

**DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTO
PSICOLÓGICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA**



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
SOCIAL: APLICACIONES Y MÉTODOS
MENCIÓN: SALUD**

**HABILIDADES, ACTITUDES Y POTENCIAL DE
APRENDIZAJE EN PREESCOLARES:
UN ANÁLISIS TRANSCULTURAL**

**TESIS DOCTORAL
Presentada por:
MARÍA DEL CARMEN WILDE BACIGALUPO**

**DIRECTORA
Dra. Ma. Dolores Calero García**

**2010
La Paz-Bolivia**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María del Carmen Wilde Bacigalupo
D.L.: GR 2389-2011
ISBN: 978-84-694-0163-7

*A mi madre,
quien todos los días
reza por mi,
encomendándome
a Dios.*

DEDICATORIA

A Mario mi esposo, Daniela, Micaela y Mario Ignacio mis hijos por acompañarme con amor y animarme a seguir adelante.

A cada uno de los que componen mi extensa familia, docentes, colegas, alumnos y amigos quienes contribuyeron a la culminación de esta tesis.

Agradecimiento:

*¿Puedo trabajar contigo?
¿Cuándo vienes a buscarme?
¿Por qué yo no salgo a jugar contigo?
¿Te espero mañana? ¿no?*

*Dedico esta investigación a todos aquellos niños que trabajaron a mi lado,
con tanto gusto...*

Y ... gracias,

*A ese niño de mirada triste y carita sonriente,
A ese niño de manitas sucias
A ese niño de impecable uniforme*

*A ese niño que quería trabajar conmigo sin recibir nada a cambio
A ese niño que “se ganaba mi mano”, y me regalaba su amor incondicional*

*A esa Maestra que una vez más, confiaba en mi investigación
A esa Maestra que día a día me abría la puerta de su aula para que yo ingresara.*

*A esos niños que se alegraban al verme
A esos niños que me pedían que trabajara con ellos*

A todos aquellos niños quienes son ahora mis grandes amigos.

*Gracias,
Espero un día retribuirles su invaluable ayuda...*

AGRADECIMIENTO ESPECIAL:

Quiero agradecer a mi tutora la Dra. Ma. Dolores Calero:

- *Por haber confiado en la culminación de mi tesis,*
- *Por haber despertado en mí el interés por el tema, y la motivación por trabajar con niños en edad pre-escolar,*
- *Por seguirme durante estos años día a día con sus consejos y orientación,*
- *Por sus correcciones tan acertadas,*
- *Por su paciencia... y por responder a todas mis dudas e inquietudes,*
- *Por ser una gran Maestra.*

Gracias Marisol, siempre te llevaré en mi corazón.

Al Rector de la Universidad Católica Boliviana Dr. Hans Van Den Berg, por la oportunidad de realizar este doctorado, y por su confianza en su culminación

Al Dr. Erick Roth, por su impulso a la conclusión de esta investigación,

A la Dra. Ximena Perez, amiga entrañable

INDICE

CAPITULO I	
INTRODUCCIÓN.....	1
1. Planteamiento del problema.....	2
a) Escuelas Fiscales y Colegios Privados.....	4
b) La familia.....	5
1.1. Contexto de la educación preescolar en el mundo.....	7
1.2. Contexto de la educación preescolar en Bolivia.....	8
1.3. Currículum educativo.....	10
2. La transculturación.....	12
2.1. Investigación transcultural en Psicología.....	12
2.2. Educación y Cultura.....	15
3. Justificación.....	17
CAPÍTULO II	20
CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO EN EDAD REESCOLAR.....	21
1. Principios explicativos del desarrollo humano.....	21
2. Perfil descriptivo del niño en edad pre-escolar.....	22
2.1. Funciones Básicas.....	27
2.2. Desarrollo motor.....	28
2.3. Desarrollo cognitivo o cognoscitivo.....	29
2.4. Desarrollo socio-afectivo.....	32
2.5. Juego.....	35
3. Cuadro comparativo por edades.....	37
3.1. Características del niño de 4 a 5 años.....	37
3.2. Características del niño de 5 a 6 años.....	38
4. Logros y limitaciones del Etapa Preescolar.....	39
5. El niño en la Cultura Aymara.....	40
CAPÍTULO III	44
EVALUACIÓN DE REPERTORIOS COGNITIVOS PARA PRE-ESCOLARES.....	45
1. Evaluación Tradicional.....	45
1.1. Test Psicométricos.....	47
2. Evaluación de Repertorios Cognitivos.....	48
2.1. Test Gestáltico Viso-Motor de Laureta Bender.....	49
2.2. Test de Desarrollo de la Percepción Visual.....	50
2.3. Test de la Figura Compleja del Rey.....	50
3. Evaluación de habilidades específicas.....	51
3.1. Prueba de Pre-Cálculo (MPP).....	51
3.2. Prueba de Funciones Básicas (PFB).....	53
3.3. Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI).....	54

3.4. Test ABC del Dr. Lorenzo Filho.....	55
3.5. Test Boehm de Conceptos Básicos (TEA).....	55
3.6. Test de COBAR. Conceptos Básicos Relacionantes.....	56
4. Evaluación de Inteligencia.....	58
4.1. Test de Matrices Progresivas.....	58
4.2. Test G de Cattell.....	59
4.3. Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños.....	59
4.4. Test de Inteligencia de Wechsler para Pre-Escolares y Primaria III (WPSI-III).....	60
4.5. Batería de Evaluación (K-ABC).....	62
5. La evaluación de aspectos relacionados con pautas de crianza.....	64
5.1. Escala de Comportamiento para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP).....	65
CAPÍTULO IV:	68
EVALUACIÓN DINÁMICA	69
1. Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)	70
2. Modificabilidad Cognitiva	71
3. Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) Mediated Learning Experience (MLE).....	72
4. Evaluación Dinámica o Evaluación del Potencial de Aprendizaje.....	75
4.1. Objetivos de la Evaluación de Potencial de Aprendizaje.....	76
4.2. Características.....	76
4.3. Utilidad de la Evaluación Dinámica	77
4.4. Diferencias entre Evaluación Estática y Evaluación Dinámica.....	78
4.5. Críticas a la Evaluación Dinámica.....	79
5. Procedimiento de la Evaluación Dinámica	79
6. Test de Potencial de Aprendizaje para Preescolares.....	81
7. Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas (ACFS) como procedimiento de evaluación de potencial de aprendizaje basado en el currículo.....	85
7.1. Subtests de la ACFS	86
7.2. Escala de Observación Conductual (BORS) de la ACFS.....	88
7.3. Puntuaciones.....	90
7.4. Fiabilidad y Validez.....	90
7.5. Utilidad de la ACFS.....	93
CAPÍTULO V:	95
INVESTIGACIÓN	96
1. Planteamiento de la Investigación.....	96
2. Objetivos e Hipótesis de trabajo.....	96
3. Participantes.....	98
4. Ambiente.....	99
5. Instrumentos.....	99
6. Procedimiento.....	102

7. Diseño y Análisis Estadístico.....	103
8. Resultados.....	105
9. Discusiones.....	130
10. Conclusiones.....	139
11. Limitaciones.....	145
12. Recomendaciones.....	146
 BIBLIOGRAFÍA.....	 147

ANEXO 1

HOJA PERSONAL Y DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

ANEXO 2

HOJA DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN AULA

ANEXO 3

APLICACIÓN DE LA ESCALA DE FUNCIONES COGNITIVAS (ACFS)

ANEXO 4

ESCALA DE COMPORTAMIENTOS PARA MADRES Y PADRES CON NIÑOS
PEQUEÑOS-FORMA BREVE (ECMP-FB)

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Puntuaciones medias del CI compuesto del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal.....	105
Figura 2.	Puntuaciones medias del componente vocabulario del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal.....	106
Figura 3.	Puntuaciones medias del componente matrices del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal.....	107
Figura 4.	Comparación de las medias de los grupos en situación de pretest de la ACFS para todos los subtests.....	111
Figura 5.	Representación de las puntuaciones del pretest y postest de los subtest de la ACFS en el grupo España (*p=0.05, **p=0.01).....	114
Figura 6.	Representación de las puntuaciones medias del pretest y postest de los subtest de la ACFS en el grupo particular (*p=0,05; **p=0.001).....	114
Figura 7.	Representación de las puntuaciones medias del pre test y post test de los sub test de la ACFS en el grupo Fiscal (*p=0.05; **p=0.01).....	115
Figura 8.	Comparaciones de las puntuaciones de las ganancias obtenidas en la escala ACFS para todos los subtest de los tres grupos	117
Figura 9.	Comparación de las medias de los grupos de España, Particular y Fiscal en la situación pretest de la E.O.C.....	119
Figura 10.	Diferencias entre pretest y mediación en la Escala de Observación de Conducta en el grupo España.....	123
Figura 11.	Diferencias entre pretest y mediación en la escala de Observación de Conducta en el grupo Particular.....	123
Figura 12.	Diferencias entre pretest y mediación en la Escala de Observación de Conducta en el grupo Fiscal.....	124
Figura 13.	Promedio del puntaje promedio de las variables del cuestionario de padres.....	125
Figura 14.	Comparación de las medias de grupos Particular, Fiscal en la situación de partida del cuestionario para Maestras todas las variables.....	128

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Funciones Básicas para niños en edad Pre-Escolar	28
Tabla 2.	Desarrollo Socio-Afectivo de Valores y Reglas 4-6 años.....	35
Tabla 3.	Integración del Desarrollo de Capacidades.....	37
Tabla 4.	Habilidades Motrices Gruesas.....	38
Tabla 5.	Promedio global de los niños de los grupos de España, Fiscal y Particular.....	105
Tabla 6	Puntuaciones medias y desviaciones típicas del CI Compuesto del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal.....	106
Tabla 7	Puntuaciones medias y desviaciones típicas en el subtest de Vocabulario del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal.....	107
Tabla 8	Puntuaciones medias y desviaciones típicas en el subtest de Matrices del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal.....	108
Tabla 9	Puntuaciones medias y desviación típica en el pretest de la ACFS de los tres grupos.....	109
Tabla 10	Comparaciones múltiples T3 de Dunnett entre grupos de las diferentes medidas pretest.....	110
Tabla 11	Resultados obtenidos en la prueba de MLG con repetición, realizada entre el pretest y el postest para cada subtest de la ACFS en los grupos España, Particular y Fiscal.	113
Tabla 12	Puntuaciones medias de ganancia obtenidas en la escala ACFS para cada uno de los grupos.....	116
Tabla 13	Comparaciones múltiples T3 de Dunnett de la variable ganancia.....	116
Tabla 14	Puntuaciones Medias y desviaciones típicas de la situación pretest en los diferentes componentes de conducta de la Escala de Observación de Conducta en los diferentes grupos.....	118

Tabla 15	Comparaciones Múltiples de Dunnett para la puntuación pretest de los diferentes componentes de conducta de la Escala de Observación de conducta de ACFS.....	120
Tabla 16	Resultados Obtenidos en la prueba ANOVA con muestras repetidas realizado entre el pretest y la mediación para cada componente de conducta de la Escala de Observación de Conducta de la ACFS en cada grupo, junto con el tamaño del efecto.....	122
Tabla 17	Rendimiento obtenido por los grupos establecidos en los diferentes constructos de la ECMP-FB.....	125
Tabla 18	Correlaciones entre las puntuaciones de los subtest de la ACFS, y los constructos de Expectativas, Disciplina y Crianza de la ECMP-FB 4 (*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$).....	126
Tabla 19	Correlaciones entre los subtest de la Escala de Observación de Conducta de la ACFS y las variables de la escala ECMP-FB (*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$).....	126
Tabla 20	Puntuaciones Medias y desviaciones típicas en el cuestionario para Maestras de los grupos Particular y Fiscal.....	127
Tabla 21	Correlaciones entre las puntuaciones de los subtest de la ACFS en situación de pretest y los constructos del Cuestionario de Maestras para los niños bolivianos	129

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN



INTRODUCCION

1. Planteamiento del problema.

Educar a la población de un país es proyectar un futuro esperanzador de igualdad de oportunidades para todos los hombres y mujeres que lo habitan. Su éxito puede facilitar una efectiva interculturalidad, promoviendo la aceptación de las diferencias étnicas y sociales.

Potenciar el desarrollo de sus habitantes, cumpliendo plenamente el derecho que tienen todos de recibir educación, es un compromiso que cada país debe asumir en la seguridad que una población educada facilita el progreso armónico de la sociedad, su transformación y crecimiento continuo.

Una población educada en el éxito, permite la profundización en valores que orientarán al hombre a buscar metas cada vez más altas en relación a la paz mundial, el cuidado del medio ambiente y el uso adecuado de la tecnología y la información.

La educación es una de las claves de la evolución de la sociedad, un poderoso factor de producción y un elemento fundamental de todos los aspectos de la calidad de vida. Es un espacio en el que las familias y los centros educativos construyen la sociedad a través de la educación de cada uno de sus miembros, no sin antes considerar cada una de las etapas del ciclo vital.

Se entiende por educación a todas las actividades voluntarias y sistemáticas destinadas a satisfacer necesidades de aprendizaje. Incluye un programa educativo considerado como un conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado (Cine, 2006).

En el sistema educativo boliviano se pueden advertir profundas desigualdades, entre las poblaciones urbanas, poblaciones urbanas marginales y las poblaciones rurales. Los factores que marcan esta diferencia son numerosos, pero es “la calidad de la enseñanza” la de mayor influencia.

En Bolivia se puede ver que la calidad de la enseñanza académica varía significativamente entre establecimientos fiscales y privados, situación que provoca fuertes implicaciones socio-económicas, especialmente en la gente de menos recursos económicos quienes al no poder acceder a una educación privilegiada, tienen que resignarse a una educación fiscal que, por lo general, es de baja calidad. Las consecuencias para los afectados en el futuro pueden redundar en una mayor desventaja en el mercado laboral.

Por los motivos expuestos, se puede presumir que el sistema de educación en Bolivia tiende a perpetuar la pobreza, aumentando la desigualdad en lugar de disminuirla.

Para que un sistema educativo pueda desarrollarse como un mecanismo de reducción de la desigualdad y de la pobreza, será necesario que todos los niños tengan acceso a una educación de

buena calidad, para permitir el desarrollo pleno de su personalidad con igualdad de oportunidades y participación. Todo niño tiene derecho a la educación, señala el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

En Bolivia, a partir de 1994, con la nueva Reforma Educativa (Mizala, Romaguera y Reinaga, 1999) se busca mejorar la calidad educativa. Sin embargo de estos esfuerzos de más de una década, no se cuentan con estadísticas comparativas “actualizadas” sobre la calidad de la educación, señala el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

El proceso educativo debe combinar habilidades innatas de los alumnos, características de la familia, de los profesores, estilos educativos, ingresos económicos y los recursos asignados a la educación entre otros. Cuanto mayor sea la educación de una persona, mayor será su capacidad para desarrollar tareas más complicadas, y mayor su capacidad para adaptarse a diferentes condiciones y tareas (Simecal, 1997).

Frente a esta perspectiva, se resalta la importancia que tiene en la formación académica el ciclo Pre-escolar sobre el desempeño futuro de los alumnos. En Bolivia alrededor del 60% de los niños ingresan a primaria sin educación inicial anterior, este hecho puede tener implicaciones importantes sobre su preparación y disposición futura para estudiar (Lykke, 2003)

Se ha comprobado que la educación pre-escolar es un apoyo fundamental para el futuro desarrollo del niño, porque refuerza su capacidad de aprendizaje y porque es un espacio privilegiado para compensar ciertas desventajas. Las investigaciones confirman su importancia para el rendimiento en la escuela primaria y también resaltan que es fundamental la formación del docente inicial.

La situación de este sector pre-escolar en Bolivia es crítica, debido a que la educación inicial en las escuelas fiscales, recibe muy poco financiamiento y es inaccesible para muchos niños y niñas de ciertos sectores de la población, especialmente para el sector rural y más empobrecido.

De acuerdo a la UNESCO (1998), una educación de calidad debe fundamentarse en cuatro pilares principales: aprender a conocer, a hacer, a vivir y, a ser; pero el más importantes es “Aprender a aprender”, ya que en la nueva sociedad de la información es necesario saber organizar el conjunto de datos disponibles, seleccionar lo más importante y saber utilizar mas tarde ese conocimiento. Esto implica el aprendizaje de una serie de estrategias.

Esta concepción constructivista del aprendizaje escolar implica el aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas, de estrategias metacognitivas y de modelos conceptuales. “Aprender a aprender” supone dotar al individuo de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es enseñar a pensar: educar al alumno para lograr su autonomía, independencia y juicio crítico.

Un sistema educativo eficiente es aquel que optimizando los medios de que dispone sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

En general, la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes depende de sus recursos sociales, económicos, culturales y estrategias de aprendizaje, lo que se asocia al clima educacional del hogar, y de la institución educativa, cuyos efectos se expresan también en la creación de un ambiente extraescolar más o menos adecuado para reforzar los procesos de aprendizaje (Mercado e Ibiert, 2006).

En el año 1997, se realizó en Bolivia la primera medición de los niveles de calidad educativa: Se aplicaron tests estandarizados a todos los alumnos de 3° y 6° grados de primaria de 549 establecimientos escolares. Entre los muchos resultados encontrados, resaltó la brecha cada vez mayor que existe, comparando el rendimiento entre el sector privado, con el público y el sector rural (Publicaciones de la Reforma Educativa, 1997).

Con relación a la educación inicial, y a pesar de las crecientes pruebas referidas a sus beneficios en el largo plazo, en particular para la población más pobre, los datos muestran que este nivel no es una prioridad presupuestaria para el Ministerio de Educación y cultura en Bolivia (2003).

Frente a este complejo panorama es que se funda la presente investigación, partiendo del cuestionamiento y las afirmaciones siguientes:

¿Al aprovechar mejor las pocas inversiones educativas, mejoraría la calidad educativa?

- *Bolivia tiene escasos recursos para hacer frente a la educación en general y a la inicial en particular.*
- *Es necesario identificar las necesidades cognitivas de los niños para que a partir de las cualidades del potencial con el que cuentan, los maestros puedan utilizar adecuadamente el currículo educativo asignado.*
- *Por lo tanto, se remarca la necesidad de adoptar sistemas de evaluación claros y precisos que le permitan al docente tomar acciones y estrategias educativas óptimas, para desarrollar en el niño las habilidades necesarias.*

Por lo que se infiere que la calidad del profesional responsable de la educación, es uno de los elementos escolares más importante.

a) Escuelas Fiscales y Colegios Privados

El 12 de abril de 1952, la Organización de Estados Americanos (OEA) y UNICEF redactaron la *Declaración de Principios Universales del Niño*, a consecuencia de la desigualdad y maltrato que

sufrían los niños en el mundo. El gobierno boliviano en 1955, durante la presidencia de Victor Paz Estensoro instituyó como “Día del Niño” esta misma fecha, mediante Decreto Supremo.

El artículo 7º explica el derecho del niño a recibir una educación que favorezca su cultura, y que le permita igualdad de oportunidades.

La educación fiscal en Bolivia atiende a la mayor parte de la población en edad escolar. Se trata de escuelas donde reciben una educación de baja calidad, en comparación a la de escuelas privadas y a la de las escuelas públicas de otros países, hecho delicado en relación al crecimiento económico, competitividad, pobreza, desigualdad y movilidad social. Este es un hecho muy inquietante ya que hasta el momento se sigue manteniendo una educación precaria en la mayoría de las escuelas estatales (Simecal, 1997).

Se verifica la existencia de un diferencial de rendimiento, a favor de los colegios privados. Además de la baja calidad educativa, en las escuelas bolivianas es importante observar que el nivel de instrucción de los padres de familia es también muy bajo (Vera, 1999).

Años antes ya se había sugerido la importancia de realizar investigaciones en las áreas de las interacciones humanas dentro de las escuelas, identificar los métodos de enseñanza, las actitudes y los estilos que caracterizan a los mejores maestros, ya que un buen sistema educativo, ayuda a hacer más iguales las oportunidades de los niños de diferentes niveles socio-económicos. De esta manera se rompería el círculo vicioso de pobreza-mala calidad de educación-pobreza.

b) La familia

La familia es considerada como uno de los más importantes y cruciales contextos en que se produce el desarrollo humano. Juega un papel clave en la concreción de la cultura, pues constituye en sí misma un escenario sociocultural y el filtro a través del cual llegan a los niños muchas de las actividades y herramientas típicas de una cultura, y a través de las cuales la mente infantil se puebla de contenidos y procedimientos que llevan en su interior la impronta de la cultura en la que han surgido (Vasta, 2001).

Las familias como instituciones y las familias como grupos humanos están inmersos en un gran dinamismo, se encargan de asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización, de las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización; aportan a sus hijos un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resulta posible.

Se constituye en un punto de referencia psicológico para los niños y niñas que en ella crecen. Aportan a los hijos la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo en que les toca vivir (Rodrigo y Palacios 2001).

Al ser la familia uno de los agentes de la reproducción social es también uno de los principales generadores de conductas interpersonales a nivel social entre sus miembros. Por ello la calidad de

aprendizaje que se da en este ámbito va a repercutir en las futuras generaciones familiares ya sea de manera positiva o negativa.

Es la familia la portadora de la cultura del grupo social al que pertenece el niño, promueve en él experiencias que lo ayudan a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que expresan las características propias de esa cultura. Estas experiencias son asumidas por los niños como marco de referencia que configura la percepción sobre sí mismos y sobre otras personas, así como acerca del medio natural y de los acontecimientos que suceden a su alrededor.

Existe consenso entre los distintos teóricos que el rol de los padres en los primeros aprendizajes de sus hijos es de vital importancia, y dan las pautas de crianza y orientan al niño desde su nacimiento para su incorporación en la cultura (socialización primaria), y establecen en ellos el conocimiento básico sobre el cual la institución educativa deberá actuar para apoyar el desarrollo de nuevos aprendizajes y para su incorporación en nuevos contextos institucionales (socialización secundaria). Este rol sin embargo puede aprenderse y perfeccionarse para lograr en los niños un buen desarrollo (Bradley, et al., 1989; Feuerstein, Rand, y Hoffman, 1979)

De igual manera existe evidencia empírica que señala que la calidad del ambiente familiar tiene relación directa con el desarrollo del niño y su salud (Bradley, Mundfrom y Whiteside, 1994).

Debido a su importancia se prioriza en el análisis a dos segmentos de la población boliviana: Los sectores populares urbanos que incluyen también a los migrantes, que son campesinos del interior del país; y los sectores urbanos. Estas familias están marcadas por la diversidad socio-cultural, histórica, étnica, y económica local y nacional.

La educación de los padres, su formación académica y nivel económico hacen que sus hijos gocen más o menos de los beneficios de la sociedad. Las familias que tienen mejores ingresos económicos se hacen cargo directamente de la educación de sus hijos a partir del acceso a establecimientos privados donde tienen que pagar sumas altas de dinero, a cambio de recibir una mejor educación, contar con establecimientos de mayor comodidad y donde los niños son mejor atendidos. Estas familias se encuentran en el radio urbano lugar donde se goza de calidad de vida óptima en general.

Las familias de menos recursos inscriben a sus hijos en establecimiento fiscales donde es el estado quien se responsabiliza de la educación de sus hijos, ingresan a establecimientos zonales, y son lugares que no cuentan con la infraestructura adecuada y acorde a las necesidades de los niños.

En la última década, los esfuerzos de reducción de la pobreza y, en grado aun mayor, las exigencias de plantear políticas de promoción de las mujeres y la equidad de género han dado un nuevo perfil a los asuntos de familia en los gobiernos. En Bolivia, a partir de 1993, el Ministerio de Desarrollo Humano albergó tres subsecretarías relevantes: la de Asuntos de Género, la de Asuntos Generacionales y la de Asuntos Étnicos.

En general el boliviano cuenta con una familia nuclear formada por cinco miembros, sin embargo cada familia está caracterizada por la región en la que se encuentra, nivel socio-cultural y etnia.

1.1. Contexto de la educación preescolar

Los niveles inicial y pre-escolar favorecen y amplían la labor iniciada en la familia, son etapas decisivas de la educación, para el desarrollo integral de la persona y para el éxito de futuros aprendizajes. Es donde el niño aprende las conductas básicas indispensables para comunicarse con el mundo a través del lenguaje, la lectura, escritura, matemáticas y otras áreas del conocimiento.

La enseñanza preescolar (nivel 0), nominada así por la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), abarca aquellos niños que se encuentran entre los 3 y 6 años de edad. Es una fase inicial de la enseñanza organizada, destinada esencialmente a familiarizar a niños con un entorno de tipo escolar. Donde se ofrece un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje – además de atención a la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo- , con al menos dos horas de atención por día durante un mínimo de 100 días al año (Jahoda, 1988).

Es importante considerar que la educación preescolar ejerce un papel primordial en el desarrollo de las capacidades intelectuales psicológicas, emocionales, sociales y físicas, proporcionando así enormes potenciales que estimulan los valores, las aptitudes y las habilidades de los niños. Es en esta etapa donde se desarrolla la formación de todos los aspectos de la vida (Pramling y Kaga, 2008).

Desde el punto de vista científico, se ha demostrado a través de múltiples investigaciones de las neurociencias, de la psicología y otras ciencias humanas y sociales que en los primeros años de vida se establecen casi la totalidad de las bases para los posibles aprendizajes posteriores, y que las intervenciones educativas durante la primera infancia pueden tener un efecto perdurable en la capacidad intelectual, en la personalidad y en el comportamiento social de las personas. La atención temprana permite revertir la discriminación económica, social y/o de género. Disminuye la deserción escolar, y promueve la participación en la productividad de sus grupos sociales.

Sin embargo, se observa en la educación escasez de medios consagrados a la enseñanza preescolar, especialmente en la mayoría de las naciones en desarrollo del mundo.

El brindar atención y educación a los niños y hacer obligatoria la educación preescolar, viene siendo impulsado desde hace aproximadamente quince años atrás por acuerdos internacionales, promovidos en algunos casos por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea y su proyecto de la Red de atención a la infancia (Comisión Europea, 1996) (Cortéz y Muñoz, 2007).

Asimismo, muchas acciones y documentos respaldan el desarrollo de la Educación para todos (EDP), y promueven la Educación y la Protección de la pequeña Infancia (EPPI). El Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos (2007) muestra que entre 1999 y 2004, el porcentaje de niños en edad preescolar en el mundo aumentó 10.7%, aproximadamente 124 millones de niños en preescolar, de los cuales el 48% eran niñas (Dakar,2000).

Hay disparidad significativa en el acceso a la educación preescolar, con los hijos de padres pobres, quienes tienen una tasa neta más baja de escolaridad que los de padres ricos. Estos últimos cuentan con mejores condiciones de infraestructura urbana y escolar, y disponen de los recursos necesarios para pagar las colegiaturas respectivas. Por lo tanto el valor marginal de la educación pública es muy alto en las zonas más pobres. Un claro ejemplo de ello es que casi nueve de cada diez escuelas preescolares indígenas se encuentran en municipios de alta (46.1%) y muy alta (39.7) marginación, lo que incide en las bajas tasas de matriculación en preescolar indígena (Sheweder y Sullivan 1990).

1.2. Contexto de la educación preescolar en Bolivia.

La educación preescolar comienza desde que el niño de 3 a 6 años hace su ingreso a instituciones estatales y no estatales. Además del sistema formal atendido por el Ministerio de Educación y cultura 2003, existen diversas instituciones privadas como las guarderías, centros infantiles, nidos, hogares de acogida, etc.

Algunas instituciones surgieron por iniciativas de organizaciones no gubernamentales; y otras que dependen del Estado, a través de diversos programas, siendo uno de ellos el Programa Nacional de Atención al niño y la niña menor de seis años (PAN), que brinda atención directa a los niños en centros infantiles comunitarios y familiares.

Asimismo, todas las instituciones empezaron con distintos tipos de programas dirigidos principalmente a ayudar a las madres trabajadoras, a vigilar el estado de salud de los niños, a brindar apoyo alimenticio para superar problemas de desnutrición y a implementar procesos educativos para favorecer el desarrollo integral de los niños.

Documentos sobre el inicio de la educación preescolar en Bolivia se remonta al año 1855, año en que se crea la “Casa Asilo” en el departamento de Potosí, que acogía a todos los hijos de los mineros del departamento de Potosí. Y en el año 1931 se crea la escuela rural ayllu de Warisata en la provincia Omasuyos de La Paz, que albergaba a más de 200 niños de ambos sexos y establecía como condición esencial, su naturaleza agraria. El indígena Avelino Siñani y Elizardo Pérez implementaron aun más centros educativos indígenas, y más tarde se creó la primera normal para profesores nativos (Salazar, 1993 y Mostajo 2003).

Y luego en el año 1906 se fundan los dos primeros “kindergarten” en la ciudad de La Paz y Sucre. Entre los años 1918 y 1941 se consolida la formación de maestras preescolares en la Escuela Normal de Sucre, y en 1948 la Inspección Técnica de Educación Primaria aprueba el “Plan de Organización y Programas de los Jardines de niño”.

En 1939 se promulgó el Reglamento de Educación Campesina. En relación a la educación inicial se establece contar con Jardín de niños.

En 1955, la educación preescolar es reconocida en el Código de Educación, como un nivel del sistema educativo. En la década de los 60, se desarrolla la educación rural y urbana. En el gobierno de Rene Barrientos (1968) se decreta que el ciclo pre-básico funcione con dos secciones. Es en el año 1983 cuando el Ministerio de Salud y Previsión Social se hace cargo de los centros infantiles en el área urbana; y el Ministerio de Educación (2003), de los centros infantiles en el área rural.

En 1989 los centros infantiles pasaron a depender del Organismo Nacional de Atención al Menor y la Familia (ONAMFA), como parte del programa de Centros Infantiles de Desarrollo Integral (CIDI) de los centros del área rural y urbana; se implementa el Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI), con financiamiento del Banco Mundial y aportes del Tesoro General de la Nación. Simultáneamente en este mismo año el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección de Educación Preescolar norma y amplía la ejecución de programas escolarizados en áreas urbanas y rurales con el apoyo del estado y organismos internacionales como UNICEF y OEA. Se crean las Wawa Utas y los Wawa Wasis (casa de niños en quechua, y aimara) y el PRODEBAS. En 1996, se crea el Programa Nacional de Atención al Menor de 6 años (Pronam-6), con apoyo del BID.

Si bien los niños del nivel preescolar parecen desprotegidos especialmente en áreas marginales y urbanas, hay esfuerzos realizados desde la atención de programas y proyectos alternativos que con diferentes énfasis y éxito se vienen ejecutando en el país. Muchos de ellos velan por la supervivencia, desarrollo infantil y salud materna: PMA (Programa Mundial de Alimentos) con asistencia de la UNICEF y OPS OMS llamado Asistencia Integral al Niño preescolar de zonas Deprimidas de Bolivia.

Entre 1979 y 1981, pasando por una etapa experimental piloto, el Ministerio de Educación con asistencia de UNICEF y el Ministerio de Salud, se inicia una experiencia de educación inicial en el área rural y se crea la Dirección Nacional de Educación Inicial.

El Proyecto integral de desarrollo infantil (PIDI) promueve el desarrollo integral, de los niños menos a 6 años, reducir las tasas de desnutrición, la morbimortalidad infantil y mejorar la situación de la mujer y la familia. La institución responsable de la ejecución del Proyecto es ONAMFA. En su etapa de innovación incorpora a Instituciones Gubernamentales: Ministerios, Secretarías, Alcaldías, Prefecturas; Organizaciones No Gubernamentales, Religiosas, de la Mujer de Bases y Sindicales; Organizaciones Populares: Juntas de Vecinos, Padres de Familia, clubes Deportivos y Otros.

El proyecto PRODEBAS (OEA/BOL) atiende al niño menor de 6 años de edad que vive en zonas urbano-marginales de Bolivia, en las áreas de Educación, Nutrición y Salud, mediante las modalidades de atención formal y alternativa popular.

El Decreto supremo No. 23950 define la Nueva Estructura de Organización Curricular, establece en su Capítulo IV el Nivel de Educación Preescolar, Art. 21: "El nivel preescolar propicia la atención

integral del niño incluyendo la estimulación psicoafectiva-sensorial temprana, el desarrollo cognitivo y el cuidado nutricional y de salud de los niños antes de su ingreso al nivel de educación primaria”.

La Ley de Reforma Educativa, reconoce el nivel preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo. Propone, asimismo, un currículo para favorecer el desarrollo integral de las funciones básicas de los niños (Gaceta Oficial de Bolivia, 1995).

La Reforma Educativa intenta dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística del país a partir de dos ejes: la interculturalidad y la participación popular desde el Nivel Inicial. Reconoce y la valora la diversidad social, cultural y lingüística de nuestro país.

La Educación Preescolar estuvo destinada a preparar a los niños para su ingreso a la escuela básica, de ahí que se haya dado un marcado énfasis al desarrollo de la motricidad gruesa y fina y relaciones espacio-temporales, posteriormente se dio al juego mayor valor pedagógico descuidando, paradójicamente, su articulación real con la educación primaria; de ahí han comenzado a presentarse dificultades en la lectura y en la escritura en los dos primeros años de la escuela primaria.

Uno de los objetivos del currículo es articular el conocimiento local con el conocimiento y valores que son patrimonio nacional y de la humanidad y que son requeridos para el desempeño social y el mejoramiento de la calidad de vida. Esta orientado al desarrollo de competencias. Se caracteriza por ser flexible, abierto, integrado y global, y que el niño sea el constructor del aprendizaje. Promueve la educación intercultural bilingüe, y la participación popular.

1.3. Currículum educativo

En respuesta al carácter pluricultural y multilingüe de Bolivia, el Programa de Reforma educativa asume la necesidad de atender a la diversidad social, cultural y lingüística de la población, para ello se mueven dentro de dos grandes ejes vertebradores de la educación boliviana: la interculturalidad y la participación popular, que articulan tanto el cambio institucional como el diseño y el desarrollo curricular.

La educación intercultural plantea un diseño curricular que reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística del país, respondiendo a las necesidades de un contexto cuya población predominantemente indígena, fue marginada y discriminada por siglos.

La participación popular ofrece un espacio para vincular la educación con los procesos sociales vividos en las distintas comunidades. El propósito es impulsar a los diversos actores del sistema educativo (padres y madres de familia, maestros, alumnos, autoridades educativas y locales y comunidad en su conjunto), que éstos opinen, propongan y sean parte de la toma de decisiones en torno a objetivos comunes relacionados con la educación del pueblo boliviano, sin ser influenciados

por intereses personales o sectarios, de esta manera consolida el carácter democrático de la educación boliviana.

El diseño curricular del nivel inicial, propone el desarrollo de competencias que permiten al maestro llevar a cabo procesos educativos flexibles en los cuales puede trabajar con mayor autonomía respondiendo a las necesidades, a los intereses y a las inquietudes de los niños y de las comunidades con las que trabajan.

Las áreas que adopta la Reforma educativa para el nivel inicial son: Lenguaje y comunicación, Expresión y creatividad, Matemática, Ciencias de la Vida, Tecnología y Conocimiento práctico, con un abordaje constructivista en los procesos educativos, proponiendo innovaciones que posibilitan el desarrollo integral de los niños (Albó, 1995).

Por lo tanto se realizan actividades que favorezcan el desarrollo integral de las funciones básicas: cognoscitiva, psicomotriz, socio-afectiva, de lenguaje y comunicación, y de creatividad.

En el área de Lenguaje y comunicación se abordan como componentes el trabajo con el lenguaje oral y el trabajo con el lenguaje escrito. En el área de Expresión y creatividad, se priorizan el lenguaje musical, el lenguaje plástico-visual, el lenguaje motor y en el lenguaje escénico. La imagen, el sonido y el movimiento trabajados de manera articulada, posibilitan que los niños establezcan las bases para el desarrollo de su potencial expresivo y creativo.

El área de Matemática, está organizada en tres componentes, para lograr el desarrollo de las competencias matemáticas. Estos componentes permiten que los niños se aproximen al conocimiento matemático a través de la interacción con el número y con las operaciones, del uso social, y de la aplicación de las medidas, y del descubrimiento y del uso de las nociones espaciales y geométricas.

La organización del área de ciencias de la vida responde a la necesidad de iniciar en los niños el desarrollo de capacidades de comprensión y de explicación de la realidad en la que están inmersos, enriqueciendo sus conocimientos y sus valoraciones sobre el mundo social y natural.

En el área de Tecnología y conocimiento práctico se organiza en tres componentes que trabajan de manera articulada, y son: los sistemas, los procesos y los objetos tecnológicos, a través del conocimiento sistemático del entorno tecnológico, los productos tecnológicos, y las necesidades de su grupo social.

Los temas transversales que se han priorizado como contexto significativo para los aprendizajes son: La educación para la democracia, para la equidad de género, para la salud y sexualidad, y para el medio ambiente. El trabajo con estos temas se orienta a desarrollar conocimientos, valores, actitudes y prácticas que contribuyan a prevenir y a resolver los problemas identificados (Taborga y Rodríguez, 1999).

Las acciones educativas en este nivel se realizan de acuerdo a programas propiciados por UNICEF, PRODEBAS (Prevención De Riesgos Naturales en Escuelas Básicas Rurales) y los principios pedagógicos de los CIDIS. Actualmente se encuentran formulados en la Guía del Maestro para el Nivel Preescolar, propuesta por la Reforma Educativa.

2. La transculturación

2.1. Investigación transcultural en Psicología.

El término transcultural en Psicología, se refiere básicamente a las comparaciones de culturas (Triandis, 1980, 1994, 1995).

La investigación transcultural en Psicología, es el estudio sistemático de los miembros de diversos grupos culturales con experiencias diferentes que conducen a diferencias predecibles y significativas de la conducta. Incluye 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 necesarios para hacer estas teorías universales (Triandis, Malpass, Davidson, 1973).

Es la comparación explícita, sistemática, de variables psicológicas bajo condiciones culturales diferentes en orden a especificar los antecedentes y procesos que median en la emergencia de las diferencias de conducta (Eckensberger, 1990). Así mismo comprender cómo dos sistemas, en los niveles de análisis de grupo e individual se relacionan entre si.

Entendiéndose cultura como un proceso sistemático envolvente de interacción entre el organismo humano y el contexto visto a lo largo de un tiempo histórico (cronosistema). También como la serie de costumbres sociales y valores de las personas, y como relaciones intergrupales, resaltan el papel de la pertenencia grupal en las definiciones e interacciones del sujeto, lugar donde los valores son compartidos por los grupos sociales, los cuales juegan un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo emocional y social (González, 2002).

El concepto de cultura es global y definir, muchas veces es difícil (Valero, 2004), y para hacerlo se debe tomar en cuenta mas de un concepto, entre estos se encuentran: los valores, que son percibidos como elementos centrales cuando se habla de cultura (Miller, 1980); actitudes y creencias, al igual que normas y patrones comportamentales (Spencer-Oatey, 2000), símbolos, cuentos y rituales, cada uno con un significado (Hernández, 1999); y aspectos socioculturales diversos en base a procesos psicológicos, que son aprendidos y compartidos entre los miembros de un grupo o sociedad, e influyen sobre el comportamiento de un grupo relativamente grande de personas, y tiene una función interpretativa para dichos miembros (Bruner, 1997).

El concepto de cultura en Psicología, se sitúa entre la naturaleza humana y la personalidad individual, y aunque los miembros de un grupo o sociedad compartan su cultura, las expresiones de

los comportamientos resultantes son modificadas por la personalidad individual, por lo que la cultura no es el único factor que influye sobre el comportamiento individual (Hofstede, 1980, 1991).

Uno de los objetos de los estudios transculturales en psicología es conocer el papel de la cultura y su influencia en las capacidades psicológicas y determinar si los procesos psicológicos varían con el contexto social y cultural (Schweder y Sullivan, 1990).

Los estudios transculturales en psicología permiten conocer el comportamiento de la población y como señala Jahoda (1988), la metodología – transcultural- permite ampliar el conocimiento, dando a conocer las diferencias de los procesos psicológicos, de la plasticidad de la conducta y el valor del contexto, más que ocuparse de la universalidad de los mismos, muestran las cualidades diferenciales de la población, y detectan sus potencialidades naturales que han sido determinadas por la historia de los pueblos, componentes geográficos, sociales y étnicos (Berry, Poortinga y Segall, 2002).

Son relevantes e imprescindibles para comprender la sociedad en la que vivimos, y comprender la creciente inmigración en todos los países, el resurgimiento de las identidades étnicas, los procesos de globalización económica, social e ideológica, las divergencias políticas a la hora de enfrentarse a los problemas globales, los malentendidos geopolíticos, las crisis de confianza entre distintos grupos socio-cultura y étnicos, etc. (Gonzales, 2002).

Es importante prestar más atención a los aspectos culturales y transculturales de la Psicología como ciencia, si queremos que el mundo no nos siga siendo tan desconocido e incomprensible.

Gergen (2001), plantea que el conocimiento científico está determinado por la cultura, la historia y el contexto social, y por lo tanto el conocimiento no es ahistórico; y gracias a su metodología de investigación evita el sesgo y la generalización de las poblaciones.

Lev Vygotsky (1981) y sus colaboradores (Alexander Luria y Aleksei N. Leontiev) se enfocaron en realizar estudios psicológicos sobre una variedad de procesos cognitivos y de desarrollo humano, fundando su teoría en la comprensión que la cognición y el aprendizaje humano es social y cultural. Enfatizan su teoría sobre la importancia de fuerzas socioculturales, en la determinación del desarrollo y aprendizaje del niño. Se destacan principalmente por sus estudios en el pensamiento verbal en niños, el desarrollo de la memoria y la atención, psicología educativa y el estudio etnocultural de las minorías entre otros (Yuste, 2002).

Por lo tanto el aprendizaje. como el desarrollo tienen una relación muy íntima entre sí, y además, tienen ambos una naturaleza socio-cultural. Se demuestra el papel crucial que juegan los padres, profesores, amigos y la comunidad a en la definición de los tipos de interacción que ocurre entre el niño y su entorno. El desarrollo del niño depende de la interacción entre la madurez individual y el sistema de instrumentos simbólicos que le niño adquiere de su entorno socio-cultural (Miller, 1980).

Vygostky y sus discípulos denominaron a su enfoque, teoría socio-cultural, o socio-histórica de los procesos psicológicos y expresaban su idea básica en la ley general del desarrollo cultural (Cole, 1986, 1977). Así, el lenguaje y los modos de razonamiento y argumentación se consideran herramientas cognitivas culturalmente determinadas, por lo tanto desde una perspectiva etnolingüística, el lenguaje de un grupo cultural sirve para interpretar, clasificar y estructura la percepción de la realidad externa (Raga Gimero, 2005). El lenguaje tiene un papel crítico en la adquisición y transmisión del conocimiento sociocultural y en el desarrollo de funciones cognitivas superiores

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 diversas culturas y orientaciones ideológicas de gobierno. Prueba de ello es la creciente participación de los países en las evaluaciones internacionales como PISA, TOMSS y PIRLS y regionales como SERCE (En América Latina) y SACMEQ (en Africa), así como el desarrollo de diferentes tipos de sistema nacionales y subnacionales de evaluación (Ravela, 2008).

Las evaluaciones transculturales aportan información a diversos actores sociales como son:

- a) las autoridades y los encargados de formular políticas educativas quienes pueden comprender mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; hacerse cargo de las carencias en que se desarrolla la labor docente y desarrollar políticas pertinentes para apoyar el trabajo de las escuelas.
- b) los directivos y docentes quienes pueden, a partir de una mirada externa sobre los logros educativos en el conjunto del sistema, y comprender mejor el logro de los estudiantes, cómo están aprendiendo y qué dificultades tienen. Pueden aprender de las experiencias de otros docentes y escuelas que trabajan con estudiantes de características tanto similares como diferentes a los propios. Pueden tomar decisiones más apropiadas acerca de qué aspectos del currículo enfatizar y enriquecer sus propios modos de evaluar el aprendizaje y de sus estudiantes.
- c) los supervisores y encargados de la formación de docentes, pueden apoyarse en la información sobre los logros y dificultades educativas en el conjunto del sistema para estudiar en profundidad las debilidades en el enfoque o en la práctica de la enseñanza que probablemente generan algunas de las insuficiencias constatadas en los aprendizajes. Desde esta nueva perspectiva pueden mejorar su labor tanto de orientación a los docentes como de formación de los mismos. En particular, los supervisores pueden beneficiarse de contar, como instrumento de apoyo para su labor, con un mapa de las escuelas que las caracterice tanto en términos de la composición sociocultural de su alumnado como de sus logros educativos.
- d) los padres y madres de estudiantes, adecuadamente informados pueden comprender mejor qué se espera que sus hijos aprendan, qué es lo que están logrando y qué pueden hacer para colaborar con la escuela y con el aprendizaje de sus hijos.

e) la ciudadanía en general estará mejor informada sobre lo que acontece al interior del sistema educativo y, por tanto, estará más atenta a los temas y problemas de la educación. Estará, además, en mejores condiciones para exigir, tanto a los poderes públicos como a los profesionales de la docencia, la mejora continua de la educación que se brinda a los niños y niñas y el uso responsable de los recursos que se destinan a la educación (Ravela y otros, 2008).

Realizar evaluaciones transculturales obliga a definir qué es lo que debe ser considerado como fundamental y, por tanto, lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer. Sin embargo, la evaluación transcultural es condición necesaria, pero no suficiente para mejorar la educación; a este concepto se añade que la evaluación no puede estar por encima de la educación. Asimismo una evaluación cuyos resultados no son conocidos o poco conocidos y utilizados, supone un ejercicio estéril y un desperdicio de recursos.

Una prueba nacional puede ofrecer una mirada acerca de qué aprenden los estudiantes de aquello que se les está enseñando, y las pruebas internacionales pueden servir para ubicar la situación del país en relación a lo que saben y son capaces de hacer los estudiantes en otras sociedades y enriquecer el debate sobre el currículo nacional y el enfoque de la enseñanza.

Tomando en cuenta los beneficios de la evaluación, se suma a esta investigación, un segundo planteamiento que resalta la importancia que Bolivia participe en evaluaciones internacionales y pueda usar dichos resultados para comparar su desempeño con el de otros países.

2.2. Educación y Cultura

Una de las metas fundamentales en el desarrollo de un niño es la adquisición de una comprensión adecuada de su experiencia, traducida como un proceso de adaptación y de socialización; y desde el punto de vista del desarrollo cognitivo – que percibe fundamental la capacidad cognitiva de la persona-, se asume que el individuo puede adquirir el conocimiento del mundo a través del procesamiento cognitivo (Miller, 2002). Por lo tanto la experiencia en un ambiente cultural particular es esencial para la materialización de los procesos psicológicos superiores (Wertsch, 1995).

Las interpretaciones individuales de la experiencia van a depender, en parte, de los significados y prácticas culturales. Los procesos psicológicos superiores serán afectados por dichas interpretaciones, siendo la cultura fundamental en el funcionamiento psicológico. Asimismo, las explicaciones biológicas y culturales son mutuamente interdependientes para la explicación de fenómenos psicológicos (Miller, 2002).

Vygotsky (1978), consideró que se deben integrar las esferas social, cultural y neurocognitivo en una unidad de análisis ya que los tres aspectos, tienen la misma importancia en la determinación de los pensamientos, emociones y acciones de un individuo. Por tanto, el conocimiento se adquiere mediante la transmisión de información que implica a su vez las características físicas y la información subjetiva (roles, creencias y valores socialmente determinadas), y así el individuo

comprende su entorno. Es decir, el conocimiento cultural y la experiencia social que adquiere un individuo provee el marco interpretativo que guía el razonamiento y procesos de resolución de problemas (Pozo, 2006).

Las instituciones educativas, donde los niños aprenden, son fundamentales para la transmisión de la cultura. En la escuela, los alumnos aprenden a manipular la información y son enseñados a conceptualizar y resolver problemas en modos similares.

Quizá esta sea otra de las razones, para que crezca aún más la importancia de la investigación transcultural en la educación.

Durante los años 1980 y 1990, la mayoría de los países realizaron reformas constitucionales reconociendo la naturaleza multiétnica, multicultural y multilingüe de sus sociedades, y de los derechos de las personas indígenas para la educación en su lengua materna (López y Sichra, 2008).

De acuerdo Sheweder y Sullivan, (1990). la investigación transcultural en la educación, surgió debido al “creciente reconocimiento de los países con diversidad cultural de la multiculturalidad como característica definitoria y como motivo de orgullo nacional” (p. 9) y la globalización “ha despertado la conciencia de la multiculturalidad en el planeta entero, a través de tres procesos fundamentales” (p. 10), específicamente la tecnología de la comunicación (permitiendo el contacto con las diferencias culturales), “la sensación de que la globalización impone un único modelo de producción, de consumo, de convivencia, de entretenimiento” (p. 10) donde se busca reivindicar lo culturalmente propio, y la migración a partir de la polarización de desarrollo (los países ricos y las personas ricas son cada vez menos, y los países y personas pobres son cada vez más pobres).

A todo este planteamiento, se suma el concepto de interculturalidad en la educación, que permite explicar la diversidad cultural características de las sociedades occidentales democráticas.

En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales.

Este concepto ha sido introducido en la educación como una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Reconoce que las tradiciones culturales de las personas indígenas difieren de la cultura nacional y que deberían ser respetadas (Aikman, 1997).

La educación intercultural –como señala el autor- se desarrolló debido a la preocupación y el respeto del conocimiento y prácticas indígenas, pero principalmente en respuesta a la explotación, opresión y discriminación de las personas indígenas que han luchado por mantener su idioma y forma de vida.

El enfoque intercultural es indispensable para toda la actividad educativa de un país que quiere ser democrático y en el cual existen diferencias culturales (Sheweder y Sullivan 1990).

La educación intercultural trasciende la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados, que en más de un sentido, exigen educar para respetar y convivir (Sheweder y Sullivan 1990).

En Bolivia se hace necesario este tipo de investigaciones, ya que hay una continua migración del área rural a los centros urbanos; y también la mayoría de la población indígena que recibía educación, generalmente lo recibía en español. Sin embargo, a partir de los 1980 la educación intercultural ha sido reconocida como una forma educativa apropiada para la población indígena ya que tiene el potencial de fortalecer la cultura indígena y las prácticas lingüísticas, y para facilitar la participación indígena en la sociedad. Esto se debe a la búsqueda de la aceptación de la diversidad y equidad, respeto por las diferencias culturales, derechos humanos y ciudadanía, y la igualdad al acceso de conocimiento y procesos de aprendizaje (Aikman, 1997).

Proyectos en varios países con alta presencia indígena (e.g., Bolivia), la educación indígena bilingüe (EIB) (*indigenous bilingual education*) presentó evidencia demostrando la ventaja que los alumnos aprendan en su idioma (López y Sichra, 2008). En el Perú, los niños que recibieron educación bilingüe obtuvieron resultados comparables o mejores que los alumnos indígenas en escuelas monolingües (en español).

En un estudio longitudinal en Bolivia (entre 1992 y 1995) se reveló que el uso de la EIB implica significativamente mayor autoestima, mayor capacidad para la adaptación y mayor tolerancia a la frustración (López y Sichra, 2008).

La educación bilingüe ha contribuido al aumento en la consciencia política y los procesos organizacionales entre las personas indígenas (López y Sichra, 2008).

Sin embargo, se ha demostrado, a partir de un análisis antropológico, que la EIB no es suficiente para alumnos indígenas si es que se mantiene un currículo educativo basado en culturas occidentales. Esto demuestra la importancia de impartir los conocimientos a partir de su propia experiencia cultural, por lo que será necesario hacer modificaciones y cambios fundamentales en el currículo académico en el momento de enseñar, por lo que también se plantea la necesidad de modificar los sistemas de evaluación (López y Sichra, 2008).

3. Justificación

La investigación transcultural, es una excelente oportunidad para que nuestro país evalúe su sistema educativo y ajuste sus políticas educativas. Los resultados pueden ser usados también, para reformar el currículo, brindar capacitación de maestros y realizar investigaciones sobre los factores que influyen en el proceso de aprendizaje.

Tomando en cuenta el análisis transcultural se podrá comparar en este caso, las habilidades y

actitudes hacia el aprendizaje y el potencial de aprendizaje, como vía para determinar si existen diferencias en la educación entre países, y entre regiones del mismo país, debidas a factores intervinientes como por ejemplo la transmisión cultural que ejercen los padres, el centro educativo donde estudia el niño, la sociedad, niveles socioeconómicos, etc. Y también revelarán datos de interés como -por citar uno- si los niños de diferentes países, y de las diferentes regiones –como es el caso de Bolivia- necesitan las mismas habilidades para superar los currículos educativos o no.

Otra de las preocupaciones que motiva la presente investigación es ver que muchos niños cuando terminan la etapa de educación infantil no tienen las herramientas necesarias para aprender a leer y a escribir; y pueden fracasar en los primeros cursos de educación primaria frente a determinadas asignaturas del programa curricular.

Aparentemente, estos niños que ingresan al ciclo básico, cuentan con un adecuado potencial intelectual, sin embargo, el índice de fracaso escolar en cursos superiores es alto así como es la pérdida de motivación para asistir a las aulas, y posiblemente la deserción escolar en hogares más empobrecidos.

Se considera que la evaluación inicial es una alternativa óptima para definir políticas de abordaje a nivel nacional con este sector de la población educativa a partir de soluciones reales a nivel de planificación y ejecución, que faciliten el éxito escolar en los diversos sectores de la población.

Por todo lo que aporta el análisis anterior, este estudio considera importante emplear un instrumento de evaluación en niños de educación infantil, que le permita al profesor contar con un medio fiable para conocer y darse cuenta de las habilidades cognitivas básicas que tiene el niño.

Para la presente investigación se empleará un instrumento que permita conocer las habilidades cognitivas básicas del niño. Este instrumento se conoce con el nombre de ACFS (Escala de Funciones Cognitivas) (Lidz y Jepsen, 2000); EHPAP Evaluación de habilidades y Potencial de aprendizaje para preescolares en su versión española (Calero, Robles Márquez y de la Osa, 2009).

De acuerdo a lo expuesto se plantean las siguientes afirmaciones tanto para el sector público como privado.

- La evaluación del niño pre-escolar permite conocer su potencial intelectual, potencial de aprendizaje, desarrollo emocional y comportamental.
- Los resultados de la evaluación están orientados a planificar adecuadamente su currículo académico
- Los resultados de las evaluaciones orientan al Profesor para que pueda desarrollar al máximo el potencial de aprendizaje del niño.
- Los resultados de las evaluaciones orienta al padre de familia para mejorar la educación que le da al niño.

- El conocer las diferencias entre escuelas privadas y fiscales y comparar con resultados de otro país puede orientar al gobierno a revisar sus políticas educativas con este sector.

El planteamiento de la presente investigación se centra en la evaluación del potencial de aprendizaje.

CAPÍTULO II
CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

1. Principios explicativos del desarrollo humano

Se llama desarrollo humano al conjunto de todos los cambios que experimenta el niño a lo largo de toda su vida. Ocurren a causa de tres procesos: la maduración, el crecimiento y el aprendizaje.

La maduración es el proceso fisiológico (del cerebro) genéticamente determinado por el cual, un órgano o un conjunto de órganos, ejerce libremente su función con la misma eficacia. Todos los órganos del ser humano maduran porque no están determinados totalmente en el nacimiento. En los primeros seis años de vida es donde el niño sufre más cambios y madura más rápido.

El crecimiento es un fenómeno cuantitativo de incremento de masa corporal como consecuencia del aumento en el número de células, del tamaño de las mismas, originando aumento de masa y volumen de tejidos, órganos y sistemas que ocurren con diferente intensidad en distintos momentos de la vida.

El aprendizaje, es un cambio en el rendimiento, que suele ser permanente, que guarda relación con la experiencia.

Estos cambios ocurren en el tiempo en los ámbitos: físico, motor, cognitivo, emocional y de lenguaje, y que se caracterizan por una diferenciación donde las distintas manifestaciones psicológicas aparecen como fenómenos con carácter propio de una manera uniforme.

Los cambios propios del desarrollo psicológico están determinados, además, por otros factores que influyen enormemente en su avance, como la interacción entre la herencia (características con las que el niño nace) y el ambiente (aprendizaje en el medio que se desenvuelve) las cuales interactúan permanentemente.

En los niños y las niñas, existen ciertos procesos en el desarrollo que son universales, y que se dan independientemente de factores socio-cultural y afectivos. Se evidencia en cada una de las etapas cambios propios de su evolución que implica cambios estructurales y funcionales continuos. Al mismo tiempo existen aspectos comunes que siempre han estado presentes, como es la necesidad que tiene el niño de ser cuidado, alimentado y que se satisfagan sus necesidades básicas afectivas y sociales, así como se le proporcione cierta calidad de vida para un proceso normal en su desarrollo.

Los niños difieren entre sí por sus características genéticas y personales que definen su individualidad, a esto se suma la influencia de su entorno que a través de sus educadores, y bajo parámetros socio-culturales propios de cada ambiente y contexto, dejan en ellos legados diversos, con lo que el niño va construyendo su propia historia.

Los seres humanos partimos de una dotación que nos hace semejantes y que, a lo largo de nuestra trayectoria de vida, incorporamos conocimientos y experiencias que diversifican nuestras

diferencias ontogenéticas. Las tradiciones, valores y tipos de conocimientos al ser transmitidos de generación en generación van formando las bases del desarrollo de los niños y niñas.

El niño también forma parte de un sistema de relaciones que influyen en su desarrollo que se inician en el hogar con sus padres y miembros de su familia, luego otros niños y adultos distintos, las relaciones en el colegio, y más tarde la comunidad en la que se desenvuelve. El desarrollo presenta períodos críticos en que el niño está particularmente dispuesto a experimentar cambios psicológicos significativos, donde las condiciones en que transcurren los primeros años de vida son sumamente importantes.

La perspectiva socio-cultural de Vygostsky (1981, 1991, 1993), muestra que los procesos sociales y culturales están en la base del proceso de formación y desarrollo de un individuo.

En la cultura occidental por ejemplo, en los niños se privilegia la adquisición de habilidades como la lecto-escritura, conceptos numéricos, la capacidad de clasificar y razonar entre otras; por lo tanto los niños escolarizados cultivan habilidades y formas de pensamiento adecuadas a estos fines: estrategias para organizar y analizar el conocimiento, razonamiento numérico, memorización del saber y otras que son extrañas a niños de otras culturas.

Es importante reflexionar sobre el papel que juega la cultura en el aprendizaje del niño y cuanto afectan las prácticas socioeducativas y los modos de atención y crianza que reciben los niños.

Por lo tanto, se deben abrir espacios de líneas de investigación que permitan conocer mejor el efecto que tiene la cultura en el aprendizaje, en las prácticas socioeducativas y en los modos de atención y crianza que reciben los niños, y convertirse en objeto de estudio de la ciencia, y prioridad de las políticas sociales y educativas, para generar mejores planes de intervención y propuestas educativas a favor del crecimiento personal de todos los niños.

2. Perfil descriptivo del niño en edad pre-escolar.

Cuando se habla del niño en edad pre-escolar, se hace referencia al niño que sale de su hogar para insertarse a un centro o institución educativa formal, donde dará inicio a una nueva etapa de socialización y de aprendizaje, a través de la interacción con otros niños y adultos de quienes dependerá en parte su formación académica y curricular.

Esta etapa, tiene que ver con la construcción de nuevos sistemas socio-afectivos y culturales, y procesos de aprendizaje que irán incorporándolos a partir de la vivencia que tenga con cada uno de los agentes sociales de la educación. La experiencia que el niño tendrá - gracias al contacto con los adultos y el contacto con compañeros de su misma edad-, será enriquecedora y lo potenciará para aprendizajes futuros de mayor complejidad.

Los niños entre los 4 y 6 años atraviesan esta etapa descubriendo un mundo nuevo y cada vez distinto, gracias al proceso madurativo que naturalmente va fortaleciendo y desarrollando capacidades, formas de pensar, de razonar y de resolver problemas (Bruner, 1989). Por lo tanto no

debe llamar la atención que estén muy ocupados y con “una agenda llena” ordenando, clasificando y luchando para encontrar significado en el mundo actual en el que vive. En este período de edad se dan cambios cognitivos importantes.

Los principales enfoques teóricos de la psicología educativa, consideran a esta etapa como una etapa fundamental para la construcción de procesos más complejos.

Piaget (1967) distingue cuatro formas de organización de la mente, que se corresponden con períodos del desarrollo denominados estadios y, que se distinguen por un nivel de estructura mental que permite al niño una aprehensión determinada de la realidad y un ajuste de coherencia creciente con el mundo. En torno a los dos años y con la emergencia de la capacidad simbólica y representacional, la organización de la mente del niño va a corresponder al estadio preoperatorio. Este a su vez se divide en dos subestadios: el de pensamiento preconceptual, característico del período que va de los dos a los cuatro años y el de pensamiento intuitivo, que abarca de los cuatro a los seis años (Piaget y Inhelder, 1984).

Piaget (1986) señaló que al no haber representaciones sensoriales, deberían existir representaciones mentales, las cuales clasificó como símbolos y signos, los símbolos son representaciones mentales personales (idiosincrásicas) de una experiencia sensorial y los signos son algo más abstracto, como una palabra o un número, y no necesitan tener una connotación sensorial. Piaget (1951) llamó significados a los símbolos y a los signos significantes.

En esta etapa, el niño experimenta estrategias de memorización en gran parte de las actividades, como un medio en que se vale para comprender y adquirir conocimiento. De esta manera el niño construye sistema de conocimiento. El niño es capaz de representar la realidad en forma de esquemas, mentales, imágenes, símbolos, conceptos y reglas incipientes, sin embargo la mente todavía tiene que superar muchos obstáculos. Por ello se dice que el pensamiento del niño preescolar es preoperatorio o preoperacional.

Según Piaget, el niño va desarrollando su inteligencia a través de diferentes periodos: De 0 a 2 años, está en el periodo de desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz. Mediante las experiencias sensoriales y el movimiento comienza a desarrollar su inteligencia. De 2 a 7 años se da el periodo de inteligencia verbal. De 7 a 11 años, pasa por el periodo de la inteligencia denominado de operaciones concretas, y de 11 a 15 años se da el periodo de desarrollo de inteligencia abstracta.

El sentido de aceptación, la calidad del trato que recibe, así como su historia personal de éxitos y fracasos, son aspectos que influirán en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y desarrollo.

Jerome Bruner, muestra la existencia de tres formas donde el niño puede usar los símbolos para representar objetos o sucesos, estas representaciones pueden ser: actividad, icónica y simbólica (Faw, 1981).

La representación activada es la forma más simple de las tres, ya que el niño usa una respuesta motora para representar un suceso u objeto. La representación icónica, son cuadros y esquemas

mentales de un objeto o suceso que no está presente. Aunque no está estimulado por la habilidad motora, está limitada a objetos o sucesos concretos. En la representación simbólica, el símbolo tiene relación directa con el objeto o suceso que simboliza, y no está limitada a los objetos o sucesos con los cuales ha tenido contacto sensorial o motor el niño, pudiendo ser posible representar conceptos abstractos (Faw, 1981)

La función simbólica es un concepto que se define como una habilidad para usar representaciones mentales, a las que el niño les ha dado un significado, ya sea consciente o inconscientemente (Papalia y Wendkos Olds, 1992).

Según Papalia y Wenkos Olds (1992), los niños manifiestan la función simbólica de tres maneras: por medio de la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje. La imitación diferida, es la imitación de una acción que el niño ha visto, la cual realiza después de un tiempo, aún cuando ya no la pueda ver.

En el juego simbólico, los niños hacen que un objeto represente algo más. Con relación al lenguaje, son capaces de seguir órdenes y nombrar cosas familiares, pueden definir palabras sencillas y conocen algunos antónimos, conjunciones, preposiciones y artículos.

Según Ginsburg y Opper (1982) los conceptos de los niños, son preconceptos, a veces son demasiados generales o demasiados específicos.

Los psicólogos de la cognición emplean dos términos para describir el conocimiento humano, que son: el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental (Best, 2002). El primero o declarativo, se refiere a información objetiva que es más o menos estática, es decir que no cambia, tiene una organización patente y en general es descriptible. El procedimental se refiere a los conocimientos que permiten las acciones diestras y es dinámico, es decir cambiante.

Por otra parte, la información general sobre las propiedades de palabras y conceptos compartidas por muchos individuos se denomina conocimiento semántico o memoria semántica. La información que posee cada quien dada su experiencia personal y que, por eso mismo, está ligada a un momento y un tiempo específicos que se denomina conocimiento episódico o memoria episódica (Best, 2002).

Investigaciones actuales como las de Fischer y Rose (1996); Huttenlocher y Dabholkar (1997); Chugani y Jacobs (2004); Thacher (1994); Cardinale (2005); Breuer (2005) y otros, apuntan a cambios importantes que tienen lugar en el cerebro en torno a los cuatro años es el desarrollo del córtex cerebral.

Las investigaciones de Huttenlocher (1994), muestran que todas las áreas del córtex frontal adquieren el máximo nivel de densidad sináptica en torno a los tres años y medio. Chugani (1994), utilizando la técnica PET ha encontrado que la tasa de metabolismo de la glucosa de las áreas corticales alcanza su meseta de máxima actividad a los cuatro años y se mantiene hasta los nueve.

También a los cuatro años, los estudios de Thacher (1994) sugieren que la comunicación entre el hemisferio cerebral derecho e izquierdo aumentan considerablemente.

Eliot (2000), sugiere que el niño de 4 o 5 años de edad puede unir las habilidades perceptuales que se encuentran localizadas en el cerebro derecho con las habilidades analíticas que se hallan en el cerebro izquierdo, alzando un nivel superior de análisis de la realidad.

Este cambio biológico permitiría al niño ser consciente de que el mundo mental de los demás no sólo existe, sino que puede ser distinto al propio así como distinguir entre percepciones imaginación, deseos y realidades, todas ellas cualidades del pensamiento humano.

Los estudios del desarrollo cerebral sobre los 6 años, afirman que las distintas áreas del córtex cerebral de los niños empiezan a relacionarse y coordinarse entre sí, esto les permitirá integrar distintos procesos cognoscitivos como la memoria, el lenguaje, la percepción, etc. y obtener niveles de funcionamiento psicológicos superiores como la planificación y la autoconciencia, que según Piaget, es el inicio del pensamiento operacional.

Es que entre los 4 y los 8 años, hay un aumento de la densidad sináptica y la tasa del metabolismo de la glucosa del cortex frontal se detiene y se mantendrán constantes hasta los nueve años. A partir de esta edad, empiezan a declinar para alcanzar los niveles adultos a lo largo de la pubertad.

Eliot (2000) considera que en torno a los 6 años, los niños empiezan a dominar la inhibición y la atención, ambos procesos psicológicos regidos por los lóbulos frontales del cerebro, por lo tanto puede retrasar la gratificación inmediata de un deseo, y adquirir un mayor desarrollo de la autorregulación emocional. Esto le permitirá desenvolverse en contexto cada vez más complejos y distintos.

Entre los 4 y los 7 años, según Ferré y Aribau (2000), se registra el período de automatización o preferencia instrumental para la mayoría de los niños. Cada hemisferio cerebral funciona con cierta especialización, pero ambos intervienen en la mayor parte de acciones que realizamos. El desarrollo de los procesos de comunicación entre ambos hemisferios con la dominancia bien establecida a través del Cuerpo Calloso, hace posible un buen nivel de aprendizaje.

De los 5 a los 10 años se desarrolla la lateralidad, que ha sido activada entre los 3 y 5 años (Ferré y Aribau, 2002), la cual empieza en las fases prelaterales, con el desarrollo de las vías de conexión contralateral y la activación del Cuerpo Calloso. Un hemisferio se convierte en director de una función, y, a la vez, debe estar informado de lo que ocurre en la totalidad del sistema y, sobre todo, en el otro hemisferio. Son quienes afirman que las fases prelaterales, contralaterales y laterales, el niño va desarrollando a través de su desarrollo sensorial y de sus movimientos (giros, reptado y ganeo), y que alrededor de los seis meses, se van activando ambos hemisferios cerebrales y estableciendo su fase prelateral de forma adecuada, la cual será su lateralidad en el futuro.

Cuando el niño empieza a utilizar las dos piernas y los dos brazos se van resolviendo las asimetrías y va automatizando los patrones de movimientos de manera adecuada.

Al desplazarse de forma contralateral, según Ferré y Aribau (2002), el niño es capaz de coordinar el brazo derecho con la pierna izquierda y el brazo izquierdo con la pierna derecha. Con ello el Sistema Nervioso Central se activa la vía cruzada de movimiento (vía de control voluntario). Se pone en funcionamiento la cavidad del Cuerpo Caloso. Este es un momento importante para el desarrollo del niño porque mediante el patrón contralateral el niño inicia la percepción tridimensional a nivel de visión, audición y tacto, además de otros avances en su Sistema Nervioso Central.

Por lo cual a los 3 años se consolida la coordinación contralateral y el trabajo sensomotriz interhemisférico adecuadamente, desarrollan los esquemas para la orientación espacial y temporal, entienden los significados de las palabras como lejos, cerca, fuera, ayer, hoy y las sabe utilizar correctamente. Aprenden a tener conciencia unitaria de aquí y ahora. Van madurando hasta el establecimiento de su dominancia cerebral: alterna la actividad de un hemisferio y otro, y va progresando en el lenguaje porque su hemisferio izquierdo empieza a tomar directrices de muchas funciones. Esto explica que muchos niños que tienen dificultades de lenguaje, también lo tengan en su desarrollo motriz.

La organización de la lateralidad incide de forma directa en diferentes aspectos de maduración neurofuncional que se relacionan directamente con las funciones visuales, auditivas, táctiles, el sentido espacio-temporal, coordinación visual y motriz y control manual y del trazo.

Con relación a las fases de aprendizaje matemático en los niños, de 4 a 5 años, se impone lo global (el hemisferio derecho). Comienza a descubrir los conceptos de ninguno, muchos, pocos, uno... Impera la actividad de las áreas occipitales y temporales. Las áreas frontales todavía no le permiten distinguir la unidad, independientemente del volumen o del tamaño.

A los 5 años, piensa que los conjuntos ocupan el mismo volumen o las series tienen la misma longitud, si contienen el mismo número de elementos. Su sistema nervioso no es capaz de integrar las operaciones simultáneas de un procesamiento analítico y uno global. La función del hemisferio izquierdo permite discriminar la cantidad de elementos de otras características perceptivas. Durante el último curso de infantil y a lo largo de 1º de primaria, la activación del hemisferio dominante permite al niño percibir un conjunto y poner en marcha los procesos analíticos (base de la lógica) para aprender a contar unidades disociando el concepto de la percepción.

La noción de unidad, lleva a la posibilidad de operar de forma lógica; le permite deducir algunas equivalencias a partir de lo que ha discriminado y generar una operación mental con cualquier tipo de objetos. Es capaz de contar y operar. Para que pueda darse este proceso, es necesaria la función integrada de los dos hemisferios.

Si se analiza la función integrada de los dos hemisferios, se ve que el hemisferio derecho aporta el soporte visoespacial para relacionar la imagen del objeto con el dedo índice que lo señala. El hemisferio izquierdo elabora el soporte temporal porque va contando los números como secuencia ordenada, al mismo tiempo que va indicando cada uno como secuencia del todo.

Por lo tanto los profesores deben tener en cuenta que los niños han de ser capaces de organizar correctamente unas coordenadas y un sentido direccional. De izquierda a derecha.

Hasta los cuatro o cinco años es muy importante organizar una buena simetría funcional, tanto neuronal como corporal. Durante el periodo de aprendizaje de la lectura, desde los 4 años y medio, 5 años y 6, es necesario disponer de coordenadas bien organizadas para interpretar en el espacio y en el tiempo. Las etapas de 4 a 12 años son las oportunas para estudiar esta función.

Según Ferre y Aribau (2002), las condiciones para que el niño capte que se añade o se quita algo y vaya teniendo la noción de suma, son: cuando el niño gatea la suma perceptiva se prepara para la operación de sumar. Los mecanismos de organización contralateral se deben ir desarrollando paralelamente, de forma que la información de un hemisferio pase al otro y se vaya integrando la información. Estos mecanismos se consiguen si el niño gatea.

Se ha visto que la lateralidad y la dominancia hemisférica influyen en los procesos de aprendizaje desde Educación Infantil (3 a 6 años). Es conveniente conocer la preferencia y la dominancia de ojo, oído, mano y pie desde los 4 años, ya que se puede prevenir de problemas de lectura, lograr un buen desarrollo neurofuncional para el aprendizaje; adquirir aprendizajes básicos como la lectura y la escritura y poder llevar una óptima didáctica en el aula.

En el período de 3 a 6 años, se da la gran eclosión del lenguaje. La inteligencia a nivel de desarrollo del lenguaje, que Piaget adjudicaba de 2 a 7 años, tiene su paralelismo en el desarrollo también de su lateralidad. Por lo tanto el niño pasa de una conciencia diferenciada de sí mismo al desarrollo de una dominancia hemisférica. Se activa el área de Broca y sus homólogas contralaterales. La activación del Cuerpo Calloso y la relación interhemisférica le permiten usar verbos y partículas de unión entre las palabras.

2.1. Funciones Básicas

El niño desde que nace desarrolla funciones básicas que facilitarán su aprendizaje y adaptación al medio, en la medida que sean estimuladas y orientadas.

El adecuado desarrollo de las funciones básicas permitirá al niño, enfrentar la etapa escolar, y a través de la madurez alcanzada tendrá más recursos y habilidades para el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, de esta manera el niño puede aprender a leer sin excesiva dificultad (ver tabla).

En las funciones básicas es importante desarrollar: el lenguaje como recepción, comprensión y expresión oral; la percepción como discriminación figura-fondo y constancia perceptual; orientación espacial y temporal; función corporal incluyendo en ella lateralidad y direccionalidad; y coordinación visomotora.

La discriminación visual adecuadamente desarrollada, lo llevará a una serie de procesos de pensamiento para emitir un juicio crítico acerca de lo aprendido.

Si el niño o la niña posee un adecuado desarrollo y percepción de su espacio, así como del tiempo, una buena discriminación auditiva, además de una psicomotricidad gruesa en óptimas condiciones; el proceso de aprendizaje será más fácil y más eficiente, lo que se traducirá en una instancia más motivadora y de mejor calidad. En la tabla siguiente se resumen las funciones básicas para niños en edad pre-escolar (CIEC, 2009).

Función Básica	Componentes	Característica
Percepción Visual	Percepción de formas. Percepción de Colores. Discriminación de Figuras.	Es capaz de reconocer y discriminar los estímulos visuales que se integran a los conocimientos y experiencias anteriores.
Percepción Auditiva	Discriminación de sonidos. Localización de Sonidos. Reproducción de Sonidos.	Es capaz de recepcionar los sonidos e integrarlos a estructuras lógico – lingüísticas.
Percepción Táctil	Discriminación de Texturas. Discriminación térmica y básica. Discriminación esteronognósica. Discriminación de olores y sabores.	Es capaz de procesar los estímulos multi-sensoriales a la vez, que los integra a los conocimientos.
Percepción Espacial	Aprendizaje de nociones topológicas. Discriminación de formas geométricas. Orientación en el espacio real.	El pre-escolar como resultado de la integración de proceso visual, auditivo y cinestésicos alcanza el dominio de las coordenadas espaciales.
Percepción Temporal	Discriminación de días. Discriminación de estaciones. Lectura del tiempo en el reloj.	El niño posee la capacidad de discriminar pasado, presente y futuro, que se relaciona con el aprendizaje con el aprendizaje del lenguaje y la escritura.
Organización Psico-Motriz	Esquema corporal. Movimientos y coordinaciones generales. Coordinación manual y grafo-manual.	Es capaz de integrar las funciones motoras y las funciones psíquicas que se constituyen en la base de los aprendizajes superiores.

Tabla 1. Funciones Básicas para niños en edad Pre-Escolar

2.2. Desarrollo motor.

El desarrollo motor mejora considerablemente en esta etapa. De los cuatro a los seis años, la acción y el movimiento predominan sobre los elementos visuales y perceptivos. En años anteriores se inicia la lateralización, predominio motor de un lado del cuerpo respecto al otro. Y entre los 5 y 7 años, se produce una integración progresiva de la representación y la consciencia de su propio cuerpo; cada vez más el niño va afinando en el control de las diferentes partes de su cuerpo y del de los demás.

El desarrollo físico aumenta rápidamente durante los años preescolares sin diferencias importantes en el crecimiento de niños y niñas. Los sistemas muscular y nervioso y la estructura ósea están en proceso de maduración y están presentes todos los dientes de leche. Los niños muestran progreso en la coordinación de los músculos grandes y pequeños y en la coordinación visomotora.

En relación a las habilidades motrices, existen principios generales que van a regir el desarrollo de las mismas:

- a) Principio de Individualización del desarrollo. Este principio se refiere a que cada niño tendrá su propia velocidad de desarrollo, es decir que el inicio del desarrollo motriz no cuenta con un parámetro cerrado que marque la norma.
- b) Principio de Secuencialidad y Continuidad. El desarrollo psicomotor del niño se presenta de manera gradual y progresiva, pasando de un estadio a otro
- c) Principio del Orden. El desarrollo psicomotor sigue un orden céfalo caudal y próximo distal.
- d) Principio del Progreso Global. El desarrollo orgánico se integra al desarrollo de las capacidades motrices
- e) Principio de la Actividad Específica. La actividad motriz se presenta de manera general de principio, para posteriormente hacerse específica a una parte del cuerpo.

La mayoría de los niños en esta etapa realizan grandes avances en sus habilidades motrices gruesas, como correr y saltar, y también en sus habilidades motrices finas, en las que participan los músculos pequeños y la coordinación viso- motora.

2.3. Desarrollo cognitivo o cognoscitivo:

Los niños desde que nacen disponen de habilidades cognitivas, que les permiten apropiarse de los contenidos que lo rodean, procesar la información, y relacionarse con su entorno. Y es a través de esta interacción activa y directa con los objetos, personas y eventos, en el niño adquiere los procesos mentales (Pozo, 2006).

Las principales características del desarrollo cognitivo en esta etapa pueden reunirse en:

1. Desarrollo de la función simbólica, es decir de la capacidad para representarse mentalmente imágenes visuales, auditivas o cinestésicas que tienen alguna semejanza con el objeto representativo.
2. Comprensión de identidades: comprensión de que ciertas cosas siguen siendo iguales aunque cambien de forma, tamaño o apariencia. El desarrollo y convencimiento de esto no es definitivo pero es progresivo.
3. Comprensión de funciones. El niño comienza a establecer relaciones básicas entre dos hechos de manera general y vaga, no con absoluta precisión. Esto apunta a que su mundo ya es más predecible y ordenado, pero aún existen características que hacen que el pensamiento preoperacional esté desprovisto de lógica.

- Centrarse: el niño se centra en un aspecto de la situación, sin prestar atención a la importancia de otros aspectos.
- Irreversibilidad: si le preguntamos a un preescolar si tiene una hermana, puede decir "sí". Si le preguntamos si su hermana tiene un hermano dirá "no".
- Acción más que abstracción: el niño aprende y piensa mediante un despliegue de secuencias de la realidad en su mente.
- Egocentrismo: Piensa que otras criaturas tienen vida y sentimientos como él y que puede obligarlos a hacer lo que él quiere.
- El preescolar comienza a dominar varios conceptos:
 - Tiempo: maneja cualquier día pasado como "ayer" y cualquier día futuro como "mañana".
 - Espacio: comienza a comprender la diferencia entre "cerca" y "lejos", entre "pequeño" y "grande".
 - Comienza a relacionar objetos por serie, a clasificar objetos en categorías lógicas.

Los procesos cognoscitivos constituyen los procesos del conocimiento, y requieren atención para sostenerse por lo que se denominan procesos controlados. Aquellos que comienzan y persisten sin que les prestemos atención se llaman procesos automáticos.

Los procesos cognitivos básicos que son la percepción, la atención y la memoria, se desarrollan desde los primeros años de vida. Estos procesos cognitivos son las bases para el desarrollo de los procesos cognitivos superiores del ser humano: el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia, y pueden ser desarrollados en estrecha relación con los procesos afectivos y conativos.

La Percepción.

La percepción ocurre a través de los sentidos y puede ser visual, auditiva, táctil, olfativa o gustativa. La percepción se logra con una combinación de procesos cognoscitivos, unos que comienzan a elaborar el código sensorial y otros que son inferencias y parten de nuestros conocimientos del mundo.

Los procesos del pensamiento son la última fase del proceso de percepción, donde se deciden qué datos se atenderán de manera inmediata, con el fin de comparar situaciones pasadas y presentes, y de esa manera realizar interpretaciones y evaluaciones de la información.

La Atención.

La atención es la capacidad del individuo para focalizar sus percepciones.

La atención es una función de la actividad mental por la que nos concentramos en un objeto (Wallen, 1974). Es un proceso cognitivo innato e involuntario en los primeros meses de vida, y de acuerdo a la experiencia social del bebé, por determinadas características perceptivas, y de aprendizaje, la atención se irá tornando cada vez más voluntaria.

Y es a través de la atención y de una ejercitación constante de ésta, se favorecerá el desarrollo de habilidades como: observación, interpretación, inferencia, anticipación. La atención es el primer factor que influye en el rendimiento escolar, y aunque es un proceso cognitivo, también es un proceso afectivo ya que depende, -en alguna medida- de la experiencia que haya tenido el individuo con lo observado.

La Memoria/recuperación.

Es el proceso por medio del cual codificamos, almacenamos y recuperamos información. Es la capacidad para evocar información previamente aprendida. Los procesos de memorización y recuerdo comienzan a funcionar desde los primeros meses de vida, donde la memoria es aún rudimentaria y muy elemental.

En el niño preescolar, la memoria es cada vez más voluntaria, propositiva y sobre todo estratégica. En la memoria, se involucran básicamente tres fases: adquisición de la información, que es el primer contacto que se tiene con la información a través de ver, oír, leer, etc; proceso de almacenamiento, donde se organiza toda la información recibida en el momento necesario; y proceso de recuperación, que es la utilización de la información recibida (Veracochea, 2001).

El uso de la memoria se aprende como un proceso controlado, pero en muchas otras situaciones se muestra que nuestros sistemas cognoscitivos y neuronales recuperan datos sin que seamos conscientes de buscarlos en la memoria (Rodrigo y Palacios, 2001). Este fenómeno se denomina memoria implícita y tales rememoraciones se parecen al procesamiento automático de la memoria (Best, 2002).

Faw (1981) divide la memoria en: memoria sensorial, memoria a corto y memoria a largo plazo.

La memoria sensorial, es aquella memoria que registra las sensaciones percibidas a través de los sentidos, pero su retención se prolonga apenas unas centésimas de segundo.

La memoria a corto plazo es la encargada de procesar durante breve tiempo la información (Morris, 1992), si bien la capacidad básica no cambia con el desarrollo, sin embargo esta memoria puede ser usada dependiendo de las estrategias individuales.

La memoria a largo plazo es parte de la memoria más o menos permanente y que corresponde a todo cuanto sabemos (Morris, 1992). Los niños entre los 2 y 4 años usan estrategias organizacionales pobres, a los 4 años pueden organizar la información que necesitan recordar, pero usando las propiedades físicas de los objetos y no conceptos abstractos.

Nelson (1981), encontró que los niños en la primera infancia tienen memoria autobiográfica, que es la encargada de almacenar los eventos específicos de la vida desde temprana edad.

La memoria, es la capacidad para evocar información previamente aprendida. Se involucra básicamente las siguientes fases:

- Adquisición de la información: es el primer contacto que se tiene con la información (ver, oír, leer, etc.)
- Proceso de almacenamiento: se organiza toda la información recibida.
- Proceso de recuperación: es la utilización de la información recibida en el momento necesario.

El desarrollo cognitivo o cognoscitivo implica un desarrollo de la capacidad para pensar y razonar; es un proceso evolutivo de transformación que permite al niño ir desarrollando habilidades y destrezas, por medio de adquisición de experiencias y aprendizajes, para su adaptación al medio, implicando procesos de discriminación, atención, memoria, imitación, conceptualización y resolución de problemas.

Imitación.

Capacidad para aprender y reproducir conductas simples y complejas realizadas por un modelo. En la imitación se involucran los procesos cognitivos, afectivos y conductuales. El niño imita todo lo que está a su alcance.

En el juego, el niño reproduce o representa las actividades de quienes lo rodean: padres, maestros, hermanos, amigos; le gusta representar papeles más que ser él mismo.

Conceptualización.

Es el proceso por el cual el niño identifica y selecciona una serie de rasgos o claves (características) relevantes de un conjunto de objetos, con el fin de buscar sus principales propiedades esenciales que le permiten identificarlo como clase y diferenciarlos de otros objetos.

Resolución de problemas.

Capacidad que se tiene, de acuerdo a los aprendizajes y las experiencias, para dar respuestas a diferentes situaciones y conflictos.

El desarrollo cognitivo o cognoscitivo implica un desarrollo de la capacidad para pensar y razonar; es un proceso evolutivo de transformación que permite al niño ir desarrollando habilidades y destrezas, por medio de adquisición de experiencias y aprendizajes, para su adaptación al medio, implicando procesos de discriminación, atención, memoria, imitación, conceptualización y resolución de problemas.

2.4. Desarrollo socio-afectivo.

Los padres y la escuela, tienen gran influencia en el desarrollo socio-afectivo infantil; y son quienes desarrollan la competencia social y bienestar emocional (Bertran y Pascal, 2002), conforman los principales contextos del desarrollo infantil y proporciona al niño un marco de referencia para su actuación social, al validar, rectificar o desaprobar las conductas realizadas por

éste en situaciones de interacción social. Por lo tanto el niño internaliza, interpreta y responde a las demandas y restricciones provenientes de los diferentes agentes socializantes.

De este modo comienza a adquirir y a consolidar determinados esquemas cognitivos-afectivos que sustentan los mecanismos de autorregulación del comportamiento social. En estos ámbitos de actuación interpersonal se aprenden y actualizan tanto las conductas socialmente competentes (Ison y Morelato, 2002), como también aquellas conductas que son disfuncionales para el niño y quienes le rodean (Ison, 2003).

La autoestima, la motivación y la confianza establecidas desde una temprana edad se asocian con el éxito futuro (Bertran y Pascal, 2002).

Entre los 4 y 6 años, las relaciones entre iguales van adquiriendo una dimensión que ocupa buena parte de su tiempo. Las capacidades cognitivas y la confianza en sí mismos, que van adquiriendo a través de los vínculos familiares y los allegados, constituyen el bagaje que les permitirá desenvolverse en los distintos contextos, en los cuales las relaciones con los otros niños de su edad o mayores ocuparán, progresivamente, parcelas más importantes de sus vidas.

Existen diversos niveles de complejidad social en las relaciones entre niños: individual, interaccional y grupal (Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Hinde y Groebel, 1995). El nivel individual hace referencia a las capacidades y habilidades intrínsecas que tienen los sujetos para la relación social. El nivel interaccional puede definirse como el nivel más simple de experiencia diádica. Se da cuando el niño actúa y responde en presencia de otro de manera interdependiente. El juego a partir de los 4 años puede ser funcional, constructivo, imaginativo o simbólico y juego de reglas que son prototípicos de las distintas edades.

A partir de los 3-5 años, los niños tienen clara conciencia de que compañeros les gustan y cuáles no.

El niño en la etapa preescolar empieza a modificar su conducta para cumplir las normas esperadas por la sociedad (Cole, 1992). Los agentes de socialización en los primeros años es la familia, luego los maestros, los compañeros y finalmente otros centros donde él participa, se incluye la televisión como otro agente (Yussen y Santrock, 1978). Gracias a la socialización el niño aprende los modales y las costumbres de la familia, los vecinos y la comunidad.

En la primera infancia, desarrollan el yo social que es producto de aprender a relacionarse con los demás y definirse en ese trato o relación. Los preescolares están muy ocupados ordenando, clasificando y luchando para encontrar significado en el mundo social, del mismo modo que lo están haciendo en el mundo de los objetos. El proceso de socialización en esta etapa se da cuando los niños aprenden los papeles de género, los comportamientos y actitudes. Los roles de los padres según Faw (1981) influyen de manera importante en la tipificación sexual que ocurre con el padre del mismo sexo.

Los niveles del desarrollo socio afectivo según Papalia (1993) son:

- Nivel 0. El niño no reconoce la coexistencia de dos sentimientos “cualesquiera” que estos sean
- Nivel 1. En este nivel se encuentra desarrollando categorías independientes de dos emociones simultaneas, (positivas o negativas) pero aún no reconoce la posibilidad de sentir las mismas emociones hacia dos personas diferentes
- Nivel 2. En este nivel los niños son capaces de reconocer dos sentimientos del mismo tipo dirigidos a objetos diferentes, sin embargo no reconocen emociones contradictorias
- Nivel 3. Este nivel se caracteriza por la capacidad de integrar conjuntos de emociones positivas y negativas, pueden reconocer sentimientos contrarios pero dirigidos a diferentes objetivos
- Nivel 4. En niños mayores se encuentra la posibilidad de describir sentimientos conflictos hacia el mismo objeto.

Los niños en edad pre-escolar generalmente se sitúan entre el nivel dos y nivel tres del desarrollo afectivo-emocional.

Paralelamente, el niño en el proceso de identificación con los adultos, adquiere y consolida normas y valores morales, en esta etapa del desarrollo, absorbe valores y actitudes de la cultura en la que lo educan. Un elemento fundamental en este proceso se relaciona con la autoestima, la cual en este momento del desarrollo tiende a ser global, es decir se polariza entre lo bueno y lo malo.

Otro componente del desarrollo socio-afectivo del niño está relacionado a la diferenciación de género, alrededor de los cinco años el menor descubre que existen diferencias sexuales entre varones y mujeres, asimismo identifica de manera más clara los roles y conductas que corresponden a cada uno de los mismos. Siendo fundamentales las características particulares del contexto, familiar, social y cultural en el que se desenvuelven.

Se puede pensar que la establecimiento de las diferencias de género, si bien en un principio se presentan asociadas a un componente biológico, es importante mencionar que también interactúan con diversas variables contextuales, entre ellas se puede nombrar las experiencias y expectativas sociales que tanto niños como niñas afrontan a lo largo de su existencia. Estas expectativas y experiencias se constituyen a partir de tres mecanismos relacionados con la identidad (Papalia et al, 1993)

Se hace evidente que en el proceso de identificación a los progenitores, el niño adopta las características, creencias, actitudes, valores y comportamientos del progenitor del mismo sexo, lo que posibilita que el niño logre discriminar los papeles de género, tipificaciones de género y estereotipos. Desde el enfoque cognitivo, se puede hablar de la *constancia de género*, es decir de la conciencia que adquiere el niño acerca de ser siempre mujer o varón, desarrollada en tres etapas que dan cuenta de la manera en que se va consolidando en el niño la identificación (Solis y Díaz Romero 2005). Estas tres etapas son:

- **Identidad de género.-** Se trata de la conciencia que el niño adquiere acerca del propio género y el de los demás.

- **Estabilidad de género.-** Se caracteriza por la invariabilidad del género a lo largo del tiempo, es decir que la identificación al género esta se mantiene a lo largo de la vida.
- **Consistencia de género.-** Consiste en el reconocimiento del género aún cuando las características externas se modifiquen.

A continuación se presentan una tabla que muestra adquisición gradual de las primeras nociones de valores y reglas (Hoffman y Kohlberg, adaptada por Papalia, 1993).

Desarrollo Socio-Afectivo de Valores y Reglas 4 -6 Años		
	Etapa I: Sumisión	Etapa II: Cooperación
Punto de Vista	El niño no es capaz de colocarse en el lugar de otras personas. Los juicios de valor aparecen polarizados (totalmente correcto o errado)	Sus capacidades empáticas se incrementan, consideran la posibilidad de que existe más de un punto de vista.
Intención	Las consecuencias de los actos son medidas por los efectos físicos reales y no por la intención.	El niño privilegia las intenciones de sus actos sobre las consecuencias que estos puedan tener.
Reglas	Acepta las normas porque tienen un carácter hermético e inalterable.	El niño reconoce que la norma puede ser modificada y tiene un carácter negociable.
Respeto a la Autoridad	El respeto tiene carácter obligatorio para someterse a los estándares de los adultos.	El respeto adquiere carácter mutuo hacia los adultos y a los pares, lo que permite al niño valorar sus propias opiniones y capacidades.
Castigo	El niño favorece el castigo severo, un acto es malo, en la medida en que provoca un castigo.	El niño favorece un castigo menos rígido que permita al culpable reconocer porque un acto es errado.
Concepto de Justicia	El niño atribuye el castigo y la ley a fuerzas sobrenaturales más allá de sus padres.	El niño asume que no todos los castigos provienen de fuerzas sobrenaturales.

Tabla 2. Desarrollo Socio-Afectivo de Valores y Reglas 4-6 años

2.5. Juego.

El juego además de ser una actividad placentera, permite el desarrollo y aprendizaje en los factores cognoscitivo, motivacional y afectivo-social como lo señalan Bonnemaion, Gomes y Cervantes (2005). Es en el juego donde el niño y la niña expresan una enorme gama de sentimientos, que, a su vez, son un vehículo primordial en esta etapa de socialización y constituye un campo de práctica para el aprendizaje de las habilidades sociales (tolerancia, bondad, respeto, comunicación, amistad, cooperación entre otros), las cuales son aprendidas en el entorno y van a formar parte de su personalidad y se manifestará en la buena convivencia o no, con los demás.

Además uno de los dominios más importantes para el desarrollo humano, como lo es el lenguaje, se adquiere a través de la interacción formal y lúdica, entre niños y niñas, y adultos y adultas en todos los ambientes (Ayazo y Ramírez, 2008).

Es el juego un medio natural para ampliar la capacidad de empatía hacia los demás. Así el niño puede aprender a disfrutar de la continua interacción con otros y aprender a controlar la agresión y a seguir normas de convivencia; y le dan oportunidad de ejercer el control de la propia impulsividad.

Por ello, se concibe el juego como una actividad, además de espontánea y libre, como favorecedora del desarrollo, la maduración y el pensamiento creativo de quien lo realiza.

Como lo confirman los autores, el juego es un proceso complejo que permite al niño, dominar el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él, y, al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independiente y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma (García, y Fernández Vidal, 1994).

El juego social revela el alcance de la interacción con otros niños. En el juego según Papalia y Wendkos Olds (1997), los niños tienen diferentes maneras de jugar y juegan a muchas cosas. El juego es una actividad social, lugar donde los niños desarrollan competencias sociales.

Sin embargo hay niños que no utilizan el juego social, sino que necesitan estar solos para concentrarse en tareas y problemas, otros disfrutan más de las actividades no sociales que las actividades de grupo (Papalia y Wendkos Olds, 1992).

También afirman los autores que hay diferencias individuales en los niños, mientras unos pueden participar en juegos menos sociales, otros pueden preferir los juegos más sociales.

Y es en el juego que el niño absorbe valores y actitudes de la cultura en la que se educa, y va viviendo un proceso de identificación con sus pares de la institución.

El juego a partir de los 4 años puede ser funcional, constructivo, imaginativo o simbólico y juego de reglas que son prototípicos de las distintas edades.

En síntesis:

Las tareas principales en esta etapa son:

El dominio de habilidad neuromusculares, inicio de la socialización, logro de la autonomía temprana, inicio de la tipificación sexual, y el desarrollo del sentimiento de iniciativa.

El cumplimiento de estas tareas permitirá que el niño pueda, posteriormente, adaptarse a la situación escolar.

Lo que caracteriza a esta etapa:

Físicamente activo, emocionalmente lábil, ambivalente, obstinado, negativista, acucioso en lo sexual, con temores en aumento, el lenguaje y la función simbólica están en desarrollo, se aprenden los hábitos de autocuidado, se consolida el sentido de autonomía, se desarrolla la iniciativa.

En la siguiente tabla se resume del desarrollo de capacidades del niño en edad pre-escolar: Desarrollo cognitivo, afectivo y social (CIEC, 2009):

Área de desarrollo Cognitivo	Área de Desarrollo Afectivo	Área de Desarrollo Social
Memoria Visual y Verbal.	Superación de miedos y temores.	Adaptación al trabajo escolar.
Compresión y Razonamiento Verbal.	Superación de conflictos.	Adaptación a las actividades grupales.
Conceptos básicos y Razonamiento Abstracto.	Formación de actitudes.	Adaptación a las normas.

Tabla 3. Integración del Desarrollo de Capacidades

3. Cuadro comparativo por edades.

Las destrezas que el niño ha adquirido en la edad pre-escolar tienen que ver con el dominio de habilidades neuromusculares, inicio de la socialización, logro de la autonomía temprana, y desarrollo del sentimiento de iniciativa (Papalia, 1993).

3.1. Características del niño de 4 a 5 años

El niño a esta edad, recuerda por lo menos 4 objetos que ha visto en una ilustración. Dice el momento del día en relación a las actividades por ejemplo: hora de merendar, hora de salida, etc. Su pensamiento es intuitivo, fuertemente ligado a lo que percibe directamente. Hace diferencia entre lo real y lo imaginario.

Establece semejanzas y diferencias entre objetos, referidos a los elementos tales como forma, color y tamaño. Repite poemas conocidos para él. Identifica colores primarios y secundarios. Da nombre a lo que dibuja o construye, y la intención precede a su ejecución.

Identifica nombrando o señalando las partes que faltan a un objeto o ilustración. Hace conjuntos de 1 a 10 elementos siguiendo una muestra. Maneja correctamente relaciones espaciales simples: arriba, abajo, afuera, adentro, cerca, lejos. Clasifica por 1 atributo a los 4 años, logrando por 2 atributos alrededor de 5 años. Puede seriar de tres a cinco elementos

Alrededor de los 4 años responde a la pregunta “¿por qué?” con un “porque sí, o porque no”. Posteriormente, cerca de los 5 años sus explicaciones son más referidas a las características concretas de los objetos. Por ejemplo: ¿por qué son iguales? Le gusta hacer preguntas aunque por lo general no le interesan las respuestas.

Su ubicación temporal es deficiente. Ordena secuencias con dibujos impresos para formar una historia con relación lógica. Clasifica objetos por atributos (tamaño y forma), arma rompecabezas de 24 piezas y más (Veracochea, 2001).

3.2. Características de los niños de 5 a 6 años

Entre las actividades que el niño realiza en esta edad, se listan a continuación las siguientes:

El niño y la niña pueden ser capaces de completar un laberinto simple; su capacidad de atención aumenta notablemente. Todavía no tiene dominio claro de la concepción del tiempo. Es capaz de clasificar por 3 atributos, y realizar seriaciones hasta de 10 a 12 elementos. Coloca en orden tomando en cuenta criterios de tamaño, tonalidades de un color, grosor, peso o sonido.

Identifica y nombra: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, óvalo, rombo, hexágono. Establece correspondencia 1 a 1, comparando el número y la cantidad de elementos de manera correcta. Identifica números del 1 al 5.

Alrededor de los 5 años responde a la pregunta ¿por qué? Con explicaciones referidas a las características concretas de los objetos. A los 6 años su nivel es más abstracto, por ejemplo ¿por qué los dos tienen el mismo color? Identifica tamaños más grande que.

Discrimina semejanzas y diferencias entre objetos. Arma rompecabezas de 20 a 30 piezas. Conoce elementos de tiempo como antes, después, más tarde etc. Ordenan cosas de las más pequeñas a las más grandes. Dibuja cuellos, hombros, figuras, proporcionadas, dos piezas de vestidos y expresión facial resuelve los juegos de memoria de figuras conocidas (Veracochea, 2001).

Entre los 5 y 6 años las capacidades motrices de los niños continúan progresando son cada vez más fuertes, rápidos e incrementan su coordinación y les complace poner a prueba sus capacidades físicas y aprender nuevas habilidades. En la actualidad los niños pasan menos tiempo en juegos libres, no estructurados y mayor tiempo en actividades físicas organizadas (Gonzales, 2002).

4 años	5 años	6 años
Incremento del control para detenerse, partir y girar.	Es capaz de detenerse, acelerar y girar eficazmente en los juegos.	Tiene control total sobre sus movimientos corporales e interrumpir los mismos.
Su salto puede alcanzar una distancia de 60 a 82 centímetros.	Su salto puede alcanzar una distancia de 70 a 90 centímetros mientras corren.	Pueden saltar por encima de las cosas.
Pueden descender una escalera larga alternando los pies con ayuda	Pueden descender una escalera larga alternando los pies.	Incremento de la precisión del movimiento y el dominio de actos fuertes y menos complejos.
Pueden rebotar de 4 a 6 veces sobre el mismo pie.	Pueden saltar fácilmente una distancia de 1,6 metros	

Tabla 4. Habilidades Motrices Gruesas

4. Logros y limitaciones de la Etapa Preescolar

Esta es una etapa de gran alcance cognitivo, socio-afectivo y de crecimiento intelectual, que puede ser fortalecida por la educación formal; estudios realizados demostraron que niños pertenecientes a culturas o grupos culturales que no reciben educación formal en la escuela, manifiestan conductas estratégicas (memoria-agrupamiento) inferiores a los de los niños escolarizados.

Es de gran significado para el niño desarrollar conductas básicas específicas para el aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas de los cursos siguientes, asimismo desarrollar adecuados procesos de socialización, ya que estos facilitarán o entorpecerán su aprendizaje futuro.

Papalia y Wendkoss Olds (1992) describen dos logros en la etapa preescolar que son: la comprensión de identidades y la comprensión de funciones. La primera hace referencia a que el niño comprende que ciertas cosas permanecen iguales, a pesar de que puedan cambiar en forma, tamaño y apariencia. La comprensión de funciones se refiere a que el niño entiende de manera general relaciones básicas entre dos eventos.

En esta etapa son dos logros que vive el niño: la comprensión de identidades y la comprensión de funciones. En el primer caso, el niño comprende que hay algunas cosas que permanecen iguales; y en el segundo caso, entiende de una manera general que existen una relación básicas entre eventos (Papalia y Wendkos Olds, 1992).

La adaptación se logra cuando el niño logra construir una respuesta que le permite asimilar una nueva capacidad o conocimiento, y con ella, ampliar y diversificar su repertorio de habilidad para relacionarse con su ambiente.

Las habilidades de regulación y auto-regulación están en relación a su edad, -a la etapa del desarrollo-, hacen referencia al control de sus acciones y los pasos necesarios para lograr una meta, además de la regulación de la atención y, el uso de estrategias para llevar a cabo tareas cognitivas, importantes para el ajuste exitoso a la escuela (Blair, 2002)

Muchas investigación hablan sobre el papel esencial de la competencia social y emocional para la adaptación del niño y un comportamiento exitoso en la escuela (Resing, 2000) la investigación sobre la neurobiología de la interacción entre aspectos emocionales y cognitivos del funcionamiento infantil sugiere que la regulación emocional exitosa toma un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades cognitivas importantes para el éxito temprano en la escuela.

Desde una perspectiva de riesgos y resiliencia, el niño con niveles altos de reactividad emocional, en un ambiente que ofrece poco apoyo para la auto-regulación, corre mucho riesgo de tener dificultades en la escuela.

Por otra parte, es importante considerar las investigaciones realizadas sobre la interacción de la cognición y la emoción en el desarrollo de la preparación escolar (Pozo, 2006).

Los programas de buena calidad son los que atienden a las competencias cognitivas y social-emocionales, ya que el aprendizaje ocurre dentro de las relaciones personales. Es por este motivo que los ambientes donde los maestros están atentos a las diferencias personales entre los niños, podrán ayudar a ofrecer una base comprensiva para el desarrollo de habilidades importantes para el aprendizaje. Las actividades preescolares que practican el control de los impulsos, la atención sostenida y la memoria de trabajo tienen probabilidades de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas importantes para la adquisición de conocimiento en los grados tempranos de primaria (Panksepp, 1997).

Por lo tanto, es recomendable que los niños logren en esta etapa una adecuada auto-regulación, entre la reactividad emocional y el desarrollo de funciones cognitivas, ya que será un gran facilitador para el aprendizaje futuro. Asimismo se debe considerar a las emociones y su influencia en el desarrollo de las funciones cognitivas, y que estas en su conjunto contribuyen a la auto-regulación exitosa y de este modo apoyan la preparación escolar.

El papel que juega la educación preescolar en el desarrollo psicológico del niño es muy importante, ya que a esta edad el pequeño es formado y educado no solamente por la interacción de la familia y su comunidad, sino también por las actividades que realiza dentro de la institución, donde los estímulos, normas, valores y recursos forman parte de su desarrollo integral. Es que la educación preescolar sienta las bases para el desarrollo y éxito futuro, tanto en el ámbito cognitivo, como el socio-emocional (Tunteler y Resing, 2004).

En esta etapa el entrenamiento académico dota al niño de habilidades básicas para el aprendizaje. Las actividades que realizan en los diferentes centros educativos, los prepara para desarrollar habilidades. Las habilidades visuales que se necesitarán durante los años de escolarización se encuentran las siguientes:

Memoria visual, localizar detalles, buscar diferencias, e igualdades, buscar objetos escondidos, copia de dibujos, coloreo, buscar vocales, consonantes, y números, unir puntos, laberintos, y discriminar palabras sencillas.

5. El Niño en la Cultura Aymara.

Dentro de la Cosmovisión Andina, la presencia de los niños en la familia hace que esta se defina como plenamente realizada, por cuanto a través del apoyo de los niños, logra hacer efectiva la crianza de los diferentes cultivos en las distintas parcelas que posee la familia, es decir que son considerados como una señal de prosperidad que es brindada por las deidades, en relación a sus creencias (Apaza, 2003).

Para Brondi (2002) la concepción de la niñez posee límites precisos y claramente establecidos, dice, la infancia está delimitada desde el momento de la concepción hasta cumplir los doce años, dentro de la concepción del niño, esta no se encuentra definida por una progresión lineal y ascendente sino mas bien, es reconocida a partir de los tiempos cíclicos de la naturaleza. La palabra wawa de la

cultura Aymara representa al niño y a la vez posee distintos sentidos, ligados a percepciones y representaciones que le son propias, entre ellas:

- Es el recién nacido.
- Quien es criado.
- El niño o la niña que corretea (el que juega)
- Los que ayudan en la crianza de la vida.
- Quien patea.
- El soltero.
- El adulto.

Por lo tanto se puede señalar que para la cosmovisión andina “una persona es siempre niño y adulto a la vez, no son excluyentes uno del otro” (PRATEC, 2003 p.127. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas), Por ello, se puede pensar que la representación del niño dentro de la cultura Aymara no responde a la definición universal y occidental de esta etapa del desarrollo.

Brondi (2002), señala que el aprendizaje de la lecto-escritura, es promovido con el pastar de los rebaños, en la medida en que los padres de familia contribuyen con animales, productos y la cosecha, a la escuela con la finalidad de retribuir a los maestros los conocimientos transmitidos, adquiriendo así una responsabilidad comunal en el funcionamiento del proceso de enseñanza.

Si se parte de la integración entre niñez y la edad adulta se puede entender que el niño en la cultura Aymara, desde los 4 años, adquiere responsabilidades regidas a partir del ciclo anual agrícola, es decir que cada mes a parte de su actividad académica cumple con actividades que se relacionan con la producción y el desarrollo familiar y comunitario. Es importante resaltar que el desarrollo del niño en la cultura Aymara no se encuentra limitado exclusivamente al ámbito escolar sino que forma parte de su desarrollo el vínculo con el ambiente que lo rodea.

Asimismo, la escuela desde el enfoque andino es reconocida como: “el camino de la wawa (niño)”, entendiéndose por este el proceso a través del cual será una persona que trabaje por la comunidad, es decir que es pensado como el principal proceso de socialización de los niños, ya que la comunidad es parte fundamental del recorrido que realizará, asimismo sus redes sociales con sus pares. El aprendizaje puede ser considerado como resultado de la integración de distintas vías formales, donde se articulan “la institucionalización en autoridades, rituales, costumbres, prácticas, enseñanzas de sus mayores, el juego, etc.” (Domic y Ayllón, 2001, p. 74). Es así, que el aprendizaje del niño será la comunión de estos factores.

Jáuregui Gómez, investigó la estructura conceptual interna de sujetos Aymaras hablantes, los elementos críticos que conforman y hacen a dicha estructura y las variables ambientales externas de mayor influencia en la formación y desarrollo de dicha estructura (Jáuregui, 1997).

Los sujetos participantes del estudio fueron divididos en dos grupos poblacionales, el primero de los cuales estuvo compuesto por niños de una escuela fiscal rural y el segundo por niños de una escuela urbana también fiscal, las edades oscilaban entre los ocho y diez años, teniendo como método de selección la lengua materna, su origen, su pertenencia a comunidades circundantes o al área urbana. A los participantes se les aplicó el test de Bender (1938), Osgood (1957) y Rosch (1978) con la finalidad identificar posibles alteraciones neurológicas, posteriormente se conformaron cuatro grupos según la interacción entre la lengua castellana y el Aymara (Jáuregui, 1997).

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron:

- Test diferencial semántico de Osgood (1957), basado en la teoría del significado que establece al proceso mediacional como elemento que interviene en la relación de signos y significados. El autor utiliza esta escala con la finalidad de determinar a través del lenguaje, los atributos de las palabras que definen a un determinado concepto.
- Test de categorización de Rosch (1978) se trata de una prueba dirigida a identificar dos aspectos de la estructura de clases naturales establecidas por un sujeto., se basa en el tipo de conocimiento del entorno natural y del grado de clasificación que realiza un sujeto de ciertos conceptos. Establece las discontinuidades de abstracción a partir del número de atributos o el puntaje por atributo con que se asigna cada una de las categorías o taxonomías.
- Test de Formación de Conceptos (Bruner, 1956), que establece el manejo de criterios de selección de conceptos en torno a variables de ordenamiento según las estructuras conceptuales del niño.

Entre las conclusiones del estudio se pueden mencionar las siguientes:

- a) En relación al test de categorización de Rosch (1978), el autor afirma que los sujetos responden de igual manera ante los mismos patrones categoriales, es decir no importan sus diferencias idiomáticas, sociales, culturales o lingüísticas.
- b) Por los resultados obtenidos en el diferencial semántico el autor afirma que los procesos de representación presentan características particulares en cada participante del estudio. Donde establece diferencias al momento de conformar redes semánticas entre niños de habla castellana y Aymara.

La educación para los niños aymaras es visto como una herramienta útil especialmente para la vida en la ciudad. La migración a la ciudad amplía las expectativas de las familias, y es un reto para el sistema educativo boliviano, quien no limita esfuerzos para dar respuestas educativas con un

enfoque intercultural y bilingüe español-aymara para responder a la diversidad de su población. Los procesos actuales de migración son la movilidad poblacional, que no se ha visto interrumpida por los gobiernos bolivianos, por lo que es importante enfrentar cada vez más y mejor la integración poblacional.

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE REPERTORIOS COGNITIVOS PARA PRE-ESCOLARES

EVALUACIÓN DE REPERTORIOS COGNITIVOS PARA PRE-ESCOLARES

Hace más de un siglo que la Evaluación Psicológica ha mostrado su eficacia para el estudio de diversas dimensiones del comportamiento humano, debido a que utiliza procedimientos altamente sofisticados que permiten construir o adaptar instrumentos de medición, y conocer la calidad de las herramientas de evaluación que se utiliza (Leibovich y Schmidt, 2008).

A partir de la década de 1960, y como resultado de la denominada “revolución cognitiva”, la Psicología ha profundizado aún más el estudio del individuo en sus procesos cognitivos, preocupándose por sus modos de percibir, pensar, memorizar, establecer relaciones, etc. (Forns, 1995), a lo que se sumó la interacción individuo-contexto como una de las variables que tendrían que ser consideradas para una mejor comprensión de la conducta (Leibovich y Schufer, 2002 y 2006, en Leibovich y Schmidt, 2008).

La evaluación psicológica es definida como la recogida sistemática de la información, con el fin de obtener una imagen del funcionamiento del individuo (Pelechano-Barberá, 1988). Fernández-Ballesteros (2007) considera que la evaluación psicológica es una disciplina de la Psicología que se ocupa del estudio científico del comportamiento de un sujeto o grupo de sujetos, con el fin de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar y controlar la conducta.

Busca fundamentalmente conocer qué valores obtiene la mayor parte de una población general, es decir, conocer la norma estadística de una conducta determinada; pero también incorpora el estudio de casos dentro de los estudios cualitativos, entendiendo por ello el análisis descriptivo no estructurado que se refiere a una única unidad muestral bien sea una persona, un grupo, una organización (Montero y León, 2005).

Es importante decir que la evaluación psicológica incorpora la psicometría como una de sus metodologías, pero no de manera exclusiva. Los instrumentos que emplea deben ser válidos y confiables. Es fundamental la validez de constructo y contenido, así como la confiabilidad test-retest, la confiabilidad entre examinadores y la consistencia interna. Generalmente en esta evaluación se cuenta con baremos, que permiten hacer generalizaciones. También incorpora la observación, la entrevista, las técnicas subjetivas y las objetivas y psicofisiológicas dentro de su metodología, lo que le permite atender al individuo en su triple sistema de respuesta y al contexto ambiental y social en que este vive.

Actualmente la investigación psicológica reconoce la importancia de la triangulación metodológica. Tal triangulación constituye el fundamento de los modelos mixtos, que combinan procedimientos para la recolección y análisis de datos provenientes del paradigma cuantitativo con estrategias cualitativas tales como grupos focales, entrevista e informantes-clave, observación participante (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2008).

La Evaluación Psicológica está actualmente en condiciones de proveer modelos y procedimientos mixtos que mejoren la predicción y explicación de la conducta en contexto natural. Esto significa que se toma en cuenta al niño, a los padres de familia (madre y padre) y a los profesores del establecimiento (profesores y maestras) donde estudia.

1. Evaluación Tradicional.

Como punto de partida se puede decir que este tipo de evaluación en el ámbito pre-escolar y escolar se enfoca hacia las aptitudes y capacidades de los alumnos. Se basa en los resultados que los ítems de los tests brindan, es decir que intentan que estos indicadores den cuenta de rasgos del individuo, que son construidas a partir de teorías racionales, empíricas y factoriales, con la finalidad de establecer procesos cognitivos, así como su evolución (Ibañez, 1997).

Algunos de los elementos que están presentes en la evaluación tradicional son:

- Pruebas estandarizadas cuya finalidad es evaluar el producto final, es decir se constituyen en un medio de verificación del aprendizaje.
- Los resultados son expresados numéricamente, son cuantificados.
- Se abre la posibilidad de clasificar a los estudiantes.

Se utiliza el término de prueba estática, a una prueba donde el examinador presenta ítems a un niño y registra sus respuestas sin ningún intento de intervenir para cambiar, guiar o mejorar su rendimiento (Tzuriel, 2000a). Las pruebas estáticas convencionales miden el nivel manifestado del rendimiento de una persona en relación a su edad (Tzuriel y Kaufman, 1999). Además, aunque algunos procedimientos estandarizados proveen una especie de lista de verificación o escala de evaluación para que el examinador registre el comportamiento interactivo del niño durante la administración de la prueba (Aranov, 1999), los modelos tradicionales de evaluación se enfocan en los procesos que ya fueron aprendidos (Bensoussan, 2002).

A pesar de estas observaciones, Guthke y Beckman (2000), señalan que existen –sin embargo– ventajas en las pruebas psicométricas estandarizadas. Afirman que la aproximación psicométrica garantiza que los educadores y psicólogos pueden administrar pruebas de aprendizaje sin cursos complejos de estudio. Además, dicha aproximación enfatiza el establecimiento de confiabilidad y validez.

Las aproximaciones psicométricas tradicionales de evaluación de inteligencia son criticadas debido a su insensibilidad cultural, falta de relación con la intervención y nociones del funcionamiento cognitivo simplistas y atóricas. Las críticas de estas medidas tradicionales (estandarizada, normativa, estática) recae en que son utilizadas para propósitos para los que, quizás, no fueron diseñadas (Lidz y Elliott, 2000).

Los métodos tradicionales para evaluar la habilidad mental -por ejemplo- se basan en la afirmación que “la inteligencia existe como una entidad más o menos fija” (Bensoussan, 2002).

1.1.Tests Psicométricos

Se entiende por Test Psicométrico un procedimiento estandarizado, que se compone por ítems, seleccionados y organizados a partir de la posibilidad de evaluar ciertas actividades cognitivas en los individuos y hacer de estos elementos registrables a partir del constructo con el que se la relaciona.

En relación a los elementos necesarios para que un test sea considerado como tal se puede mencionar:

- En la construcción del test, debe ejercer un control sistemático tanto en el contenido como en la dificultad de los ítems.
- La administración del test debe estar bien definida para que puede ser universal.
- El registro de lo que se desea evaluar debe ser claro y preciso para adquirir la objetividad que se desee.
- El registro de lo que se observe debe ser evaluado estadísticamente respecto al grupo que se desee estandarizar.
- La clasificación de los sujetos examinados se la realiza en función del grupo control o de referencia, lo que permite que se realice la distribución estadística respectiva.
- La validez será dada por la medida de las respuestas a las cuestiones planteadas, en función de lo que el test quiere medir.

Estos elementos se encuentran estrechamente ligados el tema de la estandarización, siendo este el proceso a través del cual se logran establecer los procedimientos tanto para la aplicación como para la calificación e interpretación del test. La obtención de los baremos consiste en la sistematización del desempeño de un grupo denominado normativo y cuya función es la de convertir los puntajes directos en puntajes susceptibles de ser interpretados.

La mayoría de los tests, presentan una transformación de los puntajes directos, producto de la estandarización y baremación, que posibilita que sean interpretables en función a los elementos que busca medir, es decir que de la conversión de un puntaje directo, podrá correlacionarse las aptitudes para la que se diseñó el test.

Asimismo es importante mencionar algunas de las limitaciones que este tipo de evaluación tiene, entre las que se puede mencionar:

- El uso de determinado test debe estar dirigido solamente hacia los ámbitos para los que fue diseñado.

- La baremación de un test no tiene carácter universal, su validez radica en la similitud de las características de los sujetos que formaron la muestra, con las de los sujetos que se quieren evaluar. Si un test será utilizado en un grupo que difiere del grupo que sirvió para la baremación, se debe proceder a la construcción de normas que se adecuen a las del grupo.
- La aptitud o indicador que mide un test da cuenta del momento de la aplicación, es decir que si algunas condiciones se modifican, se abre la posibilidad de que los mismos, influyan en el resultado del test.
- El ámbito de aplicación de los resultados de un test, no contempla en si mismos la facultad de diagnóstico de estados patológicos, con el adecuado análisis y articulación de la información obtenida, se constituyen en los elementos que ayudarán al diagnóstico.
- Las categorías descritas en un test solo tienen aplicabilidad para el mismo, responden a los criterios que le dieron origen (Aliaga, 2006).

2. Evaluación de Repertorios Cognitivos

La actividad cognitiva puede ser evaluada desde diferentes modelos teóricos, uno de ellos, el modelo de procesamiento de información, asume que cada persona, tiene un papel activo en los procesos de recepción, selección, transformación, almacenamiento, elaboración, recuperación y transmisión de la información. Procesos que permiten explicar la actividad cognitiva.

Los procesos de atención, percepción visual y auditiva y memoria se evalúan en muchos tests cognitivos y de inteligencia mediante diferentes tareas: por ejemplo, movimiento de manos, orden de palabras, cierre gestáltico o reconocimiento de caras, en la batería de Kaufman para niños (Kaufman y Kaufman, 1997); dígitos o cubos en las escalas de Wechsler, etc.

Durante muchos años, se han elaborado diferentes pruebas que han sido estandarizadas para la evaluación de repertorios cognoscitivos, y también se utilizan partes de estas para evaluar determinados procesos. Así por ejemplo una estrategia frecuente en la evaluación de la atención, es la interpretación de las puntuaciones de algunos subtest de las escalas de inteligencias de Wechsler. Así, el factor de independencia a la distracción, está formado por los subtest de aritmética, dígitos y claves, en el WISC-R y por aritmética y dígitos en el WISC-III.

Las pruebas más usuales en la evaluación de la percepción en Bolivia son el test de Bender, el de Frostig y la Figura Compleja de Rey.

2.1. Test Gestáltico Viso-Motor de Laureta Bender (1938-1984).

A los postulados de la Escuela de la Gestalt se añaden como fundamentación de la prueba, las investigaciones llevada a cabo por Bender acerca de la génesis de la percepción de la forma en el niño, así como las investigaciones acerca del niño normal y anormal realizadas por Kurt, Koffka, Lewin, Werner, Wolff, etc. A todo ello se añade las influencias de los trabajos de Rapaport acerca

del pensar conceptual y los estudios de la propia Hilda Santucci sobre el test de Bender y los niveles de desarrollo de los niños (García y cols, 1978).

El test Gestáltico Viso-Motor de Bender, es una prueba que puede aplicarse a partir de los cinco años para adelante; recibe la denominación de viso-motor, porque son esas dos tareas principalmente las que se requiere ejecutar. Evalúa la percepción visual y la coordinación visomotora.

Consiste en pedirle al niño que copie nueve figuras geométricas que se presentan en tarjetas de 10 x 15 cm; la tarea consiste en que el niño debe integrar el patrón estimular-visual para reproducirlo posteriormente.

No tiene un tiempo límite pero es importante tomar nota del tiempo de ejecución de la prueba, ya que este se relaciona con indicadores madurativos, el cual no debe exceder los cinco minutos por figura. Los ítems son puntuados entre 0 y 1 (0 = sin error y 1= error) (Banús, 2001). Son indicadores de error: la distorsión de la forma, rotación de la figura, integración entre una o más figuras perseverancia.

La confiabilidad test-retest es de 0,50-0,90; y la validez concurrente es de 0,51 y 0,77.

Es importante mencionar que en la ciudad de La Paz-Bolivia se llevó a cabo el trabajo de validación del Test Gestáltico Viso-motor, con la participación de setenta niños y niñas cuyas edades oscilaron entre 5 y 11 años (Sahonero, 1994).

El test de Santucci, es una prueba específicamente para niños de cuatro a seis años, que cae dentro de la misma línea que el Bender y se apoya en los mismos supuestos teóricos. Es una prueba gráfica de Organización Perceptiva creada por Hilda Santucci y Naidme Galifret-Granjon del Laboratorio de Psicología del Hospital Henri Roussel (1978).

Esta prueba, utiliza 9 figuras, y para su corrección se toma en cuenta la orientación, la igualdad y continuidad del trazado, la proporción, el modo de ejecución con especificaciones para cada una de ellas.

Sus objetivos diagnósticos son principalmente dos:

- Detectar en los niños con dificultades en el aprendizaje de la pronunciación de la prelecto-escritura las posibles deficiencias que pudieran presentar en la organización grafo-perceptiva muy relacionada con este tipo de problemas
- Determinar si los niños que presentan un retraso mental en estas edades tempranas, deben estas deficiencias a dificultades en la percepción y en la reproducción gráfica de las figuras percibidas

2.2. Test de Desarrollo de la Percepción Visual (Marianne Frostig, 1982)

Este test está dirigido a niños entre 4 y 7 años de edad. Tiene por objeto evaluar los aspectos específicos de la percepción visual, como la coordinación viso-motora, discriminación figura fondo, constancia de forma, posiciones en el espacio y relaciones espaciales (Frostig, 1964, 1982; Frostig y Maslow, 1984).

Desde el punto de vista conceptual, la validez de contenido, constructo, y relación con el criterio del Test de Frostig resulta poco discutible, aunque pudiera mejorarse. Existe un nivel aceptable de confiabilidad.

Se puede aplicar de forma individual o colectiva, y tiene una duración de 45 minutos. Los cinco sub-test que comprende son los siguientes:

- Coordinación Viso-motora.- Consiste en el trazado de líneas continuas que se situaran entre dos líneas impresas, paralelas con separaciones distintas y diversas formas.
- Discriminación Figura-fondo.- Se trata de distinguir una serie de figuras sobre fondos de complejidad creciente.
- Constancia de Forma.- Consiste en reconocer ciertas figuras geométricas simples, con diversos tamaños, formas, etc.
- Posiciones en el espacio.- Consiste en descubrir entre series de figuras iguales, las que están invertidas o en distinta posición.
- Relaciones Espaciales.- Consiste en reproducir una serie de líneas y ángulos de dificultad creciente.

2.3. Test de la Figura Compleja del Rey (1987)

La Figura Compleja de Rey es ampliamente utilizada por clínicos e investigadores para evaluar el funcionamiento neuropsicológico. Mide la habilidad constructiva en el plano gráfico y fue creada y publicada en 1941 por André Rey, quien la diseñó para investigar la organización visual y la memoria de los pacientes con daño cerebral.

La prueba de Figura Compleja del Rey, evalúa el funcionamiento de los procesos de estructuración perceptiva viso-espacial, y la memoria visual, a través del proceso de copia y de reproducción de memoria de una figura geométrica compleja, sin significado aparente. Valora por separado diversas facetas de la actitud perceptiva. La edad de aplicación es desde los 4 años a edad adulta.

Esta prueba aprecia el nivel del desarrollo perceptivo-motor, atención, memoria visual inmediata, esfuerzo de memorización, rapidez de funcionamiento mental y también se utiliza en clínica infantil y adulta; estructura espacial, agnosias, apraxias, y organicidad.

Para el análisis y puntuación se basa en:

- Estructura perceptiva global. Que es la sistemática y resultado final de la copia

- Precisión. Es el número de detalles correctamente copiados.

La prueba tiene dos figuras (Figura A y Figura B) y para su administración se toma en cuenta la edad del sujeto principalmente.

En la Figura A, el tiempo de aplicación es variable, en torno a 10 minutos. Posteriormente sin previo aviso y sin la ayuda del modelo, el examinado debe reproducir inmediatamente y a los 30 minutos de nuevo la misma figura, con el fin de evaluar su capacidad de recuerdo material no verbal. Cada uno de los intentos se puntúa sobre una escala validada que oscila desde un mínimo de 0 a un máximo de 36 puntos (normalidad). La puntuación media de un adulto es de 36 puntos. Osterrieth, divide la figura en 18 partes. Se valora como están situadas las partes y también si es: correcta, deformada, incompleta reconocible, e irreconocible o ausente.

Para realizar la baremación (1980) de la copia se ha tomado una muestra: 295 sujetos (muestra francés) y 400 sujetos (muestra española).

La Figura B, se aplica a niños comprendidos entre las edades de 4 a 8 años, y adultos con sospecha de deterioro mental. La puntuación máxima es de 31 puntos. Los criterios de evaluación son:

- Número de elementos: 11 puntos máximo
- Tamaño proporcional de las 4 superficies principales: 4 puntos máximo
- Situación relativa de las 4 superficies principales: 8 puntos máximo
- Posición de los elementos secundarios: 8 puntos máximo

Los elementos de la Figura B, son: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, dos puntos dentro del círculo, cruz dentro del triángulo, semicírculo dentro del rectángulo, líneas perpendiculares dentro del semicírculo (dos o más), diagonal del cuadrado, punto dentro del cuadrado, y signo igual.

3. Evaluación de habilidades específicas.

3.1. Prueba de Pre-Cálculo (MPP) de Milicic y Schmidt (1989)

La prueba de pre-cálculo fue construida con el objeto de contar con un instrumento estandarizado para evaluar el desarrollo del razonamiento matemático en niños entre cuatro y siete años, asimismo pretende detectar los niños con alto riesgo de presentar problemas de aprendizaje de las matemáticas, antes que sean sometidos a la enseñanza formal de ellas. La construcción del instrumento se basa en un enfoque funcional, ya que se estima que antes del aprendizaje del cálculo propiamente dicho, el niño debe haber desarrollado una serie de funciones y nociones básicas para lograr la comprensión del número y de las operaciones que con ellos pueden hacerse.

El test consta de diez sub-tests con ciento dieciocho ítems y es una prueba objetiva en papel y lápiz:

Conceptos básicos.- Este sub-test evalúa el lenguaje matemático, a partir de conceptos que están específicamente ligados al lenguaje aritmético, tales como: cantidad, dimensión, orden, relaciones, tamaño, espacio, forma, distancia y tiempo. Consta de veinticinco ítems de selección múltiple.

- Percepción Visual.- Evalúa la relación del niño y el medio que lo rodea a partir de los procesos perceptivos, consta de veinte ítems.
- Correspondencia término a término.- Mide la capacidad del niño de aparear cada uno de los objetos de un grupo con cada uno de los objetos de otro grupo, haciendo conexiones entre los objetos, logrando así el concepto de equivalencia de los grupos. Consta de seis ítems.
- Números Ordinales.- Evalúa la relación que establece el niño entre la nominación y el símbolo para designar a un número. Consta de cinco ítems.
- Reproducción de Figuras y secuencias.- Tiene por objeto medir la coordinación viso-motriz en el sentido de evaluar la percepción y la reproducción de formas. Consta de veinticinco ítems.
- Reconocimiento de figuras geométricas.- Pretende evaluar la habilidad perceptivo visual del niño, pero en el reconocimiento de las formas geométricas básicas. Consta de seis ítems.
- Reconocimiento y reproducción de números.- Pretende evaluar en el niño la capacidad de atribuir a los números un nombre, un signo que los representa y la magnitud de los mismos. Consta de trece ítems.
- Cardinalidad.- Pretende que el niño sea capaz de contar o reconocer algunos dígitos, para medir el desarrollo del pensamiento lógico, a partir de establecer la correspondencia y equivalencia entre los conjuntos. Consta de diez ítems.
- Solución de Problemas aritméticos.- Pretende medir una acción en tres tiempos, en el niño debe ser capaz de representar: datos, operación y el resultado. Consta de cuatro ítems.

Conservación.- En este sub-test el niño debe juzgar si los elementos de dos conjuntos son iguales o diferentes respecto a su cantidad numérica, siendo estos elementos presentados en distintas configuraciones perceptuales. Consta de seis ítems (Milicic y Schmidt, 1989)

Puede ser utilizada en forma individual o colectiva. La información que brinda a los educadores de párvulos y a los profesores de educación básica es detectar niños con alto riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en el Jardín Infantil y el Primer Año Básico; permite la realización de un análisis cualitativo y cuantitativo de las funciones relacionadas con el aprendizaje de las matemáticas, que orienta al profesor en la tarea de realizar una enseñanza basada en los reales rendimientos de cada niño con el propósito de lograr una enseñanza más personalizada. Y también entregar a las personas interesadas en la investigación educativa un instrumento válido y con un índice de confiabilidad suficiente.

El coeficiente de confiabilidad es de 0,98 a través del procedimiento de Kider-Richardson. 0,98 a través de la fórmula de Gulliksen. En un primer estudio de validez realizado Matropolitan Readiness test el coeficiente de relación es igual a 0,85.

3.2. Prueba de Funciones Básicas (PFB) de Olga Berdicewski de Wainberg y Neva Milicic de Lopez de Lerida

La Prueba de Funciones Básicas de las autoras Olga Berdicewski y Neva Milicic (1976), tiene por objeto evaluar las funciones psicológicas básicas, relacionadas con el aprendizaje escolar para obtener indicadores predictivos sobre la lecto-escritura. Está orientada para niños entre 4 y 6 años de edad. Se trata de una prueba de fácil aplicación, sea grupal o colectiva, y la complejidad de sus ítems hace que la duración esté alrededor de los 50 a 60 minutos.

La elaboración de este test se efectuó durante el año 1972. La primera parte experimental referida específicamente al análisis de ítems, se realizó en una muestra de 370 niños en el año 1973. La segunda parte experimental, destinada a obtener normas, se efectuó en 1974 en una muestra de 948 sujetos.

Las autoras sostienen en su manual que la validez y confiabilidad se realizó de varias maneras:

La confiabilidad se estudió con tres métodos: test – retest; bipartición y consistencia interna a partir del análisis del ítem.

La validez estudiada desde el punto de vista de su contenido y de la correlación con diferentes criterios externos.

La validez predictiva se estudió con el criterio en relación al rendimiento de los niños en lectura y escritura. La validez como criterio externo con una prueba de dislexia al inicio del 2do.año básico.

La validez concurrente se realizó correlacionando los puntajes de la Prueba de Funciones Básicas con dos test: ABC Filho (1960) y el Metropolitan Readines Test, mostró una correlación de 0,62.

También se hizo un estudio de validez predictiva, utilizando como criterio el juicio del profesor en 6 meses plazo, demostrando que los niños con promedio de rendimiento alto, en las pruebas, tenían rendimiento escolar significativamente mas alto que los que tenían un bajo rendimiento en el test.

La prueba está compuesta por 52 ítems, distribuidos en tres sub-tests:

- Sub-test de Coordinación Visomotora (16 ítems).
- Sub-test de Discriminación Auditiva (22 ítems)
- Sub-test de Lenguaje (14 ítems)

La información que suministra es la detección de dificultades en áreas consideradas principales para el aprendizaje de la lecto-escritura, por lo que trabaja con el concepto de Madurez Escolar, siendo este resultante de dos procesos básicos: maduración y aprendizaje, la articulación de ambos

procesos en la madurez del niño, se relacionarán con su rendimiento a las exigencias del primer año escolar (Berdicewski y Milicic, 1989).

3.3. Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)

El test de Desarrollo Psicomotor TEPSI, de Isabel Margarita Haeussler y Teresa Marchant (1985) está dirigido a niños entre los 2 años y medio y 5 años. Evalúa el nivel de rendimiento psicomotor y el lenguaje en tres áreas: Coordinación, Lenguaje y Motricidad (Haeussler y Marchant, 1999).

El test debe ser administrado en forma individual. Puede aplicarse a cualquier niño cuya edad fluctúe en las edades anteriormente mencionadas. Está compuesto de cincuenta y dos ítems organizados en 3 sub-test:

- Sub-test coordinación.- Evalúa en dieciséis ítems la habilidad del niño para atrapar y manipular objetos y para dibujar.
- Sub-test lenguaje.- Evalúa en veinticuatro ítems aspectos de comprensión y expresión del niño.
- Sub-test Motricidad.- Evalúa en doce ítems la habilidad del niño para manejar su propio cuerpo o partes del cuerpo, y también equilibrio.

El tiempo de administración del instrumento varía según la edad del niño y la experiencia del examinador entre treinta y cuarenta minutos. Asimismo el criterio de evaluación se basa en dos posibilidades éxito o fracaso, otorgando un punto por cada éxito (Haeussler y Marchant, 1985).

Existen tres categorías en las cuales pueden ser clasificados los resultados del niño para cada subtest y para el total: Normalidad, Riesgo y Retraso.

Con relación a la confiabilidad estudiada en la primera aplicación (n=144), se analizó empíricamente el grado de dificultad e índice de discriminación de los ítems; el grado de dificultad del test y de cada uno de los subtests; y la consistencia interna del instrumento. La validez de constructo se ha estudiado en la muestra de estandarización (n=540), donde empíricamente se analizó la progresión de los puntajes por edad, el efecto de variables estructurales, y la correlación ítem-sub test. El análisis de varianza realizado muestra efectos altamente significativos de la edad y del nivel socioeconómico tanto en el test total como en los subtests que lo compone (p 0,000).

El estudio de validez concurrente con el Test de Terman Merrill (1984) en una muestra de 203 niños, de 3 a 5 años, obtuvo una alta correlación ($r = 0,7337$) en el subtest de coordinación, y en el subtests de lenguaje ($r = 0,7344$).

3.4. Test ABC del Dr. Lorenzo Filho (1960)

Este test fue creado por Lorenzo Filho para conocer los componentes de la aptitud para el aprendizaje de la lecto-escritura. Puede ser administrado en niños en edad preescolar y primer curso básico preferiblemente antes de iniciar el curso. Mide la intensidad de cada componente con el objetivo de alcanzar el diagnóstico de la deficiencia de cada sujeto y en base a los puntajes obtenidos, determinar la capacidad general que el autor denomina madurez. El test de lecto-escritura ABC es de tipo predictivo, posee la característica de evaluar los aspectos psicológicos y la madurez del niño antes de iniciar la vida pre-escolar, estas competencias son exploradas a partir de ocho sub-test detallados a continuación (Gonzales, 2000):

- Reproducción de figuras.- Mide la coordinación viso-motora del niño, y la resistencia a la inversión
- Evocación de objetos.- Evalúa la memoria inmediata del niño a partir de recordar objetos.
- Reproducción de movimientos.- Explora la memoria motriz del niño a partir de la imitación de movimientos, y la memorización visual-motora.
- Evocación de Palabras.- Evalúa la memoria auditiva del niño a partir de la repetición de palabras con grado de complejidad ascendente.
- Evocación de un relato.- Mide la memoria lógica del niño a partir de reproducir detalles y personajes de un cuento, comprensión y vocabulario
- Repetición de Palabras.- Explora la pronunciación del niño y la resistencia a la ecolalia
- Corte de diseño.- Mide la coordinación motora a partir de la manipulación de objetos.
- Punteo.- Proporciona datos sobre la atención y la fatigabilidad del niño.

La forma de aplicación es individual, y tiene una duración aproximada de 8 minutos.

Cada sub-test recibe una puntuación de cero a tres puntos, los cuales serán sumados en función de obtener un puntaje total. Al tener la característica predictiva la prueba ABC proporciona parámetros de si el niño aprenderá a leer y escribir en seis meses (16 puntos), o en lapso de un año (de 12 a 15 puntos), o si necesitará refuerzo en el aprendizaje de la lecto-escritura (de 8 a 11 puntos), o si necesita asistir a un centro especial para su aprendizaje (menos de 7 puntos).

3.5. Test Boehm de conceptos básicos (TEA, 2000)

El *Boehm Test of Basic Concepts* de Ann E. Boehm (1967) surge como resultado de una investigación sobre la influencia que, en el proceso de aprendizaje escolar, puede ejercer la carencia o la deficiente comprensión de unos conceptos sobre los que dicho aprendizaje se apoya. Tea Ediciones, S. A. ha realizado la adaptación española.

El BTBC fue concebido como un instrumento auxiliar de la instrucción escolar más bien que como medio de predicción.

Puede ser aplicado en forma individual y colectiva. La duración de la prueba no tiene tiempo límite, pero dura aproximadamente 40 minutos.

El ámbito de aplicación preferente es a niños en edad preescolar y primer curso de enseñanza general básica, en las edades comprendidas entre 4 y 7 años.

La finalidad del Test Boehm, es apreciar el dominio que los niños poseen de cierto número de conceptos que parecen fundamentales para el aprovechamiento escolar.

Por lo tanto el propósito del BTBC, es identificar:

- Los niños que tienen poco dominio de los conceptos básicos y, consecuentemente, necesitan una especial atención
- Los conceptos que son desconocidos para un gran número de alumnos de la clase

Los coeficientes de fiabilidad en las muestras americanas varían entre 0,68 y 0,90; y en las españolas entre 0,85 y 0,93.

En un estudio sobre el test Reversal, se correlacionó esta prueba con el Boehm y el índice obtenido fue 0,50; la muestra empleada para el estudio estaba formada por 100 niños de cinco años y medio.

3.6. Test de COBAR. Conceptos Básicos Relacionantes de Carlos Yuste Hernanz, y Luis M. Sanz Morínigo (1991)

Prueba publicada por la Editorial CEPE, y es de aplicación individual o colectiva, sin embargo se deberá individualizar lo suficientemente como para poder seguir la marcha de cada niño. Por lo que se recomienda no aplicar a más de 10 niños a la vez.

El COBAR es un instrumento de evaluación de la habilidad alcanzada por los escolares para conceptualizar y emplear el término verbal adecuado al concepto correspondiente. Evalúa los conceptos y formas de expresión básicos relacionantes.

Sus fundamentos conceptuales son adecuados y la forma de elaborar los distintos niveles de evaluación también lo es.

El COBAR, está compuesto por cinco niveles (COBAR 3, COBAR 4, COBAR 5, COBAR 6, y COBAR 7), y lo caracteriza:

- Los conceptos elegidos varían en función de los estudios realizados por cada equipo de autores

- Las muestras poblacionales utilizadas para la selección de los conceptos a incluir en cada nivel curricular
- La forma de presentación de los cuadernillos-estímulo

Los aspectos más discutibles en el uso del COBAR lo constituyen:

- El formato poco amigable de los cuadernillos, aspecto a tener en cuenta cuando se emplean con niños de 4 a 6 años de edad
- La inexistencia de información sobre la consistencia temporal de las medias (fiabilidad test-retest)
- El hecho de que el COBAR es un Test Psicométrico sin baremos poblacionales. Sorprende este hecho ya que en evaluación del bajo rendimiento o de las dificultades de aprendizaje, resulta en muchas ocasiones imprescindible y siempre muy útil, conocer el nivel de desarrollo conceptual de un escolar, con respecto a la media de su grupo cultural normativo. En este sentido la mayor deficiencia del COBAR es que no permite llevar a cabo una valoración entre sujetos.

No obstante, puede resultar útil cuando se desee evaluar los progresos realizados por determinado escolar tras una intervención educativa prolongada.

Frente a la prueba COBAR, surge el Test de conceptos Básicos para Educación Infantil y Primaria (CONCEBAS-2000) la cual proporciona muestra mucho más amplias y diversificadas de la población española, resultando más eficaz para llevar a cabo comparaciones entre sujetos.

Este test de E. Manuel García Pérez y Javier Yuste Andinal, es de gran utilidad para Logopedas, Profesores de Educación Infantil y Primaria, Psicólogos Educativos y Psicopedagogos, para identificar el nivel de desarrollo cognitivo-verbal de los niños de 4 a 7 años de edad.

Su finalidad es valorar el dominio por cada escolar de distintos conceptos, y la palabra que los designa, incluidos en el currículo académico propio de su edad, necesarios para progresar en el aprendizaje. Asimismo permite detectar de manera sencilla aquellos casos de retrasos en el desarrollo de habilidades verbales o intelectuales.

Permite evaluar conceptos espaciales, temporales, cualitativos, cuantitativos y ordinales en dos niveles: CONCEBAS-1 (4 a 5 años) y CONCEBAS-2 (6-7 AÑOS). Los Baremos se presentan en un programa informático (Tipisoft) cuyo soporte es un CD, el cual debe instalarse en el disco duro del PC (bajo Windows), pudiéndose obtener un informe individual de cada sujeto, listado de resultados por grupos y porcentajes de aciertos y errores de cada concepto.

La fiabilidad o estabilidad del instrumento se ha mejorado al construir los diversos elementos con cuatro opciones de respuesta, y su validez predictiva de los problemas de rendimiento escolar se ha incrementado. Por otra parte, la baremación con amplias muestras (CONCEBAS 1, con 3.600 sujetos, y CONCEBAS 2, con 3.400 sujetos) constituye uno de los mejores elementos de confianza

en este instrumento a la hora de comparar los resultados de un escolar con el resto de la población normal.

Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos fueron respectivamente 0,63, 0,60, 0,57 y 0,65, mostrando así una razonable capacidad predictiva entre el nivel de desarrollo cognitivo-verbal evaluado y el aprendizaje de lectura comprensiva.

4. Evaluación de inteligencia

Se puede mencionar que el tema de la inteligencia ha sido debatido ampliamente, de la misma manera se puede decir que existe acuerdo entre diversos autores para definir a la inteligencia como la capacidad de entender y manipular conceptos abstractos y complejos, así como distinguir dos procesos: uno activo, que fundamentalmente tiene que ver con la resolución de problemas y el pasivo, que se trata de la capacidad de aprender asuntos complejos.

Siguiendo este lineamiento, se afirma que la inteligencia es el resultado de la articulación entre habilidades y aptitudes de un niño, con las que inicia su proceso de aprendizaje.

Los diversos tests de inteligencia buscan evaluar algunos de los conocimientos, además de aptitudes que se requieren para iniciar el proceso de aprendizaje.

La noción de inteligencia a la que se hace referencia en los distintos tests, tiene que ver con la capacidad de articular de manera que permita resolver un problema de manera adecuada.

4.1. Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven (1938).

Raven construyó sus *Progressive Matrices* (Test de Matrices Progresivas) para experimentación en 1936, y en 1938 estaban ya estandarizadas y publicadas como test, fecha a partir de la cual se obtuvieron baremos más amplios cada año. En el año 1950, ediciones Paidós en Buenos Aires publicó la primera edición, en 1954, la segunda y la tercera edición en el año 1957.

El test de inteligencia Raven puede ser considerado como universal, donde no afectan las variables culturales; de sencilla aplicación. Consiste en completar figuras pre-impresas a partir de opciones que son presentadas al evaluado, ponderando aspectos perceptivos y de razonamiento analógico, mismos que se encuentran ordenados por el grado de dificultad de forma ascendente. En relación a la aplicación del test este puede ser auto-administrado, de aplicación individual y colectiva, el tiempo de duración de la prueba oscila entre treinta y sesenta minutos.

Evalúa la capacidad perceptiva, de observación y de razonamiento analógico, asimismo mide el cociente intelectual y habilidad mental general. Para obtener los coeficientes de validez y confiabilidad se aplicaron los estadísticos de Kider-Richardson. El coeficiente de confiabilidad oscila entre 0,83 y 0,93. El coeficiente de validez según el criterio de Terman Merrill es de 0,86. Estudios de correlación con otros test muestran valores que caen entre 0,6 y 0,96, indicando una correlación alta (Terman-Merrill= 0,776) (Bernstein, 1973)

Entre sus características más destacadas, se puede mencionar que puede ser aplicado independientemente de discapacidades tanto motoras como verbales, asimismo no requiere se posean conocimientos adquiridos previamente, por tanto se puede decir que el grado académico no es determinante en el desarrollo de la prueba y los resultados obtenidos.

El test de Matrices Progresivas, Escala Especial (CPM Color), compuesta para niños de 5 a 11 años, consta de treinta y seis matrices progresivas organizadas en tres partes (A, B, C) cada una están compuestas por doce ítem (Raven, 1996).

Cabe mencionar que existe la versión del Test de Matrices Progresivas de Raven, baremado para su uso en Bolivia (Dupleich y Piccolomini, 1989.) La prueba fue aplicada a dos mil ciento cuarenta y dos niños de diferentes escuelas públicas de la ciudad de los cuales novecientos cincuenta y cuatro fueron varones y mil ciento ochenta y ocho mujeres. El coeficiente de confiabilidad obtenido en este estudio fue de 0.80.

Se ha postulado que las escalas de Raven son, una de las mejores estimaciones del factor “g” y de la inteligencia general, porque la capacidad educativa están en la base esos constructos.

4.2. Test G de Cattell (1968)

La escala uno de Cattell, propone diferenciar el factor “G” en dos áreas generales: la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida, asimismo puede ser utilizada para niños en edad pre-escolar y escolar, comprendidos entre 4 y 8 años.

Este test busca evaluar la inteligencia como un proceso mental general, mediante tareas no verbales. La fiabilidad fue calculada por el método de Sperman-Brown un coeficiente que oscila entre 0,76 y 0,78. La validez oscila entre 0,69 y 0,73.

Está compuesta por ocho sub-test clasificados de la siguiente manera: Sustitución, Clasificación, Laberintos, Errores, Semejanzas, Identificación, Órdenes y Adivinanzas.

Los últimos tres componentes se caracterizan porque presentan contenidos de tipo verbal, aunque el objetivo del test, es medir las habilidades fluidas a través de tareas no verbales, con la finalidad de limitar la influencia de aprendizajes adquiridos previamente, es decir de habilidades cristalizadas. Las operaciones cognitivas que requieren los demás sub-test son: identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones (Cattell y Cattell, 1999).

4.3. Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA)

Esta escala está orientada para evaluar niños en un rango de edad entre los 2 años y medios a los 8 años y medio. Tiene por objetivo evaluar puntuaciones o índices de diferentes habilidades cognitivas y motoras, mediante una amplia serie de tareas de carácter lúdico.

Las variables de estratificación utilizadas como base fueron edad, sexo, raza, región geográfica y ocupación de padre. El coeficiente promedio de confiabilidad es de 0,93 y coeficiente de validez predictiva de 0,80.

El MSCA contiene dieciocho subtests independientes que evalúan las variables aptitudinales del niño en áreas importantes. La puntuación directa del niño en cada una de las escalas que componen la prueba se transforma en una puntuación típica de acuerdo con la edad cronológica (McCarthy, 1996)

La aplicación es individual y tiene una duración de 45 minutos a 60 minutos.

La escala de McCarthy de aptitudes y Psicomotricidad está integrada por 18 tests que dan lugar a seis escalas:

- Escala Verbal.- Evalúa la aptitud del niño para expresarse verbalmente, así como la madurez de sus conceptos verbales. Consta de cinco ítems.
- Escala Perceptivo-Manipulativa.- Evalúa la capacidad de razonamiento del niño mediante la manipulación de materiales. Consta de siete ítems.
- Escala Numérica.- Evalúa en el niño la facilidad que tiene para los números así como la comprensión de términos cuantitativos. Consta de tres ítems.
- Escala General Cognitiva.- Se constituye por los ítems que forman las escalas verbal, perceptivo-manipulativa y numérica. Muestra el nivel intelectual del niño en relación con el de otros de su misma edad cronológica.
- Escala de Memoria.- Los ítems que componen esta escala evalúan en el niño la memoria de materias o contenidos de pequeña amplitud. Comprende la medida de la memoria en dos modalidades: Respuestas verbales y no verbales. Consta de 4 ítems.
- Escala de Motricidad.- Estos ítems evalúan la coordinación del niño en la ejecución de diferentes tareas motoras finas y no finas, es decir mide la coordinación motora a través de la coordinación manual y la destreza digital. Consta de cinco ítems.

Actualmente se dispone de una nueva versión que incluye materiales y estímulos actualizados junto a una nueva tipificación basada en una amplia muestra representativa de la población española recogida íntegramente en 2009.

4.4. Test de Inteligencia de Wechsler para Pre-Escolares y Primaria – III (WPPSI-III)

La Escala Original de Wechsler Bellevue (1939) ha sido empleada para un rango de edad entre 7 a 69 años.

El objetivo de la primera Escala, fue proporcionar un test de inteligencia apropiado para adultos, ya que el contenido de los que se disponía hasta esa fecha resultaba poco apropiado. Actualmente todos los tests han sido revisados y adaptados a las necesidades actuales y a los últimos avances en la investigación. La primera escala del WPPSI, data del año 1967, y estaba orientado a la evaluación de niños entre 4 y 6 años y medio; el WPPSI-R (1989), era para niños

entre 3 y 7 años y medio de edad, y el WPPSI-III (2003), para niños entre 2 y medio años, hasta 7 años y 3 meses (Wechsler, 1996).

La Escala de Inteligencia para Preescolar y Primario (WPPSI – III) ha sido presentada oficialmente en Madrid el 28 de octubre de 2009, y en Barcelona el 5 de noviembre del mismo año. Es una versión completamente renovada y actualizada que incorpora nuevos sub- tests nuevos índices y baremos construidos a partir de una muestra de 1.220 niños españoles recogida entre 2008 y 2009.

El nuevo diseño de los materiales es a colores, por lo tanto el WPPSI-III resulta más atractivo para los niños y los profesionales.

Como las demás escalas de Wechsler, el WPPSI-III es un procedimiento de aplicación y puntuación individual para cada subtestb que suministra índices sobre el funcionamiento intelectual en las áreas cognitivas verbal y manipulativas, así como un índice global que representa la capacidad intelectual general del niño (CI total). Adicionalmente se obtiene los índices de Velocidad de procesamiento y Lenguaje general.

El WPPSI-III, es una medida válida y fiable de la inteligencia diseñada y adaptada para cada edad. Mide los aspectos cuantitativo y cualitativo de la inteligencia general; está compuesto por subtestS Verbales y Manipulativos; proporciona tres Cocientes Intelectuales: Verbal (CIV), Manipulativo (CIM); y Total (CI); Velocidad de procesamiento (VP) y Lenguaje general (L).

Consta de 11 pruebas, seis pertenecientes a la Escala Verbal y cinco a la Escala Manipulativa; se puede aplicar a niños con edades comprendidas entre 2 años y 6 meses, hasta 7 años y 3 meses.

Los diferentes sub-tests están agrupados en dos etapas en función de la edad del niño: la primera etapa consta de 5 test (4 principales y 1 complementario) aplicables a niños de 2 años y medio a 3 años y 11 meses; la segunda etapa se compone de 14 tests (7 principales, 5 complementarios y 2 opcionales) dirigidos a los niños de 4 a 7 años y 3 meses y el tiempo de aplicación de las mismas oscila entre 30 y 50 minutos, aproximadamente (ver tabla siguiente)

Los subtests de la primera etapa de la Escala Verbal son: Vocabulario Receptivo e Información; los de la Escala de Ejecución son: Cubos y Rompecabezas. El subtest complementario es el de Nombrar Imágenes; y los sub- tests suplementarios son: Nombrar imágenes y Vocabulario Receptivo.

Los sub-tests de la segunda etapa de la Escala Verbal son: Información, Vocabulario y Adivinanzas; los subtests de la Escala de Ejecución son: Cubos, Matrices, Claves y Figuras Incompletas. Los complementarios son: Semejanzas, Comprensión, Rompecabezas; y los test opcionales son: Nombrar imágenes y Vocabulario Receptivo.

La WPPSI-III, contiene:

- 8 sub-tests nuevos: Matrices, Conceptos, Búsqueda de símbolos, Adivinanzas, Claves, Dibujos, Rompecabezas y Nombre

- 6 sub-tests del WPPSI se mantienen: Cubos (antes de cuadrado), Información, Vocabulario, Comprensión, Figuras incompletas y Semejanzas
- 5 sub-tests del WPPSI se suprimen: Aritmética, Casa de los animales, Dibujos geométrico, Laberintos y Frases.

4.5. Batería de Evaluación de Alan S. Kaufman y L. Kaufman (K-ABC) (1997).

La Batería de Evaluación de Kaufman, valora la inteligencia y los conocimientos de los niños de 2 años y medio a 12 años y medio, en función de evaluar el procesamiento mental simultáneo y secuencial, y también el aprovechamiento de las habilidades en lectura y aritmética.

El K-ABC se ha estructurado en 4 escalas que incluyen en total 16 tests. Todas ellas se derivan de las teorías de procesamiento mental, desarrolladas e investigadas por la neuropsicología y la psicología cognitiva.

Las escalas son:

- Escala de Procesamiento Simultáneo. Consta de siete ítems integrados por distintas categorías entre ellas: ventana mágica, reconocimiento de caras, cierre gestáltico, triángulos, matrices análogas, memoria espacial y series de fotos.
- Procesamiento Secuencial. Consta de tres ítems entre ellos: movimientos de manos, repetición de números y orden de palabra.
- Procesamiento Mental Compuesto (pmc) Está formado por la Escala de Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Secuencial. Evalúa las habilidades intelectuales propiamente dichas, y la habilidad para resolver problemas, tanto de forma secuencial como simultáneamente, poniendo el énfasis en el proceso utilizado para elaborar las soluciones correctas y no tanto en el contenido específico del elemento que lo mide
- Conocimientos. Compuesto por seis ítems, entre los que se encuentran: vocabulario expresivo, caras y lugares, aritmética, adivinanzas, lectura/decodificación y lectura/comrensión. Se centra en la adquisición de hechos y habilidades prácticas, midiendo las destrezas adquiridas por el niño a través del ambiente escolar y familiar.

El K-ABC fue tipificado en su versión original sobre una muestra de 2000 niños americanos, estadísticamente estandarizado según las variables de sexo, raza, nivel socioeconómico, región geográfica, zona demográfica y ubicación educativa, incluye un grupo representativo de niños excepcionales.

La fiabilidad media en las cuatro escalas globales, va desde 0,86 a 0,93, en niños más pequeños, y de 0,89 a 0,97 en niños mayores. Considerados individualmente, la mayoría de los tests resultan bastante fiables, con valores cercanos a 0,80.

Los coeficientes de confiabilidad de división por mitades para las cuatro escalas globales están en los rangos que van del 0,80 al 0,90.

Se llevaron a cabo más de 40 estudios correlacionales en los que muestras de niños normales y especiales fueron evaluados en inteligencia, conocimientos, percepción visomotora, aspectos neurológicos, lenguaje y pruebas de habilidad cognitiva, proporcionando una amplia evidencia sobre la construcción y validez predictiva.

El Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) es una medida breve de funcionamiento intelectual, parte de la misma base teórica y metodológica que el K-ABC, siendo de rápida y fácil aplicación y corrección, fue diseñado para la investigación en sujetos de cuatro años para adelante, así como es utilizado también, en la evaluación de personas con discapacidad intelectual, y sujetos con parálisis cerebral (Fidler, Most, Guiberson, 2005).

La edad de aplicación se encuentra en el rango entre 4 a 90 años. Evalúa funciones cognitivas y permite detectar la inteligencia cristalizada y fluida, además de proporcionar un CI compuesto. La confiabilidad de la prueba es de 0,94 y la validez es de 0,86. La validez del dato del CI es de 0,80.

Los resultados de la correlación encontrados han sido, para vocabulario, de 0,94 y, para matrices, de 0,86 que evidencia la fiabilidad test-retest de la prueba. El cociente intelectual (CI) compuesto, tiene una correlación de 0,80 con el CI global del WISC-R Y DE 0,75 con el WAIS-R. Estas correlaciones apoyan la validez de constructo de los CI compuestos del K-BIT.

Está compuesto por dos sub-tests, uno verbal enfocado al vocabulario y que busca medir la habilidad de expresión de las palabras, consta de ochenta y dos ítems, separados en dos partes:

- Vocabulario Expresivo, con cuarenta y cinco ítems aplicables a personas de todas las edades.
- Definiciones, con treinta y siete ítems, su aplicación se realiza a partir de los ocho años.

Estos sub-test están dirigidos a medir el conocimiento del lenguaje, formación de conceptos verbales y caudal de información, y habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar. Se usan también como valoración de las experiencias culturales.

El segundo sub-test denominado de Matrices consta de cuarenta y ocho ítems no verbales, que cuentan con estímulos visuales de tipo figurativo y abstracto, este sub-test está dirigido a medir las habilidades no verbales y la capacidad de resolución de problemas a partir de la aptitud del niño para relacionar y establecer analogías.

Esta prueba evalúa la comprensión de la relación existente entre estímulos a través de estímulos visuales, no verbales. Las preguntas exigen razonamiento no verbal y flexibilidad en la aplicación de estrategias de solución de problemas.

La aptitud para resolver analogías verbales, con los estímulos abstractos, es una medida óptima de inteligencia en general, así como el procesamiento simultáneo, el razonamiento no verbal y el

pensamiento fluido, hace referencia a la adaptabilidad y flexibilidad al enfrentarse a situaciones imprevistas en la solución de problemas.

5. La evaluación de aspectos relacionados con pautas de crianza

La paternidad y la maternidad, es un proceso de aprendizaje que se inicia con el nacimiento de los hijos, tarea de gran impacto y significado en los primeros años de vida de los infantes, pues es la etapa cuando se forjan las interacciones padres de familia-hijos y cuando los comportamientos y actitudes de los primeros influyen de manera determinante en los segundos.

La paternidad requiere determinadas habilidades de parte de la madre y del padre; sin embargo, no todos los padres de familia son aptos para asumir esta función, de ahí la importancia de capacitarse para desempeñarse de la mejor manera posible.

En los procesos de socialización familiar de niños y adolescentes y la disciplina familiar constituye uno de los aspectos psicosociales más importantes y significativos (Musitu y Allant, 1994; Musitu y Molpeceres y Lila, 1994). Se entiende por disciplina parental al conjunto de estrategias empleadas por los padres para influir en sus hijos e inculcarles una serie de valores y de normas culturales que guíen su conducta social (Molpeceres, 1991).

Las prácticas de crianza de los padres orientan e influyen en los comportamientos de sus niños.

Las investigaciones, dirigidas a los análisis de las interacciones padres de familia-hijos pequeños, o a las intervenciones en estas relaciones realizadas en Latinoamérica son escasas, casi nulas, y sólo se encuentran trabajos desarrollados en el ámbito europeo o norteamericano.

Sin embargo, se han realizado muchos esfuerzos para evaluar la dinámica familiar, y ninguna herramienta o medida en particular es suficiente para obtener una imagen completa y exacta de su funcionamiento (Solíz-Cámara, 2005).

Solis-Cámara, plantea que en los últimos 20 años ha investigado las relaciones entre padres e hijos, y se dio cuenta que las interacciones adecuadas e inadecuadas padre-hijo, influían en el desenvolvimiento social, afectivo y cognitivo de los niños.

En Bolivia, en la ciudad de La Paz, el Dr. Reynadol De Ávila (2004), realizó una investigación con el propósito de verificar si los niños que son cuidados por padres y cuidadores de mayor escolaridad, tienen un desarrollo más temprano. La muestra constó de 246 adultos que tenían niños menores de cinco años.

Se investigó el grado de escolaridad de los padres, y se correlacionaron los datos con las áreas del desarrollo motor grueso, motor visual, lenguaje y área social. Se aplicó una encuesta a los padres o encargados. Se utilizó la escala del desarrollo psicomotor Denver II corregida. Los resultados muestran que no existe una relación estadísticamente significativa entre el retraso del desarrollo y la

escolaridad de la madre, del padre ni la del cuidador. Sin embargo, después de los cuatro años de edad, el desarrollo del lenguaje, se afectó positivamente, en relación a la escolaridad de la madre. Un hallazgo secundario fue la correlación positiva entre retraso del área motora gruesa y el área del lenguaje. Concluyen afirmando que la escolaridad alta en la madre, es un factor protector para no desarrollar problemas del lenguaje

5.1. Escala de Comportamiento para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP) de Lorena Barranco Jiménez, Pedro Solís-Cámara Reséndiz, Marysela Díaz Romero, Alma Tiscareño López, Yolanda Medina Cuevas, Hazel Montejano García (2002)

Esta escala es un instrumento completo y de gran utilidad para analizar y evaluar el comportamiento de los padres y las madres de niños pequeños en el contexto familiar latinoamericano. Toma en cuenta no solo la figura de la mamá sino también del papá en el proceso de crianza y formación de sus hijos pequeños.

Es un instrumento psicológico validado, por medio del cual se evalúa adecuadamente el ejercicio de la paternidad, para apoyar prácticas de crianza y corregir las dificultades en la relación que se establece entre madres y padres y sus niños pequeños.

El objetivo de la escala es medir las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de padres de familia.

La Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños – ECMP, presenta los comportamientos de las madres y los padres de niños de 1 a 5 años de edad en relación con sus hijos, comportamientos a partir de los cuales es posible identificar las fortalezas y las necesidades en su interacción, con el propósito de proveer la asistencia necesaria para apoyar tales fortalezas y resolver las necesidades presentes en lo que respecta a la crianza de los hijos.

El instrumento consta de 99 reactivos derivados empíricamente y con base en un marco conceptual cognitivo-conductual que describen conductas de padres de familia con niños de 1 a 5 años de edad en tres sub escalas: expectativas, disciplina y crianza.

El cuestionario debe ser contestado por uno de los padres (madre o padre) con base en las pautas de crianza que han tenido con su hijo. Se recomienda, sin embargo, que en el cuestionario participen ambos padres. La prueba se contesta entre 20 y 30 minutos.

Sistema de calificación:

Se concentra en las creencias y prácticas de los padres de familia de niños pequeños, para poder luego intervenir en el proceso de correlación que se da entre los padres de familia y sus hijos.

Busca por lo tanto conocer y aclarar la influencia de los padres de familia (mamá y papa) en el proceso de formación de sus hijos pequeños y, para ello, toma en cuenta el contexto familiar, incluyendo aspectos que lo conforman, como el social, y el cultural, entre otros.

Con base en estos procesos y aspectos, la escala permite determinar y diferenciar los estilos y las prácticas de los padres de familia y su influencia en el comportamiento del infante.

La escala en su forma breve consta de 32 reactivos derivados empíricamente y con base en un marco conceptual cognitivo-conductual que describen conductas de padres de familia con niños también de 1 a 5 años de edad en tres sub escalas: expectativas, disciplina y crianza. Incluye descripciones de los comportamientos de los padre, es decir de sus prácticas con los niños, cumple con los estándares psicométricos y es específica para padres de niños pequeños (Solís-Cámara y Díaz Romero, 2002 y 2005).

Esta escala postula el desarrollo de los niños como resultados de la interacción recíproca entre lo genético y sus experiencias medioambientales.

El cuestionario reúne una serie de afirmaciones sobre cómo educan ambos padres de familia a sus hijos pequeños, determinando la frecuencia con la que se dan ciertos comportamiento en la interacción madre/padre-hijo. Por cada afirmación hay cuatro opciones de respuesta. Incluye instrucciones y un ejemplo de respuesta.

Las subescalas analizadas son las siguientes:

Expectativas.

Las expectativas que tienen las madres y los padres acerca del nivel de desarrollo de sus hijos.

Disciplina.

Uno materno/paterno del castigo físico y otras conductas verbales que pretenden la reducción de comportamientos problemas

Crianza.

Mide prácticas promotoras del desarrollo y la salud

Los padres de familia califican cada reactivo en una escala de frecuencia de cuatro puntos.

El cuestionario debe ser contestado por uno de los padres (madre o padre) con base en las pautas de crianza que han tenido con su hijo. Se recomienda, sin embargo, que en el cuestionario participen ambos padres.

La ECMP, permite:

- Evaluar la efectividad de las pautas de crianza que desarrollan las madre sy los padres de niños pequeños en su hogar
- Detecta los comportamientos problemas en padres y madres de familia

- Identifica los comportamientos de las madres y los padres de niños promedio por estilos de crianza y de niños con problemas de conducta
- Mide efectivamente los índices de conocimiento respecto a las habilidades de los padres y madres de niños pequeños
- Identifica los tipos de perfiles de los padres de familia
- Determina cómo mejorar las pautas de crianza de los niños y reducir las interacciones negativas entre madres/padres-hijos.
- Mide pautas de crianza, disciplina y expectativas de los padres de familia en relación con sus hijos pequeños

Las pruebas que han sido presentadas evalúan a través de su aplicación los repertorios cognitivos, específicos y pautas de crianza de los niños y de las niñas, y pueden contribuir con su adecuada aplicación al desarrollo óptimo de los procesos cognitivos, de aprendizaje y crianza de los niños del grado preescolar.

Finalizada su aplicación orientan al profesional la propuesta de alternativas psicopedagógicas individual y grupal; cada una de ellas, son utilizadas según los objetivos e intereses del profesional, y de las necesidades del evaluado. Permite el conocimiento del niño y gracias a los puntajes obtenidos en cada una de ellas facilita la constatación del estado actual del desarrollo de los procesos cognitivos a través de las tareas diagnóstica y la valoración del desarrollo. Asimismo permiten la detección de las principales insuficiencias de los mismos.

CAPÍTULO IV
EVALUACIÓN DINÁMICA

EVALUACIÓN DINÁMICA

A finales de los años 70 y a comienzos de los años 80, había insatisfacción con las teorías de aprendizaje, de desarrollo cognitivo y de éxito intelectual basadas solo en los atributos individuales, dejando de lado los factores culturales y comunicacionales.

La importancia concedida al ambiente en el desarrollo intelectual, el desarrollo de los modelos de procesamiento y el aumento de acciones escolares dirigidas a la prevención de problemas provocan la búsqueda de nuevos métodos de evaluación de la inteligencia (Calero, 1995) así comienzan a realizarse investigaciones sobre la Evaluación del Potencial de Aprendizaje, por varios grupos de investigadores, centrándose en Estados Unidos (Budoff, 1969, 1987; Haywood, 1999; Campione, 1987) e Israel (Feuerstein y Rand, 1974) que fueron rápidamente seguidas por otros países (Venezuela, España, Francia y Canadá).

Todos estos grupos de investigación tomaron como referencia la teoría de Vygotsky (1978) y se han basado en los conceptos de modificabilidad cognitiva estructural y experiencia de aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein.

Según este autor no se puede interpretar las pruebas estáticas como reflejo de las habilidades del niño ya que su rendimiento refleja en realidad toda su historia socioeducativa (Tzuriel y Kaufman, 1999). Por ello propuso que para comprender el desarrollo cognitivo de un individuo se debe comprender su entorno social, cultural e histórico. Argumentó que las funciones mentales superiores provienen de interacciones sociales con miembros experimentados que guían al niño hacia niveles de dominio superiores.

Según él, cualquier función del desarrollo aparece, primero a un nivel social y luego en un proceso de internalización, en un nivel psicológico. Este segundo proceso es gradual y comienza con la ayuda de un adulto o par experimentado. La meta final es que el niño sea independiente para autorregular el proceso de aprendizaje, donde los adultos simplemente apoyen (Tzuriel, 2000a). Presupone asimismo una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños accedan a la vida intelectual de aquellos que le rodean.

En resumen, se trata al aprendizaje humano y desarrollo cognitivo como un proceso basado en la cultura, y no solo influido por la misma; como un proceso social y no solo individual; como un proceso comunicativo, donde el conocimiento se comparte para potencialmente transformar la comprensión (Mercer, 1992).

Vygotsky (1981) argumenta que el pensamiento humano se moldea por el lenguaje y que “el desarrollo cultural es la colisión entre formas de comportamiento cultural maduro con las formas primitivas que caracterizan el comportamiento del niño” (Mercer, 1992, p. 151).

Así, el desarrollo cognitivo resulta de la interacción entre desarrollo natural espontáneo y la interacción social del niño con el adulto. El aprendizaje se da por la interacción entre el niño y personas competentes, donde el adulto es un mediador con habilidades más desarrolladas que del niño.

Los mediadores organizan, integran y aplican el conocimiento aprendido para el estudiante para que este alcance niveles cognitivos superiores. El mediador se asegura de lo que el niño sabe, y le ayuda avanzar a un ritmo adecuado para su capacidad (Tzuriel y Shamir, 2007).

El concepto de zona de desarrollo próximo suele plantearse como precursor de las pruebas dinámicas en psicología moderna.

1. Zona de Desarrollo Próximo. Zone of Proximal Development (ZPD)

Vygotsky desarrolla la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), concepto que se encuentra en el contexto de su teoría de las funciones mentales superiores (Vygotsky, 1935, 1979, 1983) (Sternberg, 2004). Se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el 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” (Vygotsky, 1979, p. 133), en Gonzáles (2001, p. 120). Según Vygotsky (1978), el área del desarrollo potencial es la posibilidad de estimular procesos de desarrollo a través de la interacción con los demás (Robles, 2007).

Este concepto se refiere a la diferencia entre el rendimiento independiente del estudiante y la habilidad del estudiante para triunfar con la ayuda de un guía más capaz (Lidz, 1997). El aprendizaje con asistencia ayuda a expandir los límites de lo que una persona puede aprender y su habilidad de resolución de problemas. Los límites de la ZPD para cualquier niño en particular, en cualquier tarea en particular se establecerán en el curso de la misma actividad (Mercer, 1992).

El desarrollo cognitivo ocurre en niveles actuales y potenciales. El nivel actual está formado por operaciones cognitivas que fueron construidas después del cumplimiento de varias fases de desarrollo. El nivel potencial está compuesto por operaciones cognitivas que siguen evolucionando y pueden modificarse por la mediación intencionada (Tzuriel y Shamir, 2007).

En la teoría de Vygotsky, el nivel de desarrollo potencial corresponde al plano social, donde ocurre la mediación o el entrenamiento (Robles, 2007). Según Vygotsky, el tamaño de la ZPD se define en cuanto a la distancia entre el límite inferior (edad mental determinada por tareas independientes; nivel de rendimiento independiente) y el límite superior (edad mental determinada por el éxito con la asistencia del examinador; lo que puede lograr el niño con colaboración) (Allal y Pelgrims, 2000). Vygotsky declara que se ha demostrado empíricamente que la ZPD predice el aprendizaje futuro mejor que la edad mental o C.I. que reflejan el nivel de desarrollo actual (Allal y Pelgrims, 2000).

Según Vygotsky (1978), la ZPD tiene dos fuentes, la de juego y de instrucción. En el juego, el niño crea su propia ZPD y nivel de desarrollo potencial correspondiente. En el contexto de instrucción, la ZPD se crea por un adulto competente y orientado a una meta quien media al niño (Tzuriel y Weiss, 1998).

Bruner (2004), propone su conocido concepto de andamiaje para definir las dos condiciones que producen desarrollo:

1. Proponer a las personas tareas que supongan para ellas un reto, que impliquen un nivel de competencia algo por encima de ZPD
2. Hay que proporcionarle ayuda según una regla de contingencia (en otorgar un nivel de ayuda inversamente proporcional al nivel de competencia)

Según Newman y Holzman (1993) en Sternberg, (2004), la popularidad de la ZPD se debe a que se centra en la cognición social y la interacción en el aula, ahonda en la esencia del aprendizaje y el desarrollo, y es una expresión del individuo en la sociedad. Por lo tanto, este constructo satisface varias necesidades de la teorización contemporánea en los campos de la psicología y de la educación.

2. Modificabilidad Cognitiva

El concepto de la modificabilidad cognitiva surgió por el interés de Feuerstein de ver como la gente con bajo rendimiento llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad (Noguez, 2002).

De acuerdo a Feuerstein (1979), los seres humanos tiene la capacidad única para modificar su funcionamiento cognitivo y para adaptarse a las demandas de la vida cambiante (Bensoussan, 2002).

Según Feuerstein, la modificabilidad cognitiva tiene como base primordial la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (*Mediated Learning Experience*, MLE), a la cual se atribuye la modificabilidad humana. La modificabilidad cognitiva se basa en un concepto de crecimiento humano, transformando las potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas diversos del entorno (Noguez, 2002).

Para Feuerstein (1979) la modificabilidad cognitiva sería la modificación estructural del intelecto del individuo, mediado por un adulto experimentado quien proporciona a la persona instrumentos de adaptación y aprendizaje para que la persona expuesta a ellos sea capaz de utilizar eficientemente la exposición directa al aprendizaje y de modificarse (Feuerstein y Rand, 1974). El individuo aprende de nuevas experiencias, de las oportunidades de aprendizaje, y puede cambiar su propia estructura cognitiva (Tzuriel y Shamir, 2007).

La teoría de la modificabilidad cognitiva se basa en la creencia que los individuos son sistemas abiertos, capaces de un cambio estructural significativo, y de los que su nivel de crecimiento cognitivo depende de los eventos únicos que experimentan durante sus años formativos. De acuerdo a esta teoría, el crecimiento cognitivo se basa en la exposición a estímulos en el ambiente y a la experiencia mediada de aprendizaje (Tzuriel y Shamir, 2007).

3. Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) Mediated Learning Experience (MLE).

Las experiencias de aprendizaje mediado es definida por Feuerstein, Rand y Hoffman (1979) como un proceso en el cual los padres o adultos experimentados se interponen entre un grupo de estímulos y el niño, y filtran, relacionan, resaltan y/o modifican los estímulos para el niño (Tzuriel, 2003a).

La aproximación de la EAM de Feuerstein se basa en la creencia que los seres humanos son modificables, sin importar edad, etiología o severidad de condiciones (Tzuriel, 2000b; Tzuriel, 2003b).

La teoría de la EAM se enfoca en los cambios cognitivos que resultan de los efectos de la experiencia mediada por un adulto (Tzuriel y Shamir, 2007).

Es un proceso por el cual un adulto (generalmente el cuidador) se interpone entre el individuo y el ambiente, y lo media para el niño. La mediación se realiza cuando se ayuda al niño enfocarse en los aspectos importantes de los estímulos, agregando significado a la información registrada y trascendiendo la información al darle reglas y principios que van más allá del aquí y ahora (Tzuriel, 2000b; Tzuriel y Shamir, 2007; Tzuriel y Weiss, 1998). De acuerdo a este modelo, el desarrollo de un funcionamiento cognitivo superior es producto de los procesos de mediación (Tzuriel y Shamir, 2007).

Por lo tanto, la fase de mediación debe entenderse como un dirigido a proporcionar al individuo determinadas ayudas que pretenden optimizar su procesamiento de la información.

La teoría de la EAM afirma que la mediación de principios de aprendizaje, resolución de aprendizaje y de problemas serán más efectivos en la preparación de niños preescolares para el aprendizaje académico y social que simplemente enseñando contenidos y habilidades. Mientras más experiencias de interacción tenga el niño, más podrá aprender de situaciones de aprendizaje formal e informal (Tzuriel, 2000b).

Una característica de la EAM es el desarrollo de procesos de pensamiento sistemático que ayudan a dirigir el aprendizaje y rendimiento en situaciones escolares y en otros aspectos de la vida. Una adecuada mediación facilita el desarrollo de varias funciones cognitivas. Al adquirir e interiorizar procesos de la EAM permite al niño en el futuro usarlos independientemente para beneficiarse de experiencias de aprendizaje y modificar su sistema cognitivo (Tzuriel, 2000b) y transferir estos conocimientos a nuevas circunstancias (Tzuriel y Shamir, 2007).

Según el mismo Feuerstein (Noguez, 2002), la EAM se define como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente. Es mucho más que un simple modelo pedagógico; conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural. Desempeña una función primordial en la determinación de las tendencias evolutivas y de los cambios importantes que ocurren en el funcionamiento mental humano.

Según Tzuriel y Shamir (2007), la EAM implica los siguientes procesos:

a) Intencionalidad y reciprocidad:

El comportamiento del mediador se enfoca en la atención del estudiante sobre los estímulos presentados.

b) Trascendencia:

El mediador ayuda al estudiante expandir la información al enseñar estrategias, reglas y principios que puede ser generalizados a otras situaciones. Se refiere a ir más allá de la necesidad inmediata que creó la actividad.

c) Significado:

El mediador enfatiza las características de los estímulos al expresar su importancia, significado y valor. Se trata de ir en búsqueda del significado del niño.

d) Sentimiento de competencia:

La retroalimentación que el mediador provee al estudiante se da para que el estudiante se sienta capaz de funcionar exitosa e independientemente. Se provee oportunidades para lograr la tarea y se recompensa por intentar dominar la situación, enfrentarse efectivamente con los problemas y organizar el ambiente.

e) Regularización y control del comportamiento:

El mediador administra y regula el comportamiento del estudiante antes, durante y después de la tarea. La regulación se logra al inhibir la tendencia para reaccionar impulsivamente hacia los estímulos, al secuenciar componentes de la información, al explorar sistemáticamente las tareas y al revisar el rendimiento tras el cumplimiento de la tarea.

f) Mediación del acto de compartir:

El poner en el lugar del otro anima a la interacción de las personas creando un sentimiento común.

En este caso el mediador debe compartir con el niño sus experiencias de aprendizaje, deben pensar juntos cómo efectuar la tarea y encontrar las estrategias adecuadas sin entregar la solución inmediata.

Feuerstein concibió a las interacciones de la EAM como factores próximos (“proximal factors”) que explican las diferencias individuales en aprendizaje, rendimiento cognitivo y modificabilidad

cognitiva. Los factores distales (“distal factors”: déficit orgánico, pobreza, estrato socioeconómico y molestia emocional) solo afectan la habilidad de aprendizaje mediante los factores próximos de la EAM y no se conciben como determinantes causales de la modificabilidad cognitiva baja (Tzuriel, 2000a; Tzuriel y Weiss, 1998).

Existe evidencia que actividades padre-niño específicas se relacionan concurrentemente y predicen aspectos específicos del desarrollo cognitivo de los niños (Tzuriel y Weiss, 1998).

En su estudio, Tzuriel y Weiss (1998) determinaron que ninguno de los factores distales de la aceptación-rechazo de las madres ni las dimensiones de personalidad de los niños predijeron directamente los factores cognitivos de los niños. Los resultados confirmaron que los factores próximos de la relación EAM entre madre-niño explicaron mejor las variaciones en la modificabilidad cognitiva que los factores distales.

Los procesos de la mediación que caracterizan a las interacciones madre-niño se asocian a la modificabilidad cognitiva (Tzuriel y Weiss, 1998). Esto valida la discusión que “el rendimiento cognitivo inicialmente manifestado por el niño no revela el potencial del niño o su habilidad para modificar estructuras cognitivas” (Tzuriel y Weiss, 1998, p. 96).

Pudiendo evaluar el potencial de aprendizaje mediante el juego, Tzuriel y Weiss (1998) pusieron en marcha un estudio para comparar la EAM en situaciones de juego libre en comparación a situaciones estructuradas. Determinaron claramente que la EAM en las situaciones estructuradas tiene mayor poder diagnóstico y predictivo de la modificabilidad cognitiva que situaciones de juego libre.

Tzuriel y Shamir (2007) demostraron que la mediación de un niño a otro niño también puede ser beneficioso para el rendimiento cognitivo de ambos niños. Utilizando el *Peer Mediation with Young Children* (PMYC), dividieron a los participantes en 2 grupos principales que serían el grupo de niños “mediadores” (de edad mayor, 3 grado de escolaridad), y un grupo de “estudiantes” (de edad menor, 1 grado de escolaridad). El grupo de “mediadores” también se dividió en uno que estaría expuesto al PMYC en el que mediante la evaluación dinámica se les instruyó en fundamentos como resolución de problemas, y el otro que no lo fue. A partir de allí, los “mediadores” enseñaron mediante la mediación a los “estudiantes”. Se obtuvieron 3 resultados pertinentes:

- a. Los “mediadores” que fueron expuestos al PMYC obtuvieron ganancias significativamente mayores (alta modificabilidad cognitiva significativa) entre su pre-test y pos-test que los “mediadores” que no lo fueron.
- b. Los “estudiantes” también demostraron una modificabilidad cognitiva significativa entre ambas evaluaciones
- c. Los “estudiantes” que presentaron un rendimiento significativamente más alto en sus pos-test fue el que trabajó con los “mediadores” que pasaron por el PMYC.

Lo que importa no es tanto lo que saben o hacen los niños, sino cómo aprenden, y cómo se puede modificar sus estructuras cognitivas en función de los procesos de mediación. Es de suma importancia que estudios futuros relacionados con varias culturas (“cross-culture”) busquen índices de cambio y modificabilidad del niño como una función de componentes culturales específicos que resaltan la mediación y cambian procesos dentro de familias y en círculos sociales más amplios (Tzuriel y Kaufman, 1999).

4. Evaluación Dinámica o Evaluación del Potencial de Aprendizaje.

El termino Evaluación Dinámica o Evaluación del Potencial de Aprendizaje, se refiere a la evaluación del pensamiento, percepción, aprendizaje, y resolución de problemas mediante un proceso activo de enseñanza enfocado a modificar el funcionamiento cognitivo (Tzuriel, 2000a; Tzuriel y Kaufman, 1999; Tzuriel y Weiss, 1998).

Feuerstein fue quien desarrolló la evaluación dinámica en base a la teoría de la modificabilidad cognitiva y de la experiencia de aprendizaje mediado (*Mediated Learning Experience*, MLE) (Tzuriel, 2003b). Parte de la base de que el desarrollo cognitivo es resultado de tres tipos de procesos diferentes, aunque complementarios: los de desarrollo madurativo del organismo; los de aprendizaje en situaciones de exposición directa a los objetos; y la experiencia de aprendizaje mediado, variable determinante del rendimiento cognitivo y, de la capacidad del sujeto para modificar su propia inteligencia a partir del aprendizaje

La evaluación dinámica -que en España se denomina de modo general Evaluación del Potencial de Aprendizaje (Calero, 1996) - ofrece una base para la enseñanza y para el desarrollo de aptitudes cognitivas (Lidz, 1997). Es un proceso de evaluación que se interesa en estimar el potencial de aprendizaje, e identificar los tipos de ayudas que contribuyen a aumentar la competencia del niño evaluado por comparación con su propia actuación al trabajar de forma autónoma (Resing, 2000).

Para Calero y Marquez (1998) la Evaluación del Potencial de Aprendizaje o la Evaluación Dinámica, se refiere a la evaluación de la capacidad general para aprender en respuesta a la instrucción de una tarea dada; o dicho de otro modo, la capacidad de un sujeto para sacar provecho de un entrenamiento dirigido a la enseñanza de resolución de problemas mas o menos complejos en los que en un principio fracasa.

Hace referencia al grado en el que una persona mejora en la realización de una determinada tarea, tras haber recibido una intervención o entrenamiento, por parte de otra persona que la guía en su resolución (Fernández-Ballesteros y Calero, 2000).

Cuando se realiza un diagnóstico se debe ir más allá de lo que el niño sabe actualmente, hacia la comprensión de cómo aprende y determinar los obstáculos para un aprendizaje exitoso (Lidz, 2000).

Desde el Enfoque de *Evaluación de Potencial de Aprendizaje (o Evaluación dinámica)*, la inteligencia se concibe como la capacidad de aprendizaje y de adaptación a situaciones nuevas (Calero, García-Martin y Gómez, 2007)

4.1. Objetivos de la Evaluación de Potencial de Aprendizaje.

“El objetivo prioritario de esta evaluación es el de indagar los procesos o estrategias utilizados por un determinado sujeto en la resolución de un problema concreto. En definitiva, se trata de explorar cuales son las operaciones intelectuales deficitarias de un individuo con el fin de planificar una determinada intervención” (Fernández-Ballesteros, 1989, p. 63-64).

El objetivo es medir la ejecución de los sujetos, pero también su posibilidad de aprendizaje. Su fin es la estimación de la posibilidad de aprovechamiento de diferentes programas de entrenamiento cognitivo (Calero, 2004).

Los objetivos generales en la etapa preescolar son:

- a) **Detectar** a aquellos niños que presentan algún tipo de déficit, que previsiblemente, puede desembocar en un atraso en el inicio de la escolaridad
- b) **Potenciar** aquellas **habilidades y/o procesos** (sobre los que se desarrollarán todos los procesos de aprendizaje posteriores que serán determinantes del éxito académico) prerrequisitas para el buen rendimiento y adaptación a las nuevas demandas que se presentan en los primeros cursos de la etapa de educación primaria (Calero, Robles, Marquez y de la Osa, 2009).

4.2. Características.

- **El examinador o facilitador.** Una característica de la evaluación dinámica es el rol del asesor, quien interactúa con el niño tanto como examinador y facilitador; determina no solo las habilidades actuales del niño sino también los niveles de desarrollo emergente. Trabaja para ayudar al estudiante hacia la competencia y comprensión de la resolución de problemas; y enriquece la interacción entre el sujeto y el medio ambiente proporcionando estimulaciones y experiencias que no pertenece a su mundo inmediato (Allal y Pelgrims, 2000)

Debido a su característica interactiva, el examinador puede observar los procesos de aprendizaje y las estrategias utilizadas (Aranov, 1999; y García, 2007).

- **Comunicación.** Uno de los aspectos más importantes de la evaluación dinámica de niños pequeños es la comunicación. Debido a que los niños pequeños todavía no tienen la habilidad para expresar sus pensamientos y sentimientos claramente, por lo que el

examinador debe ser sensible a las necesidades implícitas y explícitas del niño, su personalidad, y estado emocional y psicológico (Tzuriel, 2003b).

- **Naturaleza de la tarea.** Se prepara al niño para afrontar una tarea más avanzada, a partir de la enseñanza de procedimientos y estrategias (Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979). Las tareas son elaboradas en base a la posibilidad de enseñar estrategias cognitivas importantes, resaltar funciones cognitivas y medir cambios cognitivos (Tzuriel, 2003b).
- **Situación de la administración de la prueba.** El objetivo es cambiar el funcionamiento del individuo dentro del contexto de la prueba y considerar los cambios observados como indicadores de cambios futuros que se podrían esperar si se enseña adecuadamente. Esto hace que el rol del examinador cambie mostrándose como una persona que interviene para cambiar el funcionamiento del examinado y aumentar su rendimiento (Tzuriel, 2003b).
- **Enfoque en los procesos cognitivos.** Se enfoca en los procesos cognitivos, y en factores no-intelectuales que afectan el funcionamiento. Se hace énfasis en los componentes del proceso (la naturaleza del comportamiento cognitivo, los procesos y las estrategias de aprendizaje), y las intervenciones específicas requeridas para cambiarlas (Tzuriel, 2003b).
- **Interpretación de resultados.** La interpretación se basa en aspectos cualitativos, en el análisis de funciones cognitivas deficientes, y en los esfuerzos mediacionales requeridos para modificarlos (Tzuriel, 2003b).
- **Capacidad predictiva.** Debido al hecho que la evaluación dinámica mide la modificabilidad cognitiva, son mejores indicadores de futuros cambios de las estructuras cognitivas (Tzuriel, 2000b). Tiene una capacidad predictiva, permitiendo estimar el aprovechamiento que un sujeto o grupo tendrá de un programa de entrenamiento específico, para estimar el potencial de aprendizaje que predice el progreso futuro, para llevar a cabo un proceso de entrenamiento para aumentar o mantener sus habilidades, para decidir qué procesos requieren un enfoque para ser entrenados para facilitar su competencia, y para determinar qué tipo de intervención manejar para lograrlo (Allal y Pelgrims, 2000; Calero, 2004; Lidz, 1997; Malowitzky, 2001).

4.3. Utilidad de la Evaluación Dinámica

Se puede aplicar la evaluación dinámica a una variedad de dominios, como al lenguaje, matemáticas, o para aprender analogías. Además, se la puede administrar con personas de cualquier edad (Lidz y Elliott, 2000) y género (García, 2007), con personas de diferentes etnias, o con culturas lingüísticamente diferentes (Calero, 2004; Lidz, 1997; Tzuriel, 2003b) o con déficits de diferentes tipos (Calero, 2004). La población en la que se puede aplicar la evaluación dinámica es amplio ya que se trabaja con individuos susceptibles a mejorar su proceso cognitivo (Calero, 2004).

Según Tzuriel (2003b), se puede utilizar la evaluación dinámica en las siguientes condiciones:

1. Cuando las pruebas estandarizadas proporcionan bajos resultados y hay duda si es que refleja la habilidad del niño.
2. Cuando las pruebas estandarizadas se concentran en los márgenes del funcionamiento cognitivo adecuado, ya no provee información concisa sobre el potencial de aprendizaje y las intervenciones requeridas.
3. Cuando existen discrepancias entre la aptitud del niño y su rendimiento, donde rinde deficientemente en pruebas de inteligencia pero trabaja bien en aula.
4. Cuando el niño proviene de un ambiente socioeconómico bajo, culturalmente diferente o lingüísticamente diferente.
5. Cuando el niño presenta disturbios emocionales, desorden de personalidad o discapacidad en su aprendizaje
6. Haywood y Lidz (2007), sugieren utilizar la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje cuando el objetivo es estimar la posibilidad de aprovechamiento de un tipo de entrenamiento o de un programa de entrenamiento cognitivo (Robles, 2007).

A pesar que muchos estudios han demostrado la eficacia de la evaluación dinámica, todavía no se ha constatado como un método eficiente de evaluación (Haywood y Tzuriel, 2002).

Un primer motivo que dan es que no se utiliza esta metodología en las universidades en programas de pre- y pos-grado, y puede resultar difícil cambiar de un modelo de evaluación a otro. Otro motivo es que los psicólogos quizá no vean la eficiencia de esta forma de evaluación debido al consumo de tiempo que implica en comparación a las pruebas estáticas.

Por otra parte, los psicólogos quizá no conozcan todavía la forma de interpretar los resultados o las recomendaciones planteadas a partir de la evaluación dinámica. Finalmente, parece ser más fácil hacer lo que uno ya conoce y hacerlo bien, como implica el uso de pruebas estáticas (Tzuriel, 2003a).

4.4. Diferencias entre Evaluación Estática y Evaluación Dinámica.

Las diferencias principales entre estos dos enfoques, radica en los siguientes puntos:

- a) La evaluación Estática enfatiza productos formados como resultados de herramientas existentes, y se centra en estados desarrollados. La Dinámica enfatiza la cuantificación de procesos psicológicos (aprendizaje y cambio), y se centra en procesos en desarrollo.

- b) En la Estática, el examinador presenta una secuencia de problemas y el sujeto responde, sin feedback sobre la ejecución; en la Dinámica hay feedback explícito e implícito, y durante la fase de instrucción se ve qué herramientas maneja el niño y cuáles no.
- c) En la Estática el examinador es neutral hacia el examinado; en la Dinámica, hay atmósfera de enseñanza y ayuda, dando instrucciones para ayudar a mejorar la puntuación.
- d) La característica fundamental de la evaluación tradicional frente a la Dinámica no es que sea estática, es que es estándar: igual para todos los sujetos evaluados, uniforme y orientada hacia criterios normativos, mientras que la Dinámica se adapta al sujeto (Calero, 2004).
- e) La evaluación estática, no produce ningún cambio en el examinado (estudiante), mientras que la evaluación dinámica sí los produce durante la situación de prueba, y evalúa la implementación de estrategias aprendidas y principios cognitivos en problemas progresivamente más difíciles (Tzuriel y Kaufman, 1999).

Sin embargo, como afirma Guthke y Beckmann (2000), es necesario utilizar tanto pruebas de aprendizaje como pruebas estáticas para pronosticar a un niño adecuadamente y así evitar colocar injustamente a niños con déficits de desarrollo predominantemente ambientales en escuelas “especiales”. Además, la combinación de ambas pruebas permite un mejor diagnóstico para determinar la intervención adecuada para un individuo.

4.5. Críticas a la Evaluación Dinámica.

La motivación para el desarrollo de aproximaciones de evaluación dinámica refleja las críticas negativas de procedimientos tradicionales, al igual que las conceptualizaciones positivas de lo que se requiere para dar una reflexión adecuada del funcionamiento cognitivo (Lidz y Elliott, 2000).

Una crítica de la evaluación dinámica se refiere a la relativamente alta predictibilidad de éxito académico mediante los resultados de pruebas estáticas. Existe mucha evidencia demostrando una relación fuerte entre C.I. y éxito académico (Tzuriel, 2000).

Según Guthke y Beckmann (2000), las pruebas de potencial de aprendizaje consumen tiempo, debido a que las pruebas consisten en un pre-test, una fase de entrenamiento o mediación extensiva, y finalmente un pos-test, estas pruebas duran comparablemente más tiempo que las pruebas estáticas convencionales.

5. Procedimiento de la Evaluación Dinámica

Los procedimientos de la evaluación dinámica se enfocan en la medición de habilidades intelectuales. Las tareas tienden a ser tomadas de baterías psicométricas habituales para la inteligencia verbal y no-verbal, siendo la diferencia que su objetivo es la modificabilidad de habilidades cognitivas (Allal y Pelgrims, 2000).

Las pruebas para evaluar el potencial de aprendizaje tienen propiedades psicométricas, pero difiere en el procedimiento de administración (Woonings et al., 2002).

El procedimiento para la evaluación dinámica común se basa en un paradigma pre-test, entrenamiento o mediación, pos-test (Allal y Pelgrims, 2000; Aranov, 1999; Bensoussan 2002; Calero, 2004; Fernández-Ballesteros, 1989; Gonzáles, 2001; Tzuriel, 2003b; Tzuriel y Shamir, 2007; Woonings, et al., 2002)

La idea de la evaluación dinámica es observar cambios cognitivos comparando los resultados pre- y pos-enseñanza, como indicador para determinar los beneficios de la mediación y la eficiencia de aprender en otros contextos (Tzuriel y Shamir, 2007).

El procedimiento se inicia con una primera fase denominada pre-test (Fernández-Ballesteros, 1989), en la que se analizan las operaciones que posteriormente se requiere en la fase de entrenamiento o mediación de cada escala, aplicada de forma estándar (Gonzáles, 2001). La meta es preparar y familiarizar al niño con las dimensiones de las tareas y las reglas para la resolución de problemas, observando el rendimiento cognitivo inicial (Tzuriel, 2003b), e independiente (Malowitzky, 2001).

El siguiente paso es el de entrenamiento o mediación, en el que el evaluador o examinador da 'pistas' variados al estudiante para facilitar la resolución adecuada de los elementos de una tarea específica. En esta fase, los estudiantes son entrenados para resolver material similar al del pre-test, o una variación de la misma, y se familiarizándose con las estrategias, reglas y técnicas para la misma.

El componente de entrenamiento o mediación en la evaluación dinámica implica, en algunos casos, intervenciones desarrolladas o estandarizadas (Allal y Pelgrims, 2000).

“En cualquier caso se trata de una fase de mediación activa, monitorización y guía, dirigida a dotar al evaluado de aquellas habilidades básicas que, según el evaluador, le van a llevar a una mejor ejecución en ese dominio específico (Haywood, 1993; Gerber, 2001)” (Calero, 2004, p. 217)

La tarea puede presentarse en un comienzo poHaywoodr un nivel de dificultad menor, que progresivamente va aumentado. Así, el examinador/evaluador averigua las dificultades que el alumno está teniendo, y facilita mantener la atención en las tareas que se le presenta. Además, el examinador/evaluador observa el comportamiento del estudiante sistemáticamente (Fernández-Ballesteros, 1989; Gonzáles, 2001).

Finalmente, se concluye el procedimiento con un pos-test (Fernández-Ballesteros, 1989), donde se aplica nuevamente la tarea estándar mediante las mismas escalas (Gonzáles, 2001). Gonzáles (2001) recomendó que ésta se realice en otra sesión independiente y transcurrido al menos un día desde la fase de entrenamiento.

La diferencia entre las puntuaciones pre y post-test es considerada como una medida del potencial de aprendizaje, y permite entender los procesos de cambio que se produjeron luego del

entrenamiento, para así analizar las dificultades que tuvo (Fernández-Ballesteros, 1989; Gonzáles, 2001).

Lo que hay que tomar en cuenta es el rendimiento de cada individuo, para así elaborar estrategias de medición e intervención de acuerdo a las necesidades de cada individuo. Hay que evaluar si administrar la fase de mediación de manera estandarizada, o adaptarlo a las necesidades específicas de cada niño, siendo esta segunda modalidad la que resulta mejor para niños en educación especial (Tzuriel, 2000a).

El procedimiento de evaluación está ya estructura y consta de los siguientes pasos:

1. Se evalúa la competencia inicial del sujeto en el dominio elegido mediante un procedimiento estándar. Se determina por lo tanto la habilidad que se va a evaluar.
2. El individuo es colocado en una situación de aprendizaje, en la que el adulto coopera con él hasta llegar a ser capaces de resolver un conjunto determinado de problemas por sí solo.
3. Se presenta al alumno nuevas tareas para valorar el proceso de transferencia de lo aprendido
4. Se realiza un postest para estimar las ganancias conseguidas. Se enlistan los niveles de ayuda con los cuales se apoyará al estudiante, cuidando de no omitir ninguna ayuda y de no dar grandes saltos entre los niveles

La evaluación dinámica evalúa tres aspectos importantes.

1. El nivel de ayuda que solicita un estudiante
2. El tiempo transcurrido en iniciar a resolver el problema hasta lograr la solución
3. La detección del gradiente cognoscitivo en el cual se le da la ayuda al evaluado.

Por lo tanto es importante que el evaluador conozca los aspectos cognoscitivos para planear este tipo de evaluación y para dirigir el interrogatorio, y ser un experto en su materia.

6. Test de Potencial de Aprendizaje para Preescolares.

Levaluación del potencial de aprendizaje en la Etapa de Educación Infantil puede atender a 4 objetivos específicos:

1. Detección precoz de aquellos niños que plantean algún tipo de déficit, y que puede desembocar en un atraso en el inicio de la escolaridad.
2. Proporcionar información útil para realizar intervenciones psicoeducativas dirigidas a incrementar y mejorar las capacidades de aprendizaje más deficitarias.
3. Potenciar las habilidades y procesos sobre los que se desarrollará el aprendizaje posterior que serán determinantes del éxito académico
4. Adaptar de diferentes aspectos como son los materiales que se emplean en la situación de test, el estilo de comunicación que se establece con el niño/a teniendo siempre presente sus

necesidades específicas, y conseguir progresivamente un nivel de funcionamiento que implique mayor autonomía en la realización de la tarea” (Robles, 2007).

Aunque ya se explicó que se puede utilizar la evaluación dinámica para trabajar diferentes dominios, y en poblaciones con diversas características, Tzuriel (2000a) explica que la fase de mediación resulta tener mayores beneficios en niños con niveles de rendimiento cognitivo menores ya que existe mayor campo para modificar su rendimiento.

Tzuriel y sus colegas desarrollaron varios instrumentos de evaluación del potencial de aprendizaje para preescolares. La decisión de cual versión utilizar depende de las metas que se plantean para la evaluación, si es para obtener datos cuantificables para estudios o motivos administrativos, o si es para identificar funciones cognitivas deficientes (Tzuriel, 2003b).

Tzuriel (2003a) ha publicado siete pruebas de evaluación dinámica para niños en edad preescolar que se utilizan actualmente en todo el mundo. Estas son:

- a) Children’s Analogical Thinking Modifiability (CATM) Test: Elaborado por Tzuriel (2000a, 2001), elaboraron un estudio que comparaba la actuación de niños privilegiados, desfavorecidos, de educación especial y mentalmente retrasados. Los cuatro grupos rindieron mejor (como indican los valores absolutos, ya que no se presentó ninguna medida de variabilidad), en la prueba dinámica, el CATM, que en la prueba estática. Las Matrices Progresivas Coloreadas de Raven (MPCR, Raven 1956). Por ejemplo los niños desfavorecidos respondieron correctamente al 64% de los problemas del CATM en comparación con el 44% de los ítems del MPCR. Se encontró una pauta de resultados similar en la actuación en pruebas estáticas y dinámicas en un estudio (Tzureil, 2000) de niños oyentes (66% en el CATM y 42% en el MPCR) y sordos (54% en el CATM y 39% en el MPCR) y en estudios de casos (Haywood 1993)
- b) Children’s Inferential Thinking Modifiability (CITM) Test: Elaborado por Tzuriel (1989, 1992, 2001) para evaluar la habilidad para resolver problemas que requieren de un pensamiento deductivo, y requiere de un comportamiento exploratorio sistemático, control de impulsividad, comportamiento comparativo espontáneo, comportamiento de planificación, pensamiento deductivo-hipotético. Los objetivos de la CITM es evaluar la capacidad de los niños pequeños para resolver problemas que requieren pensamiento inferencial, así como su capacidad de modificar su rendimiento tras un proceso de mediación.

Las partes principales de la CITM se componen de cuatro conjuntos de problemas para las fases de pretest, entrenamiento, postest y transferencia.

La validez CITM se ha establecido en varios estudios de desarrollo y educación (Tzuriel, 1989; Tzuriel y Weiss, 1998).

- c) Test de la Figura Compleja de A. Rey: Complex Figure de Tzuriel y Eiboshitz (1992), para niños y jóvenes, donde las comparaciones pretest y postest se hacen en base a las dimensiones de precisión, ubicación y organización.

La prueba de la figura compleja fue desarrollado originalmente por Rey (1956), y Feuerstein (1979) y Tzuriel (1992, 1999) adaptaron para los niños pequeños. Forma parte de la LPAD (Feuerstein et al, 1979), se utiliza ampliamente en entornos clínicos y educativos.

La prueba de la figura compleja está compuesto do por cinco fases: en la primera fase, el niño debe copiar la figura, en la segunda el niño debe dibujar la figura de memoria (Memoria-I), en la tercera fase se da la Enseñanza (mediación) fase en la que se enseña al niño estrategias eficaces de dibujo. La cuarta fase es similar a la primera fase (Copia -I); y la quinta fase es una fase similar a la segunda fase (Memoria-I).

- d) The Cognitive Modifiability Battery (CMB): Elaborada por Tzuriel (1995b, 2000b) que implica sub-tests que abarcan diferentes áreas cognitivas: seriación, reproducción de patrones, analogías, secuenciación en dos niveles, memoria y rotación mental.

Esta prueba está destinada a diagnosticar y tratar la deficiencia de las funciones cognitivas, diversas operaciones cognitivas y estrategias de resolución de problemas. El instrumento ha sido desarrollado para niños de kindergarten hasta el grado 3, pero se puede utilizar también con niños mayores que tienen dificultades de aprendizaje.

- e) Children's Conceptual and Perceptual Analogical Modifiability Test (CCPAM) Test: Elaborado por Tzuriel y Galinka (2001), para trabajar problemas analógicos de tipo conceptual y perceptual.

Se compone de dos conjuntos de problemas analógicos, conceptuales y de percepción, cada conjunto está compuesto por 32 ítems, 16 para el pretest y 16 para la mediación o entrenamiento prueba.

- f) Seria-Think Instrument: Elaborado por Tzuriel (2001) para evaluar y enseñar a los niños una variedad de habilidades aritméticas sobre la base de las operaciones como seriación en combinación con el dominio de las habilidades matemáticas de sumas y restas.

Son tareas que requieren funciones cognitivas como planificación, autorregulación, comportamiento exploratorio sistemático y consideración de varias fuentes de información simultáneamente.

- g) Children's Seriation Thinking Modifiability (CSTM) Test: Elaborado por Tzuriel (1995a), diseñado para niños entre 3 y 5 años, y comprende operaciones de seriación, comparación, y relaciones cuantitativas.

Las evaluaciones presentadas por David Tzuriel, permiten conocer los efectos de la experiencia del aprendizaje mediado, donde gracias a la mediación del adulto, el niño logra optimizar y aprovechar al máximo la exposición al estímulo, guiando el foco de atención. Por lo tanto no solo se conoce el desempeño actual del niño, sino que también la naturaleza de los procesos de aprendizaje, las funciones deficientes específicas que dificultan éste y las estrategias de intervención que pudieran facilitarlas.

Este estilo de evaluación beneficia la modificabilidad cognitiva, y de esta manera el niño puede afrontar y superar los problemas de aprendizaje.

Estas evaluaciones al mismo tiempo potencian el desarrollo de estructuras cognitivas.

La Batería para la evaluación del Potencial de Aprendizaje y las estrategias cognitivas (BEDPAEC) de Molina, Arraiz y Garrido (1995), se aplica en forma individual a niños de 5 y 8 años.

Tiene por objetivo comprobar qué procesos cognitivos básicos están dañados y cuáles están indemnes, y al mismo tiempo conocer el potencial de aprendizaje del niño en cada uno de los procesos cognitivos evaluados, como asimismo qué estrategias cognitivas utiliza el niño para resolver las tareas que saturan cada uno de los procesos estudiados, ya que dicha información puede ser muy valiosa para la implementación posterior del programa reeducativo.

La batería permite obtener un perfil idiográfico del niño en planificación, procesamiento simultáneo y en procesamiento sucesivo. Además permite conocer el potencial de aprendizaje del niño.

Su aplicación se realiza en tres fases: un pretest, la presentación de mediadores y el postest.

El test de Potencial de Aprendizaje para la lectura, llamado Picture Word Game (PWG), de Budoff y Corman (1974), fue adaptado por Calero y Márquez (1998), para la población española con el nombre de El juego del dibujo y la palabra.

Esta prueba explora la capacidad cognitiva de simbolización y operaciones propias de la lectura, especialmente las que intervienen en la atribución de un significado concepto a una configuración visual o símbolo.

Marquez (1995) realizó la validación del PWG para España empleando una muestra de 205 personas y comprobó la validez concurrente del test como indicador de habilidad cognitiva-verbal de competencias relacionadas al lenguaje y su capacidad como predictor con un año de antelación

del futuro rendimiento inicial en la lectura del sujetos prelectores que partiendo de un nivel nulo de conocimientos sobre la misma se incorporan a sus programas habituales de enseñanza.

7. Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas (ACFS) como procedimiento de evaluación de potencial de aprendizaje basado en el currículo.

La evaluación dinámica es útil cuando es usado con niños con necesidades especiales y de diversas culturas. Sin embargo, la mayoría de los procedimientos de la evaluación dinámica no son apropiados para el uso con niños jóvenes, particularmente entre las edades de 5-6 años (Lidz, 2004), y son diseñados para el uso con niños escolares y adultos (Malowitzky, 2001).

Para cumplir con la necesidad de trabajar con niños jóvenes, se creó un el instrumento de evaluación llamado *Application of Cognitive Functions Scale* (ACFS) de Lidz y Jepsen (1997 Cita de Bensoussan, 2000 y 2002; Cita de Lidz, 2004). Su fundamento se basa en los trabajos de Vygotsky y Feuerstein, y otros investigadores del área del desarrollo cognitivo, específicamente del funcionamiento metacognitivo (Lidz, 2000).

Es una evaluación dinámica basada en el currículo para utilizar específicamente para niños en edad preescolar (Bensoussan, 2002; Lidz, 2000; Malowitzky, 2001), que puede ser usado con niños de 3-5 años, y aun en poblaciones mayores con condiciones de retraso o discapacidad (Lidz, 2000). Además, se ha demostrado que la ACFS es exitosa en niños con un desarrollo típico y atrasado (Lidz, 2004).

La ACFS evalúa la habilidad del niño para aplicar funciones cognitivas a tareas que representan los procesos de aprendizaje necesarios para el éxito escolar. Como en las demás evaluaciones dinámicas, este instrumento se enfoca en los procesos cognitivos. Su meta es informar sobre la instrucción e intervención (Lidz, 2000). (Malowitzky, 2001) relacionados con el contenido del currículo preescolar (Lidz, 2000).

La Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas (ACFS), de Carol Lidz y Ruthanne H. Jepsen (2000, 2003), y traducidas y adaptadas por Calero, Robles, Márquez y de la Osa (2009).

El procedimiento permite relacionar el desarrollo de las funciones cognitivas y metacognitivas del niño con los contenidos curriculares de la enseñanza preescolar en el establecimiento donde estudia y al mismo tiempo da datos sobre las habilidades con las que cuenta para el aprendizaje. Explora funciones básicas o características primarias del funcionamiento cognitivo necesarios para un óptimo rendimiento, por lo tanto incluye funciones que se relacionan con un amplio dominio de tareas como el lenguaje, el cálculo y el pensamiento científico. La escala ACFS intenta dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es lo que los niños pueden hacer para tener éxito en el aprendizaje académico (Lidz, 2002).

Se incluyen los procesos de clasificación, memoria, secuenciación y planificación. Secundariamente también se añade la toma de perspectiva o la idea de ponerse en la posición del otro como parte central de la capacidad humana para la interacción social.

La ACFS no incluye todos los posibles procesos que se necesitan en el aprendizaje, pero los subtest que se incluyen en la escala, sí que representan una prueba importante de los mismos (Lidez y Jepsen, 2000).

La ACFS según Lidz y Jepsen (2000, 2003), Lidz (2005), y Haywood y Lidz (2007), está compuesta por 6 sub-escalas que representan procesos de aprendizaje que típicamente son requeridos para el éxito en la mayoría de los programas pre-escolares americanos (Bensoussan, 2002; Lidz, 2000, 2004; Malowitsky, 2001; Calero, Robles, Marquez y de la Osa, 2009).

Los 4 sub-tests principales son: clasificación, memoria visual inmediata, memoria auditiva y series. Los 2 sub-tests suplementarios (de aplicación opcional) son: Asunción de Perspectiva y Planificación Verbal (Calero, Robles, Marquez y de la Osa, 2009; Lidz y Jepsen 2000);

Los pre- y pos-tests de la ACFS de cada sub-escala son los mismos o variaciones similares de la misma tarea, y la mediación que se administra es estandarizada. Las intervenciones para cada tarea son predeterminadas y semiestructuras; esto hace posible adaptar la mediación a las necesidades del niño, y también a las diferentes culturas y situaciones en las que se encuentra (Lidz, 2000).

La fase de intervención- MEDIACION enseña los procesos, principios y estrategias que subyacen a la tarea que se relacionan con un rendimiento exitoso, sin utilizar los ítems del pre- y pos-test (Lidz, 2000).

Los resultados de la ACFS indican el grado en el que un niño ha dominado cada una de las tareas, además de la forma cómo el niño responde a la intervención (receptividad), y su habilidad para aprender (beneficiarse de las experiencias provistas durante la intervención). Por otra parte, informa sobre la zona de desarrollo actual que presenta el niño. Asimismo, se obtienen inferencias acerca de las necesidades de instrucción para crear intervenciones útiles para cumplir con sus necesidades y edad (Lidz, 2000).

La información que la ACFS brinda es tanto cuantitativa como cualitativa, pero no normativa. Los resultados cuantitativos sirven como indicadores del nivel de dominio de la tarea pero no pueden ser interpretados como equivalentes de una edad (Lidz, 2000).

7.1. Subtests de la ACFS

Las 6 sub-escalas de la ACFS son las siguientes (Bensoussan, 2002; Calero, Robles, Marquez y de la Osa, 2009; Lidz y Jepsen 2000;):

Los subtest esenciales (nucleares):

a) Clasificación. Esta prueba evalúa diversas destrezas y habilidades que emplea el niño para agrupar y clasificar según criterios dados. Evalúa por lo tanto el pensamiento alternativo y las habilidades como la detección de rasgos distintivos, habilidad para responder a la dirección y a la aplicación de conceptos de agrupamiento. La puntuación incluye la habilidad de abstraer distintas características y evidenciar el pensamiento flexible (Lidz, 2000).

La puntuación incluye la habilidad de abstraer distintas características y evidenciar el pensamiento flexible (Lidz, 2000).

En este sub test, se le pide al niño/a que orden unas fichas siguiendo un atributo ya sea de forma y/o color.

b) Memoria Auditiva Inmediata. En este subtest se evalúa la capacidad del niño para visualizar contenidos y actividades a partir de una historia que ha oído, asimismo se observa el empleo de vocabulario, capacidad de atención suficiente y necesaria para escuchar y seguir una secuencia a partir de una historia, habilidad para hacer narraciones específicas.

La puntuación se enfoca en la habilidad para recordar detalles, y para usar su organización secuencial al narrar (Lidz, 2000).

Evalúa el recuerdo auditivo a corto y largo plazo de una historia narrativa secuencial. Se le pide al niño/a que reproduzca la historia breve titulada “El pequeño tren de juguete”. Tanto en el pre-test como en el post-test la historia es la misma. En la fase de medicación se acompaña el relato con una serie de figuras geométricas que representan los elementos de la historia, las cuales se van pegando en una pizarra rectangular con imán

c) Memoria Visual Inmediata. Se evalúa en este subtests la habilidad para emplear estrategias metacognitivas que le permitan realizar una tarea en forma eficiente como visualización, agrupamiento, búsqueda, existencia de autorrepetición elaborativa mientras el objeto está presente.

La puntuación incluye la evidencia del conocimiento de la necesidad para aplicar estrategias de memoria y el número de ítems recordado (Lidz, 2000).

En la fase de pre test se presentan al niño/a dibujos de animales y de medios de transporte que luego debe recordar sin ver las figuras. En la fase de post test se presentan otra categoría de dibujos que en este caso son dibujos de frutas.

Finalizado este subtest, se realiza la prueba de Recuerdo Demorado de la Memoria Auditiva. Esta consiste en el recuerdo de la historia que se le contó en la prueba anterior.

d. Realización de Patrones Secuenciales (series). Con este subtest se evalúa habilidades que tiene el niño para completar una secuencia de patrones, como por ejemplo la conciencia de direccionalidad de izquierda a derecha, y la necesidad de continuar la secuencia hasta su conclusión entre otras habilidades.

La puntuación incluye la habilidad que tiene el niño para justificar su respuesta (Lidz, 2000).

En este sub test, se le pide al niño/a que realice series, es decir, que complete un modelo secuencial repetitivo.

Subtests adicionales o complementarios:

a. Tomar la Perspectiva. Este subtest, evalúa la capacidad para comprender y distinguirse entre comunicación verbal del otro, tomar en cuenta su punto de vista y comportarse haciendo conciencia de la presencia del otro.

La puntuación enfatiza la habilidad para compartir su forma de pensar con otra persona (Lidz, 2000).

En este sub test se le pide al niño/a que asuma el papel del maestro y enseñe a dibujar un niño o una niña.

En la intervención se le proporcionar un modelo sobre lo que tiene que decir para influir la actuación del otro usando para ello el dibujo de un gato. En el post tes se utiliza el dibujo de un oso.

b. Planificación Verbal. En este subtest se observa la capacidad de comunicación de un plan estratégico para la realización de una actividad conocida por el niño como es “lavarse las manos”, y cómo logra seguir los pasos requeridos y necesarios para realizar la secuencia correcta.

La puntuación enfatiza el conocimiento que tiene el niño de múltiples pasos secuenciales para lograr su meta (Lidz, 2000).

En este sub test, se le pide al niño/a que realice un plan, en este caso (versión española) se le pide que indique qué tiene que hacer para lavarse las manos.

En la intervención se dicen los pasos de una secuencia planeada, usando las palabras precisas que se considera que se utilizan a la realización de un plan.

7.2. Escala de Observación Conductual (BORS) de la ACFS.

La ACFS, incluye la Escala de Observación Conductual (*Behavior Observation Rating Scale*, BORS), donde a partir de 7 parámetros el evaluador/examinador recoge información acerca de la conducta del niño tanto en la fase de pre-test como de mediación. Las dimensiones de evaluación

son: autorregulación, persistencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, motivación, interactividad y receptividad. (Calero, Robles, Marquez y de la Osa, 2009; Lidz y Jepsen 2000).

La BORS describe los aspectos cualitativos de la interacción que tiene el niño con los materiales y con el asesor durante la administración de cada sub-escala de la ACFS (Aranov, 1999; Lidz, 2000). La evaluación refleja el punto en el cual el niño se está desarrollando hacia un estudiante pensativo, con capacidad de reflexión y metacognición (Lidz, 2000).

Componentes de la BORS :

Los componentes de la Escala de Observación de conducta de la ACFS son las que se lista a continuación (Lidz, 2005):

a. Autorregulación. Evalúa la capacidad del niño para controlar la atención e inhibir la respuesta impulsiva. Mide si el niño mantiene su atención sobre la tarea que debe realizar y se abstiene de la interacción impulsiva con el material. Evalúa si el niño demuestra auto-supervisión, y ajusta la tarea; y si realiza un acercamiento sistemático, y si sus conductas son planeadas. Observa la capacidad del niño para establecer conductas prerequisites para cumplir con las exigencias de la tarea. En el contexto académico, incluye el planteamiento de metas para incrementar el conocimiento, considerando estrategias para lograr dichas metas sin perder tiempo o energía (Lidz y Jepsen, 2000, 2003).

b. Persistencia. Se refiere a la capacidad del niño para trabajar hasta concluir con la tarea independientemente del éxito. Mide si el niño completa las tareas sin buscar terminarlas prematuramente (Lidz, 2000). Evalúa si el niño mantiene el esfuerzo para obtener la solución de un problema, y si las contestaciones que realiza están relacionadas a la tarea.

c. Tolerancia a la frustración. Evalúa su capacidad para continuar trabajando a pesar de sus experiencias de frustración, es decir si continúa trabajando sin dedicarse a otras tareas, pide colaboración cuando necesita, y es capaz de evaluar la dificultad pero sin interrumpir la tarea. Si el niño se frustra, se lo tranquiliza y se lo vuelve a dirigir hacia la tarea (Lidz, 2000).

d. Flexibilidad. Permite darnos cuenta sobre las soluciones y alternativas que emplea para enfrentar una tarea, a partir de los acercamientos al problema, búsqueda de información y ausencia de conductas no vinculadas. Mide si el niño vuelve a repetir la tarea que no fue exitosa o efectiva, o si voluntariamente desarrolla aproximaciones alternas a la tarea (Lidz, 2000).

e. Motivación. Se refiere al interés y entusiasmo a la solución a las tareas o materiales, buscando diversas soluciones para resolver el problema. Evalúa si intenta usar la información para resolver el problema. Mide si el niño demuestra una reacción de entusiasmo hacia el material y a la tarea; y si participa activamente para encontrar las soluciones (Lidz, 2000).

f. Interactividad. Evalúa su capacidad para recibir al mediador cuando requiera, si el niño está abierto a la intervención del mediador. Mide si el niño se ajusta a una conversación tomando

turnos con otra persona con cierto grado de elaboración. La competencia social en ambientes escolares implica un ajuste exitoso a la escuela, participación en procesos académicos, y compromiso al aprendizaje (Lidz, 2000).

g. Receptividad. Observa si está abierto a la intervención del mediador. Si el niño atiende a las instrucciones dadas cuando el mediador interviene para proporcionar la información requerida o adicional. Mide si el niño es un estudiante dispuesto y abierto al aprendizaje y a la retroalimentación (input) del asesor, padre o terapeuta (Lidz, 2000).

Al igual que otros estudios en relación a la escala BORS, se encontró una interacción considerable entre los componentes de la escala. Por ejemplo, existe una correlación entre la persistencia, tolerancia a la frustración y motivación, coincidiendo con otros estudios realizados (Aranov, 1999). Asimismo, existe estabilidad y correlación de la evaluación cuando dos personas observaron la conducta de un niño en un mismo ambiente, o en diferentes situaciones académicas (Aranov, 1999).

La evaluación que implica para realizar la BORS es vulnerable al prejuicio del examinador/evaluador, aun si existe orientación para minimizarlo (Aranov, 1999).

La mayoría de los procedimientos estandarizados dan una lista de verificación o escala de evaluación para que el examinador/evaluador registre el comportamiento interactivo del niño durante la administración del procedimiento (Aranov, 1999).

7.3. Puntuaciones.

La escala ACFS emplea la metodología de pretest-entrenamiento-postest y obtiene la puntuación directa en el pretest y postest y luego la ganancia o transferencia.

La puntuación máxima que puede obtener el niño en cada una de las pruebas es la siguiente: En el subtest de Clasificación, 12 puntos; en el subtest de Memoria Auditiva Inmediata, 17 puntos; en el subtest de Memoria Visual inmediata, 13 puntos; en realización de patrones, 18 puntos; en el subtest de Asumir la Perspectiva, 16 puntos; y el subtest de Planificación Verbal, 15 puntos.

7.4. Fiabilidad y Validez.

Durante los últimos años se han realizado numerosos estudios con diversas poblaciones procedentes de distintos países en variedad de niveles socio-económicos y étnicos, para comprobar la fiabilidad y validez de esta escala por lo que se considera que ha sido ampliamente demostrada.

El primer estudio sobre la escala ACFS la realizó Lidz (1992), con 30 niños en edad preescolar con un desarrollo normal, utilizó como estrategia de investigación el pre test y el postest para ver si existían ganancias. Los resultados mostraron que sí existían ganancias significativas en los subtestS de Clasificación, Memoria Auditiva y Visual (Vasta, Haith, y Miller, 2001).

Varios estudios documentan la confiabilidad y validez de la escala, a partir de la investigación sobre la validez de constructo. Lidz y Gindis (2003), demostraron la existencia de ganancias significativas de la fase del pretest a la fase del postest. Bensoussan (2002) realizó el estudio en niños que presentaban un desarrollo normal; Brooks (1997) con niños con trastorno en el desarrollo; Shurin (1998) con niños con trastorno en el desarrollo; Lidz (1997), en niños con dificultades en el aprendizaje; y MacDonald (2006), con una población de niños holandeses.

Bensoussan (2002) apuntó a demostrar, la confiabilidad y validez de tres sub-escalas de la ACFS: Toma de Perspectiva, Planificación Verbal y Memoria Auditiva Inmediata, Los resultados del estudio indican que niños expuestos a la mediación obtuvieron ganancias altamente significativas.

Brooks (1997), estudio la fiabilidad del subtest de Clasificación de la escala. La investigación la realizó con 22 preescolares que fueron seleccionados aquellos que tenían trastorno en el desarrollo. 11 de los niños recibieron el tratamiento de la mediación, y los otros 11 no recibieron ningún tipo de intervención. Los resultados mostraron que los niños que recibieron mediación incrementaron su nivel de respuesta por encima del grupo control.

Shurin (1998), realizó una investigación de fiabilidad de la Escala de Observación Conductual con niños con trastorno en el desarrollo. Los resultados muestran mayores cambios en las dimensiones de flexibilidad y persistencia en la fase de postest de la escala ACFS

Lidz (1997), examinó la habilidad de la ACFS para discriminar entre grupos. Trabajó con dos grupos de 11 niños cada uno, de los cuales un grupo presentaba dificultades de aprendizaje. Concluyó que la escala permite diferenciar niveles de funcionamiento de los niños

MacDonald (2006) (citado en Robles, 2007), investigó en 50 niños de una población australiana en edad pre-escolar, con desarrollo normal y retraso en el desarrollo. El objetivo era mostrar la validez de constructo y concurrente, la fiabilidad de la Escala ACFS y la fiabilidad de la Escala de Observación de Conducta. Los resultados muestran ganancias significativas. Las puntuaciones post test de los niños con retraso superaban a las puntuaciones pretest de los niños con desarrollo normal en todos los subtests. Muestra que existe una correlación moderada (0,56) entre las puntuaciones post test totales de la escala y el *Wescheler Preschool and Primary Scale of Intelligencia* (3ra. Edición) en el caso de los niños con retraso en su desarrollo, pero no existían relaciones cuando se trata de las puntuaciones pretest para ninguno de los grupos. El coeficiente alfa de Cronbach para las puntuaciones pretest de la ACFS era de 0,63. El coeficiente alfa de Cronbach para la Escala de Observación de Conducta eRAS de 0,96 en la fase pretest y de 0,95 para la mediación.

Es importante considerar que existe estabilidad y correlación de la evaluación cuando dos personas observaron la conducta de un niño en un mismo ambiente, o en diferentes situaciones académicas como se recomienda en la administración de la misma (Aranov, 1999).

Otra de las investigaciones realizada por Lidz y Gindis (2003), evidencian que las ganancias registradas en la fase del postest se debían a la mediación o intervención del adulto y no a otros

factores. Asimismo Malowitsky (2001) y Bensousan (2002) demuestra que solo los niños que recibieron la mediación presentan ganancias significativas frente a aquellos niños que no la recibieron (grupo control)

Malowitsky (2001) trabajó en 30 niños con las sub-escalas Memoria Visual Inmediata y Ejecución de Patrones, obteniendo resultados positivos para su confiabilidad y validez. Demostró que niños con un desarrollo normal del preescolar y de alto funcionamiento se benefician de la mediación, demostrando por ganancias en su rendimiento en el pos-test.

Sobre la fiabilidad y validez de la Escala de Observación Conductual (BORS), Aranov (1999) observar niños con dificultades de aprendizaje; Shurin (1998) con otro grupo; y Lidz (2004).

Aranov (1999) observó que existe una correlación positiva y significativa entre la escala y las puntuaciones asignadas por los profesores y observadores cualificados sobre el comportamiento general del niño.

El alfa de Cronbach para la escala de observación conductual (BORS) es de 0.77 con la puntuación obtenida por los observadores (investigadores) y de 0.81 para los terapeutas del lenguaje que participaron en la observación.

Shurin (1998), demostró la relación que existe entre la conducta del niño en la fase de mediación y los resultados de los subtests en el posttest, especialmente en las dimensiones de Flexibilidad y Persistencia.

Los resultados de Lidz (2004) quien investigó en una población muestra que la Escala de Observación de Conducta al igual que la ACFS presentan relaciones significativas y positivas con la mayoría de los subtests.

Los estudios de correlaciones con otras pruebas también muestran la existencia de una correlación positiva significativa entre puntuaciones. Takit (2000), investigó con 15 niños en edad pre-escolar con necesidades educativas especiales. Administró dos escalas: la ACFS y el Revised Intergnational Perfomance Test.

Lidz y Van der Aalswoort (2005) encontraron diferencias significativas en la puntuación de los subtestS de Clasificación, Memoria Auditiva y Ejecución de Patrones, en una investigación realizada con 29 niños holandeses comprendidos entre 5 y 6 años con un desarrollo normal. Mostraron que existe correlación entre los subtestS de la escala y testS estandarizados de lenguaje y matemáticas. La puntuación pretest del subtest de Clasificación (0,55), el post test del subtest de Memoria Auditva (0,35), y el post test del subtest de Ejecución de Patrones (0,43) mostraron correlaciones significativas con el test de matemáticas. Las puntuaciones pretest y post test del subtest de Clasificación (0,57; 0,37), las puntuaciones post test del subtest de Memoria Auditiva (0,35), y post test del subtest de Ejecución de Patrones (0,44) mostraron correlaciones estadísticamente significativas con el test de lenguaje (Citado en Robles, 2007)

Jiménez (2006). Realizó una investigación con 65 niños españoles en edad preescolar y de desarrollo normal donde pudo comprobar que la fase de mediación produce ganancias significativas para todos los subtestS de la escala ACFS. El objetivo de la investigación era la Validez de constructo y la validez concurrente.

En la validez concurrente, encuentra correlaciones positivas significativas entre el subtest de Matrices del K-BIT de Kaufman, y los subtestS de la ACFS Clasificación y Ejecución de Patrones, también entre el subtest de Memoria Auditiva de la ACFS y las pruebas de Memoria Auditiva del subtest de Dígitos del WISC-R y de Memoria de Trabajo de la tarea de series numéricas de Oakhill, Yuill y Parkin (1986), y las medidas del subtest de Memoria Visual de la ACFS y la prueba de Memoria Icónica del test de CUMANIN (Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil de Portellano Pérez, Mateos y Martínez Arias, 2002). La fiabilidad de la Escala de Observación de Conducta También se demuestra pues encuentra que existen correlaciones significativas entre las puntuaciones registrada en ésta, en pretest y mediación.

Se puede ver en todas estas pruebas que existen consistencia en los resultados por lo tanto existe validez y fiabilidad de la ACFS en cada uno de sus subtests (Bensoussan, 2002).

7.5. Utilidad de la ACFS

Todas las investigaciones realizadas hasta la fecha reportan que la escala ACFS es un buen instrumento para la evaluación del desarrollo cognitivo del niño en edad preescolar, capaz de detectar las habilidades cognitivas necesarias para el rendimiento óptimo.

Se destaca por su valor predictivo ya que la metodología que emplea pretest mediación-postest así lo permite.

Al igual que otros estudios en relación a la escala BORS, se encontró una interacción considerable entre los componentes de la escala. Por ejemplo, existe una correlación entre la persistencia, tolerancia a la frustración y motivación, coincidiendo con otros estudios realizados (Aranov, 1999).

La mediación se muestra efectiva, produciendo mejoras significativas en preescolares en diferentes situaciones. Mientras menor el nivel de rendimiento cognitivo, resulta efectivo la mediación para modificar el rendimiento del niño (Tzuriel, 2000a), y de gran beneficio para niños en una posición deficitaria (Robles, 2007); retraso mental (González, 2001), niños sordos (Lidz, 2004).

Obviamente, es necesario administrar la ACFS de un modo en que la comunicación sea familiar para el niño (e.g., idioma, lenguaje de señas) (Lidz, 2004).

El proyecto desarrollo por Robles y dirigido por Calero, muestra perfiles cognitivos y actitudinales diferentes para niños con retraso intelectual por causas no específicas que para niños Down, hecho relevante a la hora de orientar las intervenciones a largo plazo para unos y otros niños. Con lo que se puede afirmar que la escala ACFS es un instrumento adecuado para su uso en la población preescolar española con Síndrome de Down, tal y como prometían sus autores para los sujetos con

Necesidades Educativas Especiales en general. Por lo tanto cuentan con una herramienta que permite evaluar a una población de personas con Síndrome de Down y, por otra parte, la población infantil.

CAPÍTULO V
INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento de la Investigación

En esta investigación se pretende conocer cómo responden los niños quienes asisten al pre-escolar en diferentes unidades educativas a la Escala ACFS (Application of Cognitive Functions Sacale) de C. S. Lidz y R. H. Jepsen (2000, 2003).

Los grupos poblacionales son distintos, por lo que se quiere hacer un estudio comparativo entre los mismos. Esta investigación por sus características, es de tipo transcultural. Los grupos de comparación corresponden a dos países, que son España y Bolivia. En Bolivia participan niños que asisten a establecimientos privados y niños que asisten a establecimientos públicos.

Son varios los puntos que marcan la relevancia de este estudio, uno de ellos es el aporte a la investigación del Potencial de Aprendizaje utilizando la prueba ya mencionada a partir del análisis de comparación entre muestras.

Otro aspecto de importancia es que también participan los padres a través de las respuestas dadas por cada uno de ellos a la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños – Forma Breve (ECMP-FB) de Solis-Cámara y Fox (2002)

También las Maestras de los niños tienen su participación en esta investigación, a partir de su evaluación del rendimiento de cada niño.

Al aplicar la escala ACFS a niños de estos grupos de estudio, hemos podido darnos cuenta de que Bolivia cuenta ahora con un recurso evaluativo que nos permitirá analizar de las características que favorecen el aprendizaje en el ámbito académico y que puede optimizar la enseñanza del currículo educativo de los niños, independientemente del grupo al que pertenecen.

El análisis estadístico de los datos serán enriquecidos por las observaciones y el análisis de corte transcultural.

2. Objetivos e Hipótesis de trabajo

El objetivo que se plantea este trabajo ha sido realizar un estudio transcultural de las habilidades, actitudes y potencial de aprendizaje - en su relación con el currículo educativo y con las pautas de crianza- en una población en educación infantil de España y Bolivia

Este objetivo general, se operacionaliza en los siguientes objetivos específicos:

- 1. Analizar si existen diferencias de partida entre los tres grupos evaluados en nivel de inteligencia medida por el K-bit*

Hipótesis 1.1 No existirán diferencias significativas entre grupos en las puntuaciones obtenidas en el K-bit, tanto la total como las de vocabulario y matrices

2. *Establecer si existen diferencias en la ejecución de partida entre los niños españoles, niños bolivianos de colegios particulares, y niños bolivianos de escuelas fiscales, en las habilidades relacionadas con el curriculum educativo infantil, esto es, en la puntuación obtenida en la fase de pretest de la escala ACFS*

Hipótesis 2.1. Existirán diferencias significativas en las puntuaciones del pretest de todos los subtests de la ACFS entre los tres grupos

3. *Establecer el beneficio de la fase de mediación (que forma parte de la ACFS) en los tres grupos de niños.*

Hipótesis 3.1. La fase de intervención y/o mediación, producirá mejoras significativas en los diferentes grupos de niños, con progresos en la puntuación de la fase de postest.

Hipótesis 3.2. Las mejoras serán significativamente mayores para los todos los subtestS de la ACFS en los niños del grupo de España, respecto a los niños del grupo Particular y a los niños del grupo Fiscal.

Hipótesis 3.3. Las mejoras serán en general significativamente mayores para los todos los subtests de la ACFS en los niños del área Particular respecto a la Fiscal.

4. *Examinar el comportamiento en la situación de aprendizaje que tienen los niños de los tres grupos evaluados mediante la Escala de Observación de Conducta de la ACFS.*

Hipótesis 4.1. Existirán diferencias significativas entre los tres grupos en la situación pretest, en los diferentes componentes conductuales medidos en la Escala de Observación de Conducta.

Hipótesis 4.2. Entre la situación pretest y la de mediación se producirán un incremento significativo en la puntuación asignada a los diferentes comportamientos evaluados por la Escala de Observación de Conducta, en todos los grupos.

5. *Determinar si existen diferencias entre las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de padres de familia entre los grupos Particular y Fiscal bolivianos*

Hipótesis 5.1. Aparecerán diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las diferentes pautas de crianza evaluadas de la ECMP-FB entre los sujetos de los grupos Particular y Fiscal bolivianos.

6. *Establecer si existe correlación entre las subescalas de la escala ECMP-FB, y el rendimiento diferencial en la escala ACFS para los niños bolivianos.*

Hipótesis 6.1. Aparecerán correlaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas en los pretests de los diferentes subtests de la escala ACFS y las diferentes medidas de pautas de crianza evaluadas por la escala ECMP-FB para el grupo fiscal y grupo particular.

7. *Establecer si existe un rendimiento diferencial entre los niños bolivianos de ambos grupos según las respuestas dadas por las maestras.*

Hipótesis 7.1. Existirán diferencias significativas en las puntuaciones de partida del Cuestionario de Profesores entre los dos grupos de sujetos (Particular y Fiscal).

8. *Detectar si existe correlación significativa entre las respuestas de las Maestras en el Cuestionario y la ejecución de partida*

Hipótesis 8.1. Existirán correlaciones significativas entre las puntuaciones de partida obtenidas en el pretest de los diferentes subtests de la escala ACFS con las puntuaciones de las Maestras.

3. Participantes.

En esta investigación participaron un total de 270 niños de educación infantil de edades entre 4 y 6 años, todos ellos asistentes a diferentes establecimientos educativos, divididos en dos grupos. El primer grupo formado por 90 niños españoles, el segundo grupo por 180 niños bolivianos estratificados por tipo de administraciones: establecimientos privados (E.P.), y establecimientos fiscales (E.F.) (90 niños en cada grupo).

Los niños bolivianos seleccionados pertenecen a diferentes establecimientos de 1ra, 2da y 3ra sección del pre-escolar, de la ciudad de La Paz, distribuidos geográficamente en la Zona Sur y Zona Norte, con un nivel socio-económico diferente entre los grupos.

Los criterios de selección fueron: Ausencia de déficits sensoriales o diversos trastornos, rendimiento académico dentro de la media esperada para el grado, reportes de los profesores sin dificultades cognitivas para el aprendizaje, con una asistencia regular a los centros educativos, y que se encuentren en el rango de edad entre los 4 y 6 años.

Cada uno de los grupos está formado por hombres y mujeres en porcentajes iguales.

Con relación a los niños españoles se trata de un grupo homogéneo que viven en la ciudad de Granada y que asisten regularmente a centros públicos de educación infantil, seleccionados con los mismos criterios de selección que los niños bolivianos

Caracterizan la muestra de los niños bolivianos de establecimientos privados: padres en su mayoría con un nivel de instrucción superior, pertenecen a una clase socio-cultural media y media-alta, cuentan con mejores recursos económicos que los padres de establecimientos fiscal, pagan en general una mensualidad alta, y el establecimiento educativo cuenta con todas las comodidades en el aula y fuera de ella.

La muestra de los niños de establecimientos fiscales, en general pertenecen a una clase socio-económica media-baja, y baja, en su mayoría los padres tienen un nivel de instrucción bajo; unos son analfabetos, otros alcanzaron el nivel primario, y muy pocos el secundario y superior. Pagan una mensualidad mínima al establecimiento donde asisten sus hijos. La mayoría de los padres son comerciantes, artesanos, técnicos medios, albañiles, obreros, y trabajadoras del hogar. Muchos de ellos son inmigrantes del Altiplano y del Oriente boliviano.

La muestra de niños españoles posee una amplia variabilidad en niveles educativos y profesionales de los padres, aunque en general podemos decir que pertenecen a una clase media.

4. Ambiente

El lugar donde se desarrolló la investigación fue en una sala asignada por cada establecimiento educativo donde el niño pasa clases; lo suficientemente amplia como para poner una mesa pequeña, sillas, y todo el material de evaluación, y que cumpla con las características experimentales necesarias como son: temperatura adecuada, iluminación y ventilación

5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la evaluación han sido:

a) *Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas: ACFS de Lidz y Jepsen (2000, 2003).*

La Escala de Funciones Cognitivas (ACFS), de Lidz y Jepsen (2000), y traducida y adaptada por Calero, Robles, Márquez y de la Osa (2009), es un procedimiento de evaluación de los procesos y potencial de aprendizaje basado en el currículo educativo diseñado específicamente para niños de edades comprendidas entre 3 y 6 años de edad o mayores. Explora funciones básicas necesarias para un óptimo rendimiento. Las tareas que componen esta escala son: clasificación, memoria auditiva y visual, secuencia de patrones, planificación verbal y asunción de perspectiva.

El procedimiento permite relacionar el desarrollo de las funciones cognitivas del niño con los contenidos curriculares de la enseñanza preescolar en el establecimiento donde estudia y al mismo tiempo da datos sobre las habilidades con las que cuenta para el aprendizaje.

La forma de administración es pretest- intervención-postest. Las fases de pretest y de postest son estandarizadas, pero, la fase de intervención es semiestructurada y esto hace posible adaptar la mediación a las necesidades del niño, y también a las diferentes culturas y situaciones en las que se encuentra.

Esta escala ha sido ampliamente descrita en apartados anteriores.

b) Escala de Observación Conductual (*Behavior Observation Rating Scale, BORS*).

Esta escala permite evaluar la conducta que muestra el niño mientras realiza las tareas de la ACFS a partir de las siguientes dimensiones: Autorregulación, Persistencia, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad, Motivación, Interactividad y Receptividad, como se ha explicado más arriba.

c) Test Breve de Inteligencia de Kaufman (*K-BIT*).

El K-BIT, es un test breve de inteligencia de rápida aplicación y fácil corrección. Tiene como objetivo medir la inteligencia verbal y no verbal en niños y niñas, adolescentes y personas adultas.

La prueba consta de dos subtests: vocabulario y matrices.

Vocabulario

Incluye dos partes, vocabulario expresivo (consta de 45 elementos) y definiciones (consta de 37 elementos).

Matrices

Los 48 elementos que forman el subtest, están contruidos con dibujos y figuras abstractas, lo que elimina la influencia cultural.

Sus coeficientes de fiabilidad varían según el rango de edad. Los valores para Vocabulario varían entre 0,76 y 0,95, con una media de 0,85. Los de Matrices oscilan entre 0,74 y 0,93, siendo su media de 0,86. Para el CI Compuesto K-BIT la media de los coeficientes de fiabilidad en los distintos grupos es de 0,90 y 0,98.

Las correlaciones del K-BIT y de las escalas de Wechsler (WISC-R y WAIS) en los tres rangos de edad (4-6, 7-9, y 10-12) muestran correlaciones entre 0,58 y 0,69 (medio de 0,63) con la suma de puntuaciones de Procesamiento mental del K-ABC y de 0,75 con el Subtest de Conocimientos. El CI Compuesto del K-BIT tiene una correlación de 0,80 con el CI global del WISC-R y de 0,75 con el del WAS-R. Estas correlaciones apoyan la validez de constructo de los CI Compuestos del K-BIT.

El subtest de Vocabulario del K-BIT, una medida afín al CI Verbal de Wechsler y a la Escala de Conocimiento del K-ABC, muestran correlaciones de 0,78 con el CI Verbal del WISC-R, de 0,60 con el CI Verbal del WAIS-R y de 0,77, como promedio con las puntuaciones típicas de la Escala de Conocimiento del K-ABC.

El subtest de Matrices, que presenta tareas semejantes a las de las Escala Manipulativas de Wechsler y al subtest de Procesamiento Mental del K-ABC tiene correlaciones de 0,50 con el WISC-R, 0,52 con el WAIS-R y 0,56 con Procesamiento Mental Compuesto del K-ABC.

d) *Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños – Forma Breve (ECMP-FB) de (Solís-Cámara, Díaz Romero, Medina Cuevas y Barranco Jiménez, 2002).*

La escala en su forma breve consta de 32 reactivos derivados empíricamente y con base en un marco conceptual cognitivo-conductual que describen conductas de padres de familia con niños de 1 a 5 años de edad en tres sub escalas: expectativas, disciplina y crianza. La escala incluye descripciones de los comportamientos de los padres, es decir de sus prácticas con los niños, cumple con los estándares psicométricos y es específica para padres de niños pequeños. El porcentaje de varianza explicada por los tres factores fue de 31.8. El coeficiente alfa total fue de 0.95. Estos resultados indican que la estructura factorial y la consistencia interna de la ECMP son adecuadas. (Solís-Cámara y Díaz Romero, Medina Cuevas y Barranco-Jiménez, 2002 y 2005).

El cuestionario reúne una serie de afirmaciones sobre cómo educan ambos padres de familia a sus hijos pequeños, determinando la frecuencia con la que se dan ciertos comportamiento en la interacción madre/padre-hijo. Por cada afirmación hay cuatro opciones de respuesta. Incluye instrucciones y un ejemplo de respuesta.

Las subescalas analizadas son las siguientes:

Expectativas.

Las expectativas que tienen las madres y los padres acerca del nivel de desarrollo de sus hijos.

Disciplina.

Uno materno/paterno del castigo físico y otras conductas verbales que pretenden la reducción de comportamientos problemas

Crianza.

Mide prácticas promotoras del desarrollo y la salud

El cuestionario debe ser contestado por uno de los padres (madre o padre) con base en las pautas de crianza que han tenido con su hijo. Se recomienda, sin embargo, que en el cuestionario participen ambos padres.

Los resultados permiten prevenir y/o intervenir en las prácticas que pueden llevar al abuso y a la negligencia de los padres de familia hacia sus hijos pequeños. Asimismo aprender a aplicar una medida del comportamiento de las madres y los padres que tienen una base sólida en la literatura profesional. Se podrá identificar las fortalezas y las necesidades de ambos padres, con el propósito de proveer la asistencia necesaria para apoyar las fortalezas y resolver las necesidades presentes.

f) Informes de las Maestras sobre Rendimiento.

Los informes de las Maestras sobre Rendimiento sirvieron para conocer en forma cuantitativa y cualitativa el rendimiento académico del niño en relación al programa curricular.

Son hojas divididas en seis casillas. Permiten evaluar las áreas siguientes:

- a) **Desarrollo Socio-Afectivo:** Se evalúa los procesos de actualización del conocimiento del entorno y de sí mismo, que permiten la significación y reconocimiento de conductas afectivas en el propio sujeto y en los demás, con el fin de alcanzar una mejor adaptación en el medio. Involucra también el proceso de interiorización de las normas, para que todas estas conductas afectivas se adecuen a las esperadas por el medio en el que está inserto (Papalia, 1997).
- b) **Habilidades Sociales:** Comprende la capacidad de ejecutar la conducta de intercambio con resultados favorables. Hace referencia a la manera correcta de comportarse o de hablarle a los demás.
- c) **Lenguaje:** Capacidad cognoscitiva y afectiva del niño para comunicarse con los demás empleando sus conocimientos lingüísticos que posee.
- d) **Desarrollo Cognitivo:** Evalúa el desarrollo de la capacidad de pensar y razonar. Implica memoria, atención y concentración y la creatividad del niño.
- e) **Motricidad Fina:** Comprende todas aquellas actividades del niño que necesita de una precisión y un elevado nivel de coordinación. Implica movimientos de mayor precisión que son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, mano, dedos como por ejemplo: rasgar, cortar, pintar, colorear, enhebrar, escribir, etc.
- f) **Motricidad Gruesa:** Hace referencia a los movimientos amplios como rodar, saltar, caminar, correr, etc.

En la parte inferior de la hoja se encuentra el puntaje para evaluar al alumno, donde 1 corresponde a Malo, 2 a Regular, 3 a Bueno, 4 a Muy Bueno y 5 a Excelente.

6. Procedimiento.

El trabajo realizado siguió las siguientes fases:

Fase I. Se recogió el Informe de los Profesores de los distintos establecimientos educativos quienes realizaron la selección de los niños tomando en cuenta las características dadas para la

investigación. Luego se realizó una selección al azar hasta completar el total de sujetos requerido para cada grupo.

Fase II. Se tuvo una entrevista personal con cada uno de los padres de los niños seleccionados, quienes dieron una autorización por escrito para la participación de sus hijos. En esta entrevista se llenaron los datos necesarios para la “Hoja Personal” de los participantes. Posteriormente llenaron el cuestionario de la “Escala de Comportamiento para Madres y Padres con Niños Pequeños-Forma Breve (ECMP-FB).

Fase III. Se aplicó el pre-test de la Escala de ACFS, en forma individual, en una hora de duración aproximadamente, con un descanso de 10 minutos en la mitad de la prueba.

Fase IV. Se aplicó la segunda parte de la Escala de ACFS, en un tiempo aproximado de 60 minutos.

Fase V. En esta fase se administró al niño la prueba de K-BIT en un tiempo de duración entre 20 a 40 minutos.

7. Diseño y Análisis Estadístico

Se ha utilizado un diseño correlacional descriptivo con tres grupos equivalentes de muestreo incidental.

El enfoque es cuantitativo, ya que se utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de la población seleccionada. Asimismo pretende medir con precisión las variables del estudio. Este enfoque brinda una gran posibilidad de réplica y facilita la comparación entre estudios similares como es la investigación transcultural (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003).

Es asimismo un estudio descriptivo, ya que el propósito de la investigación ha sido especificar las propiedades y las características importantes de cada uno de los grupos sometidos al análisis (Danhke, 1989)

La VI ha sido el país y el centro educativo de la que se ha hecho una selección de tres grupos: español, boliviano-privado, boliviano-público.

Las VD fueron las puntuaciones obtenidas en la fases de pretest, postest de la evaluación y la puntuación de ganancias en todos los subtests que componen la escala ACFS: Clasificación, Memoria Auditiva y Visual, Secuencia de Patrones, Perspectiva y Planificación Verbal, y la BORS: Autorregulación, Persistencia, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad, Motivación e Interacción, las media de inteligencia (K-BIT), el Rendimiento Académico y las Pautas de Crianza.

Para comprobar la **hipótesis 1**, se establecieron diferencias de medias entre los grupos de estudio, España, Particular y Fiscal, mediante ANOVA para las puntuaciones de K-BIT y sus componentes de Matrices y Vocabulario, verificada la diferencia se efectuó pruebas de comparaciones múltiples con el estadístico de Dunnett al existir heterogeneidad entre las varianzas.

Para la **hipótesis 2**, también se realizó un ANOVA, en este caso la comparación de las medias - para los grupos España, Particular y Fiscal-, de las puntuaciones en situación de pretest de los subtest de la ACFS.

Para la **hipótesis 3**, también se hizo el ANOVA mediante el modelo lineal general para pruebas repetidas, donde se consideran las diferencias intrasujetos, en este caso se comparan las medias de los grupos Particular, Fiscal y España en la fase pretest (antes de mediación) con las medias de los grupos Particular, Fiscal y España en la fase de posttest para las puntuaciones de los diferentes subtests de la ACFS. También se ha calculado el tamaño del efecto con el d-Cohen.

Para la **hipótesis 4**, también se hizo el ANOVA del Modelo Lineal General para medidas repetidas, en este caso se comparan las medias de los grupos Particular, Fiscal y España en la fase de mediación con las medias de los grupos Particular, Fiscal y España en la fase de posttest para las puntuaciones de las variables evaluadas por la BORS. Para realizar las comparaciones múltiples se utilizó la prueba de Dunnett ya que se asumen que las varianzas no son homogéneas

Para la **hipótesis 5**, se hizo un ANOVA, para determinar la existencia de diferencias significativas comparando las medias de las subescalas de la ECMP-FB, para los grupos Particular y Fiscal entre ambos grupos bolivianos).

Para la **hipótesis 6** se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson, así de esta manera medir la relación entre las puntuaciones obtenidas en los constructos de la escala ECMP-FB y el rendimiento en la escala ACFS.

Para la **hipótesis 7** se hizo un ANOVA para determinar la existencia de diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de partida del cuestionario de Maestras entre los grupos Particular y Fiscal

Para la **hipótesis 8** se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson con el fin de medir el grado de relación entre los grupos (Particular y Fiscal) a partir de las variables obtenidas a partir del cuestionario para maestras

Todos los cálculos y análisis de datos se han realizado utilizando el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows.

8. Resultados.

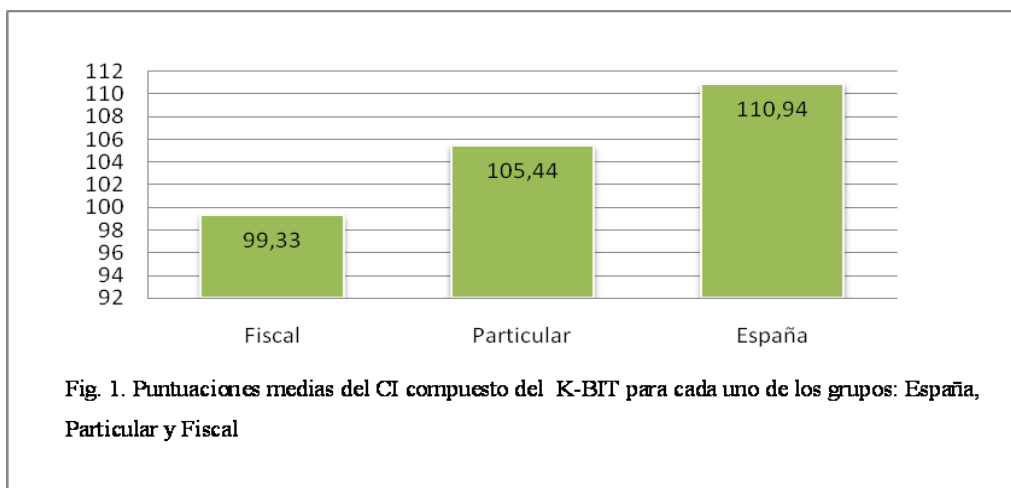
La muestra está dividida en tres grupos que pertenecen a España, grupo Particular y grupo Fiscal de Bolivia. Las edades oscilan entre los 4 y 6 años para todos los grupos, no existiendo diferencias significativas en cuanto a la media de edad entre los grupos $F(2;266)=27,799$ $p < 0,01$. (En la tabla 5 se refleja la edad promedio en meses de los niños para los distintos grupos de estudio y para el total de niños).

	Media	d.t.
Fiscal	64,39	8,328
Particular	64,7	10,236
España	61,34	7,225
Total	63,27	8,66

Tabla 5. Promedio global de los niños de los grupos de España, Fiscal y Particular

El **Objetivo 1**, pretendía examinar los puntajes que obtuvieron los niños de los tres grupos evaluados en la prueba de inteligencia K-BIT.

Se puede observar en la fig. 1, y en la tabla 6, que la media obtenida por el grupo fiscal ha sido menor que la de los otros dos grupos, donde el grupo España es el que tiene mayor promedio en el CI Compuesto del K-BIT en relación a los grupos Particular y Fiscal de Bolivia. Las diferencias son significativas $F(2;267)=25.68$ $p < 0.01$



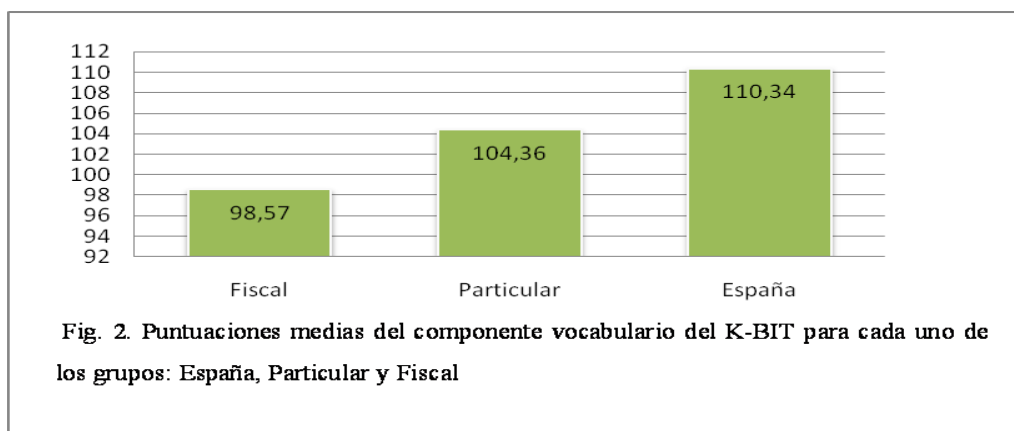
Grupos de estudio	Media	d.t.
Fiscal	99,33	9,527
Particular	105,44	10,028
España	110,94	12,781

Tabla 6. Puntuaciones medias y desviaciones típicas del CI Compuesto del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal

Efectuada la prueba de Dunnett de comparación múltiple se encuentra que los tres grupos difieren significativamente entre ellos. Para España y Particular Bolivia la diferencia es 5,50 con una $p < 0,05$. Para España y Fiscal Bolivia la diferencia es 11,61 con $p < 0,05$ y para Particular Bolivia y Fiscal Bolivia 6,11 y $p < 0,05$.

Los componentes del CI compuesto del K-BIT, Vocabulario y el componente de Matrices son analizados a continuación.

Se encuentra que existe diferencia significativa entre grupos para las medias del componente de vocabulario $F(2,267) = 25,657$ $p < 0,01$.

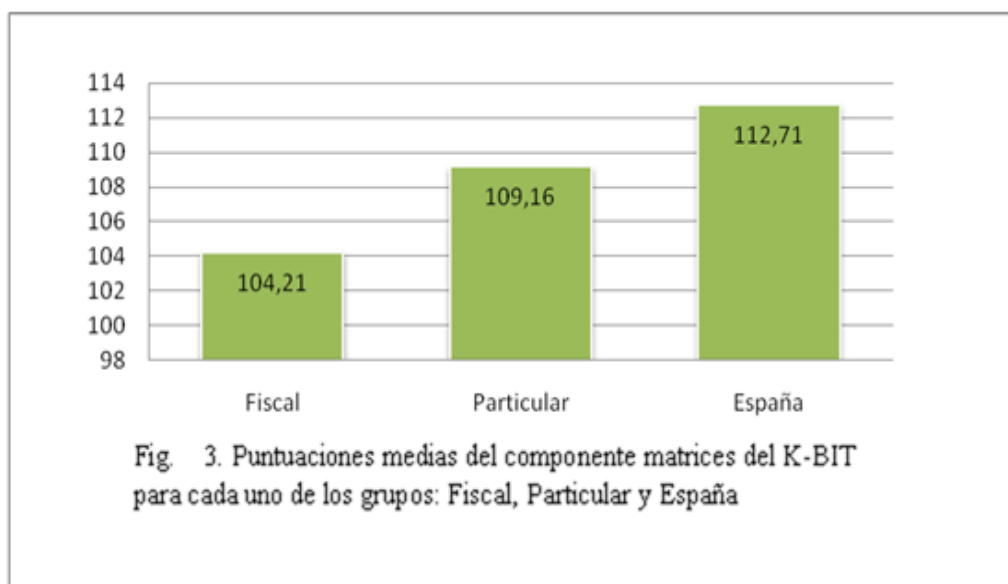


Efectuada la prueba Dunnett de comparaciones múltiples entre los tres grupos de estudio se encuentra que existe diferencia significativa entre ellos, para España y Particular Bolivia la diferencia es 5,99 con una $p < 0,05$; para España y Fiscal Bolivia la diferencia es 11,78 con $p < 0,05$ y para Particular Bolivia y Fiscal Bolivia 5,79 y $p < 0,05$.

Grupos de estudio	Media	Desv. típ.
Fiscal	98,57	11,161
Particular	104,36	9,899
España	110,34	11,934

Tabla 7. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en el subtest de Vocabulario del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal

En cuanto al componente Matrices se encuentra que también existen diferencia significativa entre grupos para las medias $F(2,267)=11,657$ $p<0,01$.



El análisis de comparaciones múltiples de Dunnett muestra que el grupo de alumnos de Fiscal difiere tanto del Particular en 4.94 (con $p<0.05$), como de España en 8.50 (con $p<0.05$), mientras que Particular y España no difieren significativamente

Grupos de estudio	Media	Desv. típ.
Fiscal	104,21	9,593
Particular	109,16	11,477
España	112,71	14,083

Tabla 8. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en el subtest de Matrices del K-BIT para cada uno de los grupos: España, Particular y Fiscal

Por lo que la Hipótesis 1, se rechaza parcialmente ya que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el K-Bit entre los tres grupos, para el total y vocabulario pero no para Matrices.

El **objetivo 2**, pretendía analizar los puntajes obtenidos en la ejecución de partida entre los niños pertenecientes a los diferentes grupos (España, Particular y Fiscal), esto es, la puntuación obtenida en la fase de pretest de la escala ACFS.

Como se había establecido en la hipótesis 2.1 de este objetivo, se esperaba encontrar diferencias significativas en las puntuaciones del pretest de todos los subtests de la ACFS entre los tres grupos.

Como muestra la tabla 9 el análisis ANOVA realizado entre los tres grupos, refleja que las puntuaciones medias son significativamente diferentes, para el subtest Clasificación $F(2;266)=50,596$ $p<0,01$; Memoria Auditiva $F(2;266)=22,4000$ $p<0,01$; Memoria Visual $F(2;266)=5,314$ $p<0,01$; Secuencia de Patrones $F(2;266)=20,462$ $p<0,01$; Asumir la Perspectiva $F(2;266)=3,827$ $p<0,05$; y finalmente el subtest de Planificación Verbal $F(2;266)=17,782$ $p<0,01$.

Como se puede ver en todos los subtests la puntuación media obtenida por el grupo Fiscal en la situación pretest es la más baja, excepto en el subtest de Clasificación donde el grupo España obtuvo el puntaje más bajo comparativamente con los otros dos grupos. En la puntuación pretest total de la ACFS (suma de las puntuaciones obtenidas en todos los subtests que componen la escala en la situación de pretest) existen diferencias entre grupos que resultan estadísticamente significativas con una $F(2;266)=27,799$ $p<0,01$.

Variable	Grupos	Media	Dt	F	p
Pre test					
Clasificación	España	3,0787	2,86921	50,596**	0,0001
	Particular	6,2889	1,83747		
	Fiscal	4,4111	1,49827		
Memoria Auditiva	España	7,6629	4,29308	22,400**	0,0001
	Particular	5,7444	3,01517		
	Fiscal	4,3889	2,23202		
Memoria Visual	España	5,8427	1,37261	5,314**	0,005
	Particular	5,8333	1,71739		
	Fiscal	5,1000	2,08822		
Patrones	España	9,3371	5,99989	20,462**	0,0001
	Particular	8,6778	5,10084		
	Fiscal	5,0778	2,69926		
Asumir la Perspectiva	España	5,9663	3,74606	3,827*	0,023
	Particular	6,5000	2,96894		
	Fiscal	5,2333	2,39405		
Planificación Verbal	España	4,6517	3,66216	17,782**	0,0001
	Particular	5,0000	2,65635		
	Fiscal	2,7333	1,48248		

Tabla 9. Puntuaciones medias y desviación típica en el pretest de la ACFS de los tres grupos

Variable Clasificación	Comparaciones de grupos		Diferencia de medias		p
	España	Particular	-3,2102	*	0,0001
		Fiscal	-1,3325	*	0,0001
	Particular	Fiscal	1,8778	*	0,0001
Memoria Auditiva	España	Particular	1,9185	*	0,0020
		Fiscal	3,2740	*	0,0001
	Particular	Fiscal	1,3556	*	0,0020
Memoria Visual	España	Particular	0,0940		1,0000
		Fiscal	0,7427	*	0,0160
	Particular	Fiscal	0,7333	*	0,0320
Patrones	España	Particular	0,6593		0,8130
		Fiscal	4,2593	*	0,0001
	Particular	Fiscal	3,6000	*	0,0001
Asumir la Perspectiva	España	Particular	-0,5337		0,6450
		Fiscal	0,7330		0,3210
	Particular	Fiscal	1,2667	*	0,0060
Planificación Verbal	España	Particular	-0,3483		0,8480
		Fiscal	1,9184	*	0,0001
	Particular	Fiscal	2,2667	*	0,0001

Tabla 10. Comparaciones múltiples T3 de Dunnett entre grupos de las diferentes medidas pretest.

Los resultados de aplicar la prueba T3 de Dunnett muestran que para los subtests Clasificación y Memoria Auditiva existe diferencia entre los tres grupos, mientras que en los subtests Memoria visual, Patrones y Planificación Verbal el grupo España no difiere de Particular y ambos difieren de Fiscal. Para el subtest Asumir Perspectiva España no difiere significativamente de los grupos Particular y Fiscal, sin embargo estos dos difieren entre sí.

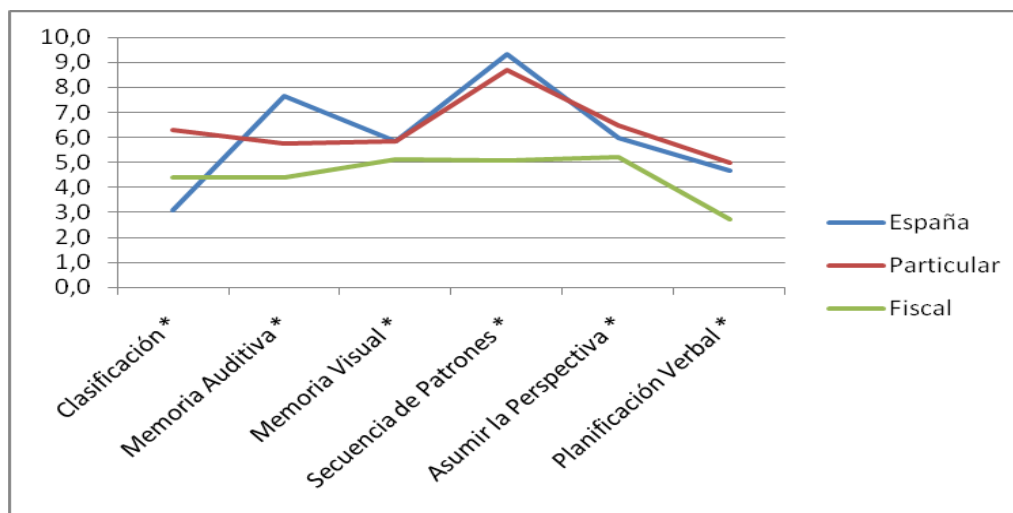


Fig. 4. Comparación de las medias de los grupos en situación de pretest de la ACFS para todos los subtests

En los sub-tests: Clasificación y Memoria Auditiva para todas las posibles combinaciones tomadas de dos entre los grupos (España, Particular y Fiscal), las diferencias son estadísticamente significativas, siendo el grupo particular el más alto en clasificación y el español el más bajo y al contrario, en memoria auditiva es el grupo español el más alto y el fiscal el más bajo. Siendo las diferencias significativas con los otros dos grupos según los análisis pos hoc ($p < .0001$) (ver tabla 10).

En los sub-tests: Memoria Visual, Realización de Patrones y Planificación Verbal para los grupos: España-Particular, España-Fiscal y Particular-Fiscal, se tiene el mismo comportamiento dentro de cada uno de los pares de grupos donde la combinación España-Particular no presenta diferencias significativas, es decir que existe cierta similitud entre las medias para cada par de los grupos de cada uno de los sub-tests mencionados, en cambio las combinaciones España-Fiscal y Particular-Fiscal presentan diferencias estadísticamente significativas, es decir que no existe "igualdad" o similitud entre las medias para cada par de grupos de cada uno de los sub-test mencionados (ver tabla 10). En la gráfica (figura 4.) pueden observarse las diferencias comentadas entre los tres grupos en el pretest de la ACFS.

Por lo que se confirma la **Hipótesis 2.1**, ya que es evidente la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest de todos los subtests de la ACFS entre los tres grupos establecidos, además de que en el resultado total del ACFS existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos España-Fiscal y Particular-Fiscal, es decir que se rechaza la existencia de cierta similitud entre las medias de los grupos mencionados. Es importante señalar que las medias de los grupos España-Particular no tienen diferencia significativa para los subtests memoria visual, secuencia de patrones, asumir la perspectiva y planificación verbal.

Por tanto se concluye que la Hipótesis planteada se cumple, ya que las diferencias entre las medias son estadísticamente significativas a un nivel ($p < 0,05$).

El **objetivo 3**, consistía en demostrar la efectividad de la fase de mediación en la que se produce la intervención del adulto con los niños de los grupos de España, Particular y Fiscal.

Con relación a la **Hipótesis 3.1**, en la que se planteaba que la fase de intervención y/o mediación producirán ganancias significativas, o mejoras en las puntuaciones, (diferencia entre puntuación post test y pre test) en los tres grupos de niños. Se ha utilizado la prueba ANOVA para muestras repetidas por separado para cada grupo de estudio (tabla 11) además de una medida de tamaño de efecto indica si las diferencias son relevantes a nivel clínico y/o educativo.

En los resultados de las pruebas se encuentran diferencias estadísticamente significativas para el grupo España en todos los subtests. Los resultados de las pruebas para el grupo Particular son estadísticamente significativos en todos los subtests, y los resultados de las pruebas para el grupo Fiscal son estadísticamente significativas en todos los casos (ver tabla 11). Igualmente las medidas de tamaño de efecto realizadas mediante el estadístico d de Cohen arrojan unos resultados significativos que nos está informando de la relevancia clínica de los cambios en todos los subtests para los tres grupos analizados (ver tabla 11)

Si lo representamos gráficamente, se ve que efectivamente (fig. 5; fig. 6 y fig. 7) existen diferencias significativas entre las puntuaciones pre test y post test para todos los subtests de la ACFS del grupo de España, Particular y Fiscal (tabla 11).

GRUPOS	SUBTEST	PUNTUACION	MEDIA	DT	F	GI	P	D
ESPAÑA	CLASIFICACION	PRETEST	2,9886	2,75637	254,37	1/87	0,001	1,7
		POST TEST	9,0682	2,83166				
	MEMORIA AUDITIVA	PRETEST	7,6629	4,29308	105,001	1/88	0,001	1,089
		POST TEST	11,5843	3,71975				
	MEMORIA VISUAL	PRETEST	5,8851	1,35908	129,772	1/86	0,001	1,221
		POST TEST	7,8046	1,53137				
	REALIZACION DE PATRONES	PRETEST	4,413	2,75339	76,164	1/45	0,001	1,287
		POST TEST	9,6304	4,94574				
	ASUMIR LA PERSPECTIVA	PRETEST	5,4286	3,10959	144,84	1/83	0,001	1,313
		POST TEST	9,3452	3,39558				
	PLANIFICACION VERBAL	PRETEST	4,6517	3,66216	88,582	1/88	0,001	0,998
		POST TEST	8,1011	4,01996				
PARTICULAR	CLASIFICACION	PRETEST	6,2889	1,83747	237,608	1/89	0,001	1,625
		POST TEST	8,8111	1,95967				
	MEMORIA AUDITIVA	PRETEST	5,7444	3,01517	177,226		0,001	1,403
		POST TEST	10,7111	3,63579				
	MEMORIA VISUAL	PRETEST	5,8333	1,71739	334,338		0,001	1,927
		POST TEST	9,1333	2,33777				
	REALIZACION DE PATRONES	PRETEST	8,6778	5,10084	162,92		0,001	1,345
		POST TEST	11,6556	4,39141				
	ASUMIR LA PERSPECTIVA	PRETEST	6,5	2,96894	201,02		0,001	1,495
		POST TEST	10,7333	3,06777				
	PLANIFICACION VERBAL	PRETEST	5	2,65635	262,475		0,001	1,708
		POST TEST	9,0111	3,27227				
FISCAL	CLASIFICACION	PRETEST	4,4111	1,49827	386,297	1/89	0,001	2,072
		POST TEST	7,2333	1,83015				
	MEMORIA AUDITIVA	PRETEST	4,3889	2,23202	246,335		0,001	1,654
		POST TEST	8,1444	2,73784				
	MEMORIA VISUAL	PRETEST	5,1	2,08822	186,325		0,001	1,439
		POST TEST	7,9444	2,13247				
	REALIZACION DE PATRONES	PRETEST	5,0778	2,69926	241,386		0,001	1,638
		POST TEST	8,4778	3,09486				
	ASUMIR LA PERSPECTIVA	PRETEST	5,2333	2,39405	373,459		0,001	2,037
		POST TEST	9,3667	2,83021				
	PLANIFICACION VERBAL	PRETEST	2,7333	1,48248	179,716		0,001	1,413
		POST TEST	5,9333	2,82366				

Tabla 11. Resultados obtenidos en la prueba de MLG con repetición, realizada entre el pretest y el postest para cada subtest de la ACFS en los grupos España, Particular y Fiscal.

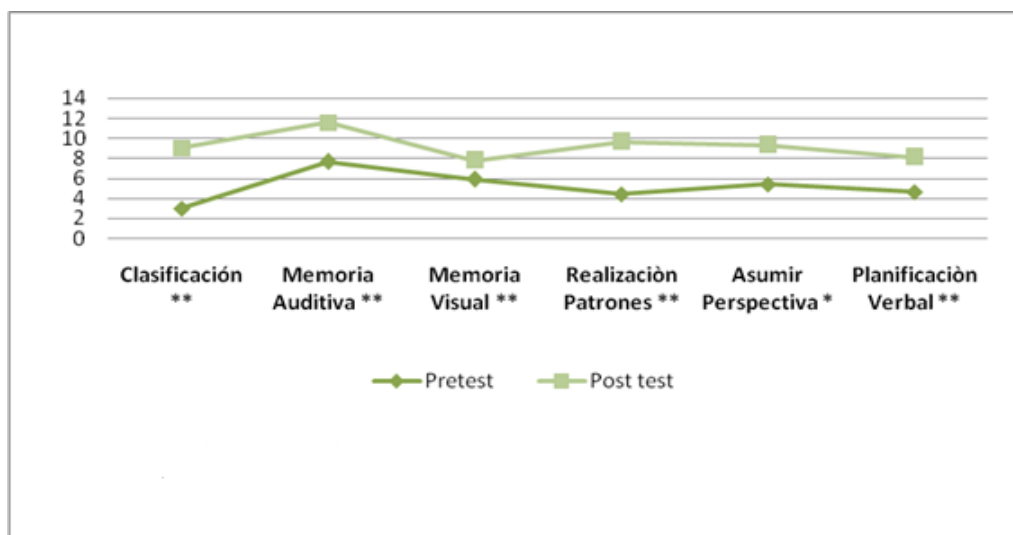


Figura 5. Representación de las puntuaciones del pretest y posttest de los subtest de la ACFS en el grupo España (* $p=0.05$, ** $p=0.01$)

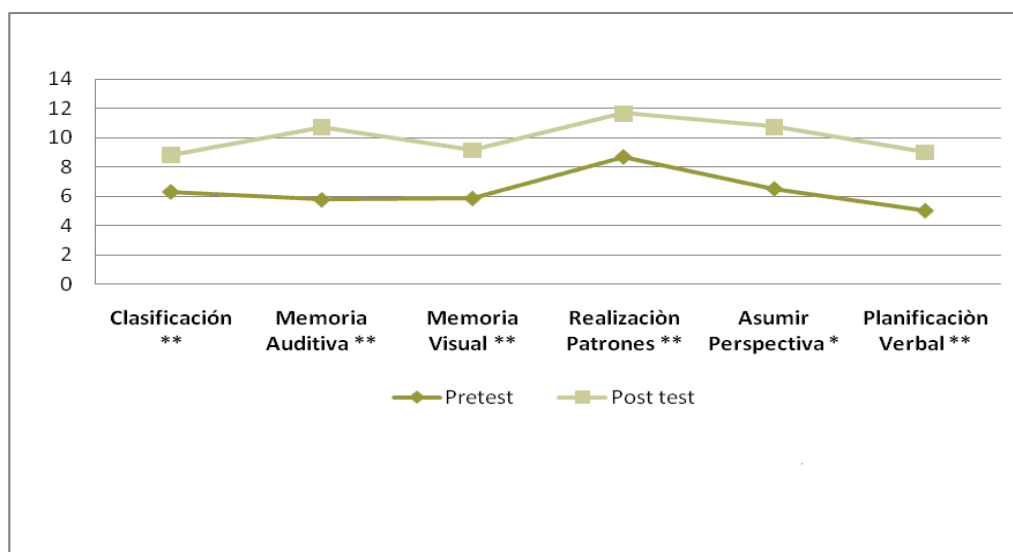


Figura 6. Representación de las puntuaciones medias del pretest y posttest de los subtest de la ACFS en el grupo particular (* $p=0,05$; ** $p=0.001$)

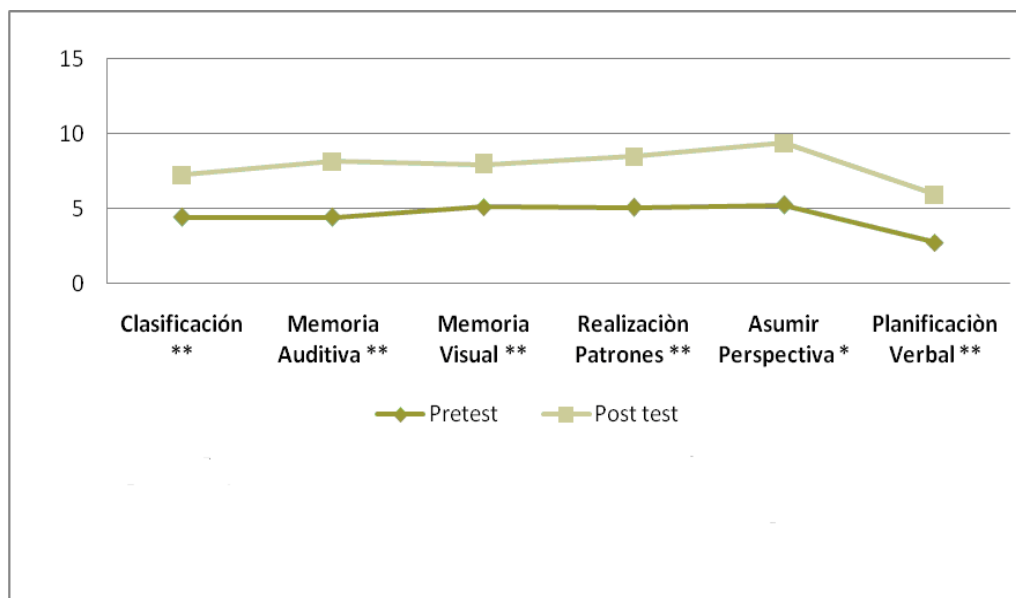


Figura 7. Representación de las puntuaciones medias del pre test y post test de los sub test de la ACFS en el grupo Fiscal (* $p=0.05$; ** $p=0.01$)

Por lo tanto se confirma la **Hipótesis 3.1**, ya que los resultados son estadísticamente significativos, es decir que la fase de “Mediación” y/o intervención produce mejoras significativas en los diferentes grupos de niños, con progresos en la puntuación de la fase de postest.

En la **Hipótesis 3.2.**, se establecía que las ganancias serían significativamente mayores en el grupo de sujetos de España, si los comparamos con el grupo de Particular y el grupo Fiscal (tablas, 6) para comprobar se ha realizado un ANOVA de las puntuaciones de ganancia entre los tres grupos. Se muestra valores de significancia menores a 0,05 para casi todos los subtests. La excepción se presenta en Asumir Perspectiva y Planificación Verbal, donde no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias de la ganancia para los grupos. En aquellos subtests donde existe diferencia cabe establecer si esta se debe a un mayor promedio para España en comparación con los grupos Particular y Fiscal de Bolivia.

Haciendo uso de las comparaciones múltiples de Dunnett se observa que solo en los subtests: Clasificación, Memoria Auditiva y Realización de Patrones las ganancias son mayores. Sin embargo en Memoria Visual, el grupo España presenta ganancias menores estadísticamente significativas, en comparación a los grupos Fiscal y Particular (ver tabla 12).

VARIABLE GANANCIA	GRUPOS	Media	Desviación típica	F	P
Clasificación	España	6,0795	3,57585	60,463	0,001
	Particular	2,5222	1,55229		
	Fiscal	2,8556	1,39470		
Memoria Auditiva	España	3,9213	3,59995	3,799	0,024
	Particular	4,9667	3,53935		
	Fiscal	3,7556	2,27003		
Memoria Visual	España	1,9195	1,57169	14,028	0,000
	Particular	3,3000	1,71215		
	Fiscal	2,8444	1,97690		
Patrones	España	5,2174	4,05470	10,825	0,000
	Particular	3,0444	2,20781		
	Fiscal	3,4222	2,06075		
Asumir la Perspectiva	España	3,9167	2,98271	0,319	0,727
	Particular	4,2333	2,83260		
	Fiscal	4,1222	2,03800		
Planificación Verbal	España	3,4494	3,45757	2,313	0,101
	Particular	4,0667	2,30680		
	Fiscal	3,2222	2,24748		

Tabla 12. Puntuaciones medias de ganancia obtenidas en la escala ACFS para cada uno de los grupos.

Variable Ganancia	Comparación de Grupos		Diferencia de Medias	P
Clasificación	España	Particular	3,5573*	0,000
		Fiscal	3,2240*	0,000
	Particular	Fiscal	0,3333	0,344
Memoria Auditiva	España	Particular	1,0453	0,147
		Fiscal	0,1658	0,976
	Particular	Fiscal	1,2111*	0,021
Memoria Visual	España	Particular	1,3805*	0,000
		Fiscal	0,9249*	0,002
	Particular	Fiscal	0,4556	0,271
Patrones	España	Particular	2,1729*	0,004
		Fiscal	1,7952*	0,019
	Particular	Fiscal	0,3778	0,554
Asumir la Perspectiva	España	Particular	0,3167	0,854
		Fiscal	0,2056	0,935
	Particular	Fiscal	0,1111	0,987
Planificación Verbal	España	Particular	0,6172*	0,411
		Fiscal	0,2272	0,937
	Particular	Fiscal	0,8444*	0,041

Tabla 13 Comparaciones múltiples T3 de Dunnett de la variable ganancia.

La hipótesis 3.2. que señalaba que España tendría ganancias significativamente mayores que Particular y Fiscal, se acepta de manera parcial, pues solo se confirma para algunos subtests.

En la **Hipótesis 3.3** se señala que el grupo Particular tiene ganancias superiores al Fiscal. Los resultados de la prueba múltiple de Dunnett (Tabla 13) muestran que el subtest Memoria Auditiva, tiene ganancia superior significativa (1, 211; con $p < 0.05$) y en el subtest de Planificación Verbal (0,844; $P < 0.05$)

En definitiva la hipótesis 3.3. se cumple parcialmente pues solo hay diferencias significativas en dos subtests.

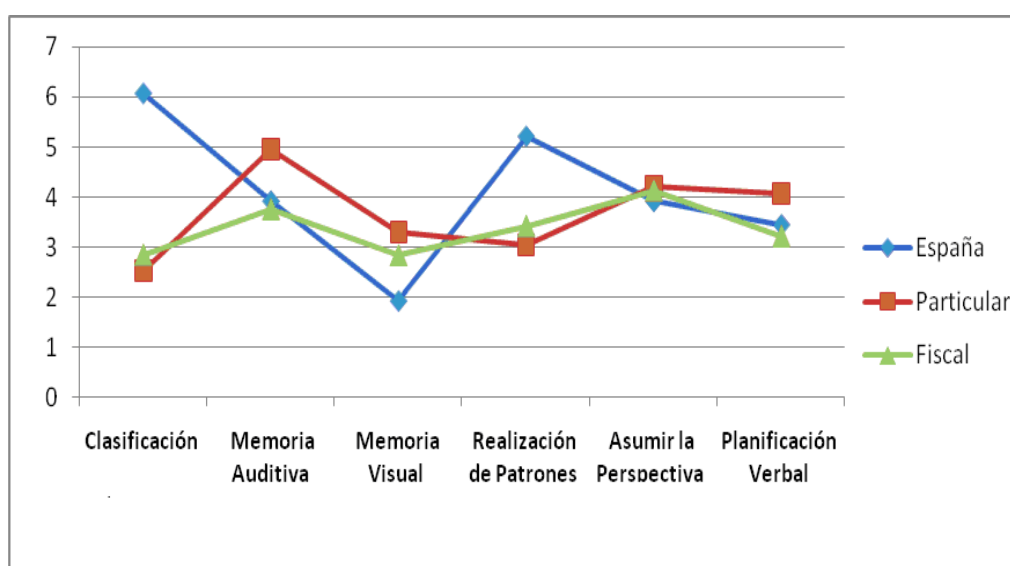


Figura 8. Comparaciones de las puntuaciones de las ganancias obtenidas en la escala ACFS para todos los subtest de los tres grupos

En la Fig. 8 se observan estos comportamientos descritos en la prueba de las hipótesis 3.2 y 3.3 que el grupo España presenta ganancia en los subtests: Clasificación, Memoria Auditiva, Realización de Patrones y Planificación Verbal, en comparación al grupo Fiscal. También en la Fig.8 se observa que existen diferencias significativas en los subtests: Memoria Auditiva y Planificación Verbal entre los grupos Particular-Fiscal.

Con el **objetivo No. 4** pretendíamos comprobar si existía un determinado perfil de comportamiento, evaluado mediante la Escala de Observación de Conducta diferente para cada grupo muestral.

En la **Hipótesis 4.1.** se postulaba que existirían diferencias significativas en los diferentes componentes de conducta medidos por la Escala de Observación de Conducta, cuando se comparan los diferentes grupos (España, Particular, Fiscal) en la situación pretests

Componentes de Conducta	Grupos	Media	Dt	F	P
Autorregulación	España	10,0562	3,11287	1,777	0,171
	Particular	9,3778	2,06946		
	Fiscal	9,7556	1,88018		
Persistencia	España	10,9101	1,95192	4,977	0,008
	Particular	10,1222	1,66138		
	Fiscal	10,3111	1,59806		
Tolerancia a la Frustración	España	10,8764	2,22496	4,763	0,009
	Particular	10,1778	1,64609		
	Fiscal	10,0889	1,68032		
Flexibilidad	España	7,8315	2,6724	13,917	0,0001
	Particular	9,5222	1,81274		
	Fiscal	9,0222	2,03331		
Motivación	España	7,7865	2,587	40,847	0,0001
	Particular	10,3778	1,59055		
	Fiscal	9,8889	1,80165		
Interacción	España	7,7191	2,86431	42,667	0,0001
	Particular	10,8333	1,637		
	Fiscal	9,8333	2,24484		

Tabla 14. Puntuaciones Medias y desviaciones típicas de la situación pretest en los diferentes componentes de conducta de la Escala de Observación de Conducta en los diferentes grupos.

Tras el análisis ANOVA que se realiza para cada una de las variables (componentes de conducta de la Escala de Observación de Conducta), podemos observar que todas las diferencias entre grupos, excepto para la variable autorregulación, son estadísticamente significativas en la situación pretest de la Escala de Observación de Conducta.

Respecto de los pos hoc realizados nos encontramos que en el componente Persistencia existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos España-Particular, es decir que presentan medias considerablemente diferentes (ver Tabla 15).

En el componente Autorregulación no existe diferencias significativas para los grupos España-Particular, España-Fiscal y Particular- Fiscal, es decir que se tienen medias muy similares entre estos grupos (ver Tabla 15)

Para los componentes Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad y Motivación existen diferencias significativas entre los grupos España-Particular y España- Fiscal, es decir que las medias de estos grupos para los componentes ya mencionados son significativamente diferentes (ver Tabla 15).

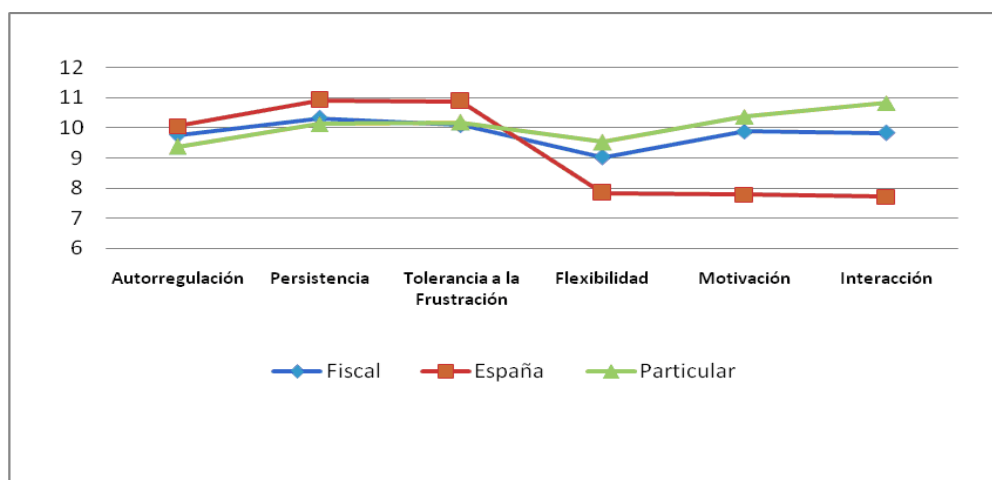


Figura 9. Comparación de las medias de los grupos de España, Particular y Fiscal en la situación pretest de la E.O.C

En la tabla 15 se muestran las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos para los que se han utilizado de las pruebas de Dunnett, ya que las varianzas no son iguales

Variable dependiente	(I) Clasificación de las Escuelas	(J) Clasificación de las Escuelas	Diferencia de medias (I-J)	P
Autoregulación	Fiscal	Fiscal		
		Particular	0,3778	0,49
		España	-0,3006	0,819
	Particular	Fiscal	-0,3778	0,49
		Particular		
		España	-0,6784	0,241
	España	Fiscal	0,3006	0,819
		Particular	0,6784	0,241
		España		
Persistencia	Fiscal	Fiscal		
		Particular	0,1889	0,821
		España	-0,599	0,076
	Particular	Fiscal	-0,1889	0,821
		Particular		
		España	-,7879(*)	0,012
	España	Fiscal	0,599	0,076
		Particular	,7879(*)	0,012
		España		
Tolerancia a la frustración	Fiscal	Fiscal		
		Particular	-0,0889	0,978
		España	-,7875(*)	0,025
	Particular	Fiscal	0,0889	0,978
		Particular		
		España	-0,6986	0,053
	España	Fiscal	,7875(*)	0,025
		Particular	0,6986	0,053
		España		
Flexibilidad	Fiscal	Fiscal		
		Particular	-0,5	0,229
		España	1,1908(*)	0,003
	Particular	Fiscal	0,5	0,229
		Particular		
		España	1,6908(*)	0,0001
	España	Fiscal	-1,1908(*)	0,003
		Particular	-1,6908(*)	0,0001
		España		
Motivación	Fiscal	Fiscal		
		Particular	-0,4889	0,156
		España	2,1024(*)	0,0001
	Particular	Fiscal	0,4889	0,156
		Particular		
		España	2,5913(*)	0,0001
	España	Fiscal	-2,1024(*)	0,0001
		Particular	-2,5913(*)	0,0001
		España		
Interactividad	Fiscal	Fiscal		
		Particular	-1,0000(*)	0,002
		España	2,1142(*)	0,0001
	Particular	Fiscal	1,0000(*)	0,002
		Particular		
		España	3,1142(*)	0,0001
	España	Fiscal	-2,1142(*)	0,0001
		Particular	-3,1142(*)	0,0001
		España		

*La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Tabla 15. Comparaciones Múltiples de Dunnett para la puntuación pretest de los diferentes componentes de conducta de la Escala de Observación de conducta de ACFS

Para el componente Interactividad los grupos; España-Fiscal, España-Particular y Particular- Fiscal existen diferencias significativas, es decir que existe una diferencia notable entre las medias de los grupos mencionados (ver Tabla 15)

Resumiendo los resultados, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: España-Particular y España-Fiscal, pero entre los grupos Particular-Fiscal no existe diferencias significativas, es decir que presentan medias similares en los diferentes componentes de conducta entre ambos grupos, por lo que la hipótesis 4.1. se cumple parcialmente.

En la **Hipótesis 4.2** se establecía que existen diferencias significativas entre la situación de pretest y la de mediación en todos los componentes de la Escala de Observación de Conducta, para los grupos España, Particular y Fiscal. Para comprobarlo hemos realizado un ANOVA de medidas repetidas entre pretest y mediación.

Grupos	SUBTEST	PUNTUACIÓN	MEDIA	DT	F	gl	p	TAMAÑO EFECTO		
								d		
ESPAÑA	Autorregulación	PRETEST	10,0562	3,11287	3,001	1/88	0,087	0,266		
		MEDIACIÓN	9,6854	2,62244						
	Persistencia	PRETEST	10,9101	1,95192	20,108		0,0001	0,061		
		MEDIACIÓN	10,1236	1,89988						
	Tolerancia a la Frustración	PRETEST	10,8764	2,22496	19,443		0,0001	0,008		
		MEDIACIÓN	10,0787	2,24735						
	Flexibilidad	PRETEST	7,8315	2,6724	17,918		0,0001	0,547		
		MEDIACIÓN	8,8427	1,91821						
	Motivación	PRETEST	7,7865	2,587	0,014		0,905	0,350		
		MEDIACIÓN	7,809	2,57115						
	Interactividad	PRETEST	7,7191	2,86431	1,333		0,251	0,113		
		MEDIACIÓN	7,5168	2,8168						
	PARTI CULAR	Autorregulación	PRETEST	9,3778	2,06946		49,834	1/89	0,0001	0,184
			MEDIACIÓN	10,4	1,66794					
Persistencia		PRETEST	10,1222	1,66138	21,584	0,0001	0,475			
		MEDIACIÓN	10,7222	1,41443						
Tolerancia a la Frustración		PRETEST	10,1778	1,64609	10,716	0,002	0,467			
		MEDIACIÓN	10,5778	1,68921						
Flexibilidad		PRETEST	9,5222	1,81274	35,544	0,0001	0,449			
		MEDIACIÓN	10,3222	1,571						
Motivación		PRETEST	10,3778	1,59055	45,807	0,0001	0,013			
		MEDIACIÓN	11,0222	1,24502						
Interactividad		PRETEST	10,8333	1,637	3,558	0,063	0,122			
		MEDIACIÓN	11,0111	1,44171						
FISCAL	Autorregulación	PRETEST	9,7556	1,88018	22,7	1/89	0,0001	0,502		
		MEDIACIÓN	10,4778	1,81274						
	Persistencia	PRETEST	10,3111	1,59806	17,157		0,0001	0,437		
		MEDIACIÓN	10,7556	1,47115						
	Tolerancia a la Frustración	PRETEST	10,0889	1,68032	7,635		0,007	0,291		
		MEDIACIÓN	10,4444	1,93205						
	Flexibilidad	PRETEST	9,0222	2,03331	39,458		0,0001	0,662		
		MEDIACIÓN	10,1444	1,85764						
	Motivación	PRETEST	9,8889	1,80165	13,586		0,0001	0,680		
		MEDIACIÓN	10,6222	1,63238						
	Interactividad	PRETEST	9,8333	2,24484	41,579		0,0001	0,389		
		MEDIACIÓN	10,3	1,8509						

Tabla 16. Resultados Obtenidos en la prueba ANOVA con muestras repetidas realizado entre el pretest y la mediación para cada componente de conducta de la Escala de Observación de Conducta de la ACFS en cada grupo, junto con el tamaño del efecto.

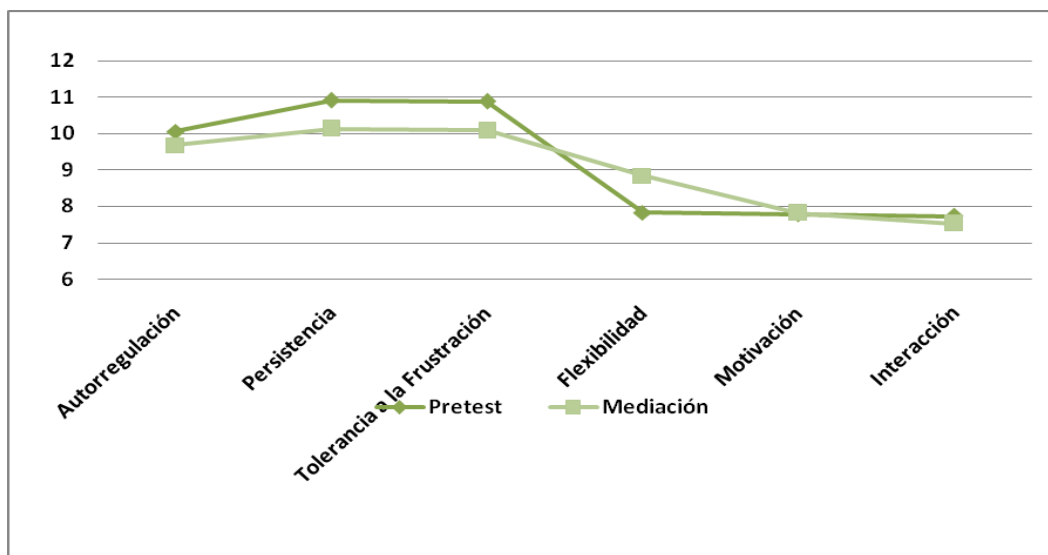


Figura 10. Diferencias entre pretest y mediación en la Escala de Observación de Conducta en el grupo España

En el grupo España, los componentes: Persistencia, Tolerancia a la Frustración y Flexibilidad presentan diferencias estadísticamente significativas, es decir que las medias del pretest y mediación difieren, en cambio para los componentes Autorregulación, Motivación é Interactividad, no se observa una diferencia de las medias entre el pretest y la mediación (Ver tabla 16 y fig 10).

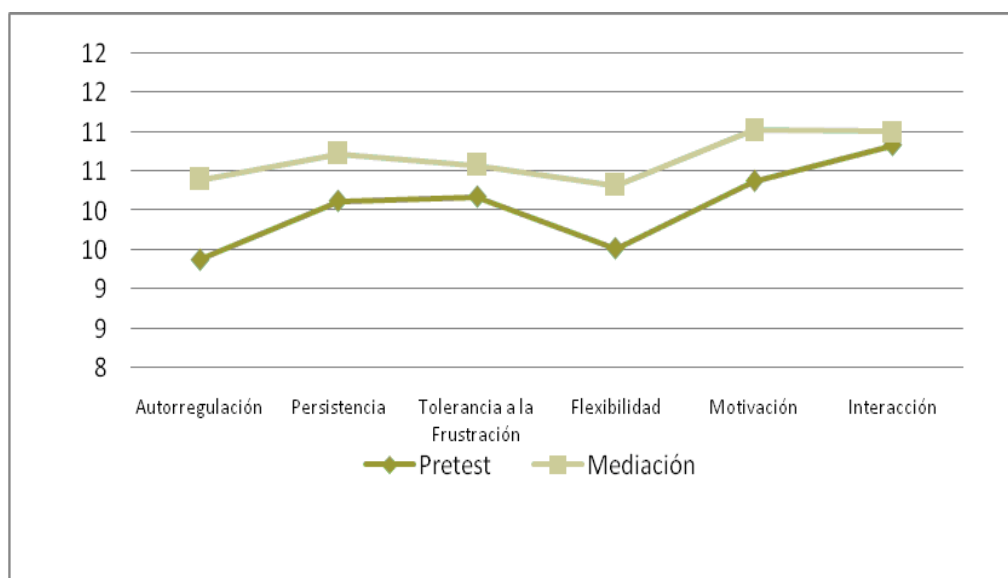


Figura 11. Diferencias entre pretest y mediación en la escala de Observación de Conducta en el grupo Particular

Para los componentes de la Escala de Observación de Conducta: Autorregulación, Persistencia, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad, Motivación é Interacción del grupo Particular, se tienen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y mediación. En el componente Interactividad no presenta diferencia entre las medias del pretest y la mediación (Ver tabla 16 y fig. 11).

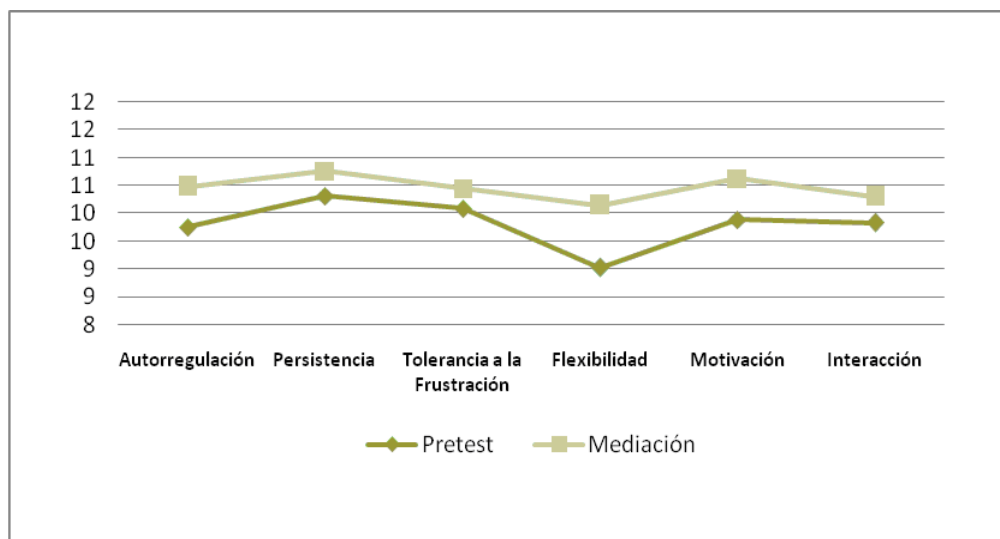


Figura 12. Diferencias entre pretest y mediación en la Escala de Observación de Conducta en el grupo Fiscal

Finalmente en el grupo Fiscal se observan diferencias estadísticamente significativas para todas las variables (Ver tabla 16 y fig 12).

Como indica la **Hipótesis 4.2** La existencia de diferencias significativas en la Escala de Observación de Conducta para los grupos de España, Particular y Fiscal; no se verifica la hipótesis plenamente ya que no se encuentran diferencias significativas para algunos subtests de la Escala de Observación de Conducta en los distintos grupos.

El **Objetivo 5**, pretendía comprobar si el estilo de crianza de los padres de los niños bolivianos, tiene relación con las puntuaciones del pretest de la Escala ACFS para todos los subtests.

Para este objetivo 5, se ha planteado la hipótesis 5.1 que supone que sí existirán diferencias significativas entre sujetos del grupo Particular, y sujetos del grupo Fiscal en las puntuaciones de la ECMP-FB. Para comprobarlo se han considerado los valores de las respuestas dadas por los padres en la ECMP-FB de ambos grupos en cada uno de los constructos (Expectativa, Disciplina y Crianza).

Variable	Grupos	Media	Dt	F	P
Expectativas	Fiscal	36,7111	5,0664	24,126	0,0001
	Particular	40,3778	4,9482		
Disciplina	Fiscal	22,0333	3,5283	153,226	0,0001
	Particular	13,2222	2,2922		
Crianza	Fiscal	26,2222	1,7122	112,266	0,0001
	Particular	35,0667	1,9769		

Tabla 17. Rendimiento obtenido por los grupos establecidos en los diferentes constructos de la ECMP-FB

En la dimensión Expectativa, el grupo Fiscal tiene una media inferior al grupo Particular en un 4,8%; en la dimensión Disciplina, el grupo Fiscal tiene una media ampliamente superior al grupo Particular en un 25% y por ultimo en la dimensión Crianza la media del grupo Particular es notoriamente superior en un 14.4 % en relación a la media del grupo Fiscal (Tabla 17)

Como muestra la tabla 17, el análisis ANOVA realizado entre los grupos Particular y Fiscal muestra que las puntuaciones medias son significativamente diferentes, para la dimensión Expectativa $F(1;178)=24,126$ $p<0,01$; Disciplina $F(1;178) = 153,226$ $p<0,01$ y Crianza $F(1;178) = 112,226$, $p<0,01$

De manera concreta se afirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos bolivianos Particular y Fiscal en situación de pretest.

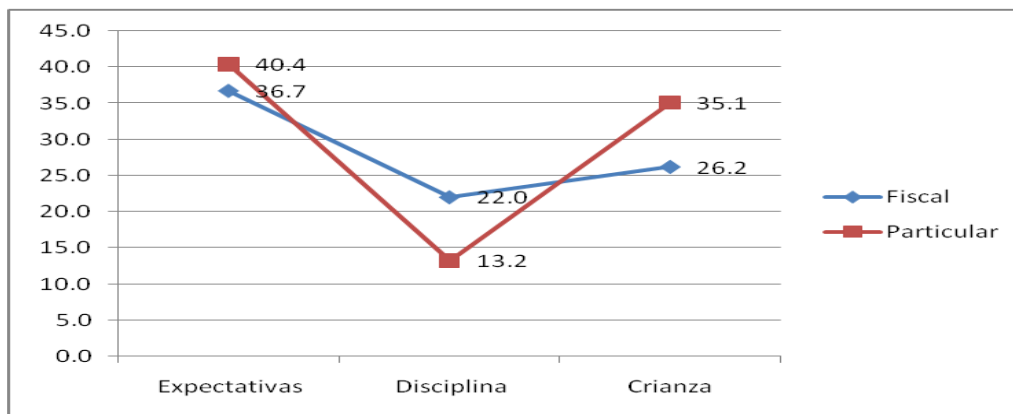


Fig. 13. Promedio del puntaje promedio de las variables del cuestionario de padres

Con la fig. 13 puede observarse el hecho de existencia de diferencias significativas entre los grupos Particular y Fiscal para los constructos Expectativa, Disciplina y Crianza en situación de pretest.

Por todo esto se puede afirmar que se cumple la hipótesis ya que la puntuación pretest total de la ACMP-FB confirma que existen diferencias significativas entre los grupos.

El **Objetivo 6**, establecía si existe correlación entre los constructos de la Escala ECMP-FB y el rendimiento diferencial en la Escala ACFS.

La **Hipótesis 6.1** hace referencia a que existirán correlaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas en los subtests de la ACFS en situación de pretest, con las diferentes medidas de las variables Expectativa Disciplina y Crianza de la escala ECMP-FB para el total de niños bolivianos.

	Expectativas	Disciplina	Crianza
Clasificación Puntuación Total Pre test	0,435(**)	-0,433(**)	0,397(**)
Memoria Auditiva Pre	0,203(**)	-0,223(**)	0,330(**)
Memoria Visual Total Pre test	0,339(**)	-0,242(**)	0,235(**)
Realización de patrones serie total pre	0,309(**)	-0,277(**)	0,343(**)
Asumir la Perspectiva Total Pre	0,104	-0,300(**)	0,202(**)
Planificación Verbal Total pre	0,144	-0,274(**)	0,317(**)
Total puntaje ACFS	0,365(**)	-0,417(**)	0,448(**)

Tabla 18. Correlaciones entre las puntuaciones de los subtest de la ACFS, y los constructos de Expectativas, Disciplina y Crianza de la ECMP-FB (*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$)

Las puntuaciones obtenidas en los subtests de la ACFS: Clasificación, Memoria Auditiva, Memoria Visual y Realización de Patrones y el puntaje total correlacionan significativamente con la variable Expectativa, mientras que esta no presenta una correlación significativa con asumir la perspectiva y la planificación verbal.

La variable Disciplina correlaciona de manera inversa y Crianza de manera directa con todos los subtests de la escala ACFS y con el puntaje total con un alto nivel de significación en todos los casos (Ver tabla 18)

Total Pre-Test	Expectativas	Disciplina	Crianza
Autorregulación	0,107	-0,088	0,005
Persistencia	0,101	-0,13	0,078
Tolerancia a la frustración	-0,056	-0,061	0,079
Flexibilidad	-0,119	0,053	-0,05
Motivación	-0,067	-0,02	0,023
Interactividad	-0,003	-0,062	0,04

Tabla 19. Correlaciones entre los subtest de la Escala de Observación de Conducta de la ACFS y las variables de la escala ECMP-FB (*= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$)

En los resultados de la tabla 19 encontramos que no existen correlaciones estadísticamente significativas entre los subtests de la Escala de Observación de Conducta y las variables de la escala ECMP-FB. Por lo tanto no se cumple la hipótesis.

Según se ha establecido en la **Hipótesis 7.1** del objetivo 7, se espera encontrar diferencias significativas en las puntuaciones de todos los constructos del Cuestionario para Maestras, entre los grupos Particular y Fiscal.

VARIABLE	GRUPO	MEDIA	dt	F	P
Desarrollo Socio Afectivo	Fiscal	2,62	0,680	27,99	0,0001
	Particular	3,18	0,728		
Habilidades Sociales	Fiscal	2,86	0,628	13,89	0,000 1
	Particular	3,26	0,801		
Lenguaje	Fiscal	2,8	0,622	65,62	0,0001
	Particular	3,68	0,819		
Desarrollo Cognitivo	Fiscal	2,52	0,604	30,22	0,0001
	Particular	3,04	0,669		
Motricidad Fina	Fiscal	3,27	0,614	9,10	0,003
	Particular	3,59	0,806		
Motricidad Gruesa	Fiscal	3,81	0,792	0,45	0,505
	Particular	3,89	0,771		

Tabla 20. Puntuaciones Medias y desviaciones típicas en el cuestionario para Maestras de los grupos Particular y Fiscal.

Como se puede observar en la tabla 20 existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos Particular y Fiscal para las variables: Desarrollo Socio-Afectivo, Lenguaje, Desarrollo Cognitivo y Motricidad Fina. Para el constructo Desarrollo Socio-Afectivo $F(1;178)=27,994$ $p<0,01$; Habilidades Sociales $F(1;178)=13,894$ $p< 0,01$; Lenguaje $F(1;178)=65,617$ $p<0,01$; Desarrollo Cognitivo $F(1;1,78)=30,223$ $p<0,00$; Motricidad Fina $F(1;178)= 9,100$ $p<0,05$.

Para variable Motricidad Gruesa no existe diferencia significativa entre las medias de los grupos Particular y Fiscal ya que $F(1;178)= 0,446$ $p< 0,05$. A continuación en el análisis gráfico podremos observar de manera más clara dichas diferencias.

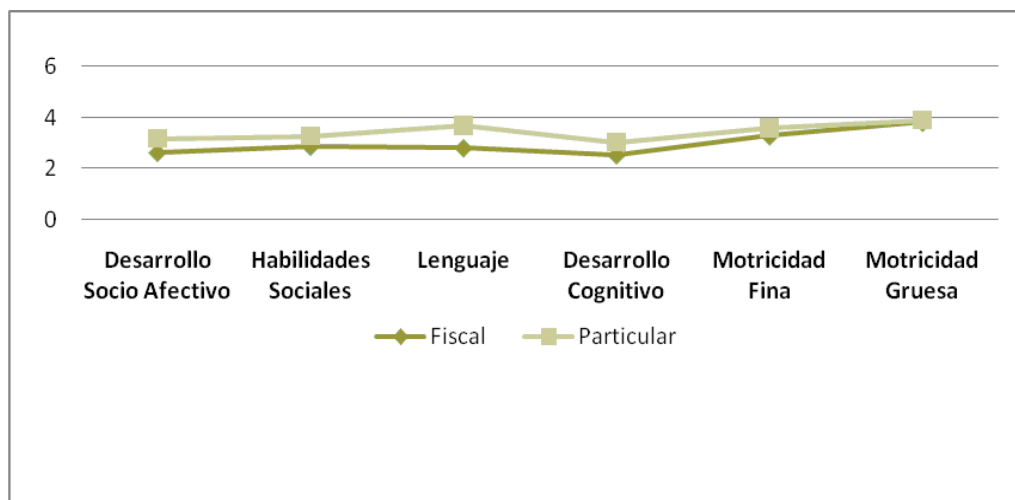


Fig. 14. Comparación de las medias de los grupos Particular y Fiscal en la situación de partida del cuestionario para Maestras para todas las variables

Por todo lo expuesto se observa que se cumple la Hipótesis 7.1 ya que la puntuación de partida total del Cuestionario de Maestras confirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Particular y Fiscal en su situación de partida y que son evidentes cuando se comparan ambos grupos.

El **Objetivo 8** pretende detectar si existe correlación significativa entre las respuestas de las Maestras en el Cuestionario, y la ejecución de partida entre los niños bolivianos en la ACFS.

Para probar la hipótesis se establece en primer lugar que existe una alta correlación del valor total del cuestionario de evaluación de las maestras con los subtets del ACFS: Clasificación, Planificación Verbal ($p < 0.01$). La correlación entre la secuencia de patrones y el total del puntaje de la evaluación de las maestras es significativo ($p < 0.05$).

No así para los subtets de Memoria auditiva, Memoria visual y asumir perspectiva.

De manera puntual la **Hipótesis 8** hace referencia a la existencia de una estrecha relación entre los diferentes subtets de la Escala ACFS y los subtets de la E.O.C. de la ACFS con las puntuaciones del Cuestionario de las Maestras: Desarrollo Socio-Afectivo, Habilidades Sociales, Lenguaje, Desarrollo Cognitivo, Motricidad Fina y Motricidad Gruesa.

	Desarrollo socio-afectivo	Habilidades sociales	Lenguaje	Desarrollo cognitivo	Motricidad fina	Motricidad gruesa	Total Maestras
Clasificación	-0,018	,180(*)	-0,033	0,153	0,051	-0,002	,365(**)
Memoria Auditiva	0,077	0,101	,198(*)	0,131	,301(**)	0,11	0,113
Memoria Visual	0,145	0,105	0,149	0,123	,195(*)	0,081	0,123
Patrones	0,073	,212(*)	0,078	0,122	,297(**)	0,161	,165(*)
Asumir la Perspectiva	0,151	0,046	0,052	0,157	0,113	0,043	0,079
Planificación Verbal							
Total pre	0,033	0,151	-0,113	0,117	0,055	0,051	,282(**)
Total del ACFS pre	0,123	,216(*)	0,094	,207(*)	,295(**)	0,137	,259(*)

Tabla 21. Correlaciones entre las puntuaciones de los subtest de la ACFS en situación de pretest y los constructos del Cuestionario de Maestras para los niños bolivianos

El desarrollo social afectivo no correlaciona con ningún subtest de ACFS ni con el puntaje total.

La Habilidad Social se asocia a los subtests Clasificación y Realización de patrones así como también con el puntaje total, esta correlación es positiva a un nivel de significancia de 0,01.

El lenguaje correlaciona con el subtest de Memoria Auditiva y con ningún otro.

El Desarrollo cognitivo correlaciona con el puntaje total pero no con los subtests de la escala ACFS.

Por tanto se rechaza la existencia de Correlaciones significativas y positivas como se plantea en la Hipótesis 8.

9. Discusión

Se ha planteado como objetivo de esta investigación realizar un estudio transcultural (Miller, 1980) de las habilidades, actitudes y potencial de aprendizaje, en su relación con el currículo educativo y con las pautas de crianza en una población infantil de España y Bolivia, en niños que asistían al Pre-escolar comprendidos entre 4 y 6 años.

En Bolivia se ha trabajado con dos grupos de niños uno que asiste a un establecimiento educativo Particular y otros que asiste a un establecimiento educativo Fiscal.

Interesaba saber cómo responden los niños de los tres grupos frente a la Escala ACFS (Application of Cognitive Functions Scale de C.S. Lidz y R. H. Jepsen, 2000, 2003) y también cómo responden los padres de los niños bolivianos a la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (Solis-Cámara, Díaz Romero, Medina Cuevas y Barrando Jiménez, 2002) en cada uno de los grupos.

La muestra de sujetos que se ha utilizado en los tres grupos era homogénea en cuanto a la edad, género y nivel educativo, así como el número de niños en cada uno de los grupos.

Los padres de los niños que participaron en la investigación se diferenciaron en cada grupo por su nivel de instrucción, clase socio-cultural, zona de vivienda y recursos económicos.

Objetivo 1.

Con el primer objetivo se quería analizar si existían diferencias de partida entre los tres grupos evaluados en nivel de inteligencia medida por el K-BIT.

La **Hipótesis 1.1**, ha sido rechazada, por lo tanto se ha encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos (España, Particular y Fiscal), siendo un puntaje menor en el grupo Fiscal, y un puntaje mayor en los grupos Particular y España obteniendo, el grupo Particular una puntuación menor que el grupo España.

Con relación a los componentes del CI compuesto del K-BIT, se ha podido ver que existen diferencias significativas entre grupos en las funciones cognitivas de Vocabulario y Matrices. El grupo Fiscal obtuvo el puntaje más bajo en ambos componentes con relación al grupo Particular y grupo Español. Asimismo el grupo Particular obtuvo un puntaje menor que el grupo Español en ambos casos. Sin embargo el grupo Particular y el grupo España no difieren significativamente.

Es decir existe mayor diferencia entre el grupo España y el grupo Fiscal en el componente de Vocabulario.

En cuanto al componente Matrices, se pudo encontrar que también existen diferencias significativas entre grupos. El análisis de comparaciones múltiples de Dunnett muestra que el grupo Fiscal difiere

del grupo Particular, mientras que grupo Particular y el grupo España no difieren significativamente.

Como señala (Haywood, 1977), los niños desfavorecidos muestran un rendimiento bajo en las pruebas estáticas convencionales, y esto se puede ver en el grupo Fiscal, que son niños que tienen menos oportunidad de aprendizaje académico que el grupo Particular. Sin embargo, entre el grupo Particular (niños de estatus socioeconómico más alto) y el grupo español, aunque aparecen algunas diferencias estas no llegan a ser significativas en ambos subtests (vocabulario y matrices) analizados por separado.

Objetivo 2.

El segundo objetivo consistía en analizar si existían diferencias en la ejecución de partida entre los niños españoles, niños bolivianos de colegios particulares y niños bolivianos de escuelas fiscales, esto es, la puntuación obtenida en la fase de pretest de la escala.

Se pudo ver en la **Hipótesis 2.1.** planteada, que efectivamente existen diferencias en las puntuaciones pretest de los todos los subtests de la ACFS, entre los niños pertenecientes a los diferentes grupos.

El análisis estadístico realizado (ANOVA) para cada uno de los subtests refleja que son significativamente diferentes para todos los subtests de la escala ACFS, es decir para los subtests de: Clasificación, Memoria Auditiva, Memoria Visual, Patrones, Asumir la Perspectiva y Planificación entre los tres grupos (Españoles, Particular y Fiscal).

Si bien en todos los subtests la puntuación media obtenida por el grupo Fiscal en la situación pretest es la más baja, se pudo evidenciar que en el subtest de Clasificación el grupo España obtuvo el puntaje más bajo comparativamente con los otros dos grupos.

También se pudo evidenciar que para el subtest Asumir Perspectiva, el grupo España, no difiere de los grupos Particular y Fiscal, pero sí se encuentra diferencia entre los grupo Particular y grupo Fiscal.

Se encontró muy poca diferencia en el par de grupos España-Particular, en los resultados de los subtests de Memoria Visual, Patrones, Asumir la Perspectiva y Planificación Verbal.

Al parecer los déficits de los sujetos fiscales se relaciona fundamentalmente con la Memoria (Morris, 1992) en la modalidad Memoria Visual y Memoria Auditiva, y con aquellas áreas donde el lenguaje expresivo juega un papel fundamental en la adquisición de otras habilidades cognitivas (Asumir la Perspectiva y Planificación Verbal) y es el grupo Fiscal donde se detectaría mayor limitación.

Los puntajes inferiores en Asumir la Perspectiva en el grupo Fiscal, muestra una deficiencia en la imitación diferida, juego simbólico y el lenguaje (Papalía y Wenkos Olds, 1992). Con relación al

lenguaje, le será más difícil seguir órdenes y nombrar cosas familiares, definir palabras sencillas y conocer algunos antónimos, conjunciones, preposiciones y artículos.

Encontramos que el grupo Fiscal siempre rinde más bajo en la situación de partida en relación a los grupos España y Particular, sin embargo la puntuación media más alta para este grupo es en el subtest de Clasificación. Esto quizás se deba a que hay un componente socio-cultural presente en este subtest que es un punto fuerte del aprendizaje de los sujetos que conforman el grupo Fiscal. (Domic y Ayllón, 2001; y PRATEC, 2003).

Con relación al análisis de pares de grupo, se pudo ver que existían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretests de todos los subtests de la ACFS entre los grupos España-Fiscal y grupos Particular-Fiscal. Se verifica la existencia de un diferencial de rendimiento, a favor del grupo Particular en Bolivia (Vera, 1999).

Esto hace pensar en que probablemente muchos de los niños que componen el grupo Fiscal, han tenido menos oportunidades de aprendizaje por lo tanto la calidad de la educación es inferior a los grupos de niños que estudian en Colegios Particulares, y al grupo de niños de España (Mercado e Ibiert, 2006). Por lo tanto es probable que no reciban una adecuada preparación de las funciones cognitivas. Esto puede deberse fundamentalmente a la carencia de recursos económicos, sociales y culturales, como también a las estrategias de aprendizaje, sumándose el clima educacional del hogar, y la institución educativas (Mercado e Ibiert, 2006).

Objetivo 3.

En este objetivo se pretendía demostrar el beneficio de la fase de mediación en los tres grupos de niños (España, Particular y Fiscal) tras haber recibido una intervención o entrenamiento. Para este objetivo se plantearon tres hipótesis:

En lo que se refiere a la **Hipótesis 3.1** de este objetivo nos planteábamos que se producirán mejoras significativas en los tres grupos de niños (España, Particular y Fiscal).

El análisis estadístico ANOVA muestra que existen diferencias estadísticamente significativas para los tres grupos en todos los subtests. Esto significa que existen diferencias significativas entre las puntuaciones pre test y postest para todos los subtests de la escala ACFS. Por lo que queda demostrada en esta investigación que la intervención o medicación del adulto, produce mejoras significativas en las respuestas dadas por los niños en todos los subtests de la escala ACFS en los tres grupos de niños (España, Particular y Fiscal).

Corroboran estos resultados el análisis estadístico del Tamaño del Efecto mediante el estadístico d de Cohen el cual muestra la relevancia clínica de los cambios en todos los subtest para los tres grupos analizados.

Por todo ello se comenta que la metodología de intervención o mediación realizada por un adulto produce mejoras significativas en todos los niños, en este caso produce mejoras en las

puntuaciones de cada uno de los subtests comparativamente entre la fase de pretest y posttest, por lo tanto se puede concluir que el aprendizaje se ve favorecido en todos los casos de sujetos que recibieron la intervención o mediación. De esta manera este trabajo de investigación estaría dentro de la línea de los investigadores que le precedieron: Lidz y Jepsen (1997); Bensoussan (2000 y 2002); Malowitzky (2001); Lidz (2000, 2004 y 2005); Calero y Márquez (2004); Lidz y Jepsen (2000, 2003); MacDonald (2006); Haywood y Lidz (2007) y Calero, Robles, Marquez y de la Osa (2009).

Con respecto a la **Hipótesis 3.2** de este objetivo se planteaba que las mejoras serían significativamente mayores para todos los subtests de la escala ACFS en los niños del grupo España, respecto a los niños del grupo Particular y a los niños del grupo Fiscal.

El análisis estadístico ANOVA de las puntuaciones de ganancia entre los tres grupos, muestra valores de significancia menores para casi todos los subtests. La excepción se presenta en Memoria Visual y Asumir la Perspectiva, donde no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias de la ganancia para los tres grupos.

Las ganancias han sido mayores en aquellas habilidades que inicialmente tenían una puntuación más baja, así en clasificación y secuencia de patrones para el grupo de niños españoles, memoria auditiva y visual y Planificación Verbal para niños del grupo de particulares.

Por lo tanto la hipótesis que señalaba que el grupo España tenía ganancias significativamente mayores que el grupo Particular y grupo Fiscal, se acepta de una manera parcial.

En la **Hipótesis 3.3**, se planteaba que el grupo Particular tenía ganancias superiores al grupo Fiscal. Los resultados de la prueba múltiples de Dunnett, muestran que el subtest de Memoria Auditiva los valores alcanzados por el grupo Particular, son mayores que los valores obtenidos por el grupo Fiscal. Por lo tanto se acepta solo en parte esta hipótesis, ya que solo se ha visto diferencia en los puntajes de ganancias en uno de seis subtests.

Solamente en Memoria Visual, el grupo España presenta ganancias menores estadísticamente significativas, en comparación a los grupos Fiscal y Particular. Por lo que se concluye que hubo un mejor rendimiento en los niños bolivianos de ambos grupos Fiscal y Particular en lo que respecta la habilidad para emplear estrategias metacognitivas para realizar con mayor eficiencia la visualización (Lidz, 2000).

Y finalmente, si se comparan los grupo España, grupo Particular, con el Fiscal, se observa que es el grupo Particular el que alcanza mayor ganancia en el subtest de Memoria auditiva.

Esto lleva nos lleva al análisis que el grupo de niños Particular de Bolivia, pueden alcanzar un mejor puntaje en este subtest, ya que se trata del manejo del lenguaje expresivo, y por lo tanto pueden lograr un mayor vocabulario que los niños del grupo Fiscal, y también pudieron desarrollar mejor secuencias y habilidades para hacer narraciones específicas (Lidz, 2000).

Objetivo 4.

Con el objetivo 4 pretendíamos examinar el comportamiento de los niños de los tres grupos evaluados en la situación de aprendizaje en la Escala de Observación de la Conducta de la ACFS. Para este objetivo se plantearon dos hipótesis:

La Hipótesis 4.1, planteaba que existirían diferencias significativas entre los tres grupos en la situación de partida o pretest de la escala en cada uno de los componentes conductuales medidos en la Escala de Observación de Conducta.

El análisis estadístico ANOVA que se realizó, mostró que existe diferencias estadísticamente significativas entre los grupos España, Particular y Fiscal, pero la diferencia no es significativa entre los grupos Particular-Fiscal.

En el componente Autorregulación e Interacción, se encuentra diferencia estadísticamente significativa en los grupos España-Particular y España-Fiscal, y entre Particular-Fiscal. Para los componentes Persistencia, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad y Motivación se ha podido ver que las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos España-Particular y España-Fiscal; y no así para los grupos Particular-Fiscal, cuyos resultados son muy similares.

Esto nos mueve a pensar que existen diferencias en las conductas de cada uno de los grupos. Así se pudo observar que el grupo España es el que mejor situación de partida presenta en cuanto a las conductas de Autorregulación, Persistencia y Tolerancia a la Frustración, pero esto no sucede con las conductas de Flexibilidad, Motivación e Interacción donde los grupos Fiscal – Particular obtuvieron una mejor situación de partida en comparación con el grupo España. Por lo que se puede pensar que el grupo España, está desarrollando mayor capacidad de control y dominio de la conducta frente a la tarea, como también mayor capacidad de afrontamiento frente al error, asimismo nos mueve a pensar que el grupo España cuenta con mayor capacidad para el desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo, por la permanencia en la tarea, capacidad de autorregulación, persistencia y tolerancia a la frustración.

Los grupos Particular-Fiscal se encuentran más motivados frente a la actividad que el grupo España, han demostrado mayor capacidad de interacción y flexibilidad frente a la actividad, probablemente porque la actividad realizada en cada uno de los subtests de la escala es algo novedoso para ellos. Destacan asimismo su comportamiento flexible y capacidad de interacción.

Vemos en este análisis cómo los estudios transculturales en psicología permiten conocer el comportamiento infantil en una población (Jahoda, 1988); esta metodología muestra claramente las diferencias de los procesos psicológicos de cada uno de los grupos, de la plasticidad de la conducta y el valor del contexto. Asimismo conocer el comportamiento que tienen los niños frente a un estímulo específico como es el enfrentarse a la escala ACFS. Por lo tanto este estudio transcultural permiten conocer el comportamiento del niño -frente a un estímulo específico como es la escala ACFS- en su diversidad, permite mostrar las cualidades diferenciales de la población y sus

potencialidades naturales que han sido determinadas por la historia de los pueblo, componentes geográficos, sociales y étnicos (Berry, Segall y Poortinga, 2002).

Se observa en estos resultados las experiencias diferentes que tiene cada uno de los grupos las cuales conducen a diferencias predecibles y significativas (Triandis, Malpass, Davidson, 1972). Asimismo existen una serie de aspectos socio-culturales y valores compartidos por los grupos sociales, los cuales juegan un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo, emocional y social (Schwder y Sullivan, 1990; Gonzáles, 2000; Spencer-Oatey, 2000 y Millar 1980). En trabajos previos con esta escala también se han detectado perfiles de conducta diferenciales entre grupos, como por ejemplo en Robles (2007) entre niños Down y niños preescolares.

Por todo lo expuesto se acepta parcialmente la Hipótesis 4.1, esto significa que existió diferencias entre los grupos España-Particular, y España-Fiscal, pero no así entre los grupos Particular-Fiscal cuyo resultados son muy similares.

En la **Hipótesis 4.2** se estableció que se produciría un incremento significativo en las puntuaciones en los tres grupos (España, Particular y Fiscal) entre la situación pretest y la de mediación en los diferentes comportamientos evaluados por la Escala de Observación de Conducta.

En el grupo España, se ha podido observar que los componentes Persistencia, Tolerancia a la Frustración y Flexibilidad, presentan diferencias estadísticamente significativas; sin embargo tanto en Persistencia como en Tolerancia a la Frustración existe una disminución de puntajes en relación al pretest, probablemente se deba a la situación de fatiga durante la mediación. En los componentes de Autorregulación, Motivación e Interactividad no se observa ningún cambio entre el pretest y la mediación.

En el grupo Particular y Fiscal se observa un incremento de todos los puntajes entre la Mediación comparativamente con el pretests, menos en el componente de Interactividad que permanece igual solo en el grupo Particular – puntaje que es alcanzado por el grupo Fiscal en la fase de mediación-. Esto demuestra que la mediación del adulto despierta en los niños de ambos grupos Particular y Fiscal mayor autorregulación, Persistencia en la tarea, Tolerancia a la Frustración, Flexibilidad y Motivación. Ambos grupos responden positivamente a la Interacción con el adulto. Por lo que se concluye que el grupo Particular y Fiscal, mejoran su conducta tras la mediación. Lo que demuestra que la Mediación es más beneficiosa en aquellos individuos que parte de una posición más deficitaria y que se convierte en una muy buena estrategia para el aprendizaje en estos niños aspecto este que coincide con investigaciones previas (Noguez, 2002 y Tzuriel y Weiss, 1998).

Como conclusión de este análisis se concluye diciendo que la Hipótesis 4.2. no se verifica plenamente ya que no se encuentran diferencias significativas en todos los subtests de la Escala de Observación de Conducta en los distintos grupos.

Finalmente como se puede ver que la Escala de Observación Conductual de la escala ACFS, evalúa en su totalidad, los procesos comportamentales y actitudinales que influyen en el aprendizaje en

esta etapa del pre-escolar en la que se encuentran cursando los niños de los tres grupos (España, Particular y Fiscal) (Haywood y Lidz, 2007)

Objetivo 5.

Con el objetivo 5 se pretendía determinar si existen diferencias entre las expectativas y las prácticas disciplinarias y de crianza de padres de familia entre los grupos Particular y Fiscal de Bolivia.

Para este objetivo se ha planteado la **Hipótesis 5.1.** que señalaba que aparecerían diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las diferentes pautas de crianza de la escala ECMP-FB entre los sujetos de los grupos Particular y Fiscal. Estas familias están marcadas por la diversidad socio-cultural, histórica, étnica y económica-laboral (Rodrigo y Palacios, 2001).

Se pudo observar en el análisis ANOVA realizado entre los grupos Particular y Fiscal que las diferencias entre ambos son estadísticamente significativas. Las familias que tienen mejores ingresos económicos -como sucede en este grupo de investigación- se hacen cargo directamente de la educación de sus hijos a partir del acceso a establecimientos privados donde invierten más a cambio de recibir una mejor educación. Las familias de menos recursos inscriben a sus hijos en establecimientos fiscales donde es el estado quien se responsabiliza de la educación de sus hijos (Rodrigo y Palacios, 2001).

En la dimensión Expectativa y la dimensión Crianza, el grupo Particular tiene una media superior al grupo Fiscal; en cambio en la dimensión Disciplina la media del grupo Fiscal tiene una media ampliamente superior al grupo Particular.

Los padres y las madres de los niños del grupo Particular, tienen mayor expectativa acerca del nivel de desarrollo de sus hijos que los padres y madres de niños del grupo Fiscal. Se pudo observar en el grupo Fiscal que los padres y madres como parte de la educación, utilizan más el castigo físico con sus niños que los padres del grupo Particular. Asimismo, se pudo detectar en estos padres mayor interacción negativa entre padres/madres-hijos. El castigo físico parece tener mayor incidencia en niños que viven bajo condiciones socioeconómicas de pobreza.

Por otra parte los padres del grupo Particular, emplean más tiempo con sus niños que los padres del grupo Fiscal a quienes muchas veces los dejan con otros adultos, o solos con sus hermanos; Los padres del grupo Particular invierten más en su educación como por ejemplo compran más libros, juguetes especiales, etc., etc., realizando más prácticas promotoras del desarrollo y la salud. El grupo de padres y madres del grupo Particular promueve mayores experiencias en sus hijos ayudándolos a desarrollar mayor conocimientos, habilidades y destrezas (Rodrigo y Palacios, 2001).

También se observa en el grupo de padres y madres del grupo Particular que efectivamente tienen mayor conocimiento sobre la educación de sus hijos.

Objetivo 6.

Con el objetivo 6, se pretendía establecer si existe correlación entre las subescalas ECMP-FB y el rendimiento diferencial en la escala ACFS para los niños bolivianos.

Para este fin se ha planteado la **Hipótesis 6.1** que afirma que podrían existir correlaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas en los pretests de los diferentes subtest de la escala ACFS y las diferentes medidas de pautas de crianza evaluados con la escala ECMP-FB para ambos grupos.

Las puntuaciones de Expectativas, muestra una correlación estadísticamente significativa con los subtests de Clasificación, Memoria Auditiva, Memoria Visual y Realización de Patronos, pero no así con los subtests de Perspectiva y Planificación Verbal.

Las puntuaciones de Crianza, se correlaciona de manera directa con todos los subtests de la escala ACFS, así también las puntuaciones de Disciplina que correlaciona de manera inversa. Por lo tanto se puede afirmar que el ambiente familiar es uno de los factores contribuyentes potenciales más importantes para el desarrollo del niño; y que las expectativas realistas sobre las capacidades de los hijos han sido relacionadas principalmente con mayores competencias cognitivas y socio-emocionales (Bradley y cols., 1989)

Estos resultados se unen a las investigaciones realizadas sobre de la calidad educativa del ambiente familiar que afirma que existe una relación positiva y consistente con el desarrollo de funciones cognitivas en preescolares. Existe consenso entre los distintos teóricos, que el rol de los padres en los primeros aprendizajes de sus hijos es de vital importancia (Bradley, 1989; Bralic, Haeussler y Lira, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980; Gordillo y Santoyo, 1990; Lira, Montenegro y Rodríguez, 1974; Mathiesen, Herrera, Merino, Villalón y Suzuki, 2001).

Existen suficientes antecedentes respecto de que un alto porcentaje del desarrollo de preescolares se explicaría por la influencia de variables del hogar, tanto variables de proceso como estructurales de la familia (Bloom, 1964, Bradley y Tedesco, 1982, Gottfried y Gottfried, 1984, Kagan, 1984, Lerner, 1986, todos en Bradley, Mundfrom y Whiteside, 1994; Alarcón, 1998; Bralic, Haeussler & Lira, 1978; Herrera et al., 2001; Lira, Rodríguez y Montenegro, 1974; Mathiesen, 2001; Tietze, Creyers, Bairrao, Palacios y Wetzal, 1996).

Asimismo, Feuerstein sostiene que la raíz de las deficiencias cognitivas radican en la calidad de la relación de los niños con sus familias, afectando de esta manera el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus niños.

Por lo que se concluye que las pautas de crianza y expectativas de los padres y madres, influyen en el desarrollo cognitivo de sus hijos (Pérez-Arce, 1999 y Valsiner, (1994).

Objetivo 7.

Con el objetivo 7, se esperaba encontrar diferencias en las puntuaciones dadas a los alumnos por sus Maestras. Por lo tanto se había planteado la **Hipótesis 7.1** la cual establecía que existirían diferencias significativas en las puntuaciones de partida del Cuestionario de Maestras entre los dos grupos Particular y Fiscal.

En el análisis estadístico realizado se ha podido encontrar que existen diferencias estadísticamente entre las medias de los grupos Particular y Fiscal. Esto significa que las puntuaciones dadas por las Maestras varían entre grupos. Se encontraron diferencias en las áreas de Desarrollo Socio-Afectivo, Habilidades Sociales, Lenguaje, Desarrollo Cognitivo y Motricidad Fina.

Para la variable Motricidad Gruesa no existe diferencia significativa entre las medias de los grupos Particular y Fiscal. Si bien todos los establecimientos educativos deben seguir el programa asignado por el Ministerio de Educación y cultura (2003), se encuentran diferencias en ambos grupos probablemente porque la educación fiscal en Bolivia si bien atiende a la mayor parte de la población en edad escolar, reciben una educación de baja calidad, en comparación a la de las escuelas privadas, hecho que inquieta y más aún si sigue manteniendo una educación precaria en las escuelas estatales (Sinecal, 1997). Se verifica así, la existencia de un diferencial de rendimiento, a favor de los colegios privados (Vera, 1999).

Objetivo 8.

En este último objetivo se había planteado la necesidad de detectar si existiría correlación significativa entre las respuestas de las Maestras en el Cuestionario y la ejecución de partida de la escala ACFS.

La **Hipótesis 8.1** pretendería encontrar correlaciones significativas entre las puntuaciones de partida de la escala ACFS (pretest), y las puntuaciones del Cuestionario de partida de las para Maestras.

El Coeficiente de Correlación de Pearson estableció que existía una alta correlación del valor total del cuestionario de evaluación de las maestras con algunos de los subtests de la escala ACFS, y no así con otros. Los subtests donde se encontró una mayor correlación fueron: Clasificación, Planificación Verbal y Patrones. Por lo tanto existe correlación en dos de los subtests principales (Clasificación y Patrones) de los cuatro subtest que son los principales (Clasificación, Memoria Visual Inmediata, Memoria Auditiva y Patrones) (Lidz y Jepsen, 2000; y Calero, Robles, Marquez y de la Osa, 2009)

No se encontró correlación con los subtests de Memoria Auditiva, Memoria Visual y Asumir Perspectiva. Por lo que se cuestiona la importancia de incorporar en el currículum educativo mayor práctica en estas áreas; por lo tanto se hace necesario desarrollar más el Lenguaje Expresivo en los niños para garantizar un mejor aprendizaje.

Por otra parte y de manera puntual, se había analizado la correlación entre cada uno de los subtests de la escala ACFS, y los subtests de la EOC de la ACFS, con las puntuaciones del Cuestionario de las Maestras: Desarrollo Socio-Afectivo, Habilidades Sociales, Lenguaje, Desarrollo Cognitivo, Motricidad Fina y Motricidad Gruesa (Gaceta Oficial de Bolivia, 1995; Tabora y Rodríguez, 1999;).

Se ha podido ver que el desarrollo Socio-Afectivo, no correlaciona con ningún subtests de la ACFS, en cambio la Habilidad Social se asocia a los subtests Clasificación y Realización de Patrones. Sin embargo, Lenguaje analizado en forma independiente, correlaciona más con el subtest de Memoria Auditiva, por lo tanto se ve necesario seguir desarrollando más esta área en el curriculum educativo a través de otorgar mayor vocabulario en los niños para así mejorar el lenguaje expresivo, ya que este juega un papel fundamental en el aprendizaje. Asimismo se debe introducir prácticas de Secuencia a partir del relato de historias, y prácticas de la realización de narraciones. Por lo que es importante incorporar más actividades para desarrollar esta habilidad cognitiva importante para el aprendizaje (Lidz, 2000).

Es interesante ver que el Desarrollo Cognitivo, -área evaluada por las Maestras- correlaciona en forma general con el puntaje total de la escala ACFS, pero no así con cada uno de los subtest de la escala. Razón fundamental para desarrollar más los procesos de aprendizaje que son requeridos para el éxito en la mayoría de los programas pre-escolares (Bensoussan, 2002; Lidz, 2000; y Malowitsky, 2001)

10. Conclusiones

El planteamiento de la presente investigación ha sido enmarcada en el procedimiento la Evaluación del Potencial de Aprendizaje utilizando la Escala de Funciones Cognitivas de Lidz y Jepsen (2000 y 2003), denominada en su versión española como Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares (Calero, Robles Márquez y de la Osa, 2009).

Los resultados encontrados, demuestra que la escala ACFS, es un valioso instrumento de evaluación dinámica para ser empleado por las Maestras del pre-escolar para conocer el estado actual de sus alumnos, y conocer lo que serían capaces de hacer si recibieran una adecuada mediación; y más aún si se sabe que no es necesario aplicar toda la prueba sino parte de ella orientando la selección a las necesidades curriculares del niño.

Se confirma por lo tanto la utilidad que tienen estos instrumentos de medida para el logro de mejoras “significativas” en preescolares en diferentes situaciones (Lidz, 2004).

La educación preescolar es fundamental en el desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas, así como en el desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje, ya que toda intervención educativa durante el Pre-Escolar, puede tener un efecto perdurable en cada niño.

Con el currículum educativo centrado en estas áreas (desarrollo socio-afectivo, habilidades sociales, lenguaje, desarrollo cognitivo, motricidad fina y motricidad gruesa) se ha podido realizar un análisis correlacional con los puntajes de partida del pretests de la escala ACFS.

El objetivo de realizar un estudio de las habilidades, actitudes y potencial de aprendizaje –en su relación con el currículo educativo con las pautas de crianza- en una población en educación infantil de España y Bolivia, muestra el valor enriquecedor de una investigación transcultural, ya que responde a cabalidad a las inquietudes por las que ha nacido este enfoque de evaluación dinámica, puesto que permite conocer las habilidades cognitivas importantes para el aprendizaje de niños de diferentes culturas.

El punto de partida de la investigación se inicia con los resultados que arroja la prueba K-BIT, prueba de rápida aplicación, y que por objetivo medir la inteligencia verbal y no verbal de los niños. Detecta que los tres grupos tenía puntajes distintos unos con otros, siendo el puntaje más alto para el grupo España, luego para el grupo Particular, y más bajos para el grupo Fiscal.

Ha llamado la atención de la examinadora que la mayor parte de los niños evaluados en las escuelas fiscales han sido capaces de dar respuesta a figuras contextualizadas en Europa con mucha naturalidad, y mucho más los niños de colegios particulares de Bolivia. Por lo tanto los resultados obtenidos de esta prueba permitieron encontrar datos significativos de orden transcultural.

Observaciones iniciales que muestran claramente las diferencias transculturales que existe entre los tres grupos, especialmente en el componente Vocabulario Expresivo, donde el grupo Fiscal obtuvo el puntaje más bajo en relación a los grupos España y Particular. En Matrices, los estímulos son dibujos y figuras abstractas con el objeto de eliminar toda influencia cultural. También en esta prueba el grupo Fiscal obtuvo el puntaje más bajo.

Respondiendo a Betts (1966), es importante desarrollar habilidades cognitivas específicas con la Memoria Visual, Memoria Auditiva, Patrones, Planificación Verbal y Asumir la Perspectiva, esto significa desarrollar en el niño pre-escolar habilidades

¿El fin? hacer más iguales las oportunidades de los niños de diferentes niveles socio-económico; y romper el círculo vicioso de pobreza-mala calidad de educación-pobreza (Betts, 1966).

Con la escala ACFS, prueba de Evaluación Dinámica, pudimos constatar la eficacia de la medida de las habilidades cognitivas que tienen relación con el currículo académico de corte transcultural (España, Particular y Fiscal). Se detectaron diferencias de partida entre los tres grupos propias en un estudio transcultural comparativo. En general el grupo Fiscal muestra mayor deficiencia en las habilidades cognitivas que evalúa la escala en comparación con los otros dos grupos (España y Particular). Asimismo se detecta similitud de respuesta en estos últimos grupos en uno de los subtests.

Es muy interesante saber que una prueba dinámica, correctamente aplicada puede ayudar a reducir las desiguales educativas en el momento de la evaluación, proporcionando medios más justos y

equitativos para evaluar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, y poder plantear de esta manera políticas educativas reales y precisas para cada sector poblacional.

Sin embargo esta evaluación va más allá de medir las aptitudes de los niños, la evaluación dinámica evalúa el potencial que actuará como fuerza principal en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto es fundamental obtener una medida del potencial de aprendizaje independientemente de la cultura, la población o el grupo social de la persona que recibe la prueba, y como señala Haywood (1977) se evalúa para enseñar y no para etiquetar.

Para los niños que estudian en escuelas fiscales cuantificar su aprendizaje en acción, con la ayuda y la supervisión de un adulto, es una manera óptima y segura de evaluar su verdadero nivel de rendimiento

La investigación transcultural muestra diferencias entre grupos en sus puntajes de partida, de donde se infiere la influencia cultural y socio-educativa –entre otros- propias de cada contexto (Ravela y otros, 2008; Shmelkes, 2004) .

Se puede ver con estos datos que en el sistema educativo boliviano existen profundas desigualdades entre las poblaciones urbanas y urbanas marginales, y es la calidad de la enseñanza la de mayor influencia como ya lo había señalado el grupo SIMECAL en el año 1997.

Es importante no obstante señalar que las diferencias en habilidades cognitivas no se dan tanto relacionadas con culturas (España vs. Bolivia) sino con niveles socioeconómicos (Fiscales frente a los otros dos grupos privado y español) mientras que las diferencias en variables conductuales y se dan asociadas a culturas (fiscales y privados frente a grupo español)

Donde la transculturalidad disminuye en sus efectos, ha sido en el momento cuando se realiza la Mediación, siendo el Análisis del tamaño de Efecto el estadístico que muestra una similitud en el cambio experimentado con cada uno de los grupos entre los puntajes obtenidos entre el pretest y el postests tras haber recibido la intervención. De donde nos hemos permitido concluir que la Mediación o Intervención del Adulto es una técnica Universal.

Con lo que se demuestra una vez más la universalidad de la Evaluación del Potencial de Aprendizaje, enfoque que encierra la Evaluación Dinámica y explica la importancia de evaluar la Zona Próxima de cada uno de los niños.

Si los Profesores y las Maestras pudieran darse cuenta de estas observaciones fruto de la presente investigación, verían que su práctica docente trascendería toda limitación social, económica y cultural.

Y respondiendo a la pregunta de partida de esta investigación, sí, hay la oportunidad de mejorar la calidad educativa, si se incorpora al sistema educativo conceptos de Potencial de Aprendizaje, Modificabilidad Cognitiva y Aprender a Aprender en otros, que supone dotar al niño de herramientas para aprender y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje.

Estos puntos identificados en esta investigación, y de donde surge la importancia que tiene la intervención del adulto – niño a través de la Mediación, intenta comunicar a la población educativa que identificando las necesidades cognitivas de los niños, los Profesores y Maestras pueden desarrollar adecuadamente el currículo educativo asignado, con mejoras en el potencial cognitivo de sus alumnos.

Por lo tanto es importante obtener inferencias acerca de las necesidades de instrucción para crear intervenciones útiles para cumplir con las necesidades de los niños (Lidz, 2000), por lo que es muy importante la fase de intervención ya que enseña los procesos, principios y estrategias que subyacen a la tarea, dando lugar a un rendimiento exitoso.

Para esto es fundamental la motivación intrínseca y el compromiso del Profesor y la Maestra quienes tiene en sus manos el desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Y se redobla la frase dicha al iniciar esta investigación que la calidad del profesional responsable de la educación, es uno de los elementos escolares más importantes.

No hay duda que lo que más ha llamado la atención en este estudio es la gran influencia que tiene en el aprendizaje la Mediación, esta observación se la realiza especialmente pensando en los niños más desventajados como son los niños que asisten en su mayoría a las escuelas fiscales quienes obtuvieron puntajes bajos en la mayor parte de los puntajes de entrada de la ACFS .

La adecuada “mediación del adulto” ha logrado que el niño se sienta capaz de tener éxito en sus respuestas, al mismo tiempo ha aumentado la seguridad y confianza personal, como también despertado la motivación por “trabajar” .

Los niños fueron capaces de manifestar el interés que tenían por salir a “trabajar” como la mayoría de ellos decían. Se pudo observar que los niños se sintieron importantes por tener toda la atención del adulto.

Se comprueba mas de una vez, que la Mediación del adulto logra cambios cognitivos fundamentales en el niño, ya que proporciona al niño la ayuda necesaria para optimizar su procesamiento de la información. El cambio en el lenguaje expresivo es un aspecto a tomar en cuenta ya que permite que el niño logre manifestar sus ideas, y con la seguridad que le brinda el adulto, fortalece su seguridad cognitiva.

El efecto ganancias, muy similar en los tres grupos de estudio no deja de sorprender –una vez más– la eficacia de la Mediación, por lo que se concluye que la intervención del adulto desde el punto de vista de la evaluación del potencial de aprendizaje, mejora la ejecución de los sujetos en el postest.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que la Mediación cumple con una de los requisitos fundamentales de la transculturalidad, y es el de la aceptación de la diversidad y equidad, respecto a las diferencias culturales.

Por lo que es importante concluir en esta investigación que la Mediación trasciende el concepto de transculturalidad de las personas, ya que los tres grupos con diferentes contextos socio-culturales han respondido de la misma manera a la intervención del adulto en el proceso de aprendizaje. Lo que significa que al emplear un método equivalente de medida y habiendo obtenido resultados similares, la teoría del Aprendizaje Mediado se universaliza. Asimismo se fortalece el enfoque de la Modificabilidad cognitiva en los ambientes socio-culturales diversos; comprender esto por los resultados obtenidos constituye en un aporte más a este enfoque (Triandis, Malpass, y Davidson, 1972).

Y como Gergen (2001) plantea si bien el conocimiento científico está determinado por la cultura, la historia y el contexto social, esta investigación transcultural muestra que la metodología de intervención puede ser universal, asimismo destaca su importancia para la mejorar de la educación especialmente en ambientes más desventajados. Y de acuerdo a Schmelkes (2004) otro de los fines de la investigación transcultural en la educación es su tendencia reformadora en la práctica educativa. Y así trascender la noción de multiculturalidad.

Los resultados demuestran que se puede lograr una igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todos los niños a través de la adecuada intervención del adulto en la mediación con el niño, se demuestra por esta razón que podemos proyectar a la educación hacia un enfoque esperanzador, de igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas, facilitando una efectiva interculturalidad, promoviendo la aceptación de las diferencias étnicas y sociales; más aún en el sistema educativo boliviano, la brecha sería menor si el adulto estuviera enfocado en realizar una adecuada intervención o mediación con el niño (Albó, 2002)

Se demuestra también el papel crucial que juegan no solo los profesores, sino también los padres y madres en el desarrollo del niño (Kozulin, Hindis, Ageyev y Millar, 2003).

La Evaluación del Potencial de Aprendizaje es una metodología de evaluación universal, que nos proporciona la Ciencia donde no existen fronteras culturales, socio-económicas, nivel educativo, estilos de crianza y procesos socio-afectivos para evaluar al niño. Es un espacio que permite conocer las funciones cognitivas necesarias para el éxito académico futuro a partir del conocimiento actual de sus procesos cognitivos, y de lo que el niño es capaz de realizar. Herramienta eficaz para los Maestros y padres y madres de familia para conocer, educar y orientar con mayor calidad a los niños a su cargo.

Y respondiendo al planteamiento de la investigación, sobre el sistema de Evaluación del Potencial de Aprendizaje diremos con seguridad que es un sistema de evaluación claro y preciso para la toma de decisiones, acciones y estrategias educativas óptimas que permite desarrollar en el niño las habilidades cognitivas y conductuales necesarias.

La Escala de Observación Conductual (BORS) de la escala ACFS, muestra un comportamiento algo diferente entre el grupo España comparativamente con los otros dos; y cierta igualdad entre los dos grupos bolivianos.

El grupo boliviano demuestra una gran apertura y disposición al aprendizaje y a la retroalimentación del adulto, aspecto que vale la pena resaltar por su importancia para el aprendizaje; asimismo se observa muy buena apertura hacia la intervención del mediador, lo que aumenta su motivación e interés como se había señalado más arriba. Esto se ha podido ver durante la situación de la intervención donde todas las conductas de los niños bolivianos han mostrado un incremento.

Por lo que se concluye que este grupo de niños bolivianos tanto del grupo Fiscal como Particular aprovechan este tipo de entrenamiento ya que se observa un cambio positivo en el aprendizaje de habilidades y procesos cognitivos, y comportamiento.

¿Y qué sucede con los padres y madres de los niños bolivianos?

La Escala de Comportamiento para Madres y Padres con Niños Pequeños – Forma Breve (ECMP-FB), aplicado a los padres y madres de los niños del grupo Particular y Fiscal, complementa la presente investigación ya que describe cómo educan los padres y las madres a sus hijos pequeños.

La Escala evalúa las Expectativas que tienen los padres con relación al éxito de sus hijos; las prácticas Disciplinarias que emplean en su educación, y los estilos de Crianza.

Este estudio muestra la diferencia transcultural que existe en estos grupos que si bien son parte de una mismo país, muestran diferencias significativas en las pautas de crianza con sus hijos.

Se pudo ver que los padres y madres de los niños que asisten a escuelas fiscales castigan físicamente más a sus hijos, que los padres y madres de los niños que asisten a colegios particulares, al mismo tiempo emplean menos estímulos educativos en su educación, por lo tanto promueven pocas experiencias que ayuden al niño a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas; y también pasan menos tiempo con ellos, en sus prácticas de crianza.

La brecha es muy grande entre ambos grupos de padres en relación la formación académica y nivel económico, incluso en el grupo de padres del grupo Fiscal, se han encontrado dos madres analfabetas. La observación de estos sectores más empobrecidos mueve a la reflexión de la necesidad de crear centros de capacitación para padres, si queremos lograr mejoras importantes en los niños. Los esfuerzos poco o muchos que se hagan por este sector recaerá en el bienestar de esos niños.

Se demuestra la utilidad de esta investigación dirigido a los padres y madres de los niños pequeños ya que permiten conocer en parte el contexto en el que se mueve el niño que asiste día a día a su establecimiento educativo. Esto tendría mayor significado si se logra una verdadera interacción entre la familia del niño y las maestras de la escuela.

El estudio realizado arroja pautas para prevenir y/o intervenir en la conducta de los padres y madres de familia con sus hijos, enmarcado en los siguientes puntos: Los padres del grupo Fiscal, deberían cambiar sus prácticas disciplinarias con sus hijos, y mejorar su sistema de crianza otorgando a sus

hijos mayores oportunidades de estímulos que les permita mejorar su aprendizaje, así mismo plantearse expectativas más altas que les permita plantearse alternativas educativas diversas.

Me gustaría concluir este trabajo mostrando la importancia que tiene la capacitación de los educadores en todas las áreas señaladas.

13. Limitaciones.

Tamaño de los grupos. Una de las mayores limitaciones del trabajo ha sido el tamaño de los grupos, cuando la muestra es mayor, también es mayor la generalización de los resultados.

El tiempo. Se requiere un promedio de 90 minutos con cada niño para la administración del pretest, postest y transferencia, interfiriendo muchas veces la actividad académica del niño dentro del aula. Para evitar estas dificultades con el niño y la Maestra muchas veces se pasó tiempo esperando que el niño termine con su tarea, o con la actividad programada.

El abandono escolar. En el grupo Fiscal mas de una vez el niño fue retirado del establecimiento educativo por sus padres, por lo tanto ya no se pudo completar con la aplicación del Cuestionario para Padres y Madres, anulando por lo tanto los resultados del niño.

Analfabetismo. Todavía se ha encontrado que algunos padres del grupo Fiscal analfabetos o con educación solo del primer grado escolar, dificultando de esta manera la comprensión del Cuestionario para Padres y Madres. Algunos se sintieron muy incómodos por no poder leer, ni escribir.

Ausencia de los padres. En algunos casos no fue fácil entrevistar a los padres y madres de los niños evaluados en el grupo Fiscal, quienes estaban ausentes por diversos motivos, dejando a los niños con algún otro familiar, amigo o vecino de la zona.

Grupo Español. Lastimosamente no se pudo tener los resultados del Cuestionario para Padres y Madres del grupo Español. Hubiera sido interesante dichos resultados para completar el análisis transcultural.

14. Recomendaciones

Líneas de investigación intercultural. Sería interesante ampliar líneas de investigación en diferentes sectores y poblaciones bolivianas, ya que la diversidad cultural, social y étnica mueve a muchas preguntas sobre el aprendizaje del niño en edad Pre-Escolar, y una pregunta que motiva a investigar es la universalidad de la Escala ACFS en esta diversidad.

Sabiendo que nuestro País es pobre y continuamente existen propuestas educativas especialmente con relación al bilingüismo, realizar investigaciones interculturales en el área Pre-Escolar utilizando esta metodología, sería de gran aporte para las políticas educativas.

Líneas de investigación transcultural. Se recomienda hacer investigación con diferentes culturas externas a nuestro país y bajo la metodología de la transculturalidad, ya que es una manera de enfocarse en las mejoras educativas a través de la integración cultural.

Investigación con padres y madres. Extender la investigación a las prácticas educativas que tienen los padres y madres de familia en su hogar, permitiría trazar programas de capacitación, orientación y reflexión sobre la educación de los hijos. Todos los padres y madres muestran un gran interés por educar mejor a sus hijos y logren un mejor futuro, por lo tanto conocer cómo educan y cómo es su influencia educativa, permitiría plantear mejoras educativas y garantizar una mejor educación, ya que los padres juegan un papel significativo en la educación.

Mediación. Otra línea de investigación que plantea esta investigación es sobre la Mediación del Adulto, orientada hacia el Profesor y la Maestra, que permita conocer aún más la influencia que ejercen ellos en sus alumnos a través del trato que les dan. Los resultados orientarían a su capacitación y formación no solo en conocimientos sino en técnicas y estrategias para un rendimiento académico y socio-emocional acorde al potencial de cada uno de los alumnos. Se plantea también realizar investigación sobre la Mediación del Adulto en diferentes sectores poblacionales.

Para finalizar, me gustaría resaltar la gran responsabilidad que tenemos los educadores con cada uno de los niños que nos rodean, donde es el compromiso y la responsabilidad personal, el motor que mueva a desarrollar en armonía el potencial de cada uno de ellos.

Saber que al educar un niño a través de una Mediación responsable del Adulto y todo lo que esto implica, estamos trabajando por una Bolivia mejor... por un mundo mejor.

TPTG

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikman, S. (1997). Interculturality and intercultural education: A challenge for democracy. *International Review of Education. Revue Internationale de l'Education*, 43 (5/6), 463-479.
- Albó, X. (1995). Bolivia Plurilingüe. *Guía para Planificadores y Educadores*, La Paz: CIPCA, UNICEF, volumen I, pp. 23. La Paz: CIPCA-UNICEF
- Aliaga, J. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Allal, L., y Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of—or in—the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137–152.
- Apaza Ticona, J. (2003). *Tunupa (deidad de las rocas) nos ayuda a criar la vida*. Lima: PRATEC.
- Aranov, Z. (1999). *Validity and Reliability of the ACFS Behavior Observation Rating Scale*. Tesis de Maestría de las Artes en Psicología de la Escuela no publicada, Escuela de Posgrado de Educación y Psicología, Touro College.
- Ayazo, M. y Ramírez, MG. (2008). *El seximos en el patio de juegos del preescolar. Estudio de dos preescolares de la ciudad de Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes. Tesis para optar a la Licenciatura de Educación.
- Bensoussan, Y. (2002). *The Effectiveness of Mediation on Three Subtests of the Application of Cognitive Functions Scale: A Dynamic Assessment Procedure for Young Children*. Tesis de Maestría de las Artes en Psicología de la Escuela no publicada, Escuela de Posgrado de Educación y Psicología, Touro College.
- Berdicewski, O. y Milicic, N. (1989). *"Pruebas de funciones básicas"*. Santiago, Chile: Galdoc
- Bernstein, J. (1973). *Test de Matrices Progresivas. Para la medida de la capacidad intelectual*. Buenos Aires: Paidós
- Berry, J.W.-Poortinga-Y.H.-Segall-M.H.-Dasen,P.R.(1992): *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bertram, T, y Pascal, C. (2002). What Counts in Early Learning? En Saracho, O. N., y Spodek, B. (Eds.). *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Best, J. B.(2002). *Psicología Cognoscitiva*. México: Thomson

- Blair, C. (2002) School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111-127.
- Boehm, A. (2000) *Test de Conceptos Basicos*. T.E.A. ediciones
- Bonnemaison, V. y Gómez, H. y Cervantes, C. (2005). *Utilización de los recreos como espacios educativos*.
- Bradley, H., Mundfrom, D. y Whiteside, L. (1994). A factor analytic study of the infant toddler and early childhood versions of the HOME inventory administered to white, black and Hispanic American parents of children born preterm. *Child Development*, 65, 880-888.
- Bralic, S., Haeussler, I. M. & Lira, M. I. (1978). *Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago: UNICEF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press
- Bruer, J. T. (2005). Building bridges in neuroeducation, in A. M. Battro, K. W. Fischer and P. Léna (editors) *Mind, brain and education*. Cambridge University Press, in press.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S., Hoodnow, J.J. y Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. Nueva York: John
- Bruner, J. S. (2004). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. España: Morata
- Bruner, J. S., Goodnow, J.J. y Austin, G. A.(2001) *El Proceso Mental en el Aprendizaje*: Nancea
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Budoff, M. (1969). Learning Potential: A supplementary procedure for assessing the ability to reason. *Seminars in Psychiatry*, 1,278-290.
- Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potencial. En Lidz C.S. ed. *Dynamic Assessment An interaccional approach to evaluating learning potencial (pp. 173-195)*. New York: Guilford Press.
- Budoff, M. y Corman, L. (1974). The Picture Word Game: A non verbal test of the ability to use lenguaje-related symbols. *Studies in learning potential*. 4(77). Mass. Research institute for education

- Calero, M.D. (Coord) (1995). *Modificación de la Inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Calero, M. D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16(2), 217–221.
- Calero, M. D., y Jiménez, M. I. (2005). *Evaluación Preescolar Basada en el Curriculum*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”.
- Calero, M.D. y Márquez (1998). Psychometric Properties of a Learning Potential Test for Reading: The Picture Word Game. *European Journal of Psychological Assessment*. 14 (2), pp. 124-133.
- Calero, M.D., Robles, M.A., Márquez, J. y de la Osa, P. (2009) *EHPAP: Evaluación de habilidades y potencial de aprendizaje en preescolares*. Ed. EOS
- Campione, J. & Brown, A. (1987). "Linking dynamic assessment with school achievement " (In: Lidz, Carol S., op. cit).
- Cardinali D.P. (2005). *Manual de Neurofisiología, 9ª edición*, Edición del Autor: Buenos Aires.
- Cattell , R.B. y Cattell, A.K.S. (1999). *Factor “g”*. Madrid: TEA (Orig. 1968)
- Chugani, H.T. (1994). The Role of PCT in childhood epilepsy. *Journals of child. Memology*, (Suppl.1)
- Chugani H.T. (1992). Functional brain imaging in pediatrics. *Pediatr Clin North Am*; -9(4):779-99.
- Chugani H. T. (1993). The applicationn of PET and SPECT imaging in pediatric neurology. En: *New Trends in Pediatric Neurology*. Amserdam: ExcerptaMedica 13-22.
- Chugani H.T. y Jacobs, B. (2004)._Metabolic recovery in caudate nucleus of children following cerebral hemispherectomy. Article first published online: 8 oct. 2004.
- CIEC (2009). *Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios*. La Paz-Bolivia
- CINE (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. UNESCO – UIS
- Cole, M (1992). "The zone of proximal development : where culture and cognition create each other" (In : Wertsch, J. op. cit.)
- Cole, M. y Means, B. (1986), *Cognición y pensamiento*, Paidós, Buenos Aires, 1986.

Cole, M. y Scribner, S. OLE, M. (1977), *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*, Limusa, México.

CONCEBAS (2000). *Test de Conceptos Básicos para Educación Infantil y Primaria*. España: Albor-COHS.

Cortés, D. y Muñoz, A. (2007). El preescolar obligatorio: un balance de las acciones legislativas para su diseño y la reacción de la sociedad civil frente a los problemas de su implementación. Documento presentado en el *Foro sobre Educación Preescolar* organizado por OCE el 28 de mayo, IIS de la UNAM: México.

Dakar, Senegal (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, 26-28 de abril.

Danhke, G.L (1989). *Investigación y Comunicación*. México D.F. Mc Graw-Hill.

De Avila, A.R. (2004). Escolaridad de los padres y desarrollo del menor de cinco años en la Caja Petrolera de Salud. *Revista Sociedad Boliviana de Pediatría*, 43(2):62-72

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

Domic, J. y Ayllón, S. (2001). *Ser niño – Wawa en el mundo Andino*. En *Culturas e infancias: Una cultura de la convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas*. Ajayu, 2007, Vol. V. No. 1

Eckensberger, L. (1990). From-ross-cultural psychology to cultural psychology. *The Auarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 12, (1), 37-52.

Elliott, J. (2000). The psychological assessment of children with learning difficulties. *British Journal of Special Education*. 27 (2).

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), 1997, *Reforma Educativa. Propuesta*, Cuadernos de La Reforma, Equipo Técnico de la Reforma Educativa (1993). *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular*. Educación es cambio. La Paz: UNICEF

Faw, T. (1981). *Psicología del niño*. México: Mc Graw Hill.

Ferré, J. y Aribau, E. (2002). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Barcelona: Lebon

- Fernández-Ballesteros, R. (1989). Potencial de Aprendizaje: Una presentación. *Estudios de Psicología*, 38, 62-69.
- Fernández-Ballesteros, R. (2007). *Evaluación Psicológica; Conceptos, Métodos y Estudio de Casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernandez-Ballesteros, R. y Calero, M.D. (2000). The assessment of Learning Potencial: The EPA Instrument. En C.S. Lidz y J.G. Elliot (Eds.), *Advances in cognition and Educational Practice*. Vol 6. (pp. 293-324). Amsterdam: JAI (pp. 293-324).
- Fernández Vidal, F. (1994) Psicomotricidad como prevención e integración escolar. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*. 47, 75-86
- Feurstein, R.(1979). Ontogeny of Learning Man, en Brazier, M.A.B. (Ed.). *Brain Mechanims in Memory and Learning: From the Single Neuron to Man*, New Yord, Raven Press.
- Feuerstin, R., y Rand, Y. (1974). *Mediated learning experiences: an otline of the proximal etiology for difrferential development of cognitive functions*. *International Understanding*, L. Gold Fein (ed) 9/10, 7-37.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and technics*. Baltimore : University Park Press.
- Fidler, D.J., Most, D.E., Guiberson, M.M. (2005). Neuropsychological correlates of word identification in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*. 26, 487-501
- Fisher, K. W. y Rose, S. P. (1996). Dyamic growth cycles of brain and cognitive development. In R. Thatcher, G. R. Lyon, J. Rumsey & N. Krasnegor (Eds.). *Developmental neuroimaging. Mapping the development of brain and behavior*. New York: Academic Press.
- Frosting, M. (1964). *Test de Desarrollo de la Percepción Visual*. Madrid: TEA
- Frostig, M. (1982). *Figuras y Formas. Guía del Maestro*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Frostig, M. y Maslow (1984). *Problemas de aprendizaje en el aula*. Buenos Aires:Panamericana, Buenos Aires.
- Forns, M. (1995). *Evaluación Psicológica Infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Gracia Núñez, J. A. y Fernández Vidal, F. (1994). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: CEPE
- Gaceta Oficial de Bolivia (1995). *Gaceta Oficial de Bolivia: Ley de Reforma Educativa*.

- García M, E. (1978). *La Prueba de Organización Perceptiva d H. Santucci. Estudio y Baremación con Población Preescolar Española*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
- García, M. B. (2007). *El Potencial de Aprendizaje y los Niños Superdotados*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Gergen, H. J. (2001). *Social Construction in Context*. London:Sage.
- Gergen, H.J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción Social*. Barcelona:Paidós
- Ginsburg, H. y Opper, S. (1982). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México: Prentice-Hall.
- 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.
- González, J. L. (2002). *Presentación. Psicología Social y el Entramado Cultural. Un camino hacia nuevas perspectivas y desarrollos*. *Boletín de Psicología*. No. 76, Noviembre. Valencia
- Gordillo, C. & Santoyo, C. (1990). *Evaluación de la calidad del medio ambiente familiar de niños de diferente nivel socioeconómico*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3 (1), 183-193.
- Guthke, J., y Beckmann, J. F. (2000). *The learning test concept and its application in practice*. En Lidz, C. S., y Elliott, J. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications, Volume 6*. New York: Elsevier Science.
- Haessler, I.M. y Marchant, T. (1999). *TEPSI. Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 años*. Santiago , Chile: Universidad Católica de Chile
- Haywood, H.C. (1977). Alternatives to normative assessment. In P. Mittler (Ed.). *Research to practice in mental retardation: Proceedings of the 4th. Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency. Vol. 2. Education and training*, 11-18. Baltimore: University Park Press
- Haywood ,H. y Tzuriel, D.(2002) *Interactive assessment* . New York : Springer Verlag.
- Haywood, HC, y Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haywood, H.C. (1993). A mediational Teaching style. *Internacional J. of Cognitive education and mediated learning* 3(1)

Haywood, H.C. y Wingenfeld, S. (1992). The Learning test Concept: Origins, State of the Art and Trends. En H. C. Haywood y D. Tzuriel (Eds.). *Interactive Assessment* (64-93). New York: Springer-Verlag.

Hernández, S. C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.

Huttenlocher, P.R. (1994). Morphometric study of human cerebral cortex development. *Neuropsychología*, 28, 517-527

Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C y Baptista-Lucio, P. (2008). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Hinde, R.A. y Groebel, J. (1995). Cooperación y conducta prosocial. Madrid: Visa.

Hofstede, G. (1991): *Cultures and organizations: Software of the mind*. Londres: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, C.A.: Sage.

Huttenlocher, P. R. (1994) Morphometric study of human cerebral cortex development. *Neuropsychología*, 28, 517-527.

Ibañez, C. (1997). *Evaluación psicológica: historia, principios y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

Ison, M.S. y Morelato, G.S. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales. *Revista Psykhe*, 11, 149-157.

Ison, M. S. (2003). Habilidades socio-cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con retraimiento social. *Revista Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13, 34-46.

Jahoda, G. (1988). J'accuse. En M. Harris. (Ed), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology*. Beverly Hills: Sage.

Jáuregui, J. (1997), *Estructura y Desarrollo Cognitivos del Concepto en Niños Etno- Bilingües (Aymara – Castellano)*, Tesis de Grado presentada a la carrera de psicología como requisito para la obtención del título de Licenciatura en Psicología, UCB, La Paz – Bolivia.

Kaufman, A.S. y Kaufman, N. L. (1997) K-ABC: Bateria de Evaluación de Kaufman para Niños. Manual de interpretación. Madrid: TEA.

Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1996). *K-Bit: Test breve de Inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA ediciones.

Leibovich, N. y Schufer, M. (2002). *El “malestar” y su evaluación en diferentes contextos*. Buenos Aires: Eudeba.

Leibovich, N. y Schufer, M. (2006). *Evaluación Psicológica del Estrés por Inestabilidad Laboral*. Buenos Aires: Paidós.

Leibovich, N. y Schmidt, V. (2008). Reflexiones acerca de la evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología* 12,21-28

Lidz, C. S. (1997). Dynamic Assessment: Psychoeducational Assessment with Cultural Sensitivity. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 6(2), 95–111.

Lidz, C. S. (2000). The Application of Cognitive Functions Scale (ACFS): An example of curriculum-based dynamic assessment. En Lidz, C. S., y Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: prevailing models and applications, Volume 6*. New York: Elsevier Science.

Lidz, C. S. (2004). Successful application of a dynamic assessment procedure with deaf students between the ages of four and eight years. *Educational and Child Psychology*, 21(1), 59–73.

Lidz, C. S., y Elliott, J. (Eds.) (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications, Volume 6*. New York: Elsevier Science.

Lidz, C. y Jepsen, R. H. (2000). The Application of Cognitive Functions Scale: a currículo based dynamic assessment for preschool children. En C. S. Lidz y J. Elliot. (Eds.) *Dynamic Assessment: prevailing models and applications*. Amsterdam:Elsevier.

Lidz, C. S. (2005). *The Application of Cognitive Function Scale: A dynamic procedure for Young children*. In O-S Tan y A. Seok Hoon Segn (Eds.). *Enhacing cognitive Functions Appliction across context* (pp. 77-101). Singapore: McGraw-Hill.

Lidz, C. S. y Gindis, B. (2003). Dynamic Assessment of the evolving Cognitive Functions in children. E. A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.) *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context* (pp. 99-116). Cambrigde: University Press.

Lidz, C.S. y Van der Aalsvoort, G.M. (2005). Usefulness of the Application of Cognitive Functions Scale with Young Children from the Netherlands. *Translyvanian Journal of Psychology*, 6,25-44.

Lira, M. I., Rodríguez, S. & Montenegro, H. (1974). Estimulación precoz. Santiago: Publicación del SNS, Sección salud mental. Mathiesen, M. E., Herrera, M. O., Merino, J. M.,

- Villalón, M. & Suzuki, E. (2001). Calidad educativa familiar y desarrollo infantil del párvulo. *Paideia*, 30-31, 61-79.
- López, L.E. y Sichra, I. (2008). “*Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America*” en J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.) *Bilingüe Education*, Vol. 5, *Encyclopedia of Language and Education*. Second Edition. Nueva York: Springer, 295-309-
- Lykke E. A (2003). “*Educación en Bolivia: El Efecto sobre el Crecimiento, el Empleo, la Desigualdad y la Pobreza*”. Instituto de investigaciones socio-Económicas Universidad Católica Boliviana.
- McCarthy, D. (1996). MSCA. Escalas McCarthy de Aptitude sy Psicomotricidad para niños. Madrid: TEA ediciones.
- Malowitzky, M. (2001). *Investigation of the Effectiveness of the Mediation Portion of Two Subtests of the Application of Cognitive Functions Scale: A Dynamic Assessment Procedure for Young Children*. Tesis de Maestría de las Artes en Psicología de la Escuela no publicada, Escuela de Posgrado de Educación y Psicología, Touro College.
- Marquez, J. (1995). *Validación del P.W.G.: un test de Potencial de Aprendizaje para la lectura*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.
- Mc Donald en: Robles Bello, M. A. (2007). *Utilidad de la Escala ACFS para Población Preescolar con Síndrome de Down*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Mercado, A. F. y Ibieta, J. A. (2006). “Capital Humano y Migración”. *Revista de Estudios Económicos y Sociales*. La Paz: Instituto de Investigaciones socioeconómica. Universidad Católica Boliviana
- Mercer, N. (1992). Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. En Stierer, B., y Maybin, J. (Eds.). *Language, literacy, and learning in educational practice: a reader*. Bristol: Multilingual Matters.
- Milicic, N. y Schmidt, M. (1980). *Prueba de Pre-cálculo*. Santiago, Chile: Galdoc
- Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Miller, J. L. (1992). *Exploring power and authority issues in a collaborative research project. Theory Into Practice*, 31, 165-172.
- Miller, J.L. (2002). Percepción del habla. En R. A. Wilson y F. Keil (Eds.) *Enciclopedia del MIT de ciencias cognitivas* Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación y Cultura (2003). Formación inicial y formación permanente a docentes en el marco del Programa de Reforma Educativa. Unidad de Desarrollo Docente.

Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999). "Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia". Documentos de Trabajo No. 61. Centro de Economía Aplicada, Depto. De Ingeniería Industrial, U. de Chile.

Molpeceres, M. (1991). Sistemas de Valores, Estilos de Socialización y Colectivismos Familiar: Un Estudio Exploratorio de sus relaciones. *Tesis de Licenciatura, Universidad de Valenica*. España.

Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Internacional. Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127

Molina, S., Arraiz, A., y Garrido, M. A. (1993). *Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y de estrategias cognitivas (BEDPAEC)* Madrid: CEPE.

Musito, G. y Allant, P. (1994). *Psicología de la Familia*. España: Albatros

Musito, G. y Molpeceres, A., y Lila, S. (1994). Familia y Autoconcepto. En: Musitu, G. y Allant, P. (comp.). *Psicosociología de la Familia*. Valencia. España: Albatros.

Morris. G. CH. (1992). *Psicología. Un nuevo enfoque*. (7a. ed.). México: Prentice-Hall.

Nelson, K.(1981). Individual difference in language development: Implication for development an language. *Development Psychology*, 17, 2, 170-187.

Newman y Holzman (1993) en Sternberg, R. J. *Raising the Achievemnt of all Students: Teaching for Successful*

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(

Panksepp, J. (1998). Attention déficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerante of childhood playfulness: Atragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science*, 7(3), 91-98

Papalia, D. E. y Wendkos Ols, S. (1997). *Psicología*. México: McGraw-Hill

Papalia, D. E. y Wendkos S. (1992). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolesneica*. México: McGraw-Hill.

Papalia, D. E. y Wendkos S. (1993). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México: McGraw-Hill.

- Pelechano, V. (1989): Ejes de referencia y una propuesta temática. En E. Ibáñez y V. Pelechano (comps). Personalidad Alhambra, Madrid.
- Pelechano-Barberá, V. (1988). *Del Psicodiagnóstico Clásico al Análisis Ecopsicológico*. Valencia: Alfapplus.
- Piaget, Jean (1967). *Seis estudios de Psicología*. Paidós. España
- Piaget, J. e Inherlder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12ª edición.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation*. New York: Norton.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pramling, I. y Kaga, Y. (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. Francia: UNESCO.
- PRACTEC (2003). **Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas**. *Huchuy runa - jisk'a jaqi; concepciones quechuas y aymaras de niñez*. LIMA: PRATEC
- Raga Gimeno, F.(2005). *Comunicación y cultura. Propuesta para al análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid: Iberoamericana.
- Ravela, P. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Documento No. 40, Santiago: PREAL.
- Raven, J.C. (1938). *Progressive Matrices*. Londres: H.K. Lewis y Co.
- Raven, J.C. (1996). RAVEN, Matrices progresivas. Escalas CPM Color y SPM General. Madrid: TEA ediciones.
- Resing, W. C. M. (2000). Assessing the learning potential for inductive reasoning (LIR) in Young children. En Lidz, C. S., y Elliott, J. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications, Volume 6*. New York: Elsevier Science.
- Robles Bello, M. A. (2007). *Utilidad de la Escala ACFS para Población Preescolar con Síndrome de Down*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (2001). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial

Rubin, K.H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg (Ed.). *Social emotional and personality development* (pp. 619-700= Vol. III de W. Damon (Ed.) *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley y Sons.

Sahonero, M. (1994) *Validación del test Bender*. Tesis de grado para optar el grado de licenciatura en Psicología. UCB. La Paz, Bolivia

Salazar Mostajo, C. (2003). *La tea inmortal: Ensayo de lectura de Historia – La Revolución del 16 de julio*. La Paz: Urquiza.

Salazar Mostajo, C. (1986). *La Taika. Teoría y Práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz:UMSA

Schweder, R. A. y Sullivan, M. A. (1990). The semiotic subject of cultural psychology. En L. A. Perven (Ed) *Handobook of personality. Theroy and Research*. London: Guilford Press.

Shurin, R. (1998). *Concurrent and discriminant validity procedure with special needs and typical preschool children*. Unpublished Master's Thesis. Touro College. New York. NY.

Simecal (1997). *Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación*. Ministerio de Educaciónm deportes y culturas.

Solís-Cámara, R.P, Días Romero, M., Medina, C.Y, Montejano, G.H. y Ticareño, L. A. (2002). Estructura factoresl y propiedades de la Escala de Comportamientos para madres y padres con niños pequeños (ECMP).

Solis-Cámara R, y Díaz Romero, M. (2005). Propiedades psicométricas de la Escala de Comportamientos para Madres y padres con Niños Pequeños”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 37. No. 2, 59-69.

Solís-Cámara R. y Díaz Romero, M. (2002). Efectos de un programa de Crianza para Mamás y Papás de Niños Pequeños: La importancia del Nivel Educatfivo de los Padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, 203-215.

Spencer-Oatey, H. (2000). “Introduction: Lenguaje, culture and rapport management”. En Spencer-Oatey, H. (Ed.) *Culturally speaking. Managing rapport through talk across culture*. London: Continuum, pp. 1-46

Stermberg, R. (2004). *Raising the Achievemnt of all Students: Teaching for Successful*

Stermberg, R.J., y Grigorenko, E.L. (2003). *Evaluación Dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Paidós.

Stemberg, R. J. (2004). *Evaluación Dinámica*. México: Paidós

- Taborga, C. y Rodríguez, L. (1999) Enfoque de género manual de Capacitación. La Paz: Atenea S.R.L.
- Thacher, R.W. (1992). "Cyclic cortical reorganization during early childhood". *Brain and Cognition*, 20:24-50.
- Tarik, T. (2000). A concurrent validity study between the Application of Cognitive Functions Scale and the Leiter-Revised International Performance Test. Doctoral dissertation. Touro College, New York.
- Triandis, H. C. (1994). "Cultura. El Nuevo énfasis en Psicología". *Revista de Psicología Social y Personalidad*, X,1,pp. 1-20.
- Triandis, H. C. (1995). Individualism and collectivism. Boulder. Westview Press.
- Triandis, H. C. (1980). *Handbook of cross cultural psychology*, vol 2. U.S.A: Allyn and Bacon.
- Triandis, H.C.; Malpass, R.S. y Davidson, A.R. (1973). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 24, 355-378-
- Tunteler, E., y Resing, W. C. M. (2004). Age 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.
- Tzuriel, D. (1989). Inferential Cognitive Modifiability of Young Socially Disadvantaged and Advantaged Children. *International Journal of Dynamic Assessment and Instruction*. 1. (1), 65-80.
- Tzuriel, D. (1995a). *The Cognitive Modifiability Battery (CMB): Assessment and Intervention. Instruction Manual*. School of Education, Bar Ilan University.
- Tzuriel, d. (1995b). *The Children's Seriation Thinking Modifiability (CSTM) Test. Instruction Manual*. School of Education, Bar Ilan University.
- Tzuriel, D. (2000a). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), 385–435.
- Tzuriel, D. (2000b). The Seria-Think Instrument. Development of a Dynamic Test for Young Children. *School Psychology International*, 21(2), 177–194.
- Tzuriel, D. (2003a). Dynamic Assessment measures for young children. En Seng, A. S.-H., Pou, L. K.-H., y Tan, O.-S. (Eds.) *Mediated learning experience with children: Applications across contexts*. Singapore: McGraw Hill Education Asia.
- Tzuriel, D. (2003b). Foundations of dynamic assessment with young children. En Seng, A. S.-

H., Pou, L. K.-H., y Tan, O.-S. (Eds.) *Mediated learning experience with children: Applications across contexts*. Singapore: McGraw Hill Education Asia.

Tzuriel, D. (2007). Transfer effects of teaching conceptual versus perceptual analogies. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(2), 194-217.

Tzuriel, D., Kaniel, S., y Kanner, E. (1999). Effects of the “Bright Star” Program in Kindergarten on Transfer and Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 111–141.

Tzuriel, D., y Egozi, G. (2007). Dynamic assessment of young children’s spatial abilities: Effects of gender and task characteristics. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(2), 218-247.

Tzuriel, E., y Eiboshitz, Y. (1992). A structured program for visual motor integration (SPVMI) for preschool children. *Learning and Individual Differences*, 4, 103-104.

Tzuriel, D., y George, T. (2009). Improvement of analogical reasoning and academic achievements by the Analogical Reasoning Programme (ARP). *Educational & Child Psychology*, 26(3), 71–94.

Tzuriel, D., y Kaufman, R. (1999). Mediated Learning and Cognitive Modifiability Dynamic Assessment of Young Ethiopian Immigrant Children to Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(3), 359-380.

Tzuriel, D., y Shamir, A. (2007). The effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on children’s cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 143–165.

Tzuriel, D., y Weiss, S. (1998). Cognitive Modifiability as a Function of Mother–Child Mediated Learning Strategies, Mothers’ Acceptance–Rejection, and Children’s Personality. *Early Development and Parenting*, 7, 79–99.

Tzuriel, D. y Galinka, E. (2001). *Effects of teaching in perceptual and conceptual analogies on analogical cognitive modifiability among 4 and 5 years old kindergarten children*. Paper presented at the 8th. International Conference of the International Association for Cognitive Education (IACE), Jyväskylä, Finland. Paper presented at the 8th. International Conference of the International Association for Cognitive Education (IACE), Jyväskylä, Finland.

Unesco(1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*

Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (2001). *Psicología Infantil. Nacimiento, Crecimiento Físico y el Desarrollo de las Capacidades*. Barcelona: Ariel Psicología.

- Valero G. C. (2004). Barreras lingüísticas en la comunicación intercultural. Datos y acciones. OFRIN, Suplementos II, pp. 17-36
- Vera, M. (1999) *Efectividad Relativa de los Colegios Privados y Fiscales en Bolivia*. UDAPE, *Análisis Económico*, Vol. 17, septiembre
- Veracochea, G. (2001): *La Evaluación del niño preescolar*. Caracas: OFINAPRO
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in societ: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Obras Escogidas*. Tomo 1. Madrid: Visor
- Vygotsky, L. S. (1935) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979. Reproducido con introducción y comentarios en J. Delval, R. Kohen et al. (comps.) *Lecturas de Psicología Evolutiva I. Madrid. UNED, 2008*
- Vygostsky, L.S. (1993). *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor
- Wertsch, J. (1995). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* . USA: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (1996). WPPSI. Escala de Inteligencia para preescolar y primaria. Madrid: TEA Ediciones.
- Woonings, F. M. J., Appelo, M. T., Kluiters, H., Slooff, C. J., y van den Bosch, R. J. (2002). Learning (potential) and social functioning in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 59, 287–296.
- Yussen, S.R. y Santrock, W.J. (1978). *Child Development*. Estados Unidos: Peacock.
- Yuste, C. (2002). Los Programas de Mejora de la Inteligencia. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Yuste, C., (2005). *Test de memoria*. Madrid: TEA (Trabajo original publicado en 1985).

ANEXO

ANEXO 1

HOJA PERSONAL Y DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

HOJA PERSONAL Y DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Nombres y Apellidos:

.....

Edad:.....Fecha de nacimiento:.....

Dirección donde vive:.....

Establecimiento Educativo:.....

Dirección:.....

Teléfono del dom:.....Celular:.....

Teléfono del establecimiento:.....

Autorización del papá, mamá o apoderado

Yo: (nombre completo del papá, mamá o apoderado)

.....

Autorizo a mi hijo(a) (nombre del niño (a))

.....

Para que sea evaluado por una profesional en el mismo establecimiento,
asimismo responderé al cuestionario dirigido a los papás.

Firma del papá, mamá o apoderado

ANEXO 2
HOJA DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN
AULA

Los niños que a continuación se listan, no presentan ninguna dificultad académica, cognitiva y/o comportamental en el aula, por lo tanto puede participar de la investigación

Establecimiento educativo:.....

Curso:..... Profesor:

NOMBRES	Desarrollo Socio-afectivo	Habilidades sociales	Lenguaje Comunicación	Desarrollo Cognitivo	Motricidad Fina	Motricidad Gruesa
1.-						
2.-						
3.-						
4.-						
5.-						
6.-						
7.-						
8.-						
9.-						
10.-						

Señora Profesora:

Una vez realizada la lista, le ruego llenar la ficha con la siguiente puntuación

- 1 Malo
- 2 Regular
- 3 Bueno
- 4 Muy Bueno
- 5 Excelente

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 3

**APLICACIÓN DE LA ESCALA DE FUNCIONES COGNITIVAS (ACFS) –
FORMULARIO DE RETROALIMENTACIÓN © (Lidz / Jepsen)**

Este informe resume los resultados de la administración de la “Aplicación de la Escala de Funciones Cognitivas (ACFS) a _____ en _____ el _____. La ACFS fue administrada por _____.

La ACFS proporciona una breve muestra de cómo los niños trabajan en actividades que son importantes para un aprendizaje con éxito en la escuela. Sobre todo, la ACFS nos ayuda a comprender en que medida aprenden los niños y qué es necesario incluir en el programa para ayudarles a aprender incluso mejor.

La ACFS está formada de cuatro a seis actividades. Primero, los niños hacen cada actividad de forma independiente, sin ninguna ayuda. Después, se les da ayuda para estar seguros que ellos comprenden qué hacer y cómo hacerlo, y, finalmente, realizan cada actividad una vez más sin ayuda. Los resultados nos dicen lo bien que hacen cada actividad y qué necesitan todavía aprender. Los resultados también nos dicen cómo responden los niños a una de una situación de aprendizaje.

He aquí los resultados de _____.

ACTIVIDAD	LO QUE EL NIÑO TIENE QUE HACER	Puntuación más alta obtenida		Porcentaje de dominio		COMENTARIOS / RECOMENDACIONES
		(Independiente)	(Con Ayuda)	(Independiente)	(Con Ayuda)	
CLASIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Crea grupos con bloques basado en un rasgo abstracto * Una vez hecho un grupo, lo construye de otro modo 	/12	/12	%	%	
2. MEMORIA AUDITIVA INMEDIATA	<ul style="list-style-type: none"> * Escucha una breve historia * Recuerda detalles de la historia * Recuerda la secuencia de la historia * Recuerda en tiempo demorado 	/17	/17	%	%	
3. MEMORIA VISUAL SECUENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> * Nombra 8 dibujos * Dice el nombre sin verlos * Muestra la necesidad de aplicar una estrategia de memoria 	/12	/12	%	%	
4. REALIZACIÓN DE PATRONES	<ul style="list-style-type: none"> * Completa una secuencia de patrones * Proporciona las razones de su la elección 	/18	/18	%	%	
5. TOMAR LA PERSPECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> * Dice a otra persona cómo hacer un dibujo * Dice uno o más detalles * Usa lenguaje apropiado * Muestra conciencia de lo que otra persona está haciendo 	/16	/16	%	%	
6. PLANIFICACIÓN VERBAL	<ul style="list-style-type: none"> * Dice las etapas de un plan * Dice la secuencia del plan * Usa palabras de planificación 	/15	/15	%	%	

Mientras _____ trabajaba en estas actividades, él/ella también estaba siendo valorado en ciertas conductas que son importantes para ser un buen aprendiz. Su hijo fue calificado dos veces, primero, cuando se introducían las actividades y antes de recibir ayuda (pre test), y, segundo, durante el tiempo en que el evaluador trabajaba con su hijo para enseñarle la actividad (mediación). Se han usado las mismas clasificaciones para todas las tareas (seis). Estos son los resultados:

CONDUCTA	DEFINICIÓN	Clasificación más alta obtenida	Dominio en Porcentaje	COMENTARIOS / RECOMENDACIONES
1. AUTOREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Presta Atención * Regula los impulsos 	Pretest: /12 Mediación: /12	Pre test: Mediación:	
2. PERSISTENCIA	<ul style="list-style-type: none"> * Completa la actividades 	Pre est: /12 Mediación: /12	Pre test: Mediación:	
3. TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Si se frustra es capaz de calmarse a sí mismo 	Pretest: /12 Mediación: /12	Pre test: Mediación:	
4. FLEXIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Intenta alternativas * Se autocorrije 	Pretest: /12 Mediación:	Pre test: Mediación:	

		/12		
5. MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Muestra interés por las actividades * Se ocupa con presteza y de buena gana 	Pretest: /12 Mediación: /12	Pre test: Mediación:	
6. INTERACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Participa activamente en intercambio social 	Pretest: /12 Mediación: /12	Pre test: Mediación:	

ANEXO 4

Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños - Forma Breve (ECMP-FB)
Dr. Pedro Solís-Cámara R. y Dr. Robert A. Fox

Información de la Mamá o Papá y del Niño

1. **La Fecha de Hoy:** Día _____ Mes _____ Año _____

Contestado Por: Mamá _____ Papá _____ Otro _____

3. **Sus datos:**

- a) Nombre: _____
- b) Edad: _____ años.
- c) Educación: _____
- d) Empleo: _____
- e) Estado Civil: _____
-

4. **Los datos de su pareja:**

- a) Nombre: _____
- b) Edad: _____ años.
- c) Educación: _____
- d) Empleo: _____
-

5. **El Nombre del Niño:** _____

- a) Fecha de Nacimiento: Día ____ Mes _____ Año ____ Edad: meses.
- b) Sexo: femenino (niña): _____ masculino (niño): _____
- c) El niño vive con: _____
- d) Problemas de salud: Sí ____ No ____ Tipo de problema: _____
- e) Número de hermanos _____ Número de hermanas _____
- f) Nombre del establecimiento donde asiste el niño(a) _____
- g) ¿Quién cuida al niño? _____
-

INSTRUCCIONES

La ECMP incluye varias afirmaciones acerca de cómo educan los padres a los niños pequeños. Para cada afirmación marque la letra **S**, si la afirmación **CASI SIEMPRE o SIEMPRE** se aplica a la manera como usted educa a su niño o a su niña. Marque la letra **F**, si la afirmación **FRECUENTEMENTE** se aplica a usted. Marque la letra **A**, si la afirmación **ALGUNAS VECES** se aplica a usted. Marque la letra **N**, si la afirmación **CASI NUNCA o NUNCA** se aplica a usted. Marque una sola letra para cada afirmación. Si usted cree que la afirmación no es adecuada para su situación, simplemente marque **N (Nunca)**. No se salte ninguna de las afirmaciones.

Abajo está un ejemplo y la respuesta marcada por el padre.

Yo arrullo a mi niño para que se duerma

S F ~~A~~ N

S=CASI SIEMPRE/ SIEMPRE.

F=FRECUENTEMENTE.

A=ALGUNAS VECES.

N=CASI NUNCA/NUNCA

1. Mi niño(a) debe ser capaz de ir al baño sin ayuda.	S	F	A
2. Le doy nalgadas a mi niño(a) por lo menos una vez por semana.	S	F	A
3. Mi niño(a) y yo jugamos juntos en el piso.	S	F	A
4. Si mi niño(a) pegara, pateara, mordiera, o rasguñara a alguien, yo le daría unas nalgadas.	S	F	A
5. Mi niño(a) debe saber tres colores.	S	F	A
6. Al menos una vez al mes consigo libros para mi niño(a) (En la librería, biblioteca, o tienda).	S	F	A
7. Cuando mi niño(a) no hace lo que le digo le doy nalgadas.	S	F	A
8. Yo le grito a mi hijo(a) cuando lloriquea.	S	F	A
9. Yo juego juegos imaginarios con mi niño(a).	S	F	A
10. Dejo que mi hijo juegue con muñecas, o mi hija con carritos.	S	F	A
11. Yo planeo sorpresas para mi niño(a) (fiestas de cumpleaños, regalos).	S	F	A

12. Yo paso al menos una hora al día jugando con mi niño(a), o leyéndole.	S	F	A
13. Yo le grito a mi niño(a) por hacer demasiado ruido en la casa.	S	F	A
14. Yo le leo a mi niño(a) al menos una vez a la semana.	S	F	A
15. Mi niño(a) debe ser capaz de hacer un círculo.	S	F	A
16. Mi niño(a) debe ser capaz de decir su nombre cuando se le pregunta.	S	F	A
17. Mi niño(a) debe ser capaz de usar la cuchara sin hacer tiradero.	S	F	A
18. Yo paseo con mi niño(a) una vez por semana.	S	F	A
19. Mi niño(a) debe ser capaz de permanecer dentro de las líneas cuando colorea.	S	F	A
20. Si mi niño(a) llora después de haberlo acostado, yo le grito.	S	F	A
21. Yo le grito a mi niño(a) cuando tira la comida.	S	F	A
22. Me pongo tan enojado(a) con mi niño(a) que le pego en las nalgas.	S	F	A
23. Yo preparo actividades tales como colorear, pintar, o juguetes para que mi niño(a) juegue.	S	F	A
24. Mi niño(a) debe ser capaz de dibujar un cuadrado.	S	F	A
25. Yo le pego a mi niño(a) si moja su ropa.	S	F	A
26. Cuando necesito ayuda o consejo acerca de mi niño(a), leo libros o revistas acerca de la paternidad.	S	F	A
27. Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para hablar con oraciones claras.	S	F	A
28. Llevo a mi niño(a) al parque, a los juegos, al cine, a la biblioteca o a los partidos de fútbol.	S	F	A
29. Mi niño(a) debe ser capaz de lavarse y secarse sus manos.	S	F	A
30. Mi niño(a) debe ser capaz de mantenerse seco durante el día.	S	F	A
31. Cuando mi niño(a) hace un berrinche yo lo(la) nalgueo.	S	F	A
32. Mi niño(a) debe ser capaz de mantenerse seco(a) durante la noche.	S	F	A

TPTG