

Las Habilidades Cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación

Cognitive abilities in children culturally deprived.
Preliminary results of assessment first stage

CLAUDIA PAOLA CORONEL¹, ANA BETINA LACUNZA²,
NORMA CONTINI DE GONZÁLEZ³

RESUMEN

El presente trabajo estudia las habilidades cognitivas con un modelo de Evaluación Dinámica de niños que viven bajo condiciones de pobreza, de la ciudad capital de la Provincia de Tucumán, Argentina.

Los objetivos del mismo fueron a) describir las habilidades cognitivas de niños de Tucumán que viven bajo condiciones de pobreza; b) analizar el tipo de respuestas en los Subtests de Analogías y de Construcción con Cubos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-III); c) describir las variables sociodemográficas de los niños de la muestra.

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

1. Lic. en Psicología, Mg. en Psic. Educacional, Jefe de T. Prácticos, "Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica". Fac. Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora del Proyecto de Investigación K-301.

2. Psicóloga. Profesora Adjunta, Fac. de Ciencias de la Salud, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Investigadora del Proyecto de Investigación K-301.

3. Dra. en Psicología, Prof. Titular cátedra "Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica". Fac. Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Directora del Proyecto de Investigación K-301. Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT). San Juan 150, 3° piso, dpto. 5. (4000) San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina. Email: nocon@arnet.com.ar

realizar asociaciones entre el rendimiento de los niños y variables sociales o familiares.

Los resultados obtenidos dan cuenta que las dificultades de estos niños se encuentran en las tareas de tipo verbal, asociadas a un nivel cognitivo preoperacional. Presentan un razonamiento intuitivo, dificultad para establecer relaciones entre los hechos, déficit en la formación de conceptos verbales y en el manejo de las abstracciones. Con respecto al desempeño en las tareas de tipo manipulativa se sitúan dentro de las llamadas operaciones concretas, manifiestan dificultad para representar y falta de estrategias operativas exitosas.

Los resultados obtenidos corresponden a la Fase denominada *de test*, dentro de un Modelo de Evaluación Dinámica y serán la base para la formulación de un programa de intervención, que opere sobre la zona de desarrollo potencial y conduzca al cambio cognitivo, con la consiguiente superación de las dificultades encontradas.

Palabras clave:

Habilidades cognitivas, Niños, Pobreza

ABSTRACT

This work studies the cognitive abilities of children who live in a poor background. It was carried out in the urban area of the city of San Miguel de Tucumán, Argentina.

The aims of this work are: a) to describe the cognitive abilities of children who live in a poor background; b) to analyse the performance levels in the subtests of analogies and cube building from Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III); c) to describe the socio-demographic variables of the children involved in the sample.

Having the objective of making associations between the children's performance and the social, familiar, and other type of variables, a socio-demographic survey was carried out; the subtests of analogies and cube building from Wechsler Intelligence Scale for Children – third release - (WISC-III), were used.

The obtained results show that the difficulties of these children are mainly in the verbal-like tasks which are associated to a preoperational cognitive level. The children show an intuitive way of reasoning. They have difficulties

in establishing relationships among facts in matters of reasoning. There is a deficiency in the formation of verbal concepts and in the management of abstraction as well.

With reference to the performance in the manipulative-like tasks, the children are into the concrete operational stage, and, they lack the abilities and strategies to represent successful operational.

The results obtained will be the base for the formulation of an intervention program that conduct at cognitive change, with the consequent beating of the difficulties found.

Key words:

Cognitive abilities, Children, Poverty

INTRODUCCIÓN

Según lo plantea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2005) resulta difícil resumir las diferentes dimensiones de la pobreza (tales como la mortalidad, morbilidad, el hambre, el analfabetismo, la falta de hogar y de poder) en un solo indicador. Sin embargo, *El Estado Mundial de la Infancia 2005* señala una nueva forma de medir el impacto de la pobreza en la infancia, ligada a la carencia de al menos uno de los siguientes derechos: vivienda, nutrición, saneamiento, acceso a agua potable, salud, educación e información. Según este estudio, en América Latina más del 20% de los niños se ven privados de algunas de las siete dimensiones señaladas, por lo que los mismos viven en condiciones de pobreza.

En la provincia de Tucumán (Argentina), sobre una población de

1,4 millón de habitantes, el 23.9% presenta sus necesidades básicas insatisfechas; sólo un 84.4% posee agua corriente y un 36.7% de ésta tiene cubiertas sus necesidades de saneamiento (redes cloacales) (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2003). Dentro de esta población, más de 149.000 niños son pobres y representan el 68,7% de la población infantil (estimada en 217.000 menores) (La Gaceta, mayo de 2005).

Diversos estudios (CLACYD, 2002; Contini de González, 2000; Lacunza, 2002; Piacente, Talou & Rodrigo, 1990; Pollit, 1996, 1999; Rodrigo, Piacente & Urrutia, 1997; Ruiz & Moreau, 2000) señalan que los niños pertenecientes a niveles socioeconómicos desfavorecidos, como consecuencia de una pobreza extrema, con carencias nutricionales, afectivas y familiares, con falta de

estímulos para el aprendizaje, con imposibilidad de acceso a la satisfacción de necesidades básicas, pueden tener un desarrollo psicológico atípico, principalmente en su dimensión cognitiva.

Desde los inicios de las investigaciones sobre el constructo inteligencia, el interés se centró en esclarecer, tanto de forma empírica como conceptual, cómo es la inteligencia, cómo funciona, cómo se desarrolla y de qué depende. Estos últimos interrogantes dieron lugar a diversas teorías sobre la influencia social en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Una teoría que contribuyó en este sentido fue la postulación de Vigotsky sobre la dialéctica individuo – sociedad y la concepción del sujeto como un ser eminentemente social. Desde esta perspectiva los procesos psicológicos se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Según Wertsch (1988), Vigotsky agrupó diferentes ramas del conocimiento en un enfoque común que no separa a los individuos de la situación socio-cultural en que se desenvuelven. Esta orientación integradora de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos tiene gran importancia en las teorizaciones sobre el funcionamiento cognitivo.

Las habilidades cognitivas

Wechsler conceptualiza a la inteligencia como “la capacidad agregada o

global del individuo para actuar con propósito, para pensar racionalmente y para habérselas de manera efectiva con su medio ambiente” (1979, p. 3). La considera global porque caracteriza de modo holístico el comportamiento del hombre; agregada porque se encuentra conformada por diversas habilidades cualitativamente diferenciables. Según Wechsler (1979), a la inteligencia se la puede tomar como una energía que nos permite hacer determinadas cosas, como por ejemplo realizar asociaciones, comprender el significado de las palabras.

Wechsler (1979) considera que estas habilidades son productos mentales clasificados en diferentes tipos de operaciones. De esta manera el aprendizaje sería un conjunto de operaciones que consiste en asociar efectivamente un hecho con otro y poder recordar cada uno o ambos en un tiempo apropiado. El razonamiento sería la habilidad de derivar inferencias o educir relaciones entre ellas, y la habilidad de retenerla sería la memoria.

Wechsler (1979) ha propuesto una escala de evaluación de las habilidades cognitivas que abarca un amplio espectro de edades (sujetos de 6 a 16 años, 11 meses). La revisión de ésta como prueba cognitiva ha sido objeto de diversos estudios (Cayssials, 1998; Cohen & Swerdlik, 2001; Glutting et al., 1997; Pereira & Simoes, 2005; Sattler, 1988). Ésta comprende dos escalas, una de ejecución y otra ver-

bal, con un total de 10 subtests de administración obligatoria y tres suplementarios. De los cinco subtests de administración obligatoria que conforman la Escala Verbal se encuentra el subtest de Analogías. Y, con respecto a los de la Escala de Ejecución uno de los cinco obligatorios el subtest de Construcción con Cubos.

El subtest de Analogías fue ideado para evaluar los aspectos cualitativos de las relaciones clasificatorias, el pensamiento lógico-abstracto, categorial con contenido verbal. Este subtest determina la habilidad del niño para captar hechos e ideas de su ambiente, evalúa la memoria, atención, pensamiento asociativo y capacidad para distinguir características esenciales de las no esenciales. Evalúa la capacidad de comprensión verbal, de análisis y de selección de variables, lo cual supone la formación de conceptos verbales (Cayssials, 1998; Contini, 2000; Glasser & Zimmerman, 1977; Sattler, 1988). Desde el modelo de Catell (1971), Analogías sería un tipo de inteligencia fluida. Desde la teoría piagetiana, para que el niño pueda encontrar clases jerárquicas, tiene que estar presentes las relaciones de inclusión (Piaget, 1983). A su vez, mediante esta prueba se pueden identificar tres niveles de formación de conceptos: concreto, funcional y abstracto. En el nivel concreto de formación de conceptos se hace referencia a un aspecto específico común a ambas

cosas. En el nivel funcional, el sujeto hace referencia a la función común de ambas cosas. El nivel conceptual es limitado y no incluye todos los contenidos esenciales. En el nivel abstracto, se formula un término general que comprende todas las características esenciales de ambos objetos; en este nivel se incluye a los otros dos –concreto y funcional- y añade todas las cualidades esenciales del objeto.

El subtest Construcción con Cubos deriva del test de los cubos de Kohs, publicado en 1923; éste lo definió como una prueba que valora la inteligencia no verbal. Evalúa organización visual, coordinación visomotora y aplicación de la lógica y el razonamiento a problemas que implican relaciones espaciales (Cayssials, 1998; Glasser & Zimmerman, 1977; Sattler, 1988). Indica, a su vez, la capacidad del niño para formar conceptos no verbales por lo que requiere organización perceptual, visualización espacial, conceptualización, concentración y atención. Asimismo, evalúa la capacidad del niño para separar el todo en sus partes, sintetizar y recomponer un patrón geométrico bidimensional en uno tridimensional. Desde el modelo de Catell (1971) es una prueba de inteligencia fluida. Desde el modelo cognitivo, el desempeño en este subtest implica un procesamiento simultáneo de la información. Con respecto a los diseños de esta prueba, sobre todo aquellos que presentan diagonales, implica para el

sujeto un problema de orientación, ya que es necesario que éste conserve las relaciones espaciales en la totalidad del modelo que no se corresponden con las partes. También se puede analizar la capacidad básica para formar conceptos simples a través de la representación de que cada diseño es un cuadrado.

Por otra parte, esta prueba ha sido aplicada para evaluar el Potencial de Aprendizaje en niños (Budoff, 1974; Coronel, 2003).

Vigotsky y la educación

Vigotsky (1988) concibe que todas las funciones psicológicas superiores se originan en el contexto social; el desarrollo intelectual del individuo no puede comprenderse sin una referencia al marco contextual en el que se encuentra inmerso. De este modo, plantea la posibilidad de incluir la actividad del niño en las relaciones interpersonales. Dos cuestiones son cruciales para comprender el desarrollo: a) el origen socio-histórico de las herramientas que el niño usa para pensar y comunicarse y b) el carácter interpersonal que orienta al niño. Además, esta teoría ofrece un marco para la comprensión de cómo se aprende, mediante el engarce de los procesos individuales y los sociales, históricos y culturales. Plantea el doble origen de los procesos psicológicos superiores, expresando que el desarrollo del niño aparece dos veces; primero entre per-

sonas y luego en el interior del individuo (Vigotsky, 1988).

Otra idea central es que la participación del niño en actividades culturales es de suma importancia, puesto que le permite interiorizar aquellos instrumentos culturales necesarios.

Como expresa Wertsch (1988) la preocupación de Vigotsky sobre el enfoque genético del desarrollo se evidencia a lo largo de todo su pensamiento, pero fundamentalmente en dos conceptos muy importantes, como el de *Internalización* y el de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP).

Se entiende por internalización el proceso que explica cómo la actividad externa al sujeto, mediatizada semióticamente, pasa a un plano interno. La actividad como un proceso mediatizado es la clave de cómo se realiza la internalización.

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1988; 1997).

La noción de internalización se refiere a los procesos psicológicos superiores, es decir, es el cambio de los fenómenos sociales en fenómenos individuales (Wertsch, 1988).

Vigotsky concibe a las funciones psicológicas superiores como relaciones sociales internalizadas.

En suma, la internalización es aquel proceso responsable de la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. No se trata de una “copia” de lo que está afuera, sino que es un proceso complejo, ya que el sujeto no es una tabla rasa en la cual se imprimen los procesos sociales.

La categoría central en la que se ha basado, tanto el análisis de las prácticas educativas, como el diseño y metodología de la evaluación psicológica, ha sido, sin duda, la de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vigotsky la define 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” (1988, p.133). Lo central en este concepto es que lo que hoy se realiza con la ayuda de una persona más experta, en el futuro se realizará de un modo independiente. Tal independencia se obtiene sólo por la interacción sujeto-otro. Es aquí donde vemos la articulación entre el aprendizaje y el desarrollo del individuo.

La ZDP es un espacio dinámico, sensible al aprendizaje de situaciones culturales significativas. Es impensable que existan actividades humanas

separadas del contexto en el cual se desarrollan; toda acción se origina en el contexto, es por eso que para comprender al niño es necesario considerar la implicación de éste y el mundo social (Rogoff, 1993).

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).

Vigotsky (1997) focaliza su atención en aquellos aprendizajes que promueven el desarrollo, como el aprendizaje de la lecto – escritura en la edad escolar; éste provoca un viraje radical en los procesos mentales (representación y comprensión simbólica). Por esto este autor considera que una “buena” educación estimula el desarrollo.

Evaluación Dinámica: El concepto de Potencial de Aprendizaje

En los años sesenta, Feuerstein (1979, 1986), Budoff (1974) Campione & Brown (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 inte-

ligencia 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 rica polémica sobre cómo y por medio de qué evaluar a los niños con problemas de aprendizaje. A partir de esta discusión se han creado numerosos programas orientados a esta problemática. Con respecto a la evaluación dinámica o evaluación del Potencial de Aprendizaje (PA), surgen dos grandes aproximaciones teóricas: una perspectiva cualitativa y una perspectiva cuantitativa:

En la perspectiva cualitativa el objetivo es indagar los procesos o estrategias utilizados por un determinado sujeto en la resolución de un problema concreto. Se trata de explorar cuáles son las operaciones intelectuales deficitarias de un individuo con el fin de planificar una determinada intervención (Feuerstein, 1979).

En la perspectiva cuantitativa el objetivo fundamental es el de la medida del PA con el fin de predecir mejoras que un sujeto va a obtener por haber atravesado por una determinada intervención o programa educativo (Budoff, 1974).

La situación de examen, -compartida por ambas perspectivas-, es dinámica; mientras que la tradicional es una situación neutra. La evaluación del PA 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, ayu-

dando, animando y motivando al niño. Es la única manera en que pueda producirse la experiencia del aprendizaje mediado.

Con el fin de poner a prueba este constructo, se han diseñado una serie de técnicas de evaluación, y el procedimiento seguido se mantiene de un modo similar en ellas, consistente en tres fases: Test-entrenamiento-postest. 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 postest es la tarea estándar administrada nuevamente, con el objetivo de evaluar si fue posible el cambio cognitivo.

Así, desde la perspectiva de la evaluación dinámica, tanto el sujeto como el evaluador son considerados activos, participativos e implicados. En la evaluación tradicional el sujeto evaluado debe responder a lo que se le pregunta, y el evaluador sólo debe preguntar lo indicado por el test.

Con respecto al resultado, desde la evaluación dinámica, se identifican las causas por las cuales el sujeto no ha logrado acceder a lo que Vigotsky denomina los *procesos psicológicos superiores* y simultáneamente se evalúan el tipo, cantidad y modalidad de ayuda que el sujeto ha necesitado. En la evaluación dinámica el resultado da cuenta de un amplio repertorio de respuestas que caracterizan cognitivamente al niño y al adolescente.

Se ha expresado que la evaluación dinámica es complementaria de la evaluación tradicional, puesto que ambas responden acerca de los procesos cognitivos del niño, desde perspectivas diferentes. Considerar a la evaluación del PA como complementaria y no como sustitutiva, da cuenta de que, a pesar de las múltiples controversias planteadas en torno a los tests clásicos de evaluación de la inteligencia, éstos son ampliamente utilizados tanto en la clínica como en la investigación y, a raíz de ello se han producido cambios conceptuales sustanciales. A su vez, hoy la evaluación de la inteligencia no se reduce a la aplicación y corrección de un test, sino que se debe hacer un uso inteligente de los mismos (Prieto, 1997).

Finalmente, se considera que todo conocimiento y aprendizaje debe llevar la impronta de ser significativo. Construir significados es una tarea que implica al niño en su totalidad y a un adulto o par.

OBJETIVOS

- a) Describir las habilidades cognitivas de niños escolarizados de San Miguel de Tucumán en las pruebas Analogías y Cubos (WISC III) a través del análisis de la Fase de Test del Modelo de Evaluación Dinámica.
- b) Analizar la cualidad de las habilidades cognitivas de los niños de la muestra en los subtests de Analogías y Construcción con Cubos del WISC III, mediante el análisis de la Fase de Test.
- c) Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas según sexo en el rendimiento de los niños de la muestra en ambos subtests de la escala cognitiva.
- d) Establecer si existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables sociodemográficas y las habilidades cognitivas de los niños de la muestra.

MÉTODO

Tipo de Estudio: descriptivo – explicativo

Diseño: no experimental, descriptivo, transversal

Participantes:

Se evaluaron 59 niños entre 8 y 13 años, de ambos sexos, que viven bajo condiciones de pobreza, que asisten a 1° año de EGB2 (turno mañana) de una escuela pública de la zona sur de la ciudad de S. M. de Tucumán

(Argentina). Esto constituye una submuestra intencional de una investigación más amplia dirigida a estudiar las habilidades cognitivas, la desnutrición y el fracaso escolar en contextos de pobreza, desde un enfoque interdisciplinario (Psicología, Pedagogía y Pediatría) (véase tabla 1). El *N* corresponde a todos los niños que cursan 1er. año de EGB2 de la Escuela seleccionada, que es el curso que se escogió para investigar e intervenir. Se trata de un curso clave por la complejización de los aprendizajes y, por

consiguiente, donde se registra un aumento considerable de los índices de fracaso escolar. Es importante aclarar que luego de la fase de administración del test –los resultados que se transmiten en el presente trabajo corresponden a esta primera fase– se realizará una fase de intervención, que es individual con cada niño (de allí es que el *N* sea acotado). A ello le sucede la fase de postest (dentro de un Modelo de Evaluación Dinámica)

Criterios de exclusión: protocolos incompletos o dudosos.

Tabla 1. Muestra total de niños según sexo

Sexo	f	%
Varones	38	67
Mujeres	19	33
Total	57	100

Instrumentos

La investigación consistió en la administración de los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC III). Esta administración, desde la Evaluación Dinámica, corresponde a la fase de Test.

El WISC-III ha sido publicado, en su versión revisada, en 1991; está diseñado para niños de entre 6 y 16 años, 11 meses y de administración individual. Esta escala está integrada por 13 subtests: 6 verbales y 7 de eje-

cución, siendo 3 subtests complementarios (ver Wechsler, 1994).

Esta escala fue estandarizada en muestras representativas de estadounidenses en los 11 grupos de edad de los 6 a los 16 años. Las muestras se estratificaron por región geográfica, nivel educativo parental y grupo étnico (Aiken, 2003). Las propiedades psicométricas derivadas de esta estandarización mostró coeficientes de confiabilidad entre 0.70 y 0.95 para los diferentes subtests mientras que los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios verificaron la presen-

cia de dos factores mayores y dos factores menores complementarios tal como había planteado el autor (véase Wechsler, 1994).

Con respecto a la calidad psicométrica del subtest de Analogías, es considerada como la tercer mejor medida del WISC III ya que el 60% de su varianza puede atribuirse al factor g. Mostró índices de confiabilidad de .81 (división por mitades) y .85 (test-retest). Se correlaciona en diferente medida con la Escala de Ejecución ($r = .55$), Escala Verbal ($r = .75$) y Escala Completa ($r = .72$) (Cayssials, 1997). Se encontró que la correlación de esta prueba con el subtest Construcción con Cubos es de 0.49.

El subtest Construcción con Cubos es considerado como la cuarta mejor medida del WISC III ya que el 56% de su varianza puede atribuirse al factor g. Presenta una confiabilidad de 0.87 (división por mitades) y de 0.77 (test-retest). El coeficiente de correlación con la Escala Completa es de 0.66, con la Escala de Ejecución de 0.65 mientras que el índice de asociación con la Escala Verbal es de 0.57 (Cayssials, 1997).

También se administró una Encuesta Sociodemográfica. Ésta comprende áreas personales, familiares y socioeconómicas tanto del niño como de su grupo familiar. Incluye aspectos vinculados al área de salud (estado nutricional e historia clínica) como a su rendimiento escolar.

Procedimiento

La administración de la prueba cognitiva a los niños se realizó de forma individual en la institución escolar. La encuesta sociodemográfica fue aplicada a los padres de los participantes en el ámbito escolar. En la administración de la encuesta sociodemográfica participaron dos entrevistadores (estudiante de Psicología y de Medicina).

Se analizaron los subtests Analogías y Construcción con Cubos del WISC. Se obtuvieron los puntajes brutos de ambos subtests y luego se convirtieron en puntajes equivalentes de escala. No se consideraron para esta presentación la fase de intervención o mediación, ni el desempeño de este grupo en la fase de postest.

Con respecto a la Encuesta Sociodemográfica, para esta presentación se analizaron cuantitativamente las variables ocupación y educación parental.

Los datos fueron analizados con el programa SPSS 11.5.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer objetivo fue describir las habilidades cognitivas de niños escolarizados de San Miguel de Tucumán a partir del rendimiento en los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC III.

Del análisis realizado, consideran-

do los puntajes brutos se encontró que el rendimiento medio en el subtest de Analogías fue de 7 puntos ($\bar{X} = 7.49$, $DE = 4.39$) mientras que en el de

Construcción con Cubos fue de 19 puntos ($\bar{X} = 19.32$, $DE = 12.08$), por lo que el rendimiento fue superior en esta última prueba (véase tabla 2).

Tabla 2. Puntajes brutos de los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III de los niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

Subtests WISC III	Media aritmética	Desvío Estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Analogías	7.49	4.39	0	23
Construcción con Cubos	19.32	12.08	3	60

Wechsler (1973) propuso un sistema de transformación de las puntuaciones directas o brutas en puntuaciones equivalentes. Éstos son puntajes derivados típicos de una media de 10 y una desviación estándar de 3. Se

observó que los puntajes equivalentes de Analogías ($\bar{X} = 4.63$, $DE = 3.54$) como Construcción Cubos ($\bar{X} = 6.30$, $DE = 4.11$) siguieron la misma tendencia que las puntuaciones directas (véase tabla 3).

Tabla 3. Puntajes equivalentes de los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III de los niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

Subtests WISC III	Media aritmética	Desvío Estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Analogías	4.63	3.55	1	17
Construcción con Cubos	6.30	4.11	1	19

Como se ha señalado anteriormente se seleccionaron dos subtests del WISC III (Analogías y Construcción con Cubos). El primero pertenece a la escala Verbal y el segundo a la Escala de Ejecución, siendo los más representativos de cada una de ellas. De este modo, se hizo posible la compa-

ración entre las capacidades del niño en usar palabras y símbolos y realizar asociaciones y su habilidad para manipular objetos y percibir patrones visuales.

El 72% de los niños obtuvo puntajes inferiores al término medio en Analogías mientras que el 53% de

los niños obtuvieron puntajes inferiores en Construcción con Cubos. Por otro lado, el 45% logró alcanzar un nivel esperado para grupo norma-

tivo en la prueba manipulativa, aunque el rendimiento general en este subtest tuvo una mayor variabilidad (véase tabla 4).

Tabla 4. Descriptivos de puntajes equivalentes, subtests Analogías y Cubos, grupo de niños de S. M. Tucumán, Argentina.

Puntajes Equivalentes	Analogías		Construcción con Cubos	
	f	%	f	%
1 a 6 puntos	41	72	30	53
7 a 13 puntos	15	26	26	45
Más de 13 puntos	1	2	1	2
Totales	57	100	57	100

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se infiere un mejor rendimiento en la habilidad de formación de conceptos no verbales, organización perceptual y visualización espacial.

Desde la Neuropsicología, estas habilidades implican un procesamiento simultáneo de la información, es decir, una integración del estímulo en una totalidad. Esta actividad mental está asociada con el área occipital – parietal del cerebro (Kaufman & Kaufman, 1983; Luria, 1966; Naglieri, 1999).

El segundo objetivo fue describir el tipo de respuestas de los niños de la muestra en los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC III, tomando como referencia el pun-

taje que se asigna a cada una de ellas.

En el subtest de Analogías los puntajes que se adjudican a las diferentes respuestas dependen del nivel de categorización y clasificación que alcanzan: 2 puntos cuando el niño logra establecer relaciones entre los dos objetos planteados, seleccionar las variables relevantes y situarlos en una categoría, lo cual supone el manejo de abstracciones; 1 punto cuando las respuestas hacen referencia a aspectos concretos del objeto o a características funcionales del mismo; y 0 punto cuando no reconoció ninguna semejanza. Se observó que un mayor porcentaje de niños dieron respuestas correctas de tipo concreto, sobre todo en el ítem 2 (86%) y 4 (78%). Es

decir, que estas respuestas dieron cuenta que los niños participantes percibieron los elementos o cualidades específicas concretas a ambos estímulos. Por ejemplo, un varón de 10 años en el ítem 2 (Vela-Lámpara) señala “dan luz, alumbran” y en el ítem 4 (Piano-Guitarra) “Para tocar, para cantar”.

Cabe destacar, que en el ítem 1 (Agua- Leche) (42%) y en el 3 (Camisa- Zapato) (46%) el rendimiento fue deficitario respecto a la formación de conceptos verbales. Esto da cuenta, desde la teoría piagetiana, que estos niños se encuentran en un nivel preoperacional de pensamiento, esto es, presentan un razonamiento intuitivo, la no conservación del todo, falta de movilidad en las centraciones sucesivas del pensamiento y que aún no lograron la reversibilidad. Como expresa Piaget (1983) la intuición es en primer lugar una especie de acción ejecutada en pensamiento y en segundo lugar, un pensamiento imaginado, referido a configuraciones de conjunto. Desde la Neuropsicología, las respuestas de los niños de la muestra darían cuenta de un procesamiento cognitivo ligado al hemisferio cerebral derecho, en tanto que la calidad de las respuestas aluden a aspectos descriptivos referidos a la similitud estructural (Luria, 1966; Kaufman & Kauffman, 1983). Por ejemplo una niña de 9 años en el ítem 3 (Camisa-Zapato) responde “Para dormir. Para alistarse y cambiarse.

Ponerse, para salir y andar en la casa y en la escuela también”. Un niño de 10 años, en el ítem 5 (Rueda-Pelota) expresa “son redondas”.

Con respecto al desempeño de los niños desde los ítems 5 al 19, donde las respuestas se califican con 2, 1 o 0 puntos se observó que a partir del ítem 8 la tendencia de errores fue mayor. Así en los ítems 10 (Enojo-Alegría), 14 (Montaña- Lago) y 17 (Libertad – Justicia) presentaron valores de 90, 95 y 100% de fallos respectivamente.

En cuanto al nivel de aciertos se encontró un mayor porcentaje de respuestas de 2 puntos en los ítems 6 y 7. Analizando la calidad de las mismas, se infiere que no necesariamente dan cuenta de un nivel de pensamiento abstracto. Como se sabe el ítem 6 hace referencia a Manzana-Banana y el 7 a Gato-Ratón, por lo que las respuestas de 2 puntos a estos reactivos son de origen convencional más que un nivel abstracto de conceptualización (Sattler, 1988) (véase tabla 5). Pero podría pensarse, desde la teoría piagetiana, que estos sujetos lograron la conservación de un todo –síntesis- que posibilitará la categorización y la identidad de los objetos. Si bien, como respuesta, la clase “animal” es de 2 puntos, esta respuesta permite identificar si el niño logra construir jerarquías ricas y reversibles como lo son las respuestas de tipo “mamíferos” o “carnívoros”, que en este grupo no se observaron. Se aclara que jerarquía de clase hace referencia a una

ordenación inclusiva (por ejemplo, seres/ seres vivos/ animales/ vertebrados/ mamíferos/ felinos/ gatos).

Por lo tanto, teniendo en cuenta el desempeño de estos niños en el Subtest de Analogías, se infiere dificultad 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.

Tabla 5. Descriptivos de respuestas, subtest Analogías, grupo de niños de S.M. de Tucumán, Argentina.

Subtest Analogías	N	Tipo de respuesta (porcentaje de presencia)		
		2 puntos	1 punto	0 punto
Ítem 1	57	-	58	42
Ítem 2	56	-	86	14
Ítem 3	56	-	54	46
Ítem 4	55	-	78	22
Ítem 5	53	-	60	40
Ítem 6	51	76	6	18
Ítem 7	50	58	4	38
Ítem 8	50	12	46	42
Ítem 9	49	20	29	51
Ítem 10	47	8	2	90
Ítem 11	43	2	16	82
Ítem 12	36	8	8	84
Ítem 13	33	9	9	82
Ítem 14	21	-	5	95
Ítem 15	18	6	-	94
Ítem 16	13	-	15	85
Ítem 17	10	-	-	100
Ítem 18	7	14	-	86
Ítem 19	7	-	29	71

En el subtest de Construcción con Cubos de la escala de Ejecución, los resultados mostraron que los niños participantes necesitaron realizar un segundo ensayo para copiar el modelo estímulo, sobre todo en los primeros diseños; en el ítem 3, el 88% de ellos logró establecer una organización espacial del estímulo modelo luego de haber realizado un ensayo. Como se ha expresado en los párrafos precedentes, Construcción con Cubos evalúa, entre otras funciones, la formación de conceptos no verbales. Teniendo en cuenta la edad cronológica de los examinados (8 a 13 años) y, según las consideraciones de Kaufman (1982) que a partir de los 8 años de edad esta prueba más que la capacidad de resolver problemas explora la velocidad para resolverlos, se puede observar que los niños de esta muestra presentan dificultades en estas dos funciones (formación de conceptos y velocidad en la resolución de problemas). Para tener éxito en esta prueba es necesario que el niño haya adquirido los movimientos delante-atrás y derecha-izquierda, que se adquieren progresivamente hacia los 7 u 8 años de edad. Adquisición posibilitada por regulaciones intuitivas. Desde esta perspectiva, los niños participantes se encuentran dentro de las llamadas operaciones concretas.

En los diseños posteriores el niño debe hacer uso de las diagonales que dan cuenta de la conservación de las relaciones espaciales. En estos diseños se utilizó un lapso de tiempo

mayor para la copia de los estímulos modelos, con lo cual se incrementaron los ensayos y las producciones incorrectas (véase tabla 6). Con respecto a las diagonales, se observó un problema de orientación, puesto que las mismas suponen la conservación de relaciones espaciales en el todo que no corresponde a la misma relación en la parte. Como se sabe, para realizar en tiempos óptimos los últimos diseños los niños deben haber construido previamente una matriz mental espacial de cuadrados sometidos a todas las posibilidades de orientación, lo cual exige la sistematización de los movimientos en combinación de dos colores por dos orientaciones. Los diseños fallidos por parte de estos niños darían cuenta de la dificultad de representar y actuar por ensayo y error y de la falta de estrategias operativas exitosas.

Desde las teorizaciones vigotskianas se observa, a partir de estos resultados, que los procesos de internalización en estos niños se encuentran obturados y presentan dificultades en la transformación de las actividades externas en fenómenos internos. A partir de esto, se puede pensar que es muy amplia la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial.

A su vez, se han analizado estos resultados desde una perspectiva cualitativa de Evaluación Dinámica, con lo que se obtuvieron las características y estrategias utilizadas por estos niños en la resolución de los problemas que se le han planteado.

Tabla 6. Descriptivos de respuestas, subtest Construcción con Cubos, grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

Subtest Construcción con Cubos	N	Tipo de respuesta (porcentaje de presencia)						
		0 punto	1 punto	2 puntos	4 puntos	5 puntos	6 puntos	7 puntos
Diseño 1	57	5	18	77	-	-	-	-
Diseño 2	57	5	19	76	-	-	-	-
Diseño 3	57	5	7	88	-	-	-	-
Diseño 4	57	25	-	-	26	19	28	2
Diseño 5	56	41	-	-	11	27	16	5
Diseño 6	48	25	-	-	37	17	15	6
Diseño 7	41	41	-	-	41	10	7	-
Diseño 8	36	50	-	-	31	8	11	-
Diseño 9	26	42	-	-	42	8	8	-
Diseño 10	19	58	-	-	37	-	-	7
Diseño 11	13	77	-	-	15	-	8	-
Diseño 12	10	80	-	-	10	-	-	10

El tercer objetivo fue determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los niños de la muestra según sexos en los subtests Analogías y Construcción con Cubos.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, al aplicar

la prueba *t* de Student para muestras independientes, entre varones y mujeres. El desempeño en las pruebas verbal y manipulativa de ambos grupos fue semejante. Si bien el desempeño de los varones en Construcción con Cubos ($\bar{X} = 6.61$, $DE = 4.41$) es mayor que el de las

mujeres ($\bar{X} = 5.68$, $DE = 3.44$), éste se encuentra dentro de los puntajes inferiores al término medio según su grupo normativo (véase tabla 7).

Tabla 7. Puntuaciones según sexo en Analogías y en Construcción con Cubos del WISC III. Grupo de los niños de S.M.de Tucumán, Argentina.

Subtests WISC III	Sexo				t	gl	Sig.
	Femenino (N: 19)		Masculino (N: 38)				
	Media	Desvío Estándar	Media	Desvío Estándar			
Analogías	4.16	2.65	4.87	3.94	.805	50.02	.424 (ns)
Construcción con Cubos	5.68	3.44	6.61	4.41	.863	44.90	.393 (ns)

Nota. $p < 0.1$

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.

Como se expresó anteriormente, la actividad infantil no se la puede separar de lo social, por lo que se la ha abordado desde la compleja implicación del niño en su contexto.

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, en el grupo de madres el 21% completó el nivel primario y el 19% no los culminó. En cuanto a la escolaridad secundaria, un 21% de

madres no la terminó y solo un 5% culminó sus estudios de nivel medio. 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 8).

Diversos estudios (DINICE – 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 socioeconómicas como educación y ocupación de los padres son factores intervinientes o concomitantes de orden ambiental con el nivel cognitivo de sus hijos (Bravo

Valdivieso, 1990). En esta misma línea de pensamiento Jadue (1991) considera que las variables familiares, culturales y sociales desempeñan un factor de riesgo convirtiendo a determinados grupos en vulnerables.

Tabla 8. Nivel de escolaridad materna de los niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

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

La pertenencia a familias pobres va a significar ciertas 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 aportarles éstos tiende a ser limitado y dificulta la estimula-

ción de determinadas habilidades cognitivas en sus hijos (Kliksberg, 1995).

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. De estos informes descriptivos se infiere que un pequeño grupo de niños quedaba 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).

En el grupo de padres los resultados mostraron que el 70% de éstos realizaba una actividad laboral inestable. Sin embargo, al analizar el tipo de ocupación actual se encontró que un 68% de éstos en realidad se trataban 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 de esta encuesta socioedemográfica manifestó no conocer este dato (Véase tabla 9).

Tabla 9. Descriptivos de actividad laboral materna y paterna de los niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

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 10).

Tabla 10. Correlaciones entre puntajes de los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III y el nivel educativo materno -paterno. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

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

Nota. *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

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 11).

Tabla 11. Correlaciones entre puntaje los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III y presencia de actividad laboral materna -paterna. Grupo de niños de S. M. de Tucumán, Argentina.

	Analogías	Construcción con Cubos
Actividad laboral paterna	.318	.290

Si bien, no se encontraron asociaciones significativas entre las pruebas cognitivas y las variables sociodemográficas señaladas, sería importante realizar mayores indagaciones respecto a la incidencia de las mismas en las competencias cognitivas de este grupo de niños. Se considera que los datos obtenidos pueden no ser totalmente confiables, debido al bajo nivel educativo de los informantes y a que responden desde lo que se denomina deseabilidad social.

CONCLUSIONES

Se estudió las habilidades cognitivas de niños que viven bajo condiciones de pobreza, de la ciudad capital de la Provincia de Tucumán, Argentina, aplicando los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos del WISC-III. Se empleó una encuesta sociodemográfica para contextualizar los datos.

Uno de los objetivos que se propuso este estudio fue describir las habilidades cognitivas a través del desem-

peño en los Subtests de Analogías y de Construcción con Cubos de WISC-III. Los resultados de esta investigación dan cuenta de que la mayoría de los niños obtuvo puntajes inferiores al término medio en ambos subtests. Comparando su desempeño se observó que las habilidades para manipular objetos y percibir patrones visuales aparecen mejor desarrolladas que las capacidades para usar palabras, símbolos y asociaciones verbales.

Otro objetivo fue analizar la cualidad de las habilidades cognitivas de los niños de la muestra a través del análisis del tipo de respuestas en los subtests de Analogías y de Construcción con Cubos. De este estudio se infiere que las dificultades de estos niños se encuentran en las tareas de tipo verbal, las cuales estarían asociadas al desarrollo de un nivel cognitivo preoperacional. En este sentido presentan un razonamiento intuitivo, no conservación del todo, falta de movilidad en las centraciones sucesivas del pensamiento, no habiendo logrado la reversibilidad. Igualmente presentan dificultad para establecer relaciones entre los hechos, en el razonamiento, en la formación de conceptos verbales y en el manejo de las abstracciones. Con respecto al desempeño en las tareas de tipo manipulativa los niños participantes se encuentran dentro de las llamadas operaciones concretas, presentan dificultad para representar y carecen de estrategias operativas exitosas.

En ambas pruebas, aproximadamente el 50% de la muestra se ubicó por debajo del término medio al compararlo con su grupo normativo, lo que reafirma las conclusiones de otros estudios (Contini de González, 2000; Di Dorio, Urrutia & Rodrigo, 2000; Lacunza & Contini, 2005), en los que se destaca la grave influencia que ejerce la pobreza en la competencia intelectual de los niños. Con respecto al desempeño según sexo, no se encontraron diferencias estadísticas significativas.

Por otra parte, se propuso analizar la posible existencia de asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas y las habilidades cognitivas. Se encontraron asociaciones estadísticas moderadas entre el nivel educativo materno y el rendimiento de los niños en el subtests Analogías. Esto da cuenta que a mayor nivel educativo de las madres, mayor puntaje en la prueba verbal. Desde las teorizaciones vigotskianas, se destaca la importancia de la internalización de los procesos psicológicos a través de la mediación semiótica del adulto.

La interacción adulto-niño, mediadas por las actividades que éste necesita realizar se presentan como necesarias. Se considera que los aprendizajes significativos se construyen en la interrelación entre los individual y lo social.

Con respecto a las asociaciones entre ocupación del jefe del hogar y

las pruebas cognitivas, éstas no fueron estadísticamente significativas. Estos resultados abren nuevas líneas de investigación puesto que se considera que la deseabilidad social pudo haber influido en la veracidad de los datos.

Estos resultados dan cuenta del *nivel real* de los niños en cuanto a sus habilidades cognitivas, habiéndose analizado no solo datos cuantitativos

sino que se focalizó el estudio en la cualidad de las respuestas obtenidas, dentro de un modelo de Evaluación Dinámica. De este modo, tales datos constituyen la base para la formulación de un programa de intervención instrumental que opere sobre la zona de desarrollo potencial y conduzca al cambio cognitivo, con la consiguiente superación de las dificultades encontradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bravo Valdivieso, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Editorial Universitaria.
- Budoff, M. (1974). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. Cambridge. Research Institute for Educational Problems: Cambridge Mental Health Association.
- Campione, C; Brown, A. & Ferrar, R. (1987). Retraso mental e inteligencia. En R. Sternberg. *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. (pp. 599-755). Bs. As., Argentina: Paidós.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia WIS-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: Mc Graw- Hill.
- Contini de González, N. (2000). *Inteligencia Infanto Juvenil desde un enfoque transcultural*. Secretaría de Posgrado y Ciencia y Técnicas UNT. Serie Tesis, 10.
- Coronel, P. (2003). *El Potencial de Aprendizaje en niños y Adolescentes con Retraso Mental. Algunas consideraciones desde la Teoría Socio-Histórica*. Tesis de Magíster no publicada. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.
- Di Dorio, S., Urrutia, M. & Rodrigo, M. (2000). "Desarrollo psicológico, nutrición y pobreza (Argentina)". *Revista Chilena de Pediatría*, 71, 3.
- DINICE – UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Mayo. Proyecto

- Seguimiento y Monitoreo para la Alerta Temprana, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. UNICEF.
- Estudio Córdoba, Lactancia, Alimentación, Crecimiento y Desarrollo [CLACYD] (2002). *Iniquidad y desarrollo infantil-0 a 2 años*. Córdoba: SIMA.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencia de Aprendizaje mediado. Siglo Cero, 106, pp. 28-31.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [DINICE – UNICEF] (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Mayo. Proyecto Seguimiento y Monitoreo para la Alerta Temprana, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2005). *El estado Mundial de la Infancia*. Informe anual. New York.
- Glasser & Zimmerman, (1977). *Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños*. Madrid: TEA ediciones.
- Glutting, J. J., Youngstrom, E. A., Ward, T., Ward, S., & Hale, R. (1997). Incremental efficacy of WISC-III factor scores in predicting achievement: What do they tell us? *Psychological Assessment*, 9, (3), 295-301.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC] (2003). Incidencia de la pobreza e indigencia en el total urbano EPH y por región estadística. Mayo. [En red]. Disponible en:
- Jadue, G. (1991). “Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural”. *Estudios Pedagógicos*. 17: 11-123.
- Kaufman, A. (1982). *Psicometría razonada con el WISC-III*. México: El Manual Moderno.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (1983). K-ABC – Kaufman Assessment Battery for children. Minnesota: American Guidance Service.
- Kliksberg, B. (1995). *Pobreza, el drama cotidiano: clave para una nueva gerencia social eficiente*. Bs. As.: Norma S. A.
- La Pobreza golpea a unos 149.000 niños. (2005, 22 de mayo). *Diario La Gaceta*, p. 28.
- Lacunza, A. & Contini, N. (2005, julio). “Los estilos cognitivos y la pobreza. Un estudio preliminar con niños desnutridos de Tucumán (Argentina)”. Ponencia presentada en 30° Congreso Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires.
- Lacunza, A. B. (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. B. (2002). Madurez conceptual y desnutrición. Un estudio con niños de 5 años de San Miguel de Tucumán. *Investigando en Psicología*, 4, (4), 150-172.
- Lorenzo, J. (2003). “Un estudio sobre niveles de conciencia fonológica en escolares de diferente nivel socioeconómico”. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 8, (1), 101- 118.
- Luria, A. (1966). Las funciones corticales superiores en el hombre. México: Fontamara colección.
- Naglieri, J. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pereira, M. & Simoes, M. (2005). A avaliacao da inteligencia nas dificuldades de aprendizagem: investigacao com a WISC-III. *Psicología- Educacao-Cultura*, 9, (2), 307-335.
- Piacente, I., Talou, C. & Rodrigo, M. (1990). *Piden pan... y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pollit, E. (1996). Timing and vulnerability in research on malnutrition and cognition. *Nutrition Reviews*, 54, (2), 49-55.
- Pollit, E. (1999). El desarrollo humano como proceso probabilístico: lecciones de treinta años de estudio sobre el desarrollo infantil en el tercer mundo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 17, (1), 3-19.
- Prieto, M. (1997). Evaluación del Potencial de Aprendizaje. En G. Buena-Casa & C. Sierra (1997). *Manual de Evaluación Psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodrigo, M., Piacente, I. & Urrutia, M. (1997). Desnutrición y retraso del desarrollo: dos indicadores de carencias prolongadas. Identificación de población infantil con desarrollo vulnerable. *Acta Psiquiátrica Psicológica América Latina*, 43, (2), 141-150.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, V. & Moreau, L. (2000). *¿Desarrollo o Subdesarrollo Infantil?. Estudio comparativo sobre el impacto de las modalidades no convencionales de atención a los niños y niñas pequeños en situación de pobreza*. Buenos Aires: UNICEF.
- Sattler, J. (1988) *Evaluación de la Inteligencia Infantil y habilidades especiales*. El Manual Moderno, Mexico.

- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L.(1997). *Obras Escogidas I, II, III y IV*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Wechsler, D. (1979). *La medida de la Inteligencia del adulto*. Buenos Aires: Huascar.
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia para niños. WISC-III Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.