

## PERFILES DIFERENCIALES EN EJECUCIÓN COGNITIVA, INTELECTUAL Y ACTITUDINAL DE NIÑOS PREESCOLARES: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL<sup>1</sup>

**Carmen Wilde Bacigalupo\***, **Sara Mata Sierra\*\*** y **María Dolores Calero García\*\***

\* Universidad de la Paz, Bolivia y \*\* Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Uno de los objetivos fundamentales de la Psicología transcultural es conocer cómo la cultura influye en las capacidades psicológicas y determinar si los procesos psicológicos varían en relación con el contexto social y cultural (Berry, Poortinga y Segall, 1992). Un área interesante para desarrollar este tipo de estudios es el ámbito educativo ya que la calidad de la educación que reciben los niños depende de varios factores como son, los recursos sociales, económicos, culturales y los métodos de aprendizaje, además de la interacción de estos factores con las pautas de crianza de los padres y los estilos educativos de los centros escolares, aspectos que varían de unas a otras culturas (Mercado e Ibiert, 2006).

Con la realización de estudios transculturales podemos conocer las influencias culturales en las habilidades relacionadas con el desempeño académico. En esta dirección, este trabajo se ha planteado con el objetivo de analizar si existen perfiles diferenciales de ejecución cognitiva, intelectual y de actitudes relacionadas con el aprendizaje en niños preescolares pertenecientes a diferentes culturas y contextos sociodemográficos distintos.

Para ello, se han evaluado el desempeño cognitivo, la inteligencia y las actitudes hacia el aprendizaje de 264 preescolares de dos países: España y Bolivia, pertenecientes a grupos sociodemográficos diferentes: niños españoles de clase media, niños latinoamericanos (bolivianos y peruanos) inmigrantes en España, niños bolivianos de centros públicos y niños bolivianos de centros privados. Se han utilizado el test de inteligencia breve K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994) y la EHPAP: Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares (Calero, Robles, Márquez y de la Osa, 2009).

Los resultados muestran que, mientras que todos los grupos presentan niveles significativos de potencial de aprendizaje, los perfiles de habilidades cognitivas y de C.I. tienden a ser diferentes según el contexto sociodemográfico de pertenencia, mientras que las diferencias culturales (España vs. Bolivia) se asocian fundamentalmente a los perfiles actitudinales.

### 1. INTRODUCCIÓN

El término transcultural en Psicología se refiere, básicamente, a las comparaciones entre culturas (Triandis, 1994, 1995). La investigación transcultural es entendida como el estudio sistemático en diversos grupos culturales de sus diferentes experiencias que conducen a diferencias predecibles y significativas de la conducta, las actitudes y las motivaciones. El objetivo general de la investigación transcultural en Psicología es conocer el papel que desempeña la cultura en el desarrollo y desempeño de las capacidades psicológicas y, por tanto, determinar si los procesos psicológicos varían con el contexto social y cultural (Schweder y Sullivan, 1990). Así, más que detenerse en la concreción de los procesos universales, la investigación transcultural se centra en mostrar las cualidades diferenciales de las poblaciones, detectando las potencialidades naturales que han sido determinadas por su desarrollo histórico, social y/o étnico (Berry, Poortinga, Segall y Dasen 1992). Consiste, por tanto, en la comparación explícita y sistemática de variables psicológicas bajo condiciones culturales diversas con el objeto de determinar cómo este tipo de influencias determinan la aparición de conductas diferentes (Eckensberger, 1990).

Este tipo de investigaciones incluyen estudios de sujetos de dos o más culturas, utilizando métodos equivalentes de medida, para determinar los límites dentro de los cuales se mantienen las teorías psicológicas generales y los tipos de modificaciones que son necesarias para hacer universales estas teorías (Triandis, 1995).

En este sentido, debe entenderse la cultura como un proceso sistemático y envolvente compuesto por costumbres y valores de las personas y de sus interrelaciones. En Psicología, el concepto de cultura se centra en la naturaleza humana y en sus características y rasgos individuales, esto es, la personalidad del sujeto. Perso-

<sup>1</sup> La investigación aquí presentada constituye la ampliación de la Tesis Doctoral titulada Habilidades, Actitudes y Potencial de Aprendizaje en Preescolares: Un Análisis Transcultural de Carmen Wilde Bacigalupo. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada 2010.

nalidad individual que se ve modulada por las características propias e intrínsecas de cada grupo cultural conformando el resultado final entre la unión de lo individual y lo colectivo (González, 2002).

Diferentes autores han defendido el origen social y cultural de los procesos psicológicos. Entre ellos cabe destacar a Vigostky (1978), que planteó el origen social de los procesos psicológicos superiores al afirmar que las funciones cognitivas se desarrollan en un doble proceso, en primer lugar, surgen de forma intersicológica, esto es, a través de la interacción mediada entre el niño y un adulto, y, en segundo lugar, de modo intrapsicológico, cuando el niño integra la función en su estructura funcional.

En la misma línea Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980) afirmaba que la estructura mental del sujeto se conforma a través de las experiencias de aprendizaje mediado, o lo que es lo mismo, cada vez que se produce una interacción entre el sujeto y el mundo que lo rodea filtrada a través de un adulto. Así, ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, mediador, quien los selecciona, organiza, reordena y agrupa, estructurándolos en función de una meta específica (Feuerstein, Klein y Tannebaum, 1991).

En este sentido, Feuerstein y colaboradores atribuyen los déficits en procesos psicológicos superiores no sólo a las posibles insuficiencias cromosómicas o neurológicas de un individuo (*causas distales*), sino fundamentalmente a la privación o falta de precisión de la experiencia de aprendizaje mediado en su proceso de desarrollo (*causas proximales*), es decir, a las condiciones y contextos sociales de aprendizaje (Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979). Por tanto, a través de la EAM: *Experiencia de Aprendizaje Mediado*, los seres humanos tienen la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento intelectual, independientemente de su condición, carencias o de su edad, teniendo como consecuencia el cambio del individuo desde una figura pasiva a un pensador autónomo (Yuste, 1994).

En este contexto, el desarrollo cognitivo de cada individuo sería el resultado de la combinación de los procesos madurativos y de las EAM, involucrando en ellas todos los procesos de transmisión relativos al ambiente (Ruffinelli, 2002) esto es, a las relaciones con los padres, profesores, comunidad e iguales (Miller, 1980).

Un área de la Psicología en la que posee un gran valor el desarrollo de investigaciones transculturales es el estudio de los procesos del aprendizaje, sobre todo en relación con el desempeño educativo. Así, las evaluaciones transculturales son una forma de conocer mejor la dinámica de procesos y resultados en los sistemas educativos a nivel regional y mundial, en países de muy diferentes culturas. Ejemplo de ello son evaluaciones internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) (Raga Gimero, 2008).

Las informaciones que aportan este tipo de estudios no tienen solamente carácter informativo sino que permiten la planificación de acciones preventivas o políticas de igualdad. De este modo, conocer la realidad de los sistemas educativos, sus puntos fuertes y sus carencias permite tomar medidas de potenciación de los beneficios y de prevención de los riesgos. Por ello, las autoridades y los responsables de las políticas educativas, el personal responsable de los centros y los docentes se benefician de la realización de este tipo de estudios ya que, en base a sus conclusiones, se pueden tomar decisiones acerca de qué aspectos del currículo enfatizar y enriquecer. Incluso los padres de los alumnos, si están debidamente informados, pueden comprender mejor qué es lo que se espera que aprendan sus hijos, qué es lo que están logrando y cómo pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Realizar evaluaciones educativas de tipo transcultural permite definir cuáles son los objetivos educativos fundamentales que deben ser primordiales a la hora de definir cualquier sistema educativo; esto es, permiten establecer los contenidos, procesos y estrategias que todo estudiante debe conocer y ser capaz de aplicar para lograr el éxito académico. A la vez, nos permiten conocer cómo los niños integrantes de las distintas culturas tienden a responder en las pruebas de evaluación, información que resulta fundamental a la hora de realizar evaluaciones y construir los instrumentos de medida.

Aunque se reconoce que la información de los estudios transculturales en el ámbito educativo posee gran relevancia y se afirma que estos deberían tener carácter preventivo, la mayoría de los estudios se llevan a cabo con estudiantes que se encuentran en niveles educativos avanzados (últimos cursos de primaria, y sobre todo secundaria), mientras que la educación infantil parece no recibir tanta atención al o ser un etapa educativa de carácter obligatorio.

Sin embargo, sí el objetivo principal de los estudios en materia educativa es prevenir futuros déficits, no existe mejor etapa que la de la educación infantil para alcanzar dicha meta, pues la mejor prevención es la acción temprana. Esto es, lo ideal sería tratar de dotar a los alumnos que comienzan su andadura en la educación infantil de las herramientas necesarias para evitarle problemas futuros al adentrarse en cursos académicos más avanzados, en donde se exigen mayores destrezas cognitivas y metacognitivas (Gutiérrez, 1999). Aprovechar al máximo la etapa de los 0 a los 6 años para conocer y mejorar los posibles déficits y reforzar los

puntos fuertes a través de una intervención adecuada puede ayudar a mejorar las aptitudes académicas de los menores (Escobar, 2006).

A su vez, debemos tener en cuenta que la educación preescolar es la primera institución fuera de la familia y de la sociedad en la que se incorpora al menor en desarrollo. Por ello, el niño se ve influenciado por los valores, normas, actividades y recursos que se desarrollan en la escuela, sentando las bases del éxito y desarrollo futuro, tanto en el ámbito cognitivo como en el socio-emocional (Tunteler y Resing, 2004). De hecho algunos estudios han mostrado que los niños que se desarrollan en culturas en las cuales no existe una tradición formal de educación infantil muestran estrategias inferiores a las de las culturas en las que sí existe la educación infantil (Velez, Schiefelbein y Valenzuela, 1993).

Para conocer y tratar de mejorar el rendimiento es necesaria la evaluación de los niños en estas edades por varios motivos: en primer lugar porque aporta la información necesaria para detectar precozmente a los niños que plantean algún tipo de déficit que puede desembocar en dificultades con el inicio de la escolaridad; en segundo lugar porque permite orientar las intervenciones psicoeducativas hacia la mejora de las capacidades de aprendizaje más deficitarias (Ramírez, 1999) y en tercer lugar porque permite potenciar y consolidar los procesos cognitivos que son requisitos previos para un buen rendimiento en la etapa de educación primaria (Lidz, 2000, 2005).

Así siguiendo una metodología tradicional la comparación transcultural del desempeño educativo se debe centrar en la comparación del rendimiento educativo y de las aptitudes básicas para el aprendizaje, constituyendo un último nivel de ejecución la comparación del nivel intelectual (C.I.). No obstante, conocedoras del sesgo cultural que posee la tradicional medida de la Inteligencia, nos parece relevante incluir otras variables cognitivas y actitudinales que permitan una interpretación más objetiva de capacidad de desempeño educativo como es el potencial de aprendizaje, constructo que hasta la fecha han sido poco considerado en el análisis transcultural.

Por todo ello, en esta investigación hemos evaluado el potencial de aprendizaje, los procesos cognitivos básicos, las actitudes hacia el aprendizaje y el desempeño intelectual de niños de educación infantil al tratarse de funciones y procesos básicos que se encuentran en pleno desarrollo y que se consideran básicos para el rendimiento futuro. Para ello, hemos empleado dos métodos de evaluación de las habilidades cognitivas, estos son, la evaluación del Potencial de Aprendizaje y la evaluación tradicional de la inteligencia. El enfoque del Potencial de Aprendizaje concibe la inteligencia como capacidad de aprendizaje y adaptación a situaciones nuevas (Fernández-Ballesteros y Calero, 2001) y tiene como objetivo valorar la capacidad de aprendizaje de la persona; es decir, el grado en que el niño mejora en la realización de una determinada tarea tras haber recibido una intervención o entrenamiento por parte de otra persona que lo guía en su resolución. Para tal fin, introduce una fase de entrenamiento (mediación) estructurada entre dos aplicaciones estándares de una tarea que se dirige a dotar al evaluado de aquellas habilidades básicas que, según el evaluador, le van a llevar a una mejor ejecución en ese dominio específico (Gerber, 2001).

Esta fase de mediación, al estar basada en procesos estructurados de intervención, ayuda a que los niños capten la naturaleza de la tarea, a la vez que permite observar los procesos y capacidades cognitivas que éstos han desarrollado y están empleando, y las capacidades de aprendizaje que ponen en marcha para desarrollar y generalizar nuevas habilidades (Campione y Brown, 1987; Resing, De Jong, Bosma, y Tunteler, 2009). Por todo ello, son procedimientos de gran utilidad para identificar factores de riesgo y estrategias mediacionales eficientes para superar las dificultades de aprendizaje.

En definitiva, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar si la cultura y las diferencias sociodemográficas modulan los perfiles de ejecución cognitiva, intelectual y actitudinal de niños preescolares de Bolivia y de España. Un objetivo secundario a este ha sido intentar establecer datos normativos fiables para la evaluación de niños inmigrantes de origen latinoamericano que se incorporan a los niveles de educación infantil en España.

Los objetivos específicos son:

- Establecer si existe un determinado perfil intelectual relacionado con las diferencias de procedencia cultural y sociodemográfica.
- Analizar las diferencias en los procesos cognitivos básicos y en el potencial de aprendizaje entre niños de distinta procedencia cultural y sociodemográfica.
- Establecer si existe un determinado perfil comportamental relacionado con las diferencias de procedencia cultural y sociodemográfica.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

En este trabajo participaron 264 preescolares de entre 4 y 6 años de edad. Los participantes pertenecían a cuatro grupos diferentes en función de su nacionalidad, de su lugar de residencia y del tipo de escolarización. Así participaron 180 niños bolivianos, 90 escolarizados en colegios públicos y 90 en colegios privados; 55 niños españoles y 29 niños inmigrantes (bolivianos y peruanos) residentes en España, siendo estos dos últimos grupos estudiantes de colegios públicos españoles. Previamente a la participación en el estudio se controló que los niños no presentarían problemas adicionales psicológicos o de comportamiento. Todos los niños participantes contaron con el consentimiento informado de sus padres.

### 2.2 Instrumentos

Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 1994): prueba para evaluar Inteligencia (de 4 a 90 años). Consta de dos subtests: uno de Vocabulario y otro de Matrices. El primero mide las habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar. El segundo evalúa la capacidad para resolver problemas de razonamiento mediante el uso de relaciones y analogías. El K-BIT aporta tres puntuaciones: un C.I. verbal, un C.I. no verbal y un C.I. compuesto, que resume el rendimiento total en el test. Los estudios sobre validez y fiabilidad demuestran que sus coeficientes de fiabilidad varían según el rango de edad, pero nunca baja del .76; además, el C.I. compuesto muestra una correlación media de .63 con la suma de puntuaciones de procesamiento mental del K-ABC y de -.75 con la del subtest de conocimientos del mismo test. También, el C.I. compuesto del K-BIT tiene una correlación de .80 con el C.I. global del WISC-R y de .75 con el WAIS-R. Estas correlaciones apoyan la validez de constructo de los C.I. compuestos del K-BIT.

EHFAP: Evaluación de habilidades y potencial de aprendizaje en preescolares (Calero, Robles, Márquez y de la Osa, 2009): procedimiento de evaluación dinámica que mide la aplicación de estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos en tareas del currículo (3 a 6 años). Se compone de seis subtests: Clasificación, Memoria Auditiva, Memoria Visual, Series, Toma de Perspectiva y Planificación Verbal. El formato de aplicación es pre-test-mediación-postest, permitiendo calcular el potencial de aprendizaje en la prueba tras la mediación. Además, la EHFAP aporta la Escala Observacional de la Conducta (EOC), que evalúa siete actitudes del niño en relación al aprendizaje: Autorregulación, Persistencia, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad, Motivación, Interactividad y Receptividad. Esta escala se registra en el pre-test y la mediación de cada subtest. La puntuación máxima es 14 y la mínima 0.

Las puntuaciones que ofrece la escala son cuantitativas, no normativas. Indican el nivel de dominio de la tarea en el pretest y en el postest y permiten calcular la transferencia (post-pre), que es una estimación del potencial de aprendizaje del niño, tras la fase de mediación. Las diferentes puntuaciones se han analizado en distintos estudios que han aportado datos sobre la fiabilidad, validez de constructo y validez discriminante (Bensoussan, 2002; Brooks, 1997; Calero, Carles, Mata y Navarro, 2010; Levy, 1999; Lidz, 1992; Lidz, 2004; Lidz y Van der Aalsvoort, 2005; Malowitsky, 2001; Shurin, 1998).

### 2.3 Procedimiento

El trabajo siguió las siguientes fases tanto en Bolivia como en España:

- Fase I: a través de la información reportada por los profesores/as de los niños se realizó la selección de los participantes teniendo en cuenta las características dadas para la investigación, esto es, que los niños no presentarían problemas adicionales de patologías específicas o problemas de conducta.
- Fase II: tras una entrevista personal con los padres de los menores se obtuvo el consentimiento informado para la participación de sus hijos.
- Fase III: se aplicó la escala EHFAP de forma individual en una sesión de una hora de duración con un periodo de descanso de diez minutos en la mitad de la prueba.
- Fase IV: se aplicó el K-BIT en una sesión individual de 20 a 40 minutos.

### 2.4 Diseño

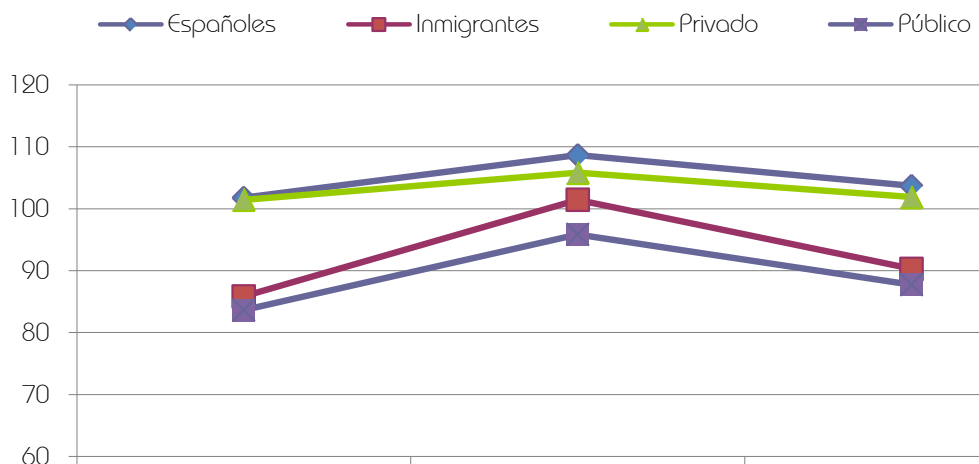
Se ha seguido un diseño *ex post facto* con 4 grupos. El análisis de los datos se ha realizado con el software estadístico SPSS versión 15.0. El estadístico empleado para analizar los datos ha sido el ANOVA de un factor y el Análisis de Medidas Repetidas del Modelo Lineal General. El factor de agrupación ha sido el grupo de pertenencia en función de las diferencias culturales y sociodemográficas. Las variables dependientes han sido:

- Las puntuaciones pretests de la EHFAP.
- Las puntuaciones de transferencia de la EHFAP.
- Las puntuaciones obtenidas en la Escala de Observación de la Conducta.
- Los resultados en el K-BIT.

### 3. RESULTADOS

Respecto del primer objetivo, consistente en establecer si existen diferencias en C.I. relacionadas con la procedencia cultural y sociodemográfica, los resultados del ANOVA muestran diferencias significativas en los tres C.I.s: Vocabulario  $F(261) = 25.408; p < 0.05$ ; Matrices  $F(261) = 4.368; p < 0.05$ ; y Puntuación Total  $F(261) = 39.180; p < 0.05$  (Ver figura 1). Los análisis *pos hoc* indican que las diferencias se dan en todos los casos entre grupos de diferente nivel socioeconómico, esto es, los niños españoles y los niños bolivianos de colegios privados por un lado y los niños inmigrantes residentes en España y los niños bolivianos de colegios públicos por otro.

**Figura 1. DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE GRUPOS (ESPAÑOLES, INMIGRANTES, BOLIVIANOS EN CENTROS PUBLICOS Y BOLIVIANOS DE CENTROS PRIVADOS) EN EL TEST DE INTELIGENCIA K-BIT. (\*) LAS DIFERENCIAS SON SIGNIFICATIVAS AL NIVEL 0.05**

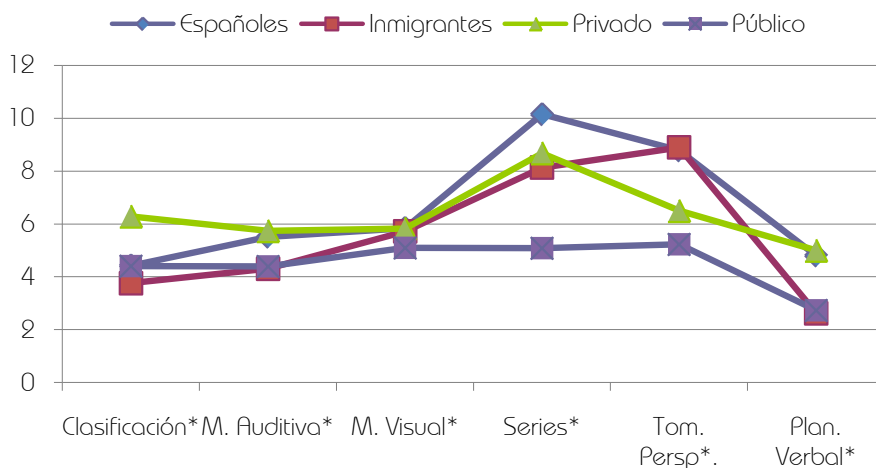


Fuente: elaboración propia

Con respecto al segundo objetivo consistente en analizar las diferencias en los procesos cognitivos básicos relacionados con el aprendizaje escolar entre niños de distinta procedencia cultural y sociodemográfica los resultados muestran la existencia de diferencias significativas entre grupos en ejecución pretest en todos los subtets de la escala EHPAP (Ver figura 2). Así, existen diferencias estadísticamente significativas en el pretest de Clasificación  $F(261) = 20.747; p < 0.05$ ; en el pretest de Memoria Auditiva  $F(261) = 4.497; p < 0.05$ ; en el pretest de Memoria Visual  $F(261) = 2.75; p < 0.05$ ; en el pretest de Series  $F(261) = 18.843; p < 0.05$ ; en el pretest de Toma de Perspectiva  $F(261) = 21.306; p < 0.05$  y en el pretest de Planificación Verbal  $F(261) = 16.295; p < 0.05$ .

Los análisis *pos hoc* indican que las diferencias se dan mayoritariamente entre grupos de diferente nivel socioeconómico, esto es, los niños españoles, los niños bolivianos de colegios privados y los niños inmigrantes residentes en España por un lado y los niños bolivianos de colegios públicos por otro.

**Figura 2. PERFILES DE HABILIDADES DE APRENDIZAJE EVALUADOS POR LA ESCALA EHPAP PARA LOS 4 GRUPOS (ESPAÑOLES, INMIGRANTES, BOLIVIANOS EN CENTROS PUBLICOS Y BOLIVIANOS DE CENTROS PRIVADOS). (\*) LAS DIFERENCIAS SON SIGNIFICATIVAS AL NIVEL 0.05**



Fuente: elaboración propia

En el tercer objetivo, consistente en comprobar la eficacia diferencial de la fase de mediación que incluyen las técnicas de potencial de aprendizaje en los grupos los resultados del análisis de medidas repetidas indican

que todos los grupos obtienen ganancias estadísticamente significativas tras la fase de mediación de la prueba (Ver tabla 1). También en la tabla 1 puede comprobarse como el tamaño de efecto de las diferencias pre-post para cada grupo y cada habilidad arroja diferencias clínicamente significativas como resultado de la fase de entrenamiento de estas técnicas.

Así, en el grupo de Españoles la Lambda de Wilks muestra diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en todos los subtests: Clasificación  $\lambda$  Wilks (261) = .319,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .68; Memoria Auditiva  $\lambda$  Wilks (261) = .441,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .55; Memoria Visual  $\lambda$  Wilks (261) = .572,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .42; Series  $\lambda$  Wilks (261) = .805,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .19; Toma de Perspectiva  $\lambda$  Wilks (261) = .623,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .37 y Planificación Verbal  $\lambda$  Wilks (261) = .605,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .39.

En el grupo de niños inmigrantes en España también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en todos los subtests de la EHPAP: Clasificación  $\lambda$  Wilks (261) = .320,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .68; Memoria Auditiva  $\lambda$  Wilks (261) = .428,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .57; Memoria Visual  $\lambda$  Wilks (261) = .440,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .56; Series  $\lambda$  Wilks (261) = .583,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .41; Toma de Perspectiva  $\lambda$  Wilks (261) = .508,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .49 y Planificación Verbal  $\lambda$  Wilks (261) = .659,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .34.

**Tabla 1. PUNTUACIONES MEDIAS PRE Y POST Y TAMAÑO DE EFECTO DE LA DIFERENCIA PRE-POST, OBTENIDAS POR CADA UNO DE LOS GRUPOS (ESPAÑOLES, INMIGRANTES, BOLIVIANOS EN CENTROS PUBLICOS Y BOLIVIANOS DE CENTROS PRIVADOS) EN LOS SUBTESTS DE LA ESCALA EHPAP. \* EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE EL PRETEST Y EL POSTEST**

Grupos	Subtest	Ganancia Media	Desviación típica	Lambda de Wilks	Sig.	Éta al cuadrado	
ESPAÑOLES	Clasificación	Pretest	4.42	2.291	.319	.0001*	.68
		Posttest	7.82	2.465			
	Memoria Auditiva	Pretest	5.51	3.656	.441	.0001*	.55
		Posttest	8.55	2.679			
	Memoria Visual	Pretest	5.84	2.007	.572	.0001*	.42
		Posttest	7.31	1.783			
	Series	Pretest	10.15	4.688	.805	.0001*	.19
		Posttest	11.36	4.080			
	Toma de Perspectiva	Pretest	8.78	3.730	.623	.0001*	.37
		Posttest	10.47	3.532			
	Planificación Verbal	Pretest	4.80	3.571	.605	.0001*	.39
		Posttest	6.15	3.461			
	Total Pretest	Pretest	39.49	10.454	.179	.0001*	.82
		Posttest	51.67	10.326			
INMIGRANTES	Clasificación	Pretest	3.76	2.899	.320	.0001*	.68
		Posttest	7.72	2.328			
	Memoria Auditiva	Pretest	4.31	2.285	.428	.0001*	.57
		Posttest	7.28	2.902			
	Memoria Visual	Pretest	5.72	1.888	.440	.0001*	.56
		Posttest	7.45	1.824			
	Series	Pretest	8.14	4.741	.583	.0001*	.41
		Posttest	10.45	4.298			
	Toma de Perspectiva	Pretest	8.90	3.177	.508	.0001*	.49
		Posttest	11.24	2.081			
	Planificación Verbal	Pretest	2.62	2.718	.659	.001*	.34
		Posttest	3.62	2.597			
	Total Pretest	Pretest	33.41	10.554	.181	.0001*	.81
		Posttest	47.69	11.059			
BOLIVIA PRIVADO	Clasificación	Pretest	6.29	1.837	.272	.0001*	.72
		Posttest	8.81	1.960			
	Memoria Auditiva	Pretest	5.74	3.015	.334	.0001*	.66
		Posttest	10.71	3.636			
	Memoria Visual	Pretest	5.83	1.717	.210	.0001*	.79
		Posttest	9.13	2.338			
	Series	Pretest	8.68	5.101	.353	.0001*	.64
		Posttest	11.66	4.391			
	Toma de Perspectiva	Pretest	6.50	2.969	.307	.0001*	.69
		Posttest	10.73	3.068			
	Planificación Verbal	Pretest	5.00	2.656	.253	.0001*	.74
		Posttest	9.01	3.272			
	Total Pretest	Pretest	38.04	10.965	.114	.0001*	.88
		Posttest	60.06	14.983			
BOLIVIA PÚBLICO	Clasificación	Pretest	4.41	1.498	.187	.0001*	.81
		Posttest	7.23	1.830			
	Memoria Auditiva	Pretest	4.39	2.232	.265	.0001*	.73
		Posttest	8.14	2.738			
	Memoria Visual	Pretest	5.10	2.088	.323	.0001*	.67

	Postest	7.94	2.132			
Series	Pretest	5.08	2.699	.269	.0001*	.73
	Postest	8.48	3.095			
Toma de Perspectiva	Pretest	5.23	2.394	.192	.0001*	.80
	Postest	9.37	2.830			
Planificación Verbal	Pretest	2.73	1.482	.331	.0001*	.66
	Postest	5.93	2.824			
Total Pretest	Pretest	26.94	8.118	.083	.0001*	.91
	Postest	47.10	11.261			

Fuente: elaboración propia

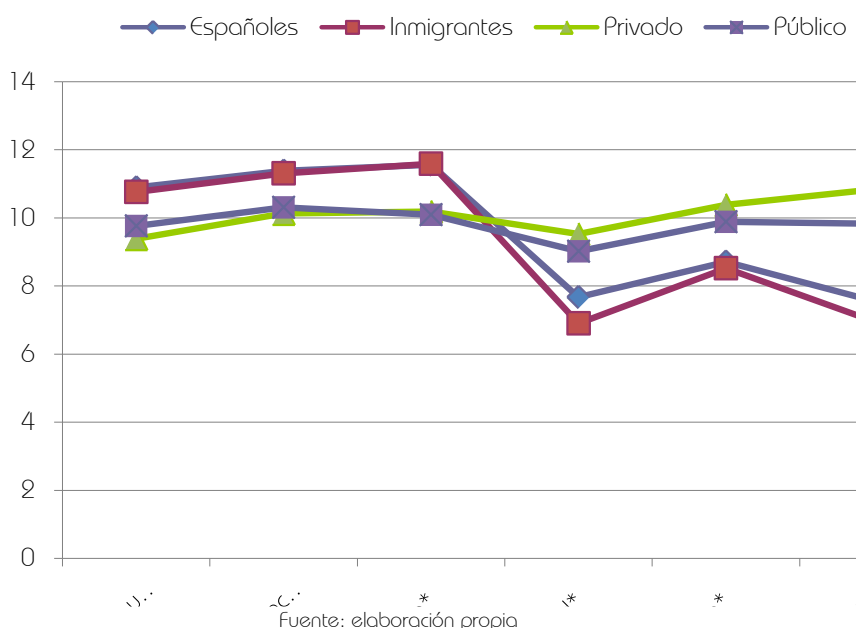
El mismo resultado es encontrado en el grupo de niños bolivianos escolarizados en colegios privados: Clasificación la  $\lambda$  Wilks (261) = .272,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .72; Memoria Auditiva  $\lambda$  Wilks (261) = .334,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .66; Memoria Visual  $\lambda$  Wilks (261) = .210,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .79; Series  $\lambda$  Wilks (261) = .353,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .64; Toma de Perspectiva  $\lambda$  Wilks (261) = .307,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .69 y Planificación Verbal  $\lambda$  Wilks (261) = .253,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .74.

Por último, también encontramos diferencias significativas entre el pre y el post en el grupo de niños bolivianos escolarizados en colegios públicos: Clasificación la  $\lambda$  Wilks (261) = .187,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .81; Memoria Auditiva  $\lambda$  Wilks (261) = .265,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .73; Memoria Visual  $\lambda$  Wilks (261) = .323,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .67; Series  $\lambda$  Wilks (261) = .269,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .73; Toma de Perspectiva  $\lambda$  Wilks (261) = .192,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .80 y Planificación Verbal  $\lambda$  Wilks (261) = .331,  $\rho$  = .0001,  $\eta^2$  = .66.

En lo referente al cuarto objetivo, que estaba destinado a establecer perfiles comportamentales relacionados con las diferencias de procedencia cultural y sociodemográfica, los resultados del ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas entre grupos en todas las actitudes de la EOC (Ver figura 2): Autorregulación F (261) = 8.330;  $\rho$  <= 0.05; Persistencia en la Tarea F (261) = 9.221;  $\rho$  <= 0.05; Tolerancia a la Frustración F (261) = 14.482;  $\rho$  <= 0.05; Flexibilidad F (261) = 12.962;  $\rho$  <= 0.05; Motivación F (261) = 11.311;  $\rho$  <= 0.05; e Interactividad F (261) = 24.528;  $\rho$  <= 0.05.

Los análisis *pos hoc* indican que en Autorregulación, en Persistencia a la Tarea y en Tolerancia a la Frustración las diferencias se dan, por un lado entre los niños españoles y los niños bolivianos de colegios públicos y privados, y por otro entre los niños inmigrantes residentes en España y los niños bolivianos de colegios privados. En Flexibilidad, Motivación e Interactividad se observa un cambio de tendencia hallándose las diferencias entre los niños de bolivianos de colegios privados y públicos y los niños españoles e inmigrantes latinoamericanos residentes en España.

**Figura 2. PERFIL DE ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE EVALUADO POR LA ESCALA EOC OBTENIDO POR CADA UNO DE LOS GRUPOS (ESPAÑOLES, INMIGRANTES, BOLIVIANOS EN CENTROS PUBLICOS Y BOLIVIANOS DE CENTROS PRIVADOS). (\*) LAS DIFERENCIAS SON SIGNIFICATIVAS AL NIVEL 0.05**



#### 4. CONCLUSIONES

Esta investigación estaba dirigida a conocer cómo la cultura y las diferencias sociodemográficas modulan los perfiles de ejecución cognitiva, intelectual y actitudinal de niños preescolares de Bolivia y de España intentando diferenciar la influencias debidas al contexto cultural de las asociadas a nivel sociodemográfico.

Respecto del primer objetivo, que pretendía determinar si existía un determinado perfil intelectual relacionado con las diferencias de procedencia cultural y sociodemográfica, los resultados muestran que las diferencias en C.I. aparecen asociadas al nivel sociodemográfico de pertenencia y no al grupo cultural de referencia. Así, los datos muestran que los niños escolarizados en España (tanto nacionales como inmigrantes) y los niños de Bolivia escolarizados en colegios privados tienden a mostrar un mejor desempeño intelectual que los niños bolivianos de colegios públicos. No obstante, aunque los niños inmigrantes bolivianos y peruanos escolarizados en España muestran una mejor ejecución intelectual que los niños bolivianos de colegios públicos, ésta es inferior a la de niños españoles y a la de niños bolivianos de colegios privados. Así aunque los niños inmigrantes tienen un mayor C.I. que su grupo de pertenencia, no llegan a alcanzar los niveles de país de acogida, probablemente debido a que las características sociodemográficas del grupo de pertenencia de esta población pueden estar influyendo de forma negativa. Así, el grueso de la población inmigrante se halla, por desgracia, en una situación económica deprimida, que obliga a muchos de estos niños a permanecer mucho tiempo fuera de casa o del cuidado parental (aulas matinales, cuidado de los hijos menores por parte de familiares o de los hijos mayores) y además pertenecen a familias con bajos niveles socioeconómicos o educativos lo que puede relacionarse con una mediación deficitaria o un menor enriquecimiento (López-Rubio, Carles, Mata, Fernández Parra, Calero, Vives, Navarro y Márquez, 2010).

En cuanto al segundo objetivo, consistente en analizar las diferencias en ejecución en habilidades cognitivas básicas relacionadas con el aprendizaje escolar entre niños de distinta procedencia cultural y sociodemográfica, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre grupos en capacidad de clasificación, memoria auditiva, memoria visual, capacidad de seriación, planificación verbal y en la habilidad de asumir la perspectiva del otro. En concordancia con el primer objetivo, estas diferencias parecen estar asociadas al contexto sociodemográfico de pertenencia y no al grupo cultural de referencia. En este sentido los datos muestran que los niños escolarizados en España (tanto nacionales como inmigrantes) y los niños de Bolivia escolarizados en colegios privados tienen a mostrar un mejor desempeño cognitivo que los niños bolivianos de colegios públicos. Estos resultados serían concordantes con los encontrados en otras investigaciones en las que se ha comprobado que la es la calidad de las interacciones educativas, -en la que se sustentan las necesidades específicas de los menores y se involucran a los mismos en experiencias de aprendizaje mediado-, la que determina el nivel de logro y ejecución en las diversas áreas curriculares y el rendimiento cognitivo e intelectual, más que las propias diferencias culturales (Resing y col., 2009). Además esta diferencia se hace aún más relevante entre los niños bolivianos, que aún compartiendo el mismo contexto cultural, presentan distintos perfiles de ejecución cognitiva en función de si estudian en centros académicos privados o públicos. Resultados similares han sido hallados en la revisión realizada por Vélez y col. (1993) en la que se demuestra que entre los factores que determinan el éxito académico se encuentran el tamaño de los centros, la presencia de maestros de apoyo en las clases, la presencia de personal especializado en educación especial, la tipología de material educativo (como mapas, pizarras, materiales de lectura); incluso la infraestructura del centro (electricidad, agua, calefacción, etc.), la cualificación y experiencia de los docentes, las prácticas educativas activas, la asignación de tareas, la distancia entre el lugar de residencia y el centro, así como el estatus socioeconómico en el que se desarrolla el menor (Brooks-Gunn y Markman, 2005; Vasta, 2001; Vélez y col., 1993). A su vez, esta revisión confirma nuestros resultados al mostrar que la calidad de educación pública en los países latinoamericanos, -medida por pruebas de logro cognoscitivo-, se muestra baja tanto en términos absolutos como relativos con respecto a países más desarrollados. Los pocos estudios que permiten hacer comparaciones sistemáticas colocan a los países de América Latina y el Caribe por debajo de la mayoría de otras regiones del mundo.

En lo que respecta al tercer objetivo, que pretendía comprobar la eficacia diferencial de la fase de mediación que incluyen las técnicas de potencial de aprendizaje en los grupos, el análisis de medidas repetidas muestra que todos los grupos se benefician significativamente del entrenamiento, por lo que se puede concluir que la fase de intervención, aplicada en cada subtest, se muestra efectiva y produce mejoras significativas en el rendimiento de los sujetos de todos los grupos. Estos resultados, que demuestran la efectividad de la fase mediación corroboran los encontrados de otras investigaciones en las cuales la aplicación de técnicas de entrenamiento consigue la mejora del rendimiento de los sujetos entrenados de diferentes grupos étnicos, aunque inicialmente muestren una ejecución deficitaria (Bensoussan, 2002; Calero, Carles, Mata y Navarro, 2010; Carles, R., Mata, S., López-Rubio, S., Navarro, E., Calero, D., Fernández, A., Vives, C. y Márquez, J., 2010; Levy, 1999; Lidz, 2004; Lidz y Van der Aalsvoort 2005; Malowitsky, 2001; Mata, Carles, López-Rubio, Calero, Navarro, Fernández-Parra, Vives y Márquez, 2010 y Robles, 2007), y sobre todo ponen de manifiesto que no es una capacidad de aprendizaje diferente la que se relaciona con las diferencias en



ejecución de los niños de distintos niveles socioeconómicos, sino que partiendo de un potencial de aprendizaje similar, los niños alcanzan distintos niveles de ejecución en función de la calidad de su contexto social de desarrollo. De este tipo de datos se deduce que la aplicación de técnicas mediacionales, en las que se cubren las necesidades específicas de los estudiantes y se emplea el aprendizaje por descubrimiento, son efectivas a la hora de mejorar el rendimiento cognitivo de los niños que comienzan su andadura educativa.

Respecto del cuarto objetivo, destinado a establecer si existe un determinado perfil comportamental relacionado con las diferencias de procedencia cultural y/o sociodemográfica, los resultados confirman la existencia de diferencias en el perfil actitudinal entre grupos. Además, dichas diferencias parecen ir asociadas a al contexto cultural más que a los niveles sociodemográficos. En este sentido, parece que el hecho de estar siendo educado en España (aunque la familia de pertenencia sea peruana o boliviana) o en Bolivia, con las características propias de cada cultura, determina el tipo de actitudes hacia el aprendizaje que desarrollan los menores. Así, los niños educados en Bolivia presentan mayores puntuaciones en autorregulación, persistencia en la tarea y en tolerancia a la frustración, mientras que los niños españoles y los inmigrantes latinoamericanos criados en España destacan en flexibilidad, motivación e interactividad. En esta línea son diversas las investigaciones que muestran como las pautas educativas diferenciales, dependientes de las culturas, influyen sobre el tipo de actitudes que muestran los niños en la escuela. Por ejemplo, en el estudio de Calero, Fernández-Parra, López-Rubio, Carles, Mata, Vives, Navarro y Márquez (en revisión) se observaron diferencias significativas entre diferentes grupos en autorregulación, mostrando los análisis *post hoc* que las diferencias se daban entre españoles, inmigrantes hispanohablantes e inmigrantes no hispanohablantes. Teniendo en cuenta resultados de otros estudios publicados, se puede concluir que los estilos de socialización parental pueden tener diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce dicha socialización (Ho, Bluestein y Jenkins, 2008).

Por tanto, como conclusión podemos afirmar que los resultados obtenidos en este estudio muestran como las diferencias cognitivas no se asocian a diferencias en capacidad de aprendizaje sino en calidad del contexto sociocultural de referencia lo que incide en la importancia de que los menores se desarrollen en centros educativos de calidad, en donde sus necesidades educativas se vean cubiertas y en donde se aplique un tipo de educación activa. Es igualmente importante el estatus sociodemográfico en el que se crían los niños, ya que como hemos visto, un nivel socioeconómico adecuado, que facilite la escolarización de los menores y el compromiso de los padres con las tareas académicas de sus hijos, además de compartir un tiempo libre de calidad, permite aumentar el desarrollo cognitivo e intelectual de sus hijos, por encima de cualquier diferencia cultural. También se pone de manifiesto que el contexto cultural forma da lugar a perfiles actitudinales diferentes, variables que podrían ser utilizadas como puntos fuertes para conseguir una mejor adaptación escolar.

Los resultados obtenidos nos sirven además como punto de referencia para establecer criterios normativos de comparación con mayor validez social, pues en base a estos, podemos analizar la ejecución de los niños latinoamericanos en España con referencia a su grupo de origen.

Por último, hemos podido comprobar que la educación mediacional, basada en el compromiso y formación de los docentes, puede ser un medio económico para mejorar la situación educativa en países como Bolivia en donde existen tantas diferencias en el éxito académico entre grupos (niños de colegios privados y niños de colegios públicos), pues se comprueba que la mediación es una herramienta útil para aumentar las capacidades cognitivas de los niños al dotarlos de estrategias y procesos necesarios para resolver los retos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bensoussan, Y. (2002). *The effectiveness of mediation on three subtests of the application of cognitive functions scale, a dynamic assessment procedure for young children*. Unpublished Master's thesis, Touro College, New York.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. y Dasen, P. R. (1992). *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, N. D. (1997). *An exploratory study into the cognitive modifiability of pre-school children using dynamic assessment*. Unpublished master's thesis, University of Newcastle-Upon-Tyne, Newcastle, United Kingdom.
- Brooks-Gunn, J. y Markman, L. B. (2005). The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *Project MUSE. The future of children*, 15 (1), 139-168.
- Calero, M. D., Carles, R., Mata, S. y Navarro, E. (2010). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *RELIEVE*, 16 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_5.htm)
- Calero, M. D., Robles, M. A., Márquez, J. y de la Osa, P. (2009). *EHAP: Evaluación de habilidades y potencial de aprendizaje en preescolares*. Madrid: EOS.

- Calero, M.D., Fernández-Parra, A., López-Rubio, S., Carles, R., Mata, S., Vives, C., Navarro, E. y Márquez, J. Variables involved in personal, social and school adjustment in a sample of preschool-aged children from different cultural backgrounds. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (En revisión).
- Campione, J. C., Brown, A. L. y Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. En R.J.Stenberg. (Ed.). *Handbook of Human Intelligence*. (pp. 15-28). Londres, Cambridge: University Press.
- Carles, R., Mata, S., López-Rubio, S., Navarro, E., Calero, D., Fernández, A., Vives, C. y Márquez, J. (2010). *Perfil de Aprendizaje y Potencial de Aprendizaje en Preescolares Inmigrantes y Españoles. Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. [Colección: Estudios]. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Eckensberger, L. (1990). From-ross-cultural psychology to cultural psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12 (1), 37-52.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12, (21).
- Fernández-Ballesteros, R. y Calero, M. D. (2000). The assessment of Learning Potential: The EPA Instrument. En C. S. Lidz y J. G. Elliot. (Eds.). *Advances in cognition and Educational Practice*, 6 (pp. 293-324). Amsterdam: JAI
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannebaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications*. England: Freund Publishing house Ltd.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gerber, M.M. (2001). Dynamic Assessment for Students with Learning Disabilities: Lessons in Theory and Design. En C. S. Lidz y J.G. Elliott. (Eds.). *Dynamic Assessment: Prevailing models and applications* (pp.263-292). Amsterdam: JSI/Elsevier Science.
- González, P. J. (2001). Modelo para la evaluación del potencial de aprendizaje en sujetos con retraso mental. *Revista de Psicología General y Aplicaciones*, 54 (1), 119-137.
- Gutiérrez, J. (1999). *Programa FLASH*. Madrid: III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Distribuidora SEH.
- Ho, C., Bluestein, D. N. y Jenkins, J. M. (2008). Cultural Differences in the Relationship Between Parenting and Children's Behavior. *Developmental Psychology*, 44 (2), 507-522.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, A.L. (1994). *K- BIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman. Manual de interpretación*. Madrid: TEA.
- Levy, C. (1999). *The discriminate validity of the Application of Cognitive Functions Scale (ACFS). A performance comparison between typically developing and special needs preschool children*. Unpublished Master's Thesis, Touro College, New York.
- Lidz, C. (2005). Dynamic Assessment with Young Children: We've Come a Long Way Baby! *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 99-112.
- Lidz, C. S. (2000). The Application of Cognitive Functions Scale (ACFS): A Curriculum Based Dynamic Assessment for Preschool Children. En C. S. Lidz y J. Elliott (Eds.). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. Amsterdam: Elsevier.
- Lidz, C.S. (1992). Extent of incorporation of dynamic assessment in cognitive assessment courses: A national survey of school psychology trainers. *Journal of Special Education*, 26 (3), 325-331.
- Lidz, C.S. (2004). Assessment procedure with deaf student between the ages of four and eight years. *Educational and Child Psychology*, 21 (1), 59-73.
- Lidz, C.S., Van Der Aalsvoort, G.M. (2005). Usefulness of the Application of Cognitive Functions Scale with young children from the Netherlands. *Transylvanian Journal of Psychology*, 1, 82-99.
- López-Rubio, S., Carles, R., Mata, S., Fernández-Parra, A., Calero, M. D., Vives, C., Navarro, E., y Márquez J. (2010). *Variables Conductuales y Familiares Asociadas al Rendimiento Académico en Preescolares. Una Perspectiva Intercultural. Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Malowitsky, M. (2001). *Investigation of the effectiveness of the mediation portion of two subtests of the Application of Cognitive Function Scale, a dynamic assessment procedure for young children*. Master's Thesis. Touro College, New York.
- Mata, S., Carles, R., López-Rubio, S., Calero, D., y Navarro, E., Fernández, A., Vives, C., Márquez, J. (2010). *Importancia de las Habilidades Lingüísticas en el Rendimiento de Preescolares Inmigrantes. Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.
- Mercado, A. F. e Ibiert, J. A. (2006). Capital Humano y Migración. *Revista de Estudios Económicos y Sociales*. La Paz: Instituto de Investigación Socioeconómica. Universidad Católica Boliviana.
- Miller, P.H. (2002). Order in variability in order; why it matters for theories of development. *Human development*, 45, 161-166.
- Raga Gimero, F. (2008). *Comunicación y Cultura. Propuesta para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid: Iberoamericana.

- Ramírez, M.J. (1999). Diseño y validación de un sistema de Evaluación Dinámica de Funciones Básicas para preescolares ciegos. *Psykhé*, 8 (2), 43-58.
- Rand, Y., Feuerstein, R., Tannenbaum, A., Jesen, M. y Hoffman, M. (1977). An analysis of effects of Instrumental Enrichment on Disadvantaged adolescents. En P. Mittler. (Ed.). *Research to practice in mental retardation. Education and Training*, vol. 2.
- Resing, W. C. M., Jong, F. M., Bosma, T., y Tunteler, E. (2009). Learning During Dynamic Testing: Variability in Strategy use by Indigenous and Ethnic Minority Children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8, 1.
- Robles, M.A. (2007). *Utilidad de la Escala ACFS para población preescolar con Síndrome de Down*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología de Granada. Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Universidad de Granada.
- Ruffinelli, V. (2002). Modificabilidad cognitiva en el aula reformada. *Revista UMBRAL* 2000, 9.
- Schweder, R. A. y Sullivan, M. A. (1990). The semiotic subject of cultural psychology. En L. A. Perven. (Ed.) *Handbook of Personality. Theory and Research*. London: Guildford Press.
- Shurin, R. (1998). *Validity and reliability of the Application of Cognitive Functions Scale with preschool children with disabilities*. Unpublished masters thesis. Touro College, New York, N.Y.
- Triandis, H. C. (1994). Cultura: Un nuevo énfasis en Psicología. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10 (1), 1-20.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview.
- Tunteler, E., y Resing, W. C. M. (2004). Ages differences in patterns of spontaneous production of strategies for analogy problems among five to eight year old children. *Educational and Child Psychology*, 21 (1), 74-88.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (2001). *Psicología Infantil. Nacimiento, Crecimiento Físico y el Desarrollo de las Capacidades*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1993). Factors Affecting Achievement in Primary Education. *Human Capital Working Paper. Series 12186*. Washington, DC: The World Bank.
- Vygostky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid. Grijalbo.
- Yuste, H. (1994). *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE.