones. Asimismo se vieron favorecidas las habilidades vinculadas con la formación de conceptos no verbales, organización perceptual y organización espacial.

Los resultados obtenidos en la fase de Postest son fruto del proceso de mediación. Desde este punto de vista, el rol del mediador es esencial, puesto que el andamio construido por éste posibilitó el proceso de aprendizaje. Por otra parte, estos resultados indican que los niños cuentan con habilidades para asimilar las ayudas dispensadas por el mediador.

Las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre las puntuaciones de los niños en la fase de Test y en la del Postest, a favor de

estas últimas, dan cuenta por un lado que el aprendizaje es posible de ser mediado y, por otro que el ser humano es un sistema abierto al cambio y que puede producir modificaciones activas.

Los resultados obtenidos acreditan la concepción de que aquello que se hace con ayuda de un adulto-mediador, en un futuro pasa a formar parte del repertorio de habilidades del examinado, engrosando el nivel real y minimizando la distancia entre este nivel y el potencial.

Como se expresó anteriormente, los déficits cognitivos se producen por limitaciones en la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Los resultados hallados avalan la metodología utilizada como una de las más pertinentes a la hora de valorar las habilidades de los niños provenientes de contextos desfavorecidos.

En este sentido, el objetivo principal de la ED (detectar los cambios cognitivos que generan un óptimo entrenamiento en la capacidad de aprender) en este estudio.

En cuanto al cuarto objetivo de este estudio, (establecer la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y las habilidades cognitivas de los niños de la muestra al momento de la fase de Test) se considera que el psiquismo del niño y, en este caso particular las habilidades cognitivas se construyen en un contexto ecológico y cultural, por lo que interesó describir el hábitat de los niños seleccionados. Se eligieron las variables *ocupación del jefe del hogar y educación de la madre* de los niños participantes

Diversos estudios (DINIECE – UNICEF, 2004; Lorenzo, 2003) señalan que cuanto más alto es el nivel alcanzado en los estudios, son mayores los recursos con los que el individuo cuenta para resolver los problemas y enfrentar las múltiples exigencias de la vida cotidiana y de la crianza de los hijos. Se considera que la educación formal de ambos padres se asocia con su inserción laboral, planteándose así que, variables como educación y ocupación de los padres son factores intervinientes, de orden ambiental, en el nivel cognitivo de los hijos (Bravo Valdivieso, 1990). En esta misma línea de pensamiento Jadue (1991) considera que las variables familiares, culturales y sociales tienen alta incidencia en el desarrollo de la inteligencia y se convierten en un factor de riesgo en grupos vulnerables.

La pertenencia a familias pobres va a significar desventajas para los niños en su permanencia y resultados en la escuela y en su desarrollo cognitivo. Si el nivel educativo de los padres es bajo, el capital educativo que puedan aportarle éstos tiende a ser limitado y dificulta la estimulación de determinadas habilidades cognitivas en sus hijos (Kliksberg, 1995).

En cuanto a los resultados obtenidos de la *ocupación del jefe del hogar* se infiere que algunos niños quedaban al cuidado de hermanos u otros familiares durante gran parte del día. Aquellas madres con una mayor cantidad de hijos y con niveles de instrucción bajos presentan considerables inconvenientes para brindar los estímulos necesarios y experiencias de aprendizaje para el desarrollo del niño (Coronel, 2003; Lacunza, 2001).

A partir de los resultados obtenidos se considera necesario realizar nuevas indagaciones sobre la relación entre las variables sociodemográficas y las habilidades cognitivas, teniendo en cuenta que el 25% de los informantes manifestó no conocer alguno de los datos solicitados. A su vez, debido al bajo nivel educativo de dichos informantes se hipotetiza que los datos no son totalmente confiables. En ocasiones respondieron desde la deseabilidad social (nivel educativo materno y paterno y tipo de vivienda) y en otros, proporcionando una imagen de mayor desventaja que la real (ingresos), probablemente porque desde el imaginario colectivo al responder de este modo, obtendrían un nuevo tipo de asistencia del Estado (Planes nacionales y provinciales).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique: Bs. As.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Flammarion: París.
- Bravo Valdivieso, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Editorial Universitaria.
- Bruner, J. (1981). Vigotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-18.
- Budoff, M. (1974). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. Cambridge. Research Institute for Educational Problems: Cambridge Mental Health Association.
- Caballero, V. (2006). El impacto del contexto en las habilidades cognitivas de niños pequeños. Un estudio preliminar. *CIFRA. Revista de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero*, 2: 297-320.
- Campione, J., Brown, A & Ferrara, R. (1987). Retraso mental e inteligencia. En Sternberg *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. (pp. 599-755). Bs. As.: Paidós.
- Cantú, G., Di Scala, M. & Pistoria, M. (1996). Test psicopedagógico de lectoescritura, TL1 Primer Ciclo de EGB, *Cuadernillo de actividades y protocolo de registro*, UBA, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología.
- Contini de Gonzalez, N. (2000). *Inteligencia Infanto Juvenil desde un enfoque transcultural*. Secretaría de Posgrado y Ciencia y Técnicas UNT. Serie Tesis, 10.
- Contini, N. & Cohen Imach, S. (2006) Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar en contextos de pobreza: la mirada del docente. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. Crisis, mutaciones, rupturas y posibilidades, Buenos Aires, Argentina.
- Contini, N. (2007). El cambio cognitivo un recurso para evitar el fracaso escolar. *Fundamentos en Humanidades*. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luís, 1-2, Artículo 5. Extraído el 25 de Julio, 2007 de www.unsl.edu.ar/%7Efundamen/
- Contini, N.; Esterkind de Chein, A.; Levin, M.; Caballero, V. & Scidá, F. (2007). Aprendizaje mediado y cambio cognitivo: la teoría en la práctica. Análisis

- de un caso. *Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Luis, en prensa.
- Coronel, P. (2003). El Potencial de Aprendizaje en niños y Adolescentes con Retraso Mental. Algunas consideraciones desde la Teoría Socio-Histórica. Tesis para optar el título de Magíster en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán, Argentina. Inédita.
- Coronel, P. (2005). Evaluación del Potencial de Aprendizaje en niños con Retraso Mental. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 20 (2): 59-78.
- Coronel, P., Lacunza, A. & Contini, N. (2006). Las Habilidades Cognitivas en adolescentes privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 22 (2): 49-74.
- Dirección Nacional de Información y Educación de la Calidad Educativa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (DINIECE- UNICEF) (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en las escuelas de nuestro país*. Bs.As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Fernández-Ballesteros, R. (1989). Potencial de Aprendizaje: una presentación. *Estudios de Psicología*. 38: 62-69.
- Feuerstein, R. (1980). *Learning Potential Assessment Device*. Glenview. Illinois, Scout: Foresman and Company.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencia de Aprendizaje mediado. *Siglo Cero*, 106, 28-31.
- Feuerstein, R., Rand, & Hoffman, (1979). *Dynamic assessment of retarded performers. The learning Assessment Device: Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Forns, M. & Amador, J. (1995). Evaluación de repertorios cognitivos. En F. Silva (Ed.), *Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes* (pp. 289-356). Madrid: Síntesis.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- García Madruga, J. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Siglo XXI: Madrid.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] (2006). Incidencia de la pobreza e indigencia en el total de aglomerados urbanos. Extraído el 15 de Mayo, 2006 del sitio www.indec.gov.ar
- Jadue, G. (1991). Problemas educacionales que plantean los niños con privación sociocultural. *Estudios Pedagógicos*. 17, 11-123.
- Kliksberg, B. (1995). *Pobreza, el drama cotidiano: clave para una nueva gerencia social eficiente*. Bs. As.: Norma S. A.
- Lacunza, A. & Caballero, V. (2005, Septiembre). Contextos de pobreza y fracaso escolar. Un estudio preliminar con niños de S. M. de Tucumán. Trabajo presentado en las X Jornadas Académicas de Psicología. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, San Miguel de Tucumán.
- Lacunza, A. & Contini, N. (2005). Los estilos cognitivos y la pobreza. Un estudio preliminar con niños desnutridos de Tucumán (Argentina). Ponencia presentada en 30º Congreso Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires.
- Lacunza, A. (2001, octubre). Habilidades Cognitivas: Evaluación de la Madurez Conceptual en niños desnutridos de San Miguel de Tucumán. Trabajo presentado las Jornadas de Becarios "Los jóvenes y la Ciencia" Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán, Argentina.
- Lacunza, A., Contini, N. & Castro Solano, A. (2006). Las habilidades cognitivas y la pobreza. Un estudio preliminar con adolescentes desnutridos de Tucumán (Argentina). *Investigaciones en Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 11, (3), 27-46.
- Leontiev, A. (1973). Los principios del desarrollo mental y el problema del Retraso Mental. En Luria, Leontiev y Vigotsky *Psicología y Pedagogía*. Aka: Madrid. 81-98.
- Lipina, S.J., Martelli M. I., Vuelta, B., Injoque Ricle, I. & Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos aires (Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.
- Lorenzo, J. (2003). Un estudio sobre niveles de conciencia fonológica en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Investigaciones en Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 8, (1), 101- 118.

- Pucci, R. (2007). *Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966*. Bs.As.: Ediciones del Pago Chico.
- Rey, A. (1962). *Les insuffisances psychologiques II. La systématisation des observations*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Riviere, A. (1985). *La Psicología de Vigotsky*. Visor: Madrid.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Bs. A: Paidós.
- Sans, M. (1981). Influencia del Contexto socio-cultural en el Desarrollo Intelectual. *Interdisciplinaria*, 2, 2, 209-225.
- Serrano, M. & Tormo, R. (2000). Revisión de Programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Volumen 6. Número 1_1. ISSN 1134-4032 . D.L. SE-1138-94
- Solís Cámara, P. & Díaz Romero, M. (2006). Efectos de un Programa de Crianza para Mamás y Papás de Niños Pequeños: la Importancia del Nivel Educativo de los Padres. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1, (1): 161-176.
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (2003). *Evaluación Dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Paidós: Bs. As.
- Thorndike, E. (1924) *An Introduction to the theory of mental and social measurement*. Wiley: Nueva York.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia para adolescentes. WISC-III Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós: Bs. As.