

# INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Departamento de  
Prospección Educativa

**ORIGEN SOCIAL E INTELIGENCIA**  
**Estudio comparativo entre dos grupos de**  
**alumnos madrileños de nivel pre-escolar**

I/56 DUP

I N C I E

DEPARTAMENTO DE PROSPECCION EDUCATIVA.

ORIGEN SOCIAL E INTELIGENCIA.

Estudio comparativo entre dos grupos de  
alumnos madrileños de nivel pre-escolar

Equipo investigador:

Martín-Moreno Cerrillo, Quintina

Roda Fernández, Rafael

Diciembre, 1976

Agradecemos la colaboración prestada por los siguientes centros:

- Colegio Baso
- Colegio Estudio
- Jardín de Infancia Las Flores
- Colegio Nal. Ntra. Sra. de los Angeles
- Colegio Nal. Sanz Raso

## INDICE

|  | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| 1. Introducción .....  | 4             |
| 2. Medio e Inteligencia .....  | 6             |
| 3. Cociente intelectual y educación compensatoria .....                                  | 39            |
| 4. Estudio comparativo entre dos grupos de alumnos madrileños de nivel pre-escolar ..... | 48            |
| 4.1. Objetivos .....   | 49            |
| 4.2. Hipótesis .....   | 50            |
| 4.3. Muestras seleccionadas .....  | 51            |
| 4.4. Pruebas aplicadas .....   | 52            |
| 4.5. Análisis de resultados .....  | 54            |
| 4.6. Conclusiones .....  | 58            |
| 4.7. APENDICE: Los cuestionarios utilizados .....  | 59            |
| 5. Bibliografía .....  | 79            |



*Ministerio de Educación y Ciencia*  
*Instituto Nacional de Ciencias de la Educación*

INTRODUCCION

En los último quince años viene constatándose estadística-  
 mente, en los países desarrollados, una extraordinaria frecuencia de  
 fracasos escolares entre los alumnos procedentes de los niveles socio-  
 económicos más bajos. Este hecho, que ha llegado a ser preocupación -  
 habitual para los políticos de la educación y objeto de investigación  
 entre pedagogos, psicólogos y sociólogos, ha puesto de relieve que el  
 objetivo de proporcionar a todos los niños una igualdad de oportuni-  
 dades ante la educación no se alcanza automáticamente con la prolifera-  
 ción de centros de enseñanza. En opinión de Coleman sólo cabría hablar  
 de igualdad de oportunidades cuando existiese convergencia entre los -  
 resultados escolares medios de grupos de alumnos constituidos en fun-  
 ción del nivel socioeconómico, aunque el bagaje "cultural" de origen -  
 hubiese sido diferente en cada grupo al comienzo de la escolaridad. Por  
 el contrario, los estudios realizados hasta el momento han puesto de ma-  
 nifiesto que las instituciones docentes no sólo no disminuyen las dife-  
 rencias en cuanto al éxito académico de los niños de diferentes niveles  
 socioeconómicos, sino que incluso las incrementan.

Recientemente, investigadores de diversos países, en su in-  
 tento de buscar los orígenes del problema, han centrado su atención en  
 los niños de la etapa pre-escolar y en los efectos que una atención edu-  
 cativa institucionalizada a este nivel produce sobre las desigualdades  
 de rendimiento académico ligadas al origen socioeconómico. El origen ge-  
 nético o ambiental de estas desigualdades es algo que aún no se han es-  
 clarecido suficientemente.

Nosotros, dentro del amplio marco de la investigación "Inci-  
 dencia de la educación pre-escolar en la evolución de los alumnos de -  
 EGB" hemos considerado interesante abordar, en una primera fase, el pro-  
 blema de las posibles relaciones existentes entre el origen social y la  
 inteligencia de nuestros pre-escolares. Para ello se han seleccionado -

aleatoriamente dos muestras de niños madrileños, alumnos de la etapa pre-escolar, pertenecientes a los niveles socioeconómicos alto y bajo, respectivamente, al objeto de poner de manifiesto si existen o no diferencias significativas de orden intelectual entre ambos grupos.

No se verificó previamente si esas diferencias existían - en el momento del ingreso de los niños en sus respectivos centros, si no que, desde el primer momento se centró el problema en averiguar si dos grupos de origen social tan distinto como los seleccionados, a los que se suponía una muy diferente base, "cultural" en el momento de recibir educación institucionalizada, mostraban diferencias en cuanto a sus aptitudes intelectuales tras dos años de enseñanza pre-escolar. No se nos ocultaba que el tipo de centro docente al que asistía cada grupo era una variable importante a la hora de interpretar las diferencias, - en caso de que llegasen a ser detectadas, pero, en principio, el problema quedó así concretado: ¿Existen diferencias significativas de orden - intelectual entre nuestras dos muestras al comienzo de la escolaridad - obligatoria? Si la respuesta a nuestra pregunta resultaba afirmativa - era de prever que cada grupo, a partir de ese momento, se iba a beneficiar en distinta medida del sistema educativo y automáticamente se estaría produciendo una selección académica ligada al origen socioeconómico de los alumnos desde el primer curso de la escolaridad obligatoria.

## MEDIO E INTELIGENCIA

No pretendemos reproducir en estas páginas la controversia, por otro lado ya en cierta medida superada, entre los partidarios de la herencia y los del ambiente en la explicación de la distribución social del CI. Habrá que apuntar que esa polémica resucitó no hace mucho tiempo a causa -- de la publicación de un trabajo de A.R. Jensen (1) donde se intentaba dar razón de las sistemáticas diferencias halladas a favor de ciertos grupos -- (más concretamente blancos anglosajones) al compararlos con otros (más con-- cretamente negros escolarizados). El trabajo de Jensen ha encontrado más -- detractores que defensores. Los primeros se han referido al carácter reac-- cionario de toda teoría sobre la inteligencia que descuide un estudio sis-- temático de las relaciones entre el organismo y el ambiente. Los segundos, basándose en trabajos aparentemente rigurosos parten del supuesto de que -- la genética impone límites estrictos a los condicionamientos ambientales, estableciendo que lo aprendido no puede explicar más allá del 20% del to-- tal del C.I. Tanto en un caso como en otro está patente la intención de -- buscar una explicación unifactorial, por tanto incompleta, de la conducta intelectual. Aún se trata de la necesidad de resolver si la inteligencia -- es una "esencia" o bien un "fenómeno de conciencia" derivado de la expe-- riencia vivida o praxis. Para los sociólogos, la verificación de la hipóte-- sis clase-social inteligencia justifica el supuesto de que el ambiente lo es todo o casi todo. Para "científicos de la personalidad" como H.J. Eysenck esta misma verificación supone la corroboración de que los individuos son capaces de "seleccionar su ambiente" según sus capacidades individuales. --

(1) Jensen A.R. Do schools cheat minority children?

Educational Research, vol. 14, nº 1, 1970

Tornada a rajatabla, la hipótesis innatista subordina "ab radice" cualquier terapia recuperatoria y está en el supuesto de que el sistema escolar es un filtro para los mejores. La tesis ambientalista, se apoya en una idea contraria. El ambiente es un factor soberano en la explicación de la inteligencia y la inteligencia sólo un factor de alta responsabilidad en el aprendizaje. De hecho los ambientalistas prefieren ocuparse de investigar las condiciones para optimizar el aprendizaje, marginando lo que ellos consideran "estériles e improductivas discusiones sobre el concepto y naturaleza de la inteligencia" (2).

En sí misma la operación de examen de los elementos de partida y los apoyos teóricos y empíricos en que se centra la polémica herencia-medio tiene sentido si pretende emplazarse en su justo lugar el papel que le corresponde al medio y el que le corresponde a la dotación genética individual. Hemos considerado conveniente reflejar en este trabajo — aquéllos argumentos de la polémica más relevantes para los problemas que nos interesan.

En un somero examen de la literatura consagrada al estudio de las influencias ambientales sobre la inteligencia, encontramos tres temas base para todas las investigaciones: 1) el nivel de inteligencia según el status socioeconómico de la familia del individuo sometido a prueba, 2) el nivel de inteligencia considerando el habitat (rural o urbano) del sujeto 3) el nivel intelectual por referencia a la dimensión de la familia.

(2) Citado de memoria

En relación con el primer criterio hay un acuerdo general respecto al hecho de que los sujetos de status socioeconómico elevado obtienen mejores puntuaciones en las pruebas de inteligencia en una magnitud — que puede considerarse significativa (3). Tal relación puede constatarse incluso desde la utilización pionera de las escalas de inteligencia en — Europa. Binet (1910) en París; Decroly y Degand (1910) (\*) en Bélgica observan que los niños acomodados obtienen puntuaciones superiores a los — desfavorecidos en el Binet-Simon. Morle (1910) observa como dato complementario que estas diferencias aumentan con la edad.

Curiosamente se comienza a emplear por esa época la noción de "barrios" como criterio diferenciador, noción abandonada por imprecisa y que, sin embargo, hoy vuelve a utilizarse en el marco de los llamados mapas psicológicos y que pretende trazar un puente entre conceptos que tienen sentido únicamente dentro de una explicación sociológica de las diferencias individuales, conceptos que sólo tienen cabida dentro de una explicación intrapsíquica de los procesos psicológicos y la tradición propia — de la antropología cultural (4).

Se observa pues un paralelismo entre la jerarquía de los niveles socioeconómicos y la de niveles mentales (Estudio del INED, N =100.000 sujetos de 6-12 años de edad, citado por Gilly y Merlet-Vigier) con la particularidad de que "el desarrollo intelectual parece producirse al mismo — ritmo en todas las categorías, pero algunas de ellas parten de un nivel — más bajo y nunca superan este lastre de partida". Hay que señalar que es—

(3) Gilly, M. y Merlet-Vigier. Medio social, medio familiar y debilidad mental

(\*) En R. Zazzo, Los débiles mentales, Fontanella 1973

(4) Capel, H. Percepción del medio y comportamiento geográfico. (Trabajo no publicado)

tos déficits se encuentran presentes ya en la edad de 6 años.

También existe un acuerdo casi unánime en relación con los efectos de la variable rural-urbano. El nivel mental medio de los ciudadanos parece ser superior y las diferencias se han explicado en función de la inferioridad de las condiciones socioeconómicas propias de los ambientes rurales o bien <sup>se</sup> han atribuido a la inferior calidad de las instituciones educativas que provocarían inferioridades intelectuales manifiestas - sobre todo en las puntuaciones verbales de los tests.

Un importante argumento a favor de la tesis ambientalista está en la generalidad del fenómeno de regresión. Este consiste en la tendencia observable en niños rurales y de clase trabajadora al deterioro de la inteligencia con el incremento de la edad (\*). Así, niños campesinos y obreros que a los 6-7 años presentan un C.I. de 100 puntos pueden descender - hasta el nivel de 70-80 entre los 11-14 años de edad. ¿Cómo explicar a partir de los supuestos del innatismo que apela precisamente a las bases genéticas de la inteligencia -fijas y heredadas- este fenómeno de empobrecimiento mental?. O bien, se establece una suerte de compromiso con las determinaciones del ambiente o bien se modifica el paradigma genético.

Menos coherentes que las relaciones anteriores son las que se detectan entre inteligencia y volumen de la familia. Hay concordancia en cuanto a que el crecimiento cuantitativo de la familia da lugar al décre-mento de las puntuaciones en pruebas de inteligencia de sus miembros. Así, la posibilidad de encontrar casos de debilidad mental en las familias nume

(\*) Gordon, H. Mental and scholastic tests among retarded children. Londres Bd. Educ. Pamphlet n° 44, 1923

rosas es mayor que en familias reducidas. Ello, no necesariamente redundaría en apoyo de la tesis innatista. Fecundidad, por sí sola, no es causa de déficit mental. Parece que el hecho de que las familias de bajo status socioeconómico sean más prolíficas ha dado lugar a establecer relaciones posiblemente falsas. En todo caso cabe aceptar la idea de que en un medio socioeconómico desfavorecido el aumento de los miembros de la familia redundaría en perjuicio de las condiciones materiales existentes y reduce considerablemente el número de oportunidades.

De la cuestión anterior se deriva otra posible explicación estructural de los déficits intelectuales. Si el hecho de pertenecer a una familia numerosa aumenta la probabilidad de inferioridad intelectual, — frente a los sujetos pertenecientes a familias reducidas o hijos únicos, ¿Tienen los mayores más posibilidades de ser más inteligentes?. Algunos investigadores se inclinan por una respuesta positiva a esta pregunta, ya que: a) la edad de la madre aumenta, b) los recursos de la familia decrecen con el aumento del número de hijos.

Una considerable evidencia empírica prueba los supuestos anteriores citados y efectivamente no puede negarse que haya un conjunto de variables sociológicas concomitantes con la inteligencia. Sin embargo la línea teórica que favorece la tesis de la herencia, combate las ideas ambientalistas argumentando que, por un lado, la herencia explica el 80% de la variable inteligencia, y el ambiente sólo el resto; que el carácter excesivamente general de la teoría de los determinantes sociales de la inteligencia la invalida para resolver el problema de los retrasos intelectuales; que la comprobación de la ineficacia de la educación compensatoria tanto a nivel del C.I. como del curriculum, debería llevar a una revisión

de las hipótesis ambientalistas (\*); que no hay evidencia científica suficiente como para afirmar que "los grupos de la humanidad no difieran en sus características mentales innatas, sean de inteligencia o de temperamento" (2).

Jensen expresa en el trabajo anteriormente citado su desconfianza en la educación compensatoria e igualmente detesta la filosofía dominante en el establishment escolar consistente en considerar a todos los "niños medios" en su desarrollo mental y sus capacidades, por una parte, y todas las diferencias como provenientes de determinaciones culturales y familiares que modelarían al niño aún antes de su llegada al jardín de infancia. No es posible creer, siguiendo el razonamiento de Jensen, que poniendo a disposición de los culturalmente desaventajados algunas de las "amenidades culturales" de que disfrutaban los niños de clase media durante un período de tiempo variable antes de la escolarización vayan a desaparecer las diferencias previas, pudiendo así actuar la escuela sobre un modelo homogéneo de niño medio. Se requiere, pues, según Jensen, un procedimiento de entrenamiento individualizado para cada niño. Pero en primer término, ¿está dispuesta y preparada la institución escolar tradicional para hacer ese tipo de individuaciones?, ¿hasta qué punto es compatible con la filosofía escolar la desaparición de los baremos de rendimiento fijos?. Y finalmente, por muy injusto que ello sea, ¿no actúa precisamente la escuela en función de unos criterios burocratizados, en el sentido de ajenos a la capacidad de cada sujeto, en relación con el producto de la inteligencia?. Efectivamente, la escuela trata a todos los niños de un modo semejante propiciando con ello de antemano el fracaso de algunos, puesto que sus capacidades son distintas. Pero, ¿qué le lleva a suponer a Jen

(\*) Jensen, A.R., Bulletin of the Atomic Scientists (1970)

(2) Eysenck, H.J. Raza, inteligencia y educación. Ediciones Aurora, 1973.

sen el origen hereditario de estas diferencias? ¿Qué le lleva a ignorar - las relaciones entre el medio y la conducta?.

Menos convincente que las observaciones anteriores, es la concepción jensenista de las categorías o los dos grandes modos de operar la inteligencia. Por un lado la inteligencia propiamente dicha o "capacidad de razonamiento abstracto"; por otro la llamada capacidad de aprendizaje asociativa. Estos dos tipos de capacidades se encuentran diferentemente - distribuidos según las distintas clases sociales y grupos sociales. Se detectan diferencias significativas en "inteligencia" (a nivel de clases sociales o grupos raciales), aunque las diferencias no son significativas - por lo que se refiere a capacidad de aprendizaje asociativa. La capacidad de razonamiento abstracto caracteriza sobre todo a los grupos de status - socioeconómico elevado que en la sociedad americana suelen ser blancos y anglosajones. La segunda categoría -equivalente a las formas de pensamiento reproductivo- es propia de las formas de actividad mental inherentes - a los grupos de bajo status socioeconómico y a las minorías raciales (ne-gros por ejemplo). Obviamente esta hipótesis supone no ya aceptar la de-terminación genética de la inteligencia, cosa razonable dentro de ciertos límites, sino utilizar el mito de la genética y deducir de él dos formas de actividad mental, una superior y otra inferior pretendiendo que cada - una de ellas caracteriza los tipos de inteligencia de las clases sociales y de los grupos raciales. Todo ello por obra de la herencia. Lógicamente el rechazo de una argumentación de este tipo proviene de la imposibilidad de explicar el fenómeno de la distribución social del conocimiento, de naturalidad estructural, a partir de un principio biológico como la herencia.

Por otro lado, lo que Jensen denomina "capacidad de razonamiento abstracto" coincide en cierta medida, con las formas de actividad mental propias del estadio piagetiano de las operaciones formales. Dicho estadio representa la fase superior de la ontogénesis de la inteligencia y queda definido frente a las etapas anteriores por la capacidad para seguir hipótesis a través de todas sus conclusiones lógicas y por la capacidad para llevar a cabo todas las combinaciones posibles de un modo sistemático. El dominio de este estadio no es universal. Los estudios transculturales han demostrado que en algunas sociedades jamás se alcanza tal fase de desarrollo cognitivo (Maistriau, 1955). Su existencia, incluso en las sociedades avanzadas de occidente se encuentra limitada a una parte de la población que Kohlberg y Gilligan (1971) estiman entre un treinta y un cincuenta por ciento entre los adolescentes. La suposición de que son sobre todo los condicionantes genéticos los que impiden la aparición del pensamiento formal en el primer ejemplo es mucho menos verosímil que la de que la práctica social de la colectividad determina en muchas circunstancias el tipo de operaciones cognoscitivas que realizan los miembros de la misma. Ello no implica un punto de partida mecanicista ni tampoco la negación de las diferencias individuales. Se trata simplemente de dar a la herencia el valor -siempre variable- que realmente tiene. Como muy bien ha observado Zazzo (1), es un error plantear el tema de la inteligencia dicotomizando entre herencia y medio. Por un lado, la medida de la inteligencia es una medida impura y los instrumentos para descubrir sus manifestaciones no pueden llevar a cabo una medición aislada de lo que es heredado por un lado (inteligencia "pura") y lo que es aprendido por otro. Por el contrario una de las principales acusaciones formuladas a los tests es que se encuentran "contaminados" por la cultura. Incluso -

(1) Zazzo, R. Los débiles mentales. Fontanella, 1973, pg. 17-22

el intento de elaborar tests no verbales para eliminar el sesgo cultural ha fracasado, pudiéndose constatar que los niños que puntúan alto en las pruebas de inteligencia convencionales son los mismos que en las pruebas no verbales se sitúan por encima de la media. Hecho que si reconocido por el propio Eysenck no le ha llevado a un replanteamiento de sus posiciones teóricas:

"Las pruebas de inteligencia libres de cultura son imposibles y, por tanto, cualquier medición propia de la inteligencia y, en particular, cualquier determinación de la influencia de la herencia en las diferencias individuales de C.I. es imposible. La objeción es válida como hemos visto; por el momento no hay pruebas libres de cultura"(1).

A nuestro entender tal replanteamiento debería llevar a la -- consideración de que el aprendizaje en la cultura favorece no solamente -- una mejor adaptación a las tareas escolares, o a las tareas verbales que implican el manejo de símbolos culturales, sino lo que es más importante, conllevan la formación de estructuras y métodos de pensamiento intercambiables de unas situaciones a otras. Es absurdo pensar en un modelo de inteligencia en el que se encuentren compartamentalizados, por un lado los contenidos de la conciencia, y por otro, las estructuras activas de la inteligencia:

"Lo que tenemos es una serie de pruebas o ítems de pruebas desde un extremo de un continuo donde los factores culturales están en una mínima parte (imparciales de cultura) al otro extremo del continuo, donde -- los ítems están fuertemente marcados por factores culturales" (2)

(1) Eysenck, H.J. Raza, inteligencia y educación. Ediciones Aura, 1973

(2) Ibid, p. 36 y sigtes.

El esquema de Piaget relativo a los estadios de la inteligencia rechaza esta interpretación. Socialización, adquisición de conocimientos y desarrollo de la inteligencia son operaciones simultáneas e inseparables. Los tests miden lo que se proponen medir; es decir, tanto — las adquisiciones culturales como los métodos de razonamiento propios de la institución educativa, cosas que, en la práctica, se aprenden como — una síntesis, pues el aprendizaje de los signos implica el aprendizaje — de las relaciones lógicas que los vinculan mutuamente. Ocasionalmente, — el propio Eysenck concede el peso de razón que le corresponde a este hecho:

"Muchos críticos dirán que pruebas como las empleadas en el típico exámen de selección educativa son claramente parciales culturalmente, contienen una gran cantidad de material dependiente de la institución escolar... Esto es cierto, pero recordemos que estas pruebas no pretenden ser universalmente válidas ni dar como pura la medida del C.I. — que podría obtenerse... y la experiencia ha demostrado que las pruebas — de C.I. puras hacen esto peor que las pruebas adulteradas en ciertos modo por el conocimiento escolar" (2)

Evidentemente, la predicción, a partir de las puntuaciones en pruebas de este tipo es, con seguridad, certera, puesto que se parte de la idea de capacidad escolar para el pronóstico del futuro escolar. Pero en ese caso, los tests de inteligencia convencionales y las pruebas de selección son válidas fundamentalmente como resumen de la escolarización. Miden económicamente el capital educativo del niño y la rentabilidad de la inversión institucional en materia de transacción escolar.

---

(2) Ibid. p. 77

Por otro lado, los estudios que sirven de base a Eysenck para reforzar su tesis de la prevalencia de la herencia sobre el ambiente no son tan completos ni exhaustivos como habría de esperar. Esencialmente - descansan sobre dos tipos de datos:

- Estudios de C.I. de miembros de una misma familia
- Estudios de C.I. bajo condiciones en que el ambiente puede ser controlado.

En el primer caso se cita una matriz correlacional en la que la correlación entre personas emparentadas colateralmente oscila entre  $r = .16$  y  $r = .87$  y la relativa al parentesco por línea directa está entre  $r = .27$  y  $r = .56$ . Efectivamente los datos presentan relaciones claras entre el parentesco y las capacidades intelectivas. Pero habría que señalar la necesidad de diseñar instrumentos capaces de determinar qué - parte de estas correspondencias se deben a similitudes ambientales como las que se dan en el seno de una misma familia donde el tipo de estimulación al que se someten los miembros es extraordinariamente homogéneo. El mismo derecho que tienen los partidarios de la herencia a hablar de herencia de los genes, se los reservan los ambientalistas al insistir en la idea de la transmisión por vía familiar del capital cultural. Y desde luego no les faltan razones.

Los estudios del ambiente que sirven de segundo pilar a Eysenck son los atribuidos a Burks. La metodología y el tipo de variables que Burks utiliza para cualificar las influencias del ambiente son lo suficientemente burdos como para rechazar la idea de aceptarlos sin discusión. En efecto, vemos que la caracterización del ambiente se hace en or

den a la inteligencia de los padres adoptivos, la cantidad de tiempo que pasan hablando padres e hijos, la cantidad de ayuda que los padres prestan en la realización de ejercicios escolares, el tiempo que pasan leyéndoles en voz alta. Realmente, un estudio del ambiente debe buscar una explicación social al déficit intelectual, esto es, insertando en el proceso de las relaciones sociales dentro de un grupo social, de una comunidad o de una clase social el tipo o tipos de funciones que realiza el conocimiento. Al propio tiempo lejos de una explicación simplista del fenómeno de la incidencia diferencial de la inteligencia habrá de detectar y analizar la presencia y los rasgos de la cultura de cada medio describiendo los nexos entre esta y la cultura oficial. Si se acepta la necesidad de definir una estructura de conocimiento a partir de un punto de referencia previamente fijado, será necesario explicitar las causas y las variables que explican las contradicciones entre ambas.

Si ahora pasamos de las pruebas de C.I. a las pruebas de conocimiento escolar encontramos una nueva variable. Si la transmisión hereditaria explica un 30% de C.I. con todas las puntualizaciones ya hechas, sólo explica un 40% del conocimiento escolar. ¿En función de qué criterios podremos interpretar el 60% restante?. Eysenck, naturalmente procura elucidar esta cuestión que por otra parte va socavando, cada vez en mayor medida, la idoneidad y pureza del criterio inteligencia en orden al pronóstico del éxito escolar, añadiendo que efectivamente, el ambiente influye en la inteligencia, pero debido a que los individuos seleccionan su ambiente de acuerdo con sus posibilidades:

"Es digno de observarse que los niños fuertemente privados de hecho, no se comportan en absoluto como los niños culturalmente desa-

ventajados... nuestros cálculos desdeñan la importancia de la interacción entre el ambiente y la transmisión hereditaria. Así, los niños inteligentes pueden seleccionar un ambiente distinto para crecer al de los niños torpes; este ambiente diferente, a su vez, aumenta la diferencia del C. I." (1)

Seguramente esta peligrosa y no constatada idea de la selección del ambiente como una ley que tiene carácter general es la que inspira a Burt al afirmar que según sus cálculos las diferencias individuales neutralizan los efectos selectivos de la marginación social al menos en un 30% de casos. Este efecto de trueque haría que los niños más brillantes de padres de clase baja se situaran en los estratos sociales altos y los niños más torpes de padres de clase alta en los estratos sociales bajos. Ni que decir tiene que la investigación social no dispone de datos que evalúen esta idea y que en algunas sociedades la estratificación social es tan rígida que convierte en un hecho casi exótico la movilidad social.

Desde otro punto de vista los estudios transculturales en relación con la ontogénesis de la inteligencia según Piaget, constituyen una interesante aportación a la relación socialización-inteligencia. Tales investigaciones están dirigidas al estudio de la naturaleza y universalidad de las etapas piagetianas del desarrollo cognoscitivo. Los supuestos de Piaget en relación con el tema que nos ocupa son: a) Puede predecirse el curso del desarrollo cognoscitivo del individuo, b) cada estadio representa una estructura cognitiva subyacente que se aplica a todas las actividades del individuo, c) los estadios representan una secuencia universal e invariante de desarrollo.

---

(1) *Ibid.*, p.94

Por lo que se refiere a la secuenciación de la adquisición de estadios, Piaget ha postulado un orden definido e invariable en la adquisición de las operaciones de conservación: en primer término aparece la conservación de cantidades, después de peso; por último la conservación del volumen. Esta secuenciación ha sido verificada en la mayor parte de los estudios realizados en Occidente (Elkind, 1961 a, 1961 b); Mohsensi (1966) observa idéntica secuenciación en el estudio de niños rurales y urbanos iraníes y centroafricanos.

La idea de que cada estadio cognoscitivo refleja una estructura subyacente fundamental que invade toda la actividad del niño implicando que una vez alcanzado el estadio de las operaciones concretas se verificará el éxito en todas las tareas que requieran el uso de este tipo de operaciones ha sido constatada parcialmente. En efecto, Cole, Gay, Glick y Sharp (1971) sugieren que la conservación depende de los materiales usados en los experimentos.

De otro lado, el fracaso a la hora de demostrar la generalidad de la conservación y de las operaciones formales modificando situaciones y materiales ha llevado a la crítica de la significación del concepto de conservación y la noción de estructura cognoscitiva generalizada (es decir, que preside la totalidad de la actividad infantil).

El estudio de las operaciones concretas está marcado por la comprensión de que las operaciones realizadas sobre los objetos se prestan a un proceso mental de reversibilidad. Clásicamente dicho estadio se evalúa mediante investigaciones de conservación de magnitudes (número, longitud, cantidades, porcentajes, peso y volumen). La mayoría de los

estudios transculturales muestran que en las culturas no occidentales la adquisición de dicha etapa queda significativamente demorada. En el estudio de Heron y Dowel (1969) sólo el 50% de una muestra de sujetos de edades comprendidas entre 10 y 16 años podía ser clasificado a través de una prueba no verbal de conservación dentro del grupo de conservadores. Za'rour (1971) halla también retrasos en la conservación de niños libaneses al compararlos con una muestra de niños americanos. Lo atribuye a ciertas prácticas de socialización muy rígidas para los primeros, y al énfasis de la escuela libanesa en la memorización en detrimento de la experimentación, la manipulación y la exploración. Lloyd (1971) no halla diferencias significativas en la comparación de niños nigerianos de élites sociales y niños americanos, insistiendo en la prevalencia del status socioeconómico sobre las técnicas de entrenamiento en la socialización. Ponzo (1966) encuentra estudiando sujetos centro-brasileños que la conservación de cantidades discontinuas es problemática incluso para los adultos. En el mismo sentido está orientado el estudio de Greenfield: sólo el 50% de sus sujetos de 11-13 años no escolarizados había adquirido el mecanismo de conservación de magnitudes. Invariablemente las evidencias empíricas en este terreno señalan la no adquisición o la demora significativa de la conservación entre sujetos no occidentales. Dasen (1973) señala, acertadamente, a nuestro entender, que la investigación transcultural debe renunciar a comparar culturas para averiguar si los procesos que están presentes en unas no lo están en otras; al contrario se trataría de ver en qué situaciones se ponen en marcha los procesos cognoscitivos específicos.

Más allá del anterior, el estadio de las operaciones formales, implica el razonamiento hipotético deductivo, la capacidad para extraer -

hipótesis y leyes de carácter general a partir de hechos aparentemente in conexos, y, en fin, la utilización de operaciones combinatorias en sus -- distintas modalidades. El estudio de esta etapa presenta derivaciones con cluyentes en cuanto a su relación con ciertas confirmaciones de las hipótesis ambientalistas. En primer lugar, el dominio de este estadio parece no ser universal. De hecho, su existencia, incluso en las sociedades avan zadas de occidente no puede generalizarse, aunque Piaget lo caracterizó -- como la etapa de ruptura con los modos de pensamiento propios de la niñez. Diversos estudios indican la existencia de grupos culturales donde los -- adultos no pasan de la etapa de las operaciones concretas. Maistriaux (1955) detecta este hecho en su estudio de sujetos centroafricanos, Greenfield -- (1966) en su investigación con los Wolof brasileños observa la absoluta -- dependencia de la percepción directa de los sujetos dentro de una pauta -- que podríamos llamar de percepción-acción. Las modalidades del pensamien- to formal no llegan a edificarse nunca. Feldman (1974), sin embargo, en el centro de esta discusión se niega a admitir este tipo de argumentaciones -- señalando que posiblemente sean los fallos instrumentales los que impiden captar este tipo de pensamiento, aunque realmente exista. En este sentido, señala Feldman, se requiere la utilización de materiales apropiados a ca- da comunidad cultural, pues posiblemente se trate más de un problema de -- representación lingüística que de la inexistencia de los mecanismos de -- las operaciones formales. A este nivel la investigación de las relaciones entre lenguaje, pensamiento e inteligencia contribuirían a aportar a la -- comprensión de esta última elementos sin los cuales su evolución concep- tual plantea problemas irresolubles. Hemos dedicado unas páginas a este -- tópico en la creencia de que resultaría apropiado en una problemática como la que planteamos.

Por último señalaremos que ciertos determinantes sociales específicos se encuentran estrechamente relacionados con los factores intelectuales. Por ejemplo, el egocentrismo, rasgo propio del pensamiento preoperacional y que representa la incapacidad del niño para asumir el rol de estas personas, no aparece en la conducta de ciertos grupos culturales (Greenfield y Bruner, 1966).

Las creencias religiosas o las normas culturales puede ejercer un efecto negativo sobre el desarrollo del pensamiento relativo al estadio de las operaciones concretas. Así, Kohlberg (1968) observó en Taiwan que la conservación de sustancias se adquiría a la edad usual de 7-8 años y luego se perdía parcialmente a la edad de 11-15 a causa del conflicto con las creencias religiosas de los adultos.

En relación con los efectos de la escolarización los siguientes hechos quedan de manifiesto en el campo de la ontogénesis de la inteligencia: 1) la falta de escolarización no afecta a la ejecución del sujeto en materia de tareas de conservación, pero ejerce un efecto sumamente negativo cuando a la base de estas hay operaciones formales, 2) el medio agrícola basta para la adquisición de la conservación de magnitudes, pero el efecto combinado de la desescolarización y el subdesarrollo ambiental dan lugar al deterioro del pensamiento formal (Peluffo, 1967), 3) la escolarización ejerce un efecto positivo sobre la conservación y sobre el pensamiento formal particularmente cuando la comunicación transcurre dentro de los ítems lingüísticos del receptor de la comunicación (Philip y Kelly, 1974).

## INTELIGENCIA, LENGUAJE Y SOCIALIZACION

En el punto anterior hemos comentado algunos de los problemas que surgen en el estudio de la relación ambiente-inteligencia. En las líneas que siguen nos proponemos justificar la necesidad de llevar a cabo una explicación del concepto de inteligencia a partir de un marco de referencia que supere la noción de las aptitudes como producto individual. Ello implicaría tomar en consideración las relaciones que se establecen entre las estructuras individuales y las representaciones de orden colectivo. La dificultad que conlleva esta transformación radica especialmente en la creación de un modelo de inteligencia diferente del habitual.

Por otro lado si el problema de fijar los parámetros a partir de los cuales definir la inteligencia es serio, su concreción en las fases tempranas del desarrollo intelectual complica la cuestión debido por un lado a la labilidad del niño preescolar y, por otro, al diseño de instrumentos de evaluación que respondan a los criterios previamente fijados.

Sin embargo, importantes razones motivan la sistematización y el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la investigación en este terreno:

1) la tendencia observable en todos los países a institucionalizar la educación antes del comienzo de los estudios propiamente dichos. En contra del prejuicio relativamente extendido de que el proceso madurativo, por sí mismo, sienta las bases del aprendizaje, se sabe en la actualidad que, por una parte, una estimulación ambiental insuficiente puede perjudicar de un modo irreparable estas capacidades supuestamente innatas y, por otra, debido a la permanente interacción individuo-medio, la maduración puede ser facilitada y favorecida por una socialización educativa apropiada.

2) Algunos trabajos llevados a cabo en sociedades distintas indican que las influencias del medio comienzan a ejercer su papel a una edad muy temprana. Algunos autores -Bayley (1933, 1965), Honzig (1940, 1957), Hindley (1960)- señalan que la influencia de las características socioeconómicas sobre la inteligencia comienzan a manifestarse hacia los dos o tres años de edad. En un reciente estudio con niños de edades tempranas - entre los 6-7 años se evidencia el hecho de que los niños procedentes de un medio socioeconómico elevado son significativamente diferentes de sus homólogos de un medio desfavorecido. Estas diferencias que se refieren a su organización cognoscitiva aluden, por un lado, al repertorio básico de sus respuestas, es decir, a la cantidad de respuestas o soluciones dadas a una situación concreta y, por otro, a la rapidez con que son capaces de emitir dichas respuestas. Tanto en relación con el primer criterio como en relación con el segundo, los niños del primer grupo son significativamente superiores.

Ahora bien, aceptando la idea de que es efectivamente el medio el agente causal de esas diferencias tan trascendentales entre unos sujetos y otros, apenas si es posible describir vagamente las formas en que ese proceso de penetración social tiene lugar. Evidentemente se sabe por numerosos estudios y experimentos que el proceso de socialización es el responsable de la mayor parte de las diferencias que resultan significativas a nivel pedagógico.

Las pautas de socialización empleadas por los padres inducen en los hijos no ya solamente normas de comportamiento, valores, expectativas de cara al futuro, sino también, estrategias, o estilos concretos de pensamiento que se producen como resultado de la interacción entre un proceso que podríamos llamar de aprendizaje de actitudes en la familia y otro más atado a las prácticas simbólicas o a la manipulación del medio. Este punto de inflexión es particularmente interesante porque se sustenta en dos realidades que si, en la observación del comportamiento, aparecen como un todo, conceptualmente son diferentes.

En un polo de la relación se encuentran los aspectos motivacionales del proceso de socialización. Estos procesos motivacionales, cuya infraestructura transcurre sin duda en el marco de la comunicación familiar, tienen la misión de hacer relevantes ciertas metas compartidas por la familia, suministrar los refuerzos adecuados para acceder ordenadamente a ellas e impulsar al sujeto en una dirección aproximativa según un programa que podríamos llamar de gratificaciones y castigos. Al menos el carácter energético de este proceso parece claro y parece haber preocupado bastante en el ámbito de las ciencias sociales (Max Weber, Atkinson, Mc. Clelland, Bronfenbrenner). En su interior se encuentran inextricablemente unidos los aspectos dinámicos de la conducta que estarían presentes en la persistencia, el trabajo continuado, la persecución de metas académicas.

micos, por ejemplo, y además ciertos caracteres de naturaleza ideológica, específicos de la clase social o el grupo de referencia. Es decir, ya — en el mismo proceso de socialización de las motivaciones individuales — existe un componente simbólico por el cual se describe, se atribuye sentido, se valora a las cosas, las personas, las instituciones, los procedimientos, los comportamientos, etc.

En el otro polo de esta relación se localiza no ya lo que la familia espera de la socialización ni sus propósitos respecto al individuo socializado, sino lo que podríamos llamar su práctica social implícita. No se trata de examinar lo que los agentes de socialización piensan, sino lo que realmente hacen. Interesan menos sus propósitos a nivel consciente, que las instancias concretas mediante las cuales el niño pequeño comienza a organizar su mente. Ordinariamente este complejo mundo de interacciones no queda explícito a primera vista, está detrás de los datos que la investigación social considera empíricos y requiere procedimientos observacionales muy difíciles de llevar a la práctica.

#### APTITUD Y SOCIALIZACION

Numerosos estudios apoyan la idea de que tanto las aptitudes generales como las específicas se encuentran muchas veces determinadas — por experiencias tempranas. Irwin (1948) observó una relación sistemática entre el dominio de los sonidos en niños de 1 a 30 meses y el status ocupacional de la familia. Milner (1964), en una línea similar, sugiere que la aptitud para la lectura en niños de nivel básico está condicionada por el "entorno verbal" del hogar. Montague (1964) halla una relación similar entre la capacidad para elaborar conceptos aritméticos y el status ocupacional de la familia en niños preescolares. Todos estos autores, sin

excepción, parecen sugerir que "debiera pensarse que las primeras experiencias infantiles tal vez sean más importantes para las funciones perceptivas, cognitivas e intelectivas, que para el desarrollo de los rasgos emocionales y temperamentales". Algunos llegan incluso más lejos (6), al afirmar tasativamente que una estimulación temprana insuficiente tiene el efecto, no ya de afectar seriamente la adquisición de hábitos específicos como los lingüísticos, sino incluso el más grave de dificultar una "programación" adecuada de la mente de modo que impida el funcionamiento eficaz de esta en el terreno del aprendizaje y en la solución de problemas (Hunt, 1964).

Según una opinión relativamente compartida en la aproximación sociológica al problema de la relación clase social-escolarización, los primeros contactos del niño con su medio generan dos códigos determinantes de su evolución: uno es un código lingüístico, el otro un código axiológico. El primero le proporciona categorías para comunicarse y estructurar la experiencia. El segundo le ofrece la posibilidad de saber cuales de sus experiencias son importantes y cuales irrelevantes. Si el mundo escolar se caracteriza implícitamente por exigir de los sujetos a socializar una ética competitiva, una alta valoración del futuro, una conducta tendente a aceptar la demora de las gratificaciones y un compromiso simbólico con el éxito final, los sujetos cuyo código axiológico sea extraño a estos requerimientos estarán en desventaja en relación con aquellos que lo consideren propio. Como quiera que la ética de la clase trabajadora, por sus condiciones concretas de existencia, es una ética de subsistencia (no competitiva), cuyo valor máximo es el presente (y no el futuro), tendente al logro de gratificaciones inmediatas (no demoradas en el tiempo) y comprometida con demandas concretas (no simbólicas o abstractas), no puede resultar funcional en el contexto escolar, ya que presupone la aceptación —

de valores contrarios a los institucionalmente válidos. Una vez más encontramos el criterio de discontinuidad ideológica en la explicación de la adaptación escolar.

(Rosen, 1956, 1959; Sewell, Haller and Strauss, 1957; Terrell; Durkin and Wiesley, 1959; Le Shan, 1952; y Schneider and Lysgaard, 1953).

En relación con el problema que nos ocupa hay que sospechar que la plena aplicabilidad de los argumentos anteriores choca con algunas barreras dignas de ponderación. En primer lugar, el factor ideológico (Código axiológico) no debe de estar aún excesivamente configurado en las etapas incipientes de la socialización. En segundo lugar, aún aceptando una configuración acabada nada nos dice a propósito del tipo de organización cognoscitiva de los sujetos de clase alta y de los de clase trabajadora, y es de fundamental importancia el conocimiento de la estructura cognoscitiva del niño preescolar, ya que es esta la que se expresa en las significativas diferencias que encontramos en el examen de unos grupos y otros. Insistimos en la necesidad de seguir paso a paso el proceso de formación de ese tipo de organización mental que provoca el que ya a los cinco años de edad los niños de grupos desfavorecidos sean significativamente distintos a los de clase alta. (Significativamente, claro está, en cuanto a la ejecución de tareas consideradas "funcionales" en el contexto educativo). Entendemos que muchos de los análisis a propósito de estas diferencias grupales tienen más valor fenomenológico que analítico-científico. Describen los resultados del proceso o algunos rasgos comunes a los sujetos de grupos altos y bajos dentro de una dimensión socioeconómica. Este es posiblemente el inconveniente más grave que presentan estas aproximaciones, excesivamente superficiales según nuestro criterio. Observemos, por ejemplo, el comentario de Riessman acerca del "estilo cognoscitivo" del niño sometido a unas condiciones de estimulación ambiental deficientes:

"Más físico y visual que aural", "centrado en el contenido, - no en la forma", "orientado hacia el exterior, poco dado a la introspección", "tendente a centrarse en la situación problema, poco dado a la abstracción", "más inductivo que deductivo", "más espacial que temporal", - "más lento, cuidadoso, paciente y perseverante que rápido, agudo, vivo y flexible". En un primer momento de análisis, este tipo de orientaciones quizás tenga un valor introductorio, pero, si en realidad el punto de partida es la interacción individuo medio, es en esta donde será necesario - centrarse. En ocasiones, y no es este el caso de Riessman, se procede a la inversa, es decir, utilizando la mera descripción como una especie de "psicología de clase" que posee valor explicativo. La falacia de este - proceder estribaría en hacer uso de categorías descriptivas como si se tratase de categorías con rango explicativo, en este caso, deduciendo del conjunto anterior las razones o causas del bajo achievement o de las inferiores puntuaciones en los tests de inteligencia de los sujetos desfavorecidos.

En nuestra opinión una psicología social de la educación no - debe de limitarse a la descripción. Por el contrario, debe tender cuando menos a arbitrar criterios para la transformación de la realidad. Y el hecho es que una fenomenología del niño preescolar desfavorecido no tiene - más que un valor "literario", acientífico, insuficiente para establecer - las bases de un programa compensatorio. De un modo aproximado la mayor - parte de los educadores es consciente de los déficits que obstaculizan la adaptación de los hijos de la clase trabajadora. Esos déficits se manifiestan con una cierta sistematicidad. Ahora bien, mucho más importante es conocer su origen y el proceso por el cual se estabilizan. En las líneas - que siguen intentaremos una aproximación teórica a este tema, aunque tenemos que reconocer que el tratamiento especializado de las desigualdades de

clase en el aula se encuentra en una etapa germinal y fraccionada. Suponemos, por otro lado, que está demás poner de manifiesto que las desigualdades de base o infraestructurales, trascienden las posibilidades de cualquier psicología o sociología de la educación por muy alto que sea su nivel de sistematización teórica y metodológica.

#### SOCIALIZACION Y LENGUAJE

El lenguaje es el principal vehículo del proceso de socialización infantil. Lo es porque también es el principal vehículo de la comunicación. Mediante el lenguaje, el niño va interiorizando la cultura y haciéndose consciente de ella. El proceso de interiorización se refiere no sólo a las normas y costumbres, sino también, y lo que es más importante, a la adquisición de conocimientos transmitidos mediante la utilización del signo lingüístico.

Pensamiento y lenguaje son realidades inseparables. No es posible imaginar un pensamiento al margen de su materialización en signos. Al propio tiempo el lenguaje es una realidad quasi psicológica, quasi social. Lo primero se deduce del carácter subjetivo de la lengua, vehículo de expresión individual, de comprensión de los fenómenos externos e internos. Su naturaleza social es evidente a partir de su carácter normativo y compartido. Construye a la utilización de una determinada forma (reglas de uso) de los signos lingüísticos y fuerza al usuario a elegir entre un espectro limitado de significantes a la hora de formalizar el proceso de comunicación.

El acceso de los individuos al conocimiento parece estar, de un modo generalizado, mediatizado por el lenguaje. Hay que insistir en -

este hecho ya que de no hacerlo así se incurre en el error de suponer que todos los individuos, por pertenecer a una determinada comunidad lingüística, participan en igual medida de los fenómenos culturales. No siendo esto así, debemos de suponer que la socialización lingüística es diferente en unos sujetos y en otros. La lógica subyacente a esta argumentación depende de un hecho primario: la socialización no es un proceso homogéneo. Tiene lugar en la familia, agencia clave en el entrenamiento y aprendizaje social del niño pequeño. Las operaciones y estrategias socializadoras familiares no proceden de acuerdo con un programa científico acerca del contenido y forma de la educación; se atienen, por el contrario, a los valores, creencias, procedimientos y existencia, generalizables a una categoría social más amplia que es la clase social.

Retrotrayéndonos al punto de partida, la discusión en torno a la relación lenguaje-pensamiento depende de varias aportaciones teóricas, las más respresentativas de las cuales plantean el problema en los siguientes términos.

Whorf (1956) establece que el lenguaje es el molde del pensamiento, determinando la forma en que los miembros de un grupo lingüístico piensan y ven el mundo. Cada lengua implica una visión específica del mundo. Las modificaciones e influencias que ejercen las estructuras del lenguaje sobre el pensamiento escapan a la conciencia.

La concepción de Bernstein responde en cierto modo a las ideas de Whorf. Para él el dato socialización es anterior y más importante que el dato lingüístico. Establece que la clase determina la presencia y actuación de códigos de habla diametralmente opuestos. Estos códigos, que son dos, reciben la denominación de "código restringido" y "código elabo

rado" respectivamente. Tales códigos no son "formas de hablar" solamente; antes bien, determinan la existencia de una organización perceptiva y cognoscitiva diferente; es decir, dan lugar a normas de pensamiento y de conducta por parte de los individuos.

Bernstein distingue dos órdenes de significado. Estos órdenes son el "universalista" y el "particularista". Los órdenes de significados universalistas son aquellos en los que los principios y operaciones se hacen explícitos lingüísticamente. En cambio, los órdenes de significados particularistas son significados en los que los principios y operaciones están relativamente implícitos lingüísticamente. Si los órdenes de significados son universalistas entonces los significados están menos relacionados con un contexto determinado. En cambio los órdenes particularistas son más dependientes del contexto, están más vinculados a él, es decir, más atados a relaciones sociales y a estructuras sociales locales. Donde el sistema de significados es particularista, la mayor parte de los significados están incorporados al contexto social y están restringidos a los que comparten una historia contextual similar. En cambio el carácter universalista del sistema le proporciona a este un carácter de movilidad y de independencia con relación a un contexto determinado, lo que condiciona su comunicabilidad y su aplicabilidad generalizada.

Las formas de socialización orientan al niño hacia códigos del habla que, a su vez, se nutren de significados relativamente sujetos al contexto o relativamente independientes de él. En síntesis, los códigos elaborados orientan al niño hacia significados universalistas, mientras que los códigos restringidos lo hacen hacia significados particularistas.

Los códigos elaborados permiten una mayor reflexividad sobre el contexto, estimulan la producción de significados alternativos, fomentan la interpretación subjetiva y hacen posible, en función de una mayor conciencia del yo, el cuestionamiento crítico de la realidad simbólica por parte del niño.

En la "working class" de Bernstein la necesidad de explicitar verbalmente las intenciones, las causas y consecuencias, es mucho más reducida, debido a que existe un conjunto de opiniones comunes o principios que no se discuten y que se dan por sentados en todo el grupo, con lo cual la discusión es menos frecuente.

En cambio, en la "middle class", según el mismo autor, el individuo se diferencia de su grupo, tiene más flexibilidad en la discusión, - en cuanto a la localización de los hechos, su relatividad, su origen y consecuencias, etc. En definitiva, su hipótesis es que cada clase posee formas de pensamiento propios.

Según Vigotsky y Luria, la actividad verbal aparece estrechamente ligada a la acción. Al principio, el lenguaje es esencialmente comunicación con otro, pero progresivamente se va convirtiendo en lenguaje interno, para transformarse en instrumento de comunicación consigo mismo. - Tal cosa implica en definitiva la incorporación de pautas de pensamiento y conducta sociales, a través del propio lenguaje. La utilización de una palabra o de una expresión lingüística, no es un acto automático, sino - que implica un significado, reflejo de pautas de pensamiento y conducta - que tienen su origen en la socialización.

El interés de Piaget en este campo, radica sobre todo en la génesis de la inteligencia y sus etapas sucesivas. El lenguaje es estudiado en tanto que manifestación de la función simbólica, pero ella misma es producto de la evolución psicológica del individuo. Luego será la función simbólica la que le permita adquirir el lenguaje, que es un producto social, y que constituye la explotación más perfecta de sus capacidades representativas. El instrumento verbal, por sí mismo, no engendra progresos en las operaciones intelectuales. Su teoría no toma en cuenta que la sociedad transmite unas pautas de pensamiento, un sistema simbólico determinado y lo hace, respondiendo a diferentes formas de existencia en el seno de nuestra sociedad. Atribuye un papel secundario a las diferencias culturales y su primero y principal vehículo de transmisión, que es el lenguaje, en relación con las estructuras de la inteligencia. Una parte considerable de lo que Piaget presenta como "historia natural" del conocimiento es, de hecho, una "historia social".

En la concepción de Bruner, lenguaje y conocimiento son indisolubles. El desarrollo del niño se caracteriza por una independencia cada vez mayor en relación a los estímulos inmediatos procedentes del medio. Esta independencia supone unos procesos representativos que van desde la simple prolongación de la acción motriz (dependencia directa del estímulo) a la representación simbólica, pasando por la imagen. Así pues, hay tres niveles en la simbolización: sensomotricidad, representación por imagen y representación simbólica. En la ontogénesis del pensamiento la representación simbólica representa el estadio más avanzado. A partir de su aparición, el lenguaje no es un simple medio, sino el principal instrumento del conocimiento. Desde este punto de vista la génesis de la inteligencia está ligada a la historia del conocimiento y, al propio tiempo, a los procedimientos usados por la sociedad para transmitir ideas.

Es importante destacar que el lenguaje no juega el mismo papel en todas las culturas, ni siquiera dentro de una misma cultura, en los distintos grupos sociales. Concretamente, en los estratos menos favorecidos el lenguaje es un medio para actuar sobre otro, para satisfacer una necesidad, buscar ayuda o comunicar sentimientos. En cambio en otros medios, el lenguaje es, "además" de todo esto, un "instrumento del pensamiento", un "sustituto muy elaborado y formalizado de la acción".

Hay que destacar, pues, dos funciones esenciales en el lenguaje, ninguna de las cuales es manifiesta. En primer lugar el lenguaje sirve para transmitir los valores y normas de la cultura. En segundo, y dentro ya de un terreno más estrictamente cognoscitivo, las formas que revigite en el medio social la transmisión de conocimientos, tienen una influencia muy particular sobre el pensamiento, en el sentido de proporcionarle una estructuración definida.

Cuando el medio social valora sobre todo la realización inmediata de demandas sociales, el éxito inmediato, la exigencia de expresión verbal es mínima. Por el contrario, cuando las expectativas del medio giran en torno a un aspecto cognoscitivo, se le exige al niño la elaboración lingüística, ya que ésta se considera una manifestación del desarrollo intelectual.

El rasgo común a todas estas concepciones (Piaget es caso aparte) viene a ser el de que el acceso a la realidad por parte de los individuos se realiza mediante la socialización. La socialización en el lenguaje determina la cantidad -y cualidad- de conocimientos del niño. Además le proporciona unas estrategias o hábitos de pensamiento que serán funcionales o disfuncionales para las tareas escolares, en su mayor parte de na

turalidad simbólica. Explícitamente unas veces, implícitamente otras la "socialización disfuncional" es la que se da en la clase trabajadora y — grupos marginados, y la "socialización funcional" la que ocurre en grupos de estatus socioeconómico elevado.

Sin duda una de las interrogantes que surgen es la de hasta — qué punto se puede hablar de una socialización lingüística, específica de cada medio social. El problema es complejo, por cuanto coexisten aspectos referentes al medio como subcultura y aspectos encadenados a la cuestión de la distribución social de conocimiento. En relación con lo segundo es fácil encontrar una vía de salida a través del supuesto de la división del trabajo; en la medida que las clases quedan configuradas alrededor de un tipo de actividad definido, su práctica social produce un efecto de adaptación de la conciencia a dicha actividad. La práctica de esa clase deviene, pues, en motor del pensamiento que queda ajustado al modo de existencia específico (manipulativo, verbal, ideológico, estético, etc) Sin embargo, a este planteamiento pueden ponérsele objeciones, entre — otras, la del problema de la dominación ideológica de una clase sobre las demás. Evitando de momento esta cuestión cuyas dimensiones psicosociológicas se comentaron en otro trabajo de este departamento (9), nos parece de mucho peso la idea de que, al margen de toda consideración ideológica, la sociedad no es un todo homogéneo, sino una estructura dentro de la cual pueden distinguirse modos de existencia material concretos. Si comparamos por ejemplo niños de cinco años de edad provenientes de un medio urbano de clase trabajadora con una muestra equivalente de un sector profesional observamos la naturaleza de esas diferencias: los niños del segundo grupo, en comparación con los del primero, poseen una percepción de los colores de las formas, tamaños y pesos, superior y además verbalizan mejor esas percepciones. Tienen un acceso muy superior al material impreso, y

su medio material les ofrece una mayor diversidad de estímulos materiales. Estas diferencias no requieren más que una observación comparativa de sus respectivos ambientes materiales.

En relación con lo dicho hasta el momento convendría insistir en la necesidad de no extralimitarse a partir de las posibles relaciones entre lenguaje y conocimiento. Estas no nos deben de llevar a creer en el lenguaje como única base explicativa del pensamiento. La primera dificultad a la hora de explicar los diferentes resultados en las aplicaciones individuales de los tests de inteligencia a niños preescolares estriba precisamente en la imposibilidad de aislar los factores cognoscitivos y los factores emocionales. Al parecer existe una mutua interacción entre ellos que se manifiesta en especial en las situaciones de exámen. Esa especie de inteligencia práctica y de soltura observada en los niños de status socioeconómico alto puede deberse a su mayor hábito de interacción con los adultos y a la familiaridad con las pruebas psicológicas utilizadas. Es una observación que cualquier manual de instrucciones para la aplicación de tests desliza en toda ocasión. Por el contrario es evidente que el sentimiento de temor y amenaza que despierta el examinador en los niños preescolares de nuestras instituciones preescolares marginales (marginales en el sentido de que su problemática es mal conocida, cuando no oculta) perjudica notoriamente el resultado de los tests. El adulto aparece aquí como adjunto del profesor, como representante de la institución y como fuente de autoridad. Encarna unos valores que en cierto modo son contrarios a los de la familia, el barrio, etc. El examinador o el psicólogo se interesa en los resultados, no en el proceso ni en las mediaciones. Quiere datos objetivos y se encuentra con un individuo que supera a su estrecha problemática. Cuando intenta ir más allá de la mera diferencia estadística se encuentra con la familia, el grupo de iguales, la

clase social o con una subcultura que le es ajena. Además generalmente en tre todos esos factores se establece una relación extremadamente compleja en relación con la cual su instrumental se decanta como inútil. Ante ese panorama opta por aguardar a que una metodología más depurada le permita operacionalizar las extrañas variables que le salen al paso y que no se atreve a afrontar. Procediendo así, la investigación social se justifica con la sugestión, en respuesta a una frustración de origen, que se resume en la conclusión, "further reseatch is needed". Sin embargo, nada puede, por el momento, evitar el progresivo empobrecimiento y la situación de im passe a los que se llega por esta vía. Negar la imaginación o confiar indefinidamente en el método puede ser tan perjudicial como no ejercer ningún control sobre la reflexión. (E infinitamente más aburrido).

Habría que recalcar, por último, que la manifiesta continuidad entre la socialización familiar y la escolar no implica una valoración po sitiva de los entrenamientos lingüísticos en la clase media. Al menos Berns tein no cae en la trampa de tomar por una "desideratum" la socialización del niño en grupo favorecidos. Sobre todo porque Bernstein es consciente de que la socialización lingüística, en la práctica, no es aislable de la normativa.

3. COCIENTE INTELECTUAL Y EDUCACION COMPENSATORIA

## COCIENTE INTELLECTUAL Y EDUCACION COMPENSATORIA

La educación compensatoria, según apunta su propia denominación, tuvo su origen en un intento de programar actividades, desde el ámbito educativo, en orden a compensar los handicaps socioculturales. De ahí que los programas que se engloban bajo este término difieran extraordinariamente, no sólo en contenido, sino también en cuanto a los sujetos a los que se destinan, hasta el punto de que apenas, es posible señalar otra característica común a todos ellos que la de estar dirigida a grupos que se consideran socialmente desfavorecidos.

Tres son las etapas de la vida humana en que la acción de los programas de educación compensatoria se considera particularmente eficaz: la edad pre-escolar, la escolaridad obligatoria y el periodo post-escolar (educación recurrente). No obstante, la influencia determinante de los primeros años de la vida en la evolución total del individuo, ha dado lugar a que el interés de los investigadores y las recomendaciones de la OCDE y del Consejo de Europa hayan puesto el acento en la primera de ellas, la edad pre-escolar, considerando que ésta es la etapa más aconsejable para la planificación de estrategias de compensación destinadas a mejorar la igualdad de oportunidades de todos los niños en orden a la educación.

A partir de los años sesenta, numerosos proyectos se han llevado a cabo con vistas a este objetivo; sin embargo, los resultados obtenidos hasta el momento no pueden considerarse concluyentes, puesto que no ha conseguido establecer aún qué características ha de reunir un buen programa de educación compensatoria. Muchas son las dificultades de base que han motivado esta pobreza de resultados, siendo, quizás, la mayor de todas, la complejidad del objetivo general que se propone la EC, el cual si bien en una de sus vertientes es estrictamente pedagógico, elevar los resultados escolares de los sujetos socialmente desfavorecidos, en la otra trasciende sus propios límites, conseguir la igualdad de oportunidades ante la educación para todos los grupos sociales.

Dentro de la primera de ellas se ha concedido particular atención a la programación de actividades en orden al desarrollo intelectual de los alumnos desfavorecidos hasta el punto de que todo programa de educación compensatoria se ocupa, en mayor o menor medida, de este aspecto. Cuestión diferente es la relativa falta de concordancia de resultados entre las evaluaciones de diferentes programas, e incluso, - entre las diferentes evaluaciones acerca de un mismo programa, como sucedió en el caso del "Head Start".

Este ambicioso proyecto estadounidense tuvo su fase inicial en el verano de 1965. Comprendía, además de un programa de enseñanza, - servicios psicológicos, servicios de salud para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades, alimentación, servicios sociales de ayuda a la familia y fomento de la participación de los padres. La duración - del programa, si bien en las primeras fases fue de ocho semanas, se amplió posteriormente a un curso completo. Este hecho, unido a la dificultad de seleccionar grupos de control a causa de que los diferentes métodos de reclutamiento seguidos por los centros hacía extraordinariamente difícil encontrar sujetos "equivalentes" que no hubiesen seguido un programa de pre-escolar, dificultó la tarea evaluadora, a lo que se unió - la amplia variabilidad existente en cuanto al nivel y calidad de los - equipos de profesores, así como con relación a los métodos de enseñanza por ellos utilizados. Con todo, Gordon pudo constatar una moderada ventaja en el orden cognitivo, durante el primer curso de enseñanza primaria, entre los antiguos alumnos del "Head Start". Por su parte, tanto el Servicio de Tests de Enseñanza (Smith y Bissell) en un informe sobre el programa de verano de 1966 como un estudio de Cline y Dreyer para el Instituto del Desarrollo de la Educación acerca de los programas de año - completo, coincidieron en constatar un aumento de cuatro puntos de CI a través del Stanford-Binet. No obstante, para el informe Westinghouse, - los mayores logros en el aspecto intelectual aparecían sólo en determinados grupos, como los de la región geográfica del SE, los niños que habitaban en el centro de las ciudades y los negros, y aunque eran estadísticamente significativos, carecían de significatividad para la práctica pedagógica.

En general, los centros de "Head-Start" adoptaron un enfoque "tradicional" que pretendía tanto el desenvolvimiento intelectual como social y emocional de los niños; las conclusiones de Alpern acerca de los programas de este tipo mostraron que los resultados de los mismos son muy reducidos en relación con el desarrollo intelectual, por lo que sucesivos investigadores se han interesado por llevar a la práctica nuevos métodos, a los que, siguiendo la terminología de Weikart, vamos a englobar bajo las denominaciones de programas estructurados y programas centrados sobre una tarea. Los primeros pretenden el desarrollo de una serie de aptitudes intelectuales, mientras que los segundos se ocupan de programar actividades en orden al desarrollo de una aptitud particular; en la práctica la adopción de uno u otro método depende fundamentalmente de "la capacidad de la investigación para localizar zonas clave de déficit subyacentes a otros dominios de aptitud" (Little y Smith, 1971). En general, la marcha estructurada y controlada que proponen estos dos tipos de programas, presentando experiencias y secuencias ordenadas, han dado lugar a evaluaciones más positivas que las de los programas tradicionales; su diferencia fundamental con ellos estriba en que los programas estructurados introducen un mayor control del alumno, poniendo el acento sobre la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo.

Una de las primeras experiencias de intervención muy estructurada antes de la escuela primaria, relativa a los niños desfavorecidos fue el "Early training project" (1962-69) de Gray y Klaus. El contenido del programa giraba en torno al desarrollo de las aptitudes favorables para la educación, fundamentalmente las aptitudes relacionadas con la percepción, las aptitudes conceptuales y las lingüísticas; gran parte del material que se proporcionaba a los niños era aquél del que habitualmente se dispone en un pre-escolar tradicional, pero el grado de intensidad de su utilización y la minuciosa programación de las secuencias eran muy diferentes. Los grupos que siguieron el programa mostraron un incremento significativo del CI, con respecto a los grupos de control, en el Stanford-Binet.

Para Bereiter y Engemann, el interés por una mayor estructura

ración de los programas pre-escolares de compensación radica en la necesidad de hacer avanzar más rápidamente a los niños desfavorecidos, para limitar la separación existente entre su rendimiento académico y el de los niños de la clase media. Por ello, estos autores afirman que sus objetivos no se centran en la inteligencia real de los alumnos procedentes de los niveles socioeconómicos inferiores, sino en mejorar sus resultados escolares; de ahí la prioridad que conceden a programar actividades en orden a eliminar las deficiencias del lenguaje de los grupos desfavorecidos. En este sentido cabe decir que la evaluación de su programa "centrado en el lenguaje" (1965-67) fue una de las más positivas dentro del sector de la educación compensatoria a nivel pre-escolar; en efecto, el primer grupo de niños acabó el programa en 1966 y, si bien, no se pudo contrastar sus resultados con un grupo de control, se puso de manifiesto un aumento de 7 puntos de CI medido con el Stanford-Binet; los logros del segundo grupo se compararon con los de un grupo de control constituido por niños de un jardín de infancia de tipo tradicional advirtiéndose un incremento medio de 17 puntos de CI entre los del grupo experimental frente a sólo 8 puntos en el de control. Durante el segundo año, los niños que habían seguido el programa ganaron aún 9 puntos, mientras que los del jardín de infancia bajaron 3. No obstante, después de un curso de escuela primaria, la media del grupo experimental descendió considerablemente, poniéndose con ello de manifiesto que los logros obtenidos a través del programa, no se mantenían. Esta conclusión aparece en todas las evaluaciones de programas que se han llevado a cabo una vez que los sujetos han concluido el primer curso de la escolaridad obligatoria. Así, en el proyecto de pre-escuela de Perry (1962-66), dirigido por Weitkart y destinado a niños "retrasados funcionalmente" se constató que los alumnos del grupo experimental obtenían, en general, mejores puntuaciones en los tests de aptitudes que los del grupo de control. Sin embargo, estas diferencias no se mantuvieron con el ingreso de ambos grupos en la escuela - sino que, a partir de ese momento, el grupo de control mostró un avance más rápido, hasta el punto de que, durante el segundo curso de escolaridad, no se verificó diferencia alguna entre los niños de uno y otro grupo en los tests de aptitud.

Así pues, estas investigaciones han puesto de manifiesto que para mantener los efectos positivos de los programas preescolares de compensación, es necesario programar, en los primeros años de la escolaridad obligatoria, actividades que estén en la misma línea de los programas aplicados a los preescolares. Recientemente, Vederler (1976; pág. 9) a partir de un informe sobre las escuelas maternas suecas, ha puesto el acentro en esta cuestión, subrayando la importancia que ha de darse al estudio sistemático de la transición de la educación preescolar a la escolaridad obligatoria y el interés que existe entre los educadores de establecer fórmulas más eficaces para la coordinación de ambos niveles.

Deutsch, consciente de este problema se ocupó de sistematizar un apoyo continuo y apropiado para proseguir en las clases de escuela primaria la labor realizada con el programa (1962-63) para preescolares que llevó a cabo en el marco del Instituto para los Estudios del Desarrollo. En sus conclusiones generales señala que, al término de la etapa pre-escolar los alumnos del programa se habían beneficiado de un incremento medio de 8 puntos de CI, mientras que las puntuaciones del grupo de control no habían aumentado significativamente y que, en el tercer curso de escolaridad, los primeros obtenían, en general, puntuaciones más elevadas en varios sub-tests de Aptitud Psicolingüística.

Hemos trazado, hasta aquí, en lo que concierne al desarrollo intelectual de los niños pre-escolares, un breve resumen de los principales proyectos de investigación en Educación Compensatoria realizada en Estados Unidos. Por lo que se refiere al continente europeo cabe señalar que el interés por este sector de la investigación educativa surgió poco después y, si bien no se ha llevado a cabo hasta el momento, ningún proyecto equipado con un despliegue de medios similar a los del "Head Start" ni dirigido a tan gran número de centros, las conclusiones de las investigaciones realizadas y el planteamiento de los que están en curso, revisitan un gran interés. En Gran Bretaña, el movimiento a favor de la educación compensatoria surgió a partir del informe Flowden (1967) y, sobre todo, después del White Paper "Education: a framework for Expansion" (1972).

Dos de los proyectos más interesantes han sido el Pre-School Language Project (1972) y el Communication Skills in Sarly Childhood (1973) ambos dirigidos por J. Tough. En Holanda, sobresale el Proyecto GEON, considerado como un desarrollo del Utrecht Compensatory Project (1974) de De Vries, que programa estrategias de resolución de problemas para niños comprendidos entre 4 y 7 años.

Algunos autores europeos, Osternieth y de Coster, fundamentalmente, a partir de los estudios que vienen realizando, han puesto en cuestión la generalizada opinión de que un bajo nivel de estimulación mental se halla necesariamente relacionado con un bajo nivel socioeconómico de procedencia. Osternieth (1974) se viene ocupando de analizar el desarrollo temprano de los niños de varios medios sociales, tratando de aislar las variables importantes que, a nivel de la influencia del ambiente, diferencian el desarrollo psicosocial de los niños desfavorecidos con respecto al de los otros niños. Landesheere, en Lieja, se ocupa de estudiar las condiciones óptimas para el desarrollo cognitivo en los primeros años de la vida, al objeto de proponer una metodología de compensación para los niños desfavorecidos; a través de un enfoque multifacético alterna continuamente acción y evaluación. Por su parte, De Coster, trabaja en un estudio analítico del hogar y ambiente de los desfavorecidos, de los alumnos fracasados y de aquellos que presentan deficiencias psíquicas y, paralelamente, dirige un proyecto de investigación en Gante que incluye el desarrollo y evaluación de un programa de educación compensatoria en el que se proponen, entre otras, actividades para el desarrollo del razonamiento y del lenguaje; los resultados de la evaluación realizada han mostrado que el programa sólo es eficaz a corto plazo ya que los efectos que se constataron al término del mismo, no se mantenían tras el parentesis de las vacaciones de verano, de forma similar a lo que se comentó, en este mismo trabajo, en relación los programas estadounidenses.

Por consiguiente, en la mayor parte de los estudios, cuando la comparación se ha hecho con grupos de niños sin escolarizar, los efectos a corto plazo, de los programas experimentales han sido positivos y han favorecido, en mayor o menor medida, el desarrollo intelectual de los sujetos. Algunos autores han atribuido este hecho a los efectos "Haw-

thorne" exclusivamente, mientras que otros (Little y Smith, 1971) aún admitiendo su influencia, concluyen que los programas de compensación, a este nivel, estimulan el desarrollo mental de los niños desfavorecidos.

En estos momentos, el problema a resolver es el de cómo evitar la regresión que se produce, con respecto a los efectos positivos del programa, cuando los niños comienzan la escolaridad obligatoria. Dos estrategias se han ideado hasta el presente. La primera, consiste en la elaboración de programas de educación compensatoria para los primeros años de la enseñanza elemental, al objeto de consolidar los logros alcanzados; así, cabe citar, el programa "Follow Throught" creado para dotar al programa "Head Start" de la necesaria continuidad, a nivel de la escolaridad obligatoria, en el que se presta especial atención al tipo de curriculum escolar que conviene, particularmente, a los niños desfavorecidos. En segundo lugar, algunos autores han visto la necesidad de extender el dominio de responsabilidad del proceso educativo, no sólo aumentando los modos de participación de la familia (se ha observado, repetidamente, que la influencia del contexto familiar sobre el desarrollo intelectual es mucho más fuerte que ninguna otra de las características escolares), sino de toda la comunidad.

No faltan críticas, sin embargo, a todo este planteamiento que propone programar unas actividades sistemáticas de "compensación" para favorecer el desarrollo intelectual de los niños socialmente desfavorecidos. Ya, en principio, surge una dificultad de base, en esta política de discriminación positiva, la de establecer los criterios que determinen qué niños son los desfavorecidos. En cierto sentido, toda capa social es desfavorecida, puesto que ningún ambiente familiar consigue, de forma óptima, la actualización de todas las potencialidades de los hijos; sin embargo, con esta denominación se suele hacer referencia a aquellos grupos cuyos recursos materiales y culturales extremadamente reduci

dos les impiden estimular convenientemente la educación de sus hijos, a consecuencia de lo cual, se alcanza, entre esos niños el mayor porcentaje de fracasos escolares.

De ahí que, en su origen, los programas de educación compensatoria hayan sido elaborados en base a una valoración negativa de ciertos medios sociales con respecto a la cultura, valoración que consideraba que la adaptabilidad al sistema educativo era la prueba concluyente de la normalidad de los alumnos. En consecuencia, el que los niños desfavorecidos, como grupo, se adaptasen peor a la escuela que los favorecidos se atribuía a que eran menos inteligentes, olvidando que un considerable porcentaje de niños no desfavorecidos tampoco se adaptan al sistema educativo. Para Osterrieth (1974, pág. 3) la solución estriba en poner en cuestión la eficacia de los métodos educativos desde el momento en que se suponen aplicables a todos los niños y para desarrollar por igual el potencial de todos. Aquí converge la opinión de Landsheere "dans l'absolu, tout enfant normalement constitué n'est pas jamais handicapé, mais il peut éventuellement être différent d'un group de référence qui est, par hasard, dominant" (CERI, 1975, pag. 31). Para Mme. Stambak del "Centre de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de la Adaptation Scolaire" (CRESAS) de París, las conclusiones de los estudios que se han llevado a cabo en ese centro ponen de manifiesto que si bien el fracaso escolar masivo de los niños de las clases populares es un hecho innegable, como lo es el que en la situación escolar estos niños no hablan a menudo y no manifiestan más que raramente sus capacidades y conocimientos, no está demostrada su inferioridad intelectual o lingüística (Council of Europe, 1975, pag. 23)

Según esta corriente, la tendencia al fracaso escolar de ciertos grupos sociales habría que buscarla en la propia estructura del sistema educativo, organizada más en función del desarrollo socioeconómico de la sociedad que en base a los resultados de las investigaciones que se realizan en los sectores psicopedagógicos y antropológicos y que propone un modelo único de desarrollo en el que no se tiene en cuenta el origen social de los niños. Esto da lugar a que el lenguaje de los niños desfavorecidos se evalúe negativamente con relación al que utilizan los niños favorecidos; lo mismo sucede respecto a sus normas de conducta. Se hacen

necesarios profundos estudios de psicología diferencial que pongan de manifiesto hasta qué punto las particularidades en cuanto al desarrollo psicológico de un grupo concreto pueden considerarse inferioridades para evitar que la educación compensatoria se ocupe de enseñar a los niños desfavorecidos "ce qu'il ne pouvait pas apprendre dans son milieu et à l'adapter à une école conçue pour la classe moyenne et la classe supérieure, c'est-à-dire, en quelque sorte à renier de la culture de la classe à laquelle il appartient" (CERI, 1975; pág. 30).

4. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS GRUPOS DE ALUMNOS MADRILEÑOS  
DE NIVEL PRE-ESCOLAR

## OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es el de analizar las posibles relaciones existentes entre el origen socioeconómico de los alumnos y su desarrollo intelectual. Al objeto de poner de manifiesto las diferencias más extremas, este estudio se ha centrado en dos grupos de sujetos pertenecientes a niveles socioeconómicos opuestos (alto y bajo).

El objetivo general ha quedado desglosado en dos más concretos:

1. Verificar las posibles diferencias existentes entre las medias de las dos muestras en el aspecto verbal de la inteligencia.
2. Realizar un estudio similar relativo a la inteligencia manipulativa.

## HIPOTESIS

Tanto los estudios realizados a partir de presupuestos ambientalistas como de los geneticistas coinciden en señalar diferencias significativas, a partir de la aplicación de los tests psicológicos tradicionales, entre los CI de los niños de niveles socioeconómicos alto y bajo, considerados como grupo, a favor de los primeros. Por otra parte, cuando estos estudios no se han basado en una única puntuación en inteligencia general, sino que han tenido en cuenta diferentes aspectos de la misma, las diferencias apuntadas correspondían fundamentalmente al aspecto verbal. Por todo ello, las hipótesis que se plantearon al comienzo de este trabajo fueron las siguientes:

1. Existen diferencias significativas entre ambos grupos a nivel de inteligencia general.
2. Estas diferencias serán más acusadas en cuanto a la inteligencia verbal.
3. No se pondrán de manifiesto diferencias significativas en cuanto al aspecto manipulativo de la inteligencia.

### MUESTRAS SELECCIONADAS

Por dificultades materiales, este estudio se ha basado en dos muestras poco numerosas, si bien de características muy diferente: la muestra A, integrada por 25 pre-escolares seleccionados aleatoriamente entre los alumnos de tres colegios de nivel socioeconómico alto, de Madrid capital y la muestra B, constituida por 27 niños seleccionados de igual modo entre los alumnos de dos colegios, uno oficial y otro privado, de nivel socioeconómico bajo. En ambas muestras la edad de los sujetos estaba comprendida entre los 5 y los 6 años; todos ellos habían recibido Educación Pre-escolar durante dos cursos como mínimo y tenían previsto su ingreso en ECB en Septiembre de 1976.

---

## PRUEBAS APLICADAS

La recogida de datos, realizada por el equipo investigador, se ha llevado a cabo en Junio de este mismo año a través de dos tipos de pruebas: una escala de inteligencia, integrada por diez pruebas diferentes, que fue aplicada a cada uno de los sujetos y tres cuestionarios destinados a la detección del nivel socioeconómico de la familia de cada niño que fueron cumplimentados por sus padres.

El test de aptitudes intelectuales utilizado ha sido la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC) puesto que, si bien en un principio se seleccionó como instrumento de medida la Escala de Inteligencia de Wechsler para Pre-escolar y Primaria (WPPSI), dado que en el momento de la recogida de datos no estaba concluida su adaptación a la población española, hubo de ser sustituida por la prueba citada. Este test, de aplicación individual, destinado a edades comprendidas entre 5 y 15 años, proporciona además de una evaluación de la inteligencia general de cada sujeto, dos puntuaciones relativas a su inteligencia verbal y manipulativa, respectivamente.

Los tres cuestionarios fueron contruidos para este estudio, teniendo en cuenta las necesidades concretas del mismo y los utilizados en investigaciones afines. Con ellos se trataba de tener una estimación más objetiva y completa de las características socioeconómicas y culturales del medio de cada sujeto, que la mera consideración de la renta familiar. Por ello, además de preguntas relativas a los ingresos y gastos habituales se incluyen otras relacionadas con el nivel instructivo de los padres y las pautas socioculturales de la familia en orden a la educación. Estos datos quedaron estructurados en tres cuestionarios según se describe a continuación. El primero de ellos, "Datos del niño proporcionados por sus padres" recoge, de una parte, información acerca del nivel socioeconómico y cultural de la familia y, de otra, incluye algunas preguntas relativas a enfermedades u otro tipo de problemas físicos que puedan afectar al sujeto. El segundo, el que se ha denominado "Conducta afectiva del niño" está destinado a ser cumplimentado por la madre y re-

caba datos acerca de este tipo de conducta, de las actividades extraescolares del niño y de los temas que son motivo de desacuerdo familiar. Por su parte, el cuestionario "Evaluación de la conducta del niño" trata de averiguar qué conductas son consideradas positivas por la familia y cuales negativas, así como el tipo de premios y castigos que utilizan los padres para fortalecer o debilitar estas conductas (confrontar Apéndice).

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los cuestionarios cumplimentados por los padres confirmaron lo que ya había sido supuesto en cuanto a la disparidad de los ambientes familiares de los sujetos desde el punto de vista económico y sociocultural a través de una serie de indicadores tipo.

En primer lugar se ha verificado que el tamaño de la familia de los sujetos de la muestra B tiende en general, a ser mayor que en el caso de los de la muestra A, debido, de una parte, al mayor número de hijos habidos en el matrimonio y, de otra, al hecho de que, frecuentemente conviven con la familia nuclear los abuelos e incluso, a veces, familiares más lejanos. Esta circunstancia contrasta frecuentemente con el hecho de que la extensión de la vivienda de los sujetos de la muestra B es mucho menor (entre 40 m<sup>2</sup> y 60 m<sup>2</sup>) que la de los sujetos de la muestra A (en todos los casos supera ampliamente los 100 m<sup>2</sup>).

La falta de disponibilidad de espacio da lugar a otra diferencia entre los dos grupos: la edad de separación de los hijos pequeños del dormitorio de los padres oscila entre los seis y diez meses para la muestra A y entre uno y tres años para la muestra B. Asimismo, origina que el entorno y, por consiguiente, el tipo de actividades extraescolares en las que los niños emplean su tiempo libre sean muy diferentes en las dos muestras, puesto que mientras los sujetos del grupo A juegan en su propia vivienda, bien sea solos, con sus hermanos o con la persona encargada de su cuidado, los de la muestra B, por dificultades de espacio y a instancias de su propia madre, realizan la mayor parte de sus juegos en la calle.

Cabe señalar también notables diferencias en cuanto al confort de las viviendas. Así, mientras las de la muestra A contienen todo tipo de electrodomésticos existentes en el mercado en las viviendas de la muestra B sólo se dispone de TV, radio y, en algún caso batidora.

Ambas muestras difieren también como era de prever en cuanto al origen y profesión de los padres. Los padres de la muestra B, son en

su mayoría, emigrantes procedentes de la zona rural de las provincias españolas de menor nivel de vida y carecen, en general, de cualificación profesional. Por el contrario, los de la muestra A poseen estudios superiores y profesionalmente se sitúan en las dos primeras categorías que recogen los cuestionarios ("profesionales y técnicos, especialistas por cuenta propia" y "empresarios con asalariados"). Una diferencia similar se ha puesto de manifiesto entre las madres. Las de la primera muestra han cursado estudios superiores, o al menos, de grado medio, y más de la mitad trabaja fuera del hogar, mientras que las madres de la muestra B -- apenas concluyeron su enseñanza primaria, lo que dificulta su inserción en el mundo laboral a no ser como empleadas <sup>del hogar</sup> por horas, trabajo al que no les mueven expectativas de realización personal sino, exclusivamente, la remuneración económica.

Esta disparidad cultural de los matrimonios de ambas muestras determina diferencias en cuanto al nivel de lectura de la familia. En todas las viviendas de la muestra A existen más de 100 libros y se maneja abundante y variada prensa semanal. Por el contrario, las familias de la muestra B no llegan a reunir 50 libros y la prensa que manejan, en general, es la deportiva, por una parte, y la denominada "prensa del corazón" por otra.

Con relación a los datos que proporcionan los padres acerca de sus hijos es preciso señalar que son diversas las expectativas familiares de ambos grupos en orden a la educación. El nivel de exigencia es mayor en la muestra A, lo que se refleja en la frecuencia de contactos -- entre padres y profesores, por iniciativa de los primeros. Respecto a -- los gastos de colegio, la diferencia es muy notoria, ya que la Educación Pre-escolar de los sujetos de la muestra A cuesta a su familia más de -- 7.000 pts. al mes, mientras que en la muestra B no llegan a las 3.000 -- pts. mensuales.

Ligadas a estas diferencias de tipo socioeconómico han aparecido diferentes pautas en orden a la educación de los hijos. Así, mientras la familia de los sujetos de la muestra A considera conductas posi-

tivas el equilibrio y la responsabilidad, la de los sujetos de la muestra B reclaman ante todo obediencia. Respecto a los premios y castigos que se aplican en familia, la diferencia fundamental es la de que entre los sujetos de la muestra B predominan los de tipo material (proporcionar o retirar juguetes o determinados alimentos), aunque conviene hacer notar que el mayor castigo para estos niños es prohibirles que salgan a jugar a la calle, mientras que en la muestra A se aplican más las recompensas verbales y las reflexiones acerca de la conducta del niño.

Finalmente, conviene señalar que no se han hallado diferencias en cuanto a la salud de los niños de ambos grupos.

Un dato importante a tener en cuenta en investigaciones similares se refiere a las dificultades que han encontrado los padres para expresar su propio comportamiento para con sus hijos y las opiniones que se solicitaba de ellos. Si bien, estas dificultades han sido mayores en el caso de los sujetos de la muestra B, también han aparecido entre los de la muestra A, especialmente en el capítulo relativo a la evaluación de la conducta del niño y su posible modificación, por lo que, consideramos, se hace necesaria, para estudios posteriores, la presencia del entrevistador durante la cumplimentación de los cuestionarios.

En cuanto a los resultados aportados por la Escala de Intelligencia de Weschler para niños, han sido los siguientes:

## MUESTRA A

| WISC         | Niños<br>N=14 |       | Niñas<br>N= 11 |       | Total<br>N= 25 |       |
|--------------|---------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
|              | $\bar{X}$     | $S$   | $\bar{X}$      | $S$   | $\bar{X}$      | $S$   |
| Verbal       | 47,64         | 4,50  | 46,72          | 9,30  | 47,24          | 6,87  |
| Manipulativa | 63,21         | 14,22 | 60,54          | 14,17 | 62,04          | 13,97 |
| Total        | 110,85        | 15,12 | 107,27         | 16,88 | 109,28         | 15,69 |

## MUESTRA B

| WISC         | Niños<br>N= 14 |       | Niñas<br>N= 11 |       | Total<br>N= 25 |       |
|--------------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
|              | $\bar{X}$      | $S$   | $\bar{X}$      | $S$   | $\bar{X}$      | $S$   |
| Verbal       | 34,42          | 8,83  | 29,76          | 7,62  | 32,18          | 8,45  |
| Manipulativa | 50,64          | 18,78 | 49,46          | 13,23 | 50,07          | 16,05 |
| Total        | 85,21          | 22,62 | 79,69          | 18,24 | 82,55          | 20,43 |

A partir de estos datos se ha realizado el estudio de la significación de diferencias entre las medias de las dos muestras, habiéndose verificado que la diferencia que existe entre las medias de los niños de los niveles socioeconómicos alto y bajo, a favor de los primeros, es estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 99% tanto en la escala total del WISC, como en la escala verbal. Por el contrario, no existen diferencias significativas entre ambos grupos, a un nivel de confianza del 95%, en la escala manipulativa. Estos mismos resultados se han puesto de manifiesto entre los niños de ambos niveles socioeconómicos, a los mismos niveles de confianza.

### CONCLUSIONES

Estos resultados confirman la existencia de diferencias de orden intelectual ya desde la etapa pre-escolar, relativas a entornos socioeconómicos opuestos.

Los niños procedentes de un nivel alto (muestra A) han obtenido puntuaciones superiores en inteligencia general y, en mayor medida, en inteligencia verbal, hecho que va a influir decisivamente en su futuro rendimiento académico.

Ello supone que hay que rechazar la hipótesis de que la educación preescolar homologa la población infantil y la sitúa en igualdad de condiciones al comienzo de la EGB. Por el contrario, el grupo de niños favorecidos desde un punto de vista socioeconómico, inicia con ventaja la escolarización obligatoria.

Ciertas concomitancias, ya constatadas en otros estudios, entre ciertas variables del medio e inteligencia aparecen también en esta experiencia piloto. Hay diferencias significativas a nivel de tamaño de la familia, status socioprofesional y ambiente material del hogar.

La confirmación de estas diferencias ambientales nos hace ver la necesidad de profundizar en las "variables del ambiente" y sobre todo la urgencia de diseñar otras nuevas al objeto de superar las tradicionales excesivamente descriptivas.

APENDICE: los cuestionarios utilizados.

EVALUACION DE LA CONDUCTA DEL NIÑO

La finalidad de este cuestionario es que Vd. nos cuente el comportamiento de su hijo tal y como lo vería cualquier persona que pasase a su lado mucho tiempo. Es interesante que nos hable de ese comportamiento con todo lujo de detalles, sin temor a extenderse demasiado, y haciendo referencia a todos los aspectos que le llamen la atención porque con seguridad será el dato más apreciado por nosotros y nadie conoce a su hijo mejor que Vd. mismo. Si no tuviera suficiente espacio en las líneas de puntos, cosa que es probable, escriba en la parte posterior de la página todo cuanto quiera. Le rogamos haga un esfuerzo por reconstruir las situaciones en las que su hijo se porta bien y se porta mal.

Nombre y Apellidos (del niño)

.....

Edad .....

Domicilio .....

1. Con más o menos frecuencia su hijo se porta "bien"?

Describe los comportamientos buenos de su hijo (Descripción, lugar, con qué frecuencia se producen, bajo qué circunstancias se producen)  
.....  
.....  
.....  
.....

2. ¿Qué hace para que este buen comportamiento se mantenga y aumente?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Con más o menos frecuencia su hijo se porta "mal"?

Díganos cómo son los comportamientos "malos" de su hijo. (Describir como son, en qué lugar ocurren, si son muy corrientes, y en qué circunstancias y por qué motivos tienen lugar)  
.....  
.....  
.....  
.....

4. ¿Qué hace para que estos comportamientos que Ud. considera malos desaparezcan?

.....  
.....  
.....

5. ¿Cuáles son las conductas de su hijo que más le llaman la atención? (las más frecuentes, raras, etc.)

.....  
.....

6. Diga por orden de preferencia las cosas que más le gustan a su hijo.  
(juegos, juguetes, diversiones, comidas, etc.)

.....  
.....  
.....

7. Diga: 1) si es muy frecuente que Vd. le proporcione alguno de estos gustos. 2) las razones por las que lo hace y 3) las ocasiones en que lo hace.

.....  
.....  
.....

8. Diga si no se los proporciona, por qué motivo lo hace y en qué ocasiones

.....  
.....  
.....

9. Diga las cosas que no le gustan a su hijo. Si le es posible haga una especie de lista empezando por las que menos le gusten.

.....  
.....  
.....

10. Qué premios son más efectivos para su hijo?

.....  
.....

11. ¿Qué castigos son más efectivos para su hijo?

.....

12. ¿Cuáles son los premios que Vd. ha dejado de utilizar porque no son eficaces?

.....

13. ¿Cuáles son los castigos que ha dejado de utilizar porque no son eficaces?.....  
.....
14. ¿Qué castigos utiliza aún sabiendo que no son eficaces? .....
15. ¿En qué circunstancias su hijo se porta mejor? .....
16. ¿En qué circunstancias su hijo se porta peor? .....

DATOS DEL NIÑO PROPORCIONADOS POR SUS PADRES

El cuestionario es muy fácil de rellenar. En él se formulan preguntas sencillas sobre su hijo. Deberá de poner una "X" en el recuadro que sigue al Sí cuando su respuesta sea afirmativa, y junto al No si su respuesta es negativa. En otras preguntas exprese con total libertad sus ideas. Si le molesta alguna pregunta por indiscreta, no la conteste. Nuestra intención no es meternos en su vida, sino conocer mejor a su hijo; sus respuestas son absolutamente secretas.

Nombre y Apellidos .....  
Edad .....  
Domicilio .....

## 1. Personas que viven actualmente en el hogar aparte del niño

|                      |    |    |               |
|----------------------|----|----|---------------|
| Padre                | Si | No |               |
| Madre                | Si | No |               |
| Hermanos/as          | Si | No |               |
| Abuelos maternos     | Si | No | <u>Número</u> |
| Abuelos paternos     | Si | No |               |
| Otros familiares     | Si | No |               |
| (Indicar parentesco) |    |    |               |

## 2. ¿Cuántos de los hermanos estudian?

Número

## 3. ¿Cuántos miembros de la familia trabajan?

Número

## 4. ¿Podría indicarnos de un modo aproximado los gastos que le ocasiona la educación de su hijo?

|  |      |
|--|------|
| Transporte (al mes) .....                  | Pts. |
| Comedor (al mes) .....                     | "    |
| Material escolar (al mes) .....            | "    |
| Uniforme (al año) .....                    | "    |
| Mantenimiento de la escuela (al año) ..... | "    |
| Otros gastos (al año) .....                | "    |

## 5. ¿Disfruta su hijo de algún tipo de beca o ayuda económica?

Sí

No

## 6. ¿Qué clase de ayuda?

Estudios

Transporte

Comedor

Material escolar

7. ¿Lleva a cabo el colegio una revisión médica periódica de su hijo?

Sí

No

8.

8a. ¿Padece o ha padecido su hijo algún tipo de enfermedad?

Sí

No

8b. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8c. ¿Se ha tenido que someter a alguna operación?

Sí

No

8d. ¿Qué tipo de operación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8e. ¿Tiene su hijo algún tic nervioso? \_\_\_\_\_ ¿Desde cuando? \_\_\_\_\_

8f. ¿Se muerde las uñas? \_\_\_\_\_ ¿Desde cuando? \_\_\_\_\_

8g. ¿Tartamudea? \_\_\_\_\_ ¿Desde cuándo? \_\_\_\_\_

9. ¿Es frecuente que hable muy amenudo con los profesores acerca de su hijo?

Sí

No

10. ¿Cuándo fué la última vez que habló con el profesor o la profesora de su hijo? \_\_\_\_\_

11. ¿De qué hablaron? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. ¿Tiene el colegio Asociación de Padres?

Sí

No

13. ¿Participa Vd. mucho en dicha Asociación?

Sí

No

14. Ahora les pedimos algunos datos personales sobre Vds. que aunque aparentemente simples, nos servirán de gran ayuda.

Padre

Madre

Lugar de nacimiento y  
provincia

Año de nacimiento

Estudios realizados (primarios,  
medios, superiores)

Titulación

15. Relativo a las actividades laborales del padre, le agradeceríamos nos especificara los siguientes puntos:

Clase de trabajo que realiza \_\_\_\_\_

¿Qué hace exactamente en el trabajo? \_\_\_\_\_

Si es trabajador autónomo, qué clase de horario realiza? \_\_\_\_\_

16. Relativo a las actividades laborales de la madre nos sería de la mayor ayuda conocer los siguientes detalles:

a) ¿Trabaja fuera del hogar?

Sí

No

b) Clase de trabajo \_\_\_\_\_

c) Horas diarias destinadas al trabajo \_\_\_\_\_

d) ¿Bajo que circunstancias dejaría la madre el trabajo que actualmente tiene?:

- Si tuviera más hijos      Sí      No

- Si su marido tuviese más ingresos que no hicieran precisa su colaboración económica      Sí      No

- Si no ocurre nada grave, bajo ninguna circunstancia      Sí      No

e) Caso de que la madre no trabaje en la actualidad

- ¿Tiene pensado buscar trabajo?      Sí      No

- ¿Podría indicar el motivo?:

- Aumentar los ingresos en casa      Sí      No

- Cambiar de vida y tener contacto con otras personas fuera de la familia      Sí      No

- Conseguir una cierta independencia económica      Sí      No

17. ¿Se leen en casa periódicos o revistas habitualmente?

Sí

No

18. ¿Podría citar los títulos de las revistas que más gusten en su casa por orden de preferencia? (Ponga las que recuerde)

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

Otras \_\_\_\_\_

19. ¿Cuáles son los periódicos más comprados y leídos en casa? (Pueblo, Información, Ya, Nuevo Diario, As, El País)

1. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

20. ¿Podría decirnos por encima cuántos libros hay en su casa aproximadamente?

(Subraye la respuesta correcta)

a) de 1 a 10

b) de 10 a 50

c) de 50 a 100

d) más de 100

21. La casa que actualmente habita ¿es alquilada o propia?

(Tache lo que no sea)

- alquilada

- propia

22. ¿Recuerda su superficie aproximada en metros cuadrados?

\_\_\_\_\_ metros cuadrados

23. ¿Cuántas habitaciones hay en la casa? \_\_\_\_\_

24. ¿La familia posee coche?

Sí

No

25. ¿Qué marca o modelo de coche? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. ¿Podría señalar una relación de los objetos y servicios que hay en su casa en este momento?

(Tache lo que no haya)

- Lavadora automática
- Aspiradora
- Televisor
- Friegaplatos
- Batidora eléctrica
- Frigorífico
- Transistor o radio
- Tocabiscos
- Calefacción
- Otros:

CONDUCTA AFECTIVA DEL NIÑO

A continuación le pedimos algunos datos para completar los que ya tenemos sobre su hijo. Estos datos serán con seguridad especialmente conocidos por la madre de modo que, en su mayor parte, a ella van dirigidas las preguntas.

Como siempre, si considera inoportuna o indiscreta alguna - pregunta, no la conteste, aunque nuestro gusto sería tener información sobre todas las cuestiones.

Nombre y Apellidos del niño .....  
Edad .....  
Domicilio .....

A. Historial del niño

- A.1. Nombre y apellidos .....
- Domicilio .....
- Fecha de nacimiento ..... Lugar .....

A.2. Conducta "afectiva" del niño

- ¿Tiene celos de sus hermanos/as? (explíquese y cite la edad de aparición de los celos).  
.....  
.....
- ¿Es miedoso/a? ..... Sí No
- ¿Qué objetos o situaciones le crean miedo o pánico? (explicar)  
.....  
.....
- ¿Tiene rabietas con frecuencia? ..... Sí No
- ¿Por qué? (explicar)  
.....  
.....
- ¿Es objeto de preferencia por parte del padre?  
..... Sí No
- ¿Y de la madre? ..... Sí No
- ¿Es caprichoso/a?:
- |                           |    |    |
|---------------------------|----|----|
| Con su padre .....        | Sí | No |
| Con su madre .....        | Sí | No |
| Con sus hermanos/as ..... | Sí | No |
- ¿Prefiere a algún hermano/a? (cítese)  
.....  
.....

A.3. Otros datos

- ¿Ha estado el niño separado de su madre? (Por un período largo)

Sí                      No

- ¿Cuánto tiempo? .....
- ¿A qué edad? .....
- ¿Qué persona cuidaba al niño? .....

B. Actividad del niño/a fuera de la guardería

B.1. Cite los lugares de permanencia del niño/a

Sí    No            Mucho tiempo    Poco tiempo

vivienda familiar...

calle .....

Otros (citar):

.....

B.2. Relaciones que el niño/a mantiene con personas de su misma edad

(Decir si son buenas, malas o tienen alguna característica especial)

- Hermanos/as .....
- .....
- Amigos/as .....
- Relaciones con niños/as más pequeños que él .....
- .....
- Relaciones con niños/as más mayores que él .....
- .....

B.3. Relaciones con los padres

- Prefiere el niño/a a uno de los padres                      Sí            No

- ¿Quién juega más con el niño/a (explicar como, duración, etc.)

.....  
.....

- Preguntas que el niño/a hace (tema, formas):

.....  
.....

B.4. Televisión

-¿Ve el niño/a la televisión? ..... Sí No

- Tiempo que la ve al día ..... horas

- Programas que ve con más frecuencia: (citar título)

.....  
.....

- ¿Impone la familia algún tipo de restricción?

Sí No

En temas .....

En horarios .....

- ¿Qué efectos observan los padres que produce la T.V. en el niño/a?

.....  
.....  
.....

B.5. Sueño

- Describese el sueño nocturno del niño/a:

Duración: ..... Ritmo .....

Sobresaltos .....

- Duerme otros períodos de tiempo? (siestas, etc.) Sí No

- Duerme sólo? ..... Sí No

- Con la luz encendida ..... Sí No

- ¿Tiene horarios fijos de sueño? .....

- ¿A qué edad dejó de dormir con los padres? .....

B.6. Días festivos

-- Citar las actividades que desarrolla comunmente

.....  
.....

- Actividades fuera del hogar .....

.....  
.....

B.7. Personas con las que tiene contacto

- Del grupo familiar

|           | <u>Nivel</u>   |               | <u>Duración</u> |              |              |
|-----------|----------------|---------------|-----------------|--------------|--------------|
|           | <u>Intenso</u> | <u>Normal</u> | <u>Escasa</u>   | <u>Larga</u> | <u>Corta</u> |
| Padre     |                |               |                 |              |              |
| Madre     |                |               |                 |              |              |
| Hermano/a |                |               |                 |              |              |
| Abuelo    |                |               |                 |              |              |
| Abuela    |                |               |                 |              |              |
| .....     |                |               |                 |              |              |
| .....     |                |               |                 |              |              |

- Fuera del grupo familiar:

.....

.....

.....

C. Familia

C.1. Composición de la familia

|              | <u>Provincia de origen</u> | <u>Edad</u> | <u>Nivel de estudios</u> |
|--------------|----------------------------|-------------|--------------------------|
| Padre        |                            |             |                          |
| Madre        |                            |             |                          |
| Abuelo       |                            |             |                          |
| Abuela       |                            |             |                          |
| Otros ¿Cuál? |                            |             |                          |

C.4. Considera que tener éxito en la vida es:

- |                           | Sí | No |
|---------------------------|----|----|
| . Tener dinero .....      |    |    |
| . Tener influencias ..... |    |    |
| . Tener amigos .....      |    |    |
| . Tener casa propia ..... |    |    |
| . Tener coche .....       |    |    |
| . Tener carrera .....     |    |    |
| . Tener prestigio .....   |    |    |

C.5. ¿Qué cualidades busca en las otras personas? (Marcar con "X")

- |                                |                              |
|--------------------------------|------------------------------|
| . Posición económica .....     |                              |
| . Exito en la profesión .....  | (conteste sólo <u>una</u> )  |
| . No le importa .....          |                              |
| . Atractivo físico .....       |                              |
| . Buena salud .....            |                              |
| . No le importa .....          |                              |
|                                |                              |
| . Amante del hogar .....       |                              |
| . Carácter agradable .....     |                              |
| . Educación y cultura .....    |                              |
| . Igual opinión política ..... | (contestar tres como máximo) |
| . Inteligencia .....           |                              |
| . Moral .....                  |                              |
| . Religiosidad .....           |                              |
| . Que sea flexible .....       |                              |
| . Que sea consecuente .....    |                              |

C.6. Temas de desacuerdo familiar para: (marcar con una "X")

- Número de hijos que hay que tener .....
- Gastos de la casa .....
- Educación de los hijos .....
- El estar demasiado tiempo fuera de casa .....
- Empleo del tiempo libre .....
- El demostrar cariño .....
- El trabajo que hay en la casa .....
- Aspecto y cuidado de la casa .....
- El tiempo que se pasa con los amigos .....

BIBLIOGRAFIA

- AJURLAGUERRA, J. de. "Manuel de Psychiatrie de l'enfant." Masson et Cie.  
1970
- ARIES, Ph. "Centuries of Wildhood." Penguin Books, 1973
- BATTRO, A.M. "El pensamiento de J. Piaget." Emecé Editores, B. Aires, 1969
- BELBENOIT, G. "Maternelles: du biologie au politique". L' education, 27,  
Feb. 1976.
- BERNSTEIN, B.B. "A Public language: some sociological determinants of  
linguistic forms" British Journal of Sociology, 10, 311 (1959)
- BRIMER, M.A. "Action en faveur des populations defavorisées du point de  
vue social et educatif- evaluation des resultats". OCDE. Paris  
1971.
- BRUNET, O. "L' acquisition du langage et la genese de l'intelligence,  
étude comparative entre milieux sociaux". Sci. Educ. Fr. (1974)  
7, n° 3
- CERI. "L'évolution de l'éducation préscolaire" OCDE. Paris, 1975
- COUNCIL OF EUROPE "Problems in the évaluation of pré-school éducation"  
Documentation Centre of Education in Europe. Strasbourg. 1975.
- COUNCIL OF EUROPE "Compensatory Education". Workshop. Strasbourg, 7-II/X/  
1974. Documentation Centre for Education in Europa. Strasbourg  
1975.
- DELL' ACQUA, U. "L'éducation préscolaire au service des enfants handica  
pés". En "Education et Culture". Revue du Conseil de la Coopéra  
tion Culturelle. N° 3. Automne 1976. pgs. 3-8.
- EDITORIAL "L'avenir des maternelles" L'Education. N° 223, 24 Octobre.  
1974.
- EDMONDS, M.H. "New directions in theories of language acquisition"  
Harvard Educ. Review, vol. 46, n° 2, Mayo 1976
- EYKEN, William van der. "The preschool years." Penguin Books, 1969, 2° ed.

- GERMANI, C.C. de. "Teoría y práctica de la educación preescolar." Eudeba, B. Aires, 1969.
- GETZELS, J.W. "Social Psychology of Education". Handbook of Social Psychology, vol V. Lindzey and Arourou, Addison Wesley Pub. Co. 1968)
- GOODLAND, J.I., KLEIN, F. et al. "Behind the classroom door." Ch. A. Jones, 1970.
- GRATIOT-ALPHAUDERY, tl. et Zazzo, R. "Traité de Psychologie de l'enfant" Paris, P.U.F. 1970.
- HURN, Ch. J. "Recent Funds in the sociology of education in Britain." Harvard Educational Review, n° 1, Febr. 1976.
- HUSEN, T. "Origen social y educación". OCDE, 1972.
- "L'éducation manuelle de deux à huit ans." Armand Colin, 1970. Cahiers de Pedagogie moderne.
- LEVINE, J. et VERMEIL, G. "Comment sauver l'école maternelle". L'Education 222, 24 Oct. 1974.
- LITTLE, A. et SMITH, G. "Strategics de compensation" OCDE. Paris. 1971
- LURCAT, L. "A quoi sert l'école maternelle?". L'éducation, núm. 233. 30 Janvier 1975.
- LURIA, A.R. "El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta." Tekne, B. Aires 1966
- MALRIEU, Ph. "Les emotions et la personnalité de l'enfant." Librairie Philosophique J. Vrinu, 1967.
- MIRUTON, J.H. "The impact of Sesame street on readiness" Sociology of Education, n° 2, v. 48, 1975.
- NETCHINE, S. "Sur les notions d'enfance et de changement dans le debat entre rationalistes et empiristes!" Enfance, 3-5 Sept. Dec. 1970.
- OCDE. "Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement". Paris 1973.

- OLERON, M. "Langage et pensée." Ed. Dessart, Bruxelles 1973.
- OSTERRIETH, P. "Editorial". London Educational Review. Vol. 3 N° 3  
1974, págs. 1 a 5.
- PARKER, R. K. "Readings in Educational Psychology." Allyn and Bacon,  
2nd. edition, 1969.
- POVERY and HILL "Can Pre-School Children Form Concepts?" Educational  
Research. Vol. 17. Number 3. June 1975, p. 180-192.
- RICHARDSON, K. and SPEARS (Edit.). "Race, culture and intelligence."  
Penguin Books, 1972.
- SINCLAIR de Zwart. "Acquisition du langage et developpement de la pensée"  
Dunod, Paris, 1967.
- SKOURAS, E. "Les apprentissages cognitifs chez des enfants de milieux dé-  
favorisés!" Enfance, 1-2, Enero-Abril 1976
- STAA'TS, A.W. "Learning, language and cognition." Holt, Rinehart and ---  
Winston, 1968.
- STUKAT, K.G. "Current trends in european pre-school research with parti-  
cular regard to compensatory education!" NFER. Publishing Com-  
pany Ltd. Council of Europe. 1976
- TEAGUE Ashton, P. "Cross-cultural piagetian research: au experimental  
perspective". Harvard Educ. Review, vol. 45, n° 4, nov. 1975.
- TULE, W. "Differential pragnosis of reading backwardness and specific  
reading retardatation". Brit. Journal of Educ. Psychol. 1973  
43, n° 3.
- VARIOS "La Educación Pre-escolar". Rev. de Educación. Nov. Dic. 1973.  
Núm. Monográfico.
- VARIOS "Hommage a Jean Piaget" Archives de Psychologie, Vol. XLIV, n° 171  
Juin, 1976.
- VEDELER, A. "La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement  
Primaire" en Education et Culture. Revue du Conseil de la Coo-  
pération Culturelle. N° 3. Automne 1976, pgs. 9 a 13.

WATSON, P. (Edit.). "Psychology and race." Penguin, 1973.

WISEMAN, S. (Edit.). "Intelligence and ability." Penguin, 1973.

ZAZZO, R. "Conduites et conscience" (I y II). Delachaux et Niestlé, 1968.

ZAZZO, R. et ZAZZO, B. "Les risques de la liberté". L'education, 255.  
Oct. 1975.