

REPERTORIOS CONDUCTUALES MINIMOS EN DOS  
GRUPOS DE NIÑOS DE DIFERENTE NIVEL  
SOCIO-ECONOMICO

RAMÓN BAYÉS SOPENA y ENRIQUETA GARRIGA FERRIOL  
*GALTON, Centro de Investigaciones Psicológicas*



Creemos que uno de los objetivos que debería proponerse cualquier sociedad —y, por tanto, también la nuestra— es que todos y cada uno de los individuos que la forman pudiesen alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, con independencia de su medio de origen y encontrándose sometidos únicamente a unas posibles limitaciones genéticas. Por otra parte, este concepto es, en realidad, menos claro de lo que corrientemente se cree, no en el sentido de que no existan diferencias de este tipo sino de que, en el momento actual, todavía desconocemos hasta dónde se puede llegar en su neutralización.

Es, posiblemente, en este sentido que el Ministerio de Educación y Ciencia (1970) prevé que «la Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles» (art. 2, pág. 16) y que «este nivel comprenderá ocho años de estudios cumpliéndose entre los 6 y 14 años de edad» (art. 15, pág. 23).

Ahora bien, incluso en el supuesto de que este ciclo de Enseñanza General Básica se llevase a término de forma total —de lo que nos encontramos todavía muy lejos (2)— y cualquier niño de 6 a 13 años tuviese algún día la posibilidad de asistir a una escuela igualmente dotada en cuanto a instalaciones, material y preparación del profesorado, ¿hasta qué punto esta medida será eficaz para conseguir uno de los principales objetivos que se propone la nueva Ley General de Educación: «ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la capacidad para el estudio» (pág. 12)?

Observamos que en sociedades muy distintas se da, aparentemente, un mismo hecho: independientemente del grado de esfuerzo que pone cada una de ellas para proporcionar a todos sus miembros la misma oportunidad educativa y prescindir de su medio de origen, acostumbra a producirse en todas ellas lo que los sociólogos yugoslavos Martić y Supek (1967) definen como: «un mecanismo de herencia cultural que, aun en una sociedad socialista, procura mejores posibilidades de éxito escolar a los niños procedentes de estratos culturalmente favorecidos (empleados y profesiones liberales)» (pág. 96).

(1) Esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda económica recibida de la FUNDACIO JAUME BOFILL. Asimismo, queremos manifestar nuestro agradecimiento a los maestros y escuelas que nos han facilitado el trabajo, poniendo a nuestra disposición sus alumnos y locales, así como a todas aquellas personas que nos han ayudado con sus sugerencias. Muy especialmente, queremos agradecer al Dr. Pere Julià y a D. Francisco Muñoz sus valiosas indicaciones, que nos han permitido eliminar algunas de las ambigüedades contenidas en el manuscrito primitivo.

(2) Sólo para citar un dato, indicaremos que el informe FOESSA (1970) señala que en el curso 1967-68 (último del que se dispone información) se calcula existían «871.990 niños que no recibían regularmente ningún tipo de enseñanza» (pág. 852).

Como ejemplo, posiblemente extremo, podemos citar el de China, donde a raíz de una encuesta llevada a término en 1966, dentro de las universidades y escuelas secundarias superiores, se vio, con gran sorpresa, que «después de diecisiete años de régimen socialista, más del 40 % de los estudiantes provienen todavía de familias burguesas, expropietarias y capitalistas que no representan, a pesar de ello, más del 5 % de la población» (Suyin, 1967).

Por otra parte, en la U.R.S.S., el soviético Kon (1970) indica que «estudios de sociólogos soviéticos (en especial los ya conocidos trabajos de V. N. Shubkin) señalan que, de hecho, la composición social estudiantil (desde el punto de vista de su origen social) no se corresponde enteramente con la estructura social de la totalidad. Puede constatarse un impacto de las condiciones materiales, de las diferencias de nivel entre las escuelas de la ciudad o de pueblos que se han puesto de manifiesto en los exámenes de ingreso a escuelas de estudios superiores, de la influencia general de la atmósfera cultural familiar, etc.».

En Yugoslavia, todavía el mayor contingente de estudiantes viene suministrado por el sector «pequeño burgués» de la población (Martic y Supek, 1967, pág. 99).

Hansen (1971) se pregunta por qué en Dinamarca el notable incremento experimentado en número de alumnos que empieza estudios secundarios no se ha visto seguido por cambios significativos en la desigualdad de oportunidades existente y señala que «en todos los países del occidente europeo se ha observado cierto número de obstáculos (económicos, geográficos y culturales) que se oponen al mantenimiento de este contingente a lo largo de los años de escolaridad obligatoria. La investigación sociológica de los problemas educativos realizada en algunos países ha mostrado que existe una relación estrecha entre las condiciones en las que los niños se desarrollan y transcurre su infancia y el tipo y extensión de la educación que reciben» (pág. 188). Hansen concluye, sin embargo, que «hasta ahora no ha sido posible demostrar la forma específica que toman estas relaciones, la importancia relativa de los diferentes factores ambientales y sus mutuas interacciones» (pág. 189).

En Francia, la probabilidad de que los hijos de los trabajadores agrícolas asalariados tuvieran acceso a la enseñanza superior era, para el curso 1961-62, ochenta veces menor que la correspondiente a la de los hijos de miembros de profesiones liberales (Bourdieu y Passeron, 1964).

Desde otro punto de vista, muchos autores han señalado la influencia del medio socioeconómico sobre los resultados de los tests psicológicos. Así Sutter (1950) recoge numerosos estudios que demuestran el papel que juegan el medio urbano o rural, la profesión del padre, los ingresos familiares, etcétera (citado por Bacher, 1966).

Reuchlin y Valin (1953) administran una batería de 15 tests a alumnos que están finalizando los estudios primarios y encuentran, en 9 tests, una superioridad de los niños procedentes de medios urbanos sobre los rurales.

Longeot (1962), por su parte, señala que la superioridad de los medios urbanos sobre los rurales queda más patente en los tests verbales que en los no verbales.

En cuanto a la influencia de la profesión del padre sobre el éxito obtenido en los tests, tanto Terman y Merrill (1937) como Neff (1938) y Shouk-smith (1953) encuentran diferencias de una media alrededor de 20 puntos en el C.I. entre niños con padres que tienen una profesión liberal o de nivel directivo y niños con padres agricultores o ejerciendo una profesión poco cualificada. Milner (1951), estudiando niños de primer año de primaria, encuentra una correlación muy elevada (0,86) entre un C.I. verbal y el status social de su familia, establecido de acuerdo con la profesión de los padres, las fuentes de ingresos familiares y el grado de instrucción del cabeza de familia. Idier (1963) encuentra, asimismo, diferencias en los tests de aptitudes, en cálculo y en francés, entre niños de padres que ejercen una profesión liberal y de nivel directivo y niños de padres obreros.

También Jadouille (1962) dice que «si los padres de una población escolar se distribuyen en un 18 % de personal sin cualificación profesional, un 67 % de obreros cualificados (incluyendo artesanos, comerciantes y empleados) y un 14 % con profesiones liberales (incluyendo a los empleados y funcionarios con gran responsabilidad), los tres grupos de niños correspondientes no reaccionan con igual éxito frente a los problemas referentes a inteligencia y lectura. Es bastante grave comprobar que los medios no favorecidos cuentan con un porcentaje mucho más alto de niños de inteligencia mediocre» (pág. 30). En este trabajo, la autora da cifras de niños de C.I. superiores a 110, es decir, de niños bien dotados o excelentes: «Desgraciadamente, también ella es reveladora: 9% en los medios humildes, contra 22,6 % en los segundos y 60 % en la categoría más pudiente» (pág. 31).

Finalmente, Honzig (1940, 1957), Jones (1963) y Skodak y Skeels (1949) dan como un hecho ya establecido la relación entre la inteligencia de niños de edad escolar y las características socioeconómicas de sus familias.

Este fenómeno también se da entre nosotros. Así, en un trabajo reciente, realizado en Sabadell (Corominas, Ruiz, Carnicer, 1969), se han encontrado los resultados que muestran la tabla 1.

Incluso si analizáramos el problema desde el punto de vista de las teorías de Piaget, veríamos que, a pesar de que todos los niños parecen seguir «el mismo orden de sucesión de estadios psicológicos en el desarrollo de la inteligencia», los canadienses Pinar, Laurendeau y Boisclair han podido comprobar que entre los escolares de Martinica, que siguen el programa francés de estudios hasta el certificado de estudios primarios, «existe un retraso de cuatro años, por término medio, en la formación de operaciones lógicas respecto a los resultados obtenidos en Ginebra, París o Montreal» (Piaget, 1968, pág. 48).

Tabla I. Resultados obtenidos al aplicar a 3 grupos de niños de distintos ambientes socioculturales, una prueba de inteligencia de aplicación colectiva.

EDAD	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
	N.º explor.	C.I. med.	N.º explor.	C.I. med.	N.º explor.	C.I. med.
NINOS 7 años	38	90	10	104	5	112
NINAS 7 años	47	83	8	97	10	118
TOTAL 7 años	85	85	18	101	15	116

NOTA: Grupo A: Niños procedentes, en su mayor parte, de zonas suburbanas y de inmigración.

Grupo B: Niños procedentes, en su mayor parte, de clases económicamente débiles pero ya integradas en la vida de la ciudad y de clases medias bajas.

Grupo C: Niños procedentes, en su mayor parte, de un nivel socioeconómico medio-superior o alto.

Como indican algunos trabajos que se han llevado a término en sociedades distintas, la influencia del medio sobre las posibilidades futuras empieza muy pronto. Algunos autores —Bayley (1933, 1965), Honzig (1940, 1957), Hindley (1960)— señalan que la influencia de las características socioeconómicas sobre la inteligencia empieza a manifestarse hacia los dos o tres años. Pero aunque Bayley (1965) expresa la hipótesis de que esta influencia puede dar lugar a un «cambio claro» hacia los tres años, de acuerdo con Pearson (1969) este hipotético cambio, susceptible de ser verificado por la aparición de correlaciones positivas entre el nivel de inteligencia del niño (tal como dan, p. ej., los tests de Stanford Binet y Cattell) y el nivel educativo de los padres, puede estar relacionado con el hecho de que las pruebas que se administran sólo empiezan a comportar complicaciones verbales de cierta importancia a partir de los cuarenta y dos meses. Una influencia real anterior que permaneciese «latente» en el sentido de que no pudiera ser medida por tests normales, teniendo en cuenta la estructura y limitaciones de estos instrumentos, no puede desestimarse en absoluto. Utilizando el *Stanford Binet* y las *Cattell Infant Intelligence Scales*, Pearson ha encontrado una correlación positiva entre la inteligencia del niño y el status socioeconómico a partir de los veintisiete meses.

Aparte de los estudios realizados a través de tests, empieza a destacarse, en la actualidad, la evidencia, producto de investigaciones experimentales —rigurosamente controladas—, que pone de manifiesto la tremenda importancia que pueden tener las influencias del medio ambiente durante el primer tiempo de la vida del niño, incluyendo la etapa prenatal, en su

conducta posterior. Aunque podríamos citar numerosos trabajos, creemos será suficiente dar como referencia única y global el *Symposium sobre la investigación del cerebro y de la conducta humana* que tuvo lugar en París, en el año 1968, y en el que participaron algunos de los primeros investigadores mundiales tales como Eccles, Luria, Pribram, Miller (3), Skinner, etc.

#### OBJETIVO DEL TRABAJO (4)

El objetivo de esta investigación piloto era averiguar si en el momento de iniciarse el ciclo educativo existían diferencias y de qué tipo entre los repertorios conductuales básicos de niños del área urbana barcelonesa, procedentes de ambiente socioeconómico elevado, y niños residentes en la misma zona, pero de bajo nivel socioeconómico.

Para el análisis de los repertorios conductuales básicos se ha utilizado el instrumento BG. (Véase anexo A.)

Entendemos por niños procedentes de ambiente de nivel socioeconómico elevado aquellos que cumplan las siguientes condiciones:

- Asistir a un colegio situado en el distrito III.
- Pagar una cuota mensual mínima superior a las 1.000 pesetas mensuales (sin contar desplazamientos, media pensión, ni gastos de material y extras) (5).

Entendemos por niños procedentes de ambientes de bajo nivel socioeconómico aquellos que cumplen las siguientes condiciones:

- Asistir a un colegio situado en una zona urbana suburbial.
- Pagar una cuota mensual que, en ningún caso, sea superior a las 200 pesetas mensuales (comprendidos todos los gastos).

Situado el inicio teórico del ciclo de Enseñanza General Básica en los 6 años de edad, hemos fijado como límites de edad admisibles: haber cumplido como mínimo los 6 años en el momento de empezar la primera sesión de prueba y tener, como máximo, 6 años y siete meses en el momento de terminar la última sesión de prueba (teniendo en cuenta que ha sido necesario dedicar a cada niño entre 2 y 4 sesiones de trabajo de una duración aproximada de una hora y una sesión adicional de 5 minutos).

(3) Desde el punto de vista que nos preocupa, puede ser significativo un artículo de Miller (1968) redactado paralelamente al citado congreso.

(4) El presente artículo es, en realidad, parte de un trabajo que, debido a su extensión, no puede ser publicado en esta revista íntegramente. Por ello, aunque se ha intentado seleccionar aquellos datos que se han considerado podían ofrecer un mayor interés para el lector, es posible que, en algún momento, éste encuentre a faltar una información más completa. Los autores quedan a disposición de las personas interesadas con el fin de ofrecerles, en la medida de sus posibilidades, cuanta información precisen (GALTON, Centro de Investigaciones Psicológicas, Muntaner, 208, Barcelona-11).

(5) En el colegio objeto de nuestra investigación, existía una cuota indicativa y muchos de los niños a los que se ha administrado las pruebas pagan cuotas superiores a 2.000 ptas.

Nuestra hipótesis podría formularse como sigue:

«Si administramos el instrumento BG a niños procedentes de ambiente socioeconómico elevado y niños procedentes de bajo nivel socioeconómico, entonces las respuestas de los primeros al instrumento de diagnóstico BG —en cuanto a número y rapidez— serán significativamente superiores a las de los segundos.»

Si esta hipótesis se confirma, esto podría suponer una desigualdad de oportunidades «de facto» ya en el momento de iniciarse el ciclo escolar común.

Con el fin de dar una mayor homogeneidad a las muestras estudiadas, se solicitó:

- a) que los niños y niñas pertenecientes al grupo socioeconómico elevado:
  - procedieran de padres catalanes que hablaran a sus hijos en catalán;
  - hubieran recibido un mínimo de dos cursos de educación preescolar en dicha lengua (6), además del actual.
- b) que los niños y niñas pertenecientes al grupo de bajo nivel socioeconómico:
  - procedieran de padres de origen no catalán, con una residencia mínima de dos años en el área barcelonesa, y que hablaran a sus hijos en castellano;
  - hubieran recibido un mínimo de un curso de educación preescolar en dicha lengua (7).

Es preciso hacer constar que, aparte del factor socioeconómico estricto, tal como se considera en este trabajo, los dos grupos que se han comparado presentan entre sí una serie de diferencias que pueden haber introducido fuentes de varianza en los resultados; por ejemplo: lengua, medio ambiente durante los cuatro primeros años de vida y experiencia escolar.

## METODOLOGÍA

### A) *Sujetos*

Se han elegido dos grupos de 8 niños cada uno: uno de ellos, formado por individuos procedentes de un ambiente socioeconómico elevado y, el otro, formado por individuos procedentes de un ambiente de bajo nivel socioeconómico. En ambos grupos, la edad de los sujetos ha oscilado entre los 6 años y 1 día, en el momento de iniciar la prueba, y los 6 años y 7 meses en el momento de finalizarla.

(6) La diferencia idiomática obligó a efectuar una traducción sistemática al catalán del instrumento BG, el cual fue originalmente redactado en castellano.

(7) Este hecho nos revela que los dos grupos de niños que comparamos —ambiente socioeconómico alto y bajo— aunque muy distintos, no constituyen los casos extremos de nuestra sociedad, ya que existe, en nuestro país, un gran número de niños que no reciben ningún tipo de educación preescolar.



El total de niños explorados ha sido, pues, de 16.

Los niños de nivel socioeconómico bajo proceden de una zona suburbial de Badalona.

### B) Tipo de diseño

Se ha considerado como *variable independiente*, el ambiente socioeconómico (alto o bajo) y como *variable dependiente*, la cantidad o rapidez (8) de las respuestas correctas al encontrarse sometidos los sujetos a idéntica estimulación.

La inclusión de la rapidez de respuesta obedece al hecho de que, una vez se encuentren los niños sometidos a una escolaridad común, todos ellos deberán completar el mismo programa con idéntico tiempo. Por ello, si algunos grupos poseen una lentitud de respuesta mayor que otros, este hecho puede situarlos en una posición claramente desfavorable.

Al principio se pensó en utilizar un diseño en dos grupos; sin embargo, al efectuar una prueba previa con algunos sujetos —al margen de los 16 de la experiencia— con el fin de adquirir soltura en el manejo de las pruebas, rectificar posibles errores y detectar variables extrañas que en la práctica pudieran distorsionar los resultados, se hizo evidente que una de las variables extrañas —el sexo— que, inicialmente, se pensaba controlar por el método de equilibrio —4 sujetos de cada sexo en cada grupo— era susceptible de poseer una importancia decisiva.

Por ello se decidió efectuar un diseño en cuatro grupos y aplicar a los resultados que se obtuviesen la prueba de rango de Duncan (*Duncan's multiple range test*), que McGuigan (1968) aconseja como superior al análisis de varianza. Para la presentación de resultados, se ha elegido la forma sugerida por Edwards (1968) para este tipo de prueba. Se fijó un nivel de confianza del 95 %.

Los 4 grupos quedaron constituidos como sigue:

- Grupo A: Niños procedentes de ambiente socioeconómico elevado.
- Grupo B: Niñas procedentes de ambiente socioeconómico elevado.
- Grupo C: Niños procedentes de ambiente socioeconómico bajo.
- Grupo D: Niñas procedentes de ambiente socioeconómico bajo.

Las variables extrañas que se controlaron fueron las siguientes:

- a) *Edad*: se solicitó un mínimo de seis años y un día, en el momento de iniciar las pruebas, y un máximo de seis años y siete meses, en el momento de finalizarlas.
- b) *Número de hermanos*: no podía ser inferior a 1 ni superior a 4.

(8) Entendemos por rapidez de respuesta correcta, el tiempo que transcurre entre el final de la estimulación y el término de la respuesta emitida, con independencia de su longitud.

- c) *Estabilidad familiar*: los padres debían estar vivos y habitar en la misma vivienda que el niño.
- d) *Ambiente escolar*: todos los niños pertenecientes al grupo socioeconómico elevado proceden de la misma escuela. Esta condición también se cumple para los niños de bajo nivel socioeconómico. Ambas escuelas podrían englobarse dentro de la tendencia pedagógica denominada «escuela activa» y en cuanto a edad, formación y actitud del profesorado, nos han parecido muy similares.

e) *Condiciones ambientales en la administración del instrumento*:

- *Local*. En ambas escuelas se dispuso de una habitación de características parecidas en cuanto a aislamiento, no existiendo, prácticamente, estimulaciones perturbadoras de ningún tipo durante las pruebas.
- *Personal*. Las pruebas se administraron a los 16 niños, siguiendo el mismo orden y estando presentes dos personas: una de ellas que tomaba parte activa en la misma y a cuyo cargo corría la administración del instrumento, y la otra que se limitaba a observar y anotar las respuestas del niño. Estos papeles se mantuvieron constantes a lo largo de toda la investigación.

Antes de administrar las pruebas a estos 16 niños, los investigadores efectuaron pruebas de ensayo con otros niños de ambas escuelas, lo cual, además de proporcionar valiosa información, sirvió para familiarizar a los niños con su presencia en la escuela.

- *Duración de las sesiones*. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 1 hora, no prolongándose nunca más allá de la hora y cuarto. En todo caso, al aparecer cualquier síntoma que pudiera interpretarse como falta de atención o de cansancio —lo cual ocurrió muy raramente— se preguntaba al niño: «¿Estás cansado?» «¿Quieres que continuemos otro día?» La más mínima duda conducía a la interrupción de la prueba. A pesar de que el niño no estuviera cansado y quisiera continuar, se interrumpía la sesión al llegar a la hora y cuarto. El número de sesiones necesarias por niño para completar el diagnóstico osciló entre 2 y 4 —exceptuando la prueba adicional de unos 5 minutos para la comprobación de la memoria a largo plazo.

C) *Procedimiento*

Se facilitó a la dirección de las escuelas una lista con todos los requisitos que debían cumplir los niños que debían ser sometidos a la prueba.

En un principio, se pidieron 24 niños (6 por grupo), utilizándose 8 de ellos (2 por grupo) para las pruebas de ensayo del instrumento BG. En el

transcurso de dichos ensayos, se introdujeron modificaciones tanto de orden como de contenido, quedando finalmente el instrumento BG en la forma en que fue utilizado en la investigación.

El hecho de que en ambas escuelas, para poder llegar al cupo previsto, fuera necesario utilizar un niño (uno por escuela) de edad comprendida entre los seis años y seis meses y seis años y siete meses, nos hizo aumentar la edad que primitivamente había sido fijada en seis años y seis meses, ampliándola a un tope máximo de seis años y siete meses, considerando más importante el hecho de disponer de dos sujetos más, que el de sobrepasar en unos días la exigencia cronológica previamente establecida (también nos inclinó a esta decisión el hecho de que la posible distorsión introducida se equilibraba en los dos grupos A y C).

Asimismo, en el grupo procedente de un ambiente socioeconómico elevado fue admitido un niño que, reuniendo todos los demás requisitos, pagaba una cuota mensual inferior a la de sus compañeros (850 pesetas). También en este caso se prefirió conservar el número a un mantenimiento estricto de las condiciones primitivas.

El niño era introducido en una habitación de la propia escuela que ya le era familiar y se le presentaban las pruebas del instrumento BG como un juego. Que los niños lo consideraron así, quedó patente en el hecho de que si bien fue dado observar, en un par de casos, cierta reticencia en acompañar, por primera vez, a los investigadores hasta la habitación de prueba, en las sesiones siguientes todos los niños se mostraron contentos de proseguir «el juego» e incluso algunos pidieron encarecidamente su continuación una vez las pruebas ya finalizadas.

En ningún caso se le pasó al niño más de una sola sesión por día.

Todas las pruebas fueron administradas durante los meses de enero y febrero de 1971.

## RESULTADOS (9)

A) *Comparación global entre los 8 niños (4 niños y 4 niñas) procedentes de un ambiente socioeconómico elevado y los 8 niños procedentes de un ambiente socioeconómico poco favorecido.*

Se ha aplicado un análisis estadístico de significación al nivel de confianza, ya mencionado antes, del 95 % a los siguientes datos:

a) Número total de respuestas correctas en aquellas pruebas del instrumento BG en las que por lo menos, 1 de los 16 niños hubiera emitido una respuesta incorrecta (no se han computado los ítems

(9) Únicamente incluimos, en este apartado, los resultados globales, debido a la extensión que supondría reproducir los análisis comparativos de cada prueba. Remitimos al lector a la nota (4). Creemos, sin embargo, interesante señalar que las pruebas 11 y 12 («Reconocimiento del cuerpo ajeno» y «Reconocimiento del propio cuerpo») son las únicas en las que las niñas de bajo nivel socioeconómico aventajan a los niños de alto y bajo nivel socioeconómico.

que *todos* los niños habían contestado correctamente). Estas pruebas han sido las n.º 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26 (véase el apartado «SISTEMATIZACIÓN» en el Anexo A).

b) Rapidez de respuesta en todas las pruebas cronometradas del instrumento BG (pruebas n.º 6, 8, 10, 16, 19, 20, 21 y 24) excepto:

- ítems 1 y 2, del apartado 20.01 de la «Prueba de los cubos de Kohs» (debido a que dichos ítems estaban destinados al aprendizaje del manejo de los cubos y eran susceptibles de recibir ayuda por parte del examinador).
- apartados 21.01 y 21.04 de la «Prueba de construcción de un rompecabezas» (el primero debido a que las instrucciones para su realización exceden, posiblemente, en dificultad a las posibilidades de los niños, y el segundo, porque podía realizarse con ayuda del examinador).
- «Prueba de copia y trazado» por no disponer todavía de un sistema de valoración objetivo que permitiera discriminar las respuestas correctas de las incorrectas.

Los tiempos se han computado de acuerdo con el criterio de que a *mayor rapidez en dar una respuesta correcta*, mayor debe ser la puntuación obtenida. Por ello y teniendo en cuenta que algunos niños no han emitido respuesta alguna a la estimulación del examinador, se ha fijado, en cada caso, un tiempo límite de respuesta, pasado el cual y caso de no obtenerla se ha puntuado como cero.

En el conjunto de pruebas de rapidez, los datos que figuran en la tabla 3 proceden de las siguientes operaciones:

- |  |          |
|--|----------|
| — si el niño no ha contestado, pasado un tiempo límite fijado de antemano . . . . .  | 0 puntos |
| — si el niño ha contestado incorrectamente, sea cual fuere su rapidez de respuesta . . . . .   | 0 puntos |
| — si el niño ha dado una respuesta correcta dentro del límite de tiempo establecido, el tiempo computado ha sido, en cada caso, el resultado de restar el tiempo real del tiempo límite fijado . . . . . |          |

$$\text{Puntuación} = \text{tiempo límite} - \text{tiempo real}$$

Con este sistema se ha conseguido, por una parte, discriminar entre respuestas correctas e incorrectas y, por otra, que a mayor velocidad de respuesta correcta corresponda mayor puntuación.

Los resultados globales obtenidos son los que pueden observarse en las tablas 2 y 3.

Aplicada una prueba estadística de significación a los datos de la tabla 2, encontramos un valor de  $t=3,6$ .

Con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95 %, las tablas nos proporcionan un valor de  $t=2,145$ , por lo que debemos concluir que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa. En otras palabras, *los repertorios básicos de respuestas de los niños procedentes de un ambiente socioeconómico elevado son significativamente más amplios que los de los niños procedentes de un bajo nivel socioeconómico* (10).

Aplicando una prueba estadística de significación a los datos de la tabla 3, encontramos un valor de  $t=3,7$ .

Con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95 %, las tablas nos proporcionan un valor de  $t=2,145$ , por lo que deducimos que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa. En otras palabras, *los niños del grupo socioeconómico elevado emiten respuestas correctas con una rapidez significativamente superior a la de los niños del grupo de bajo nivel socioeconómico* (11).

B) *Comparación global entre los cuatro grupos, atendiendo tanto a su procedencia socioeconómica como al sexo.*

Los datos utilizados para la confección de las tablas 4 y 5 son los mismos que los que forman parte de las tablas 2 y 3, con la única diferencia de que se han formado cuatro grupos en lugar de dos, con el fin de poder aplicar a los resultados la prueba de rango de Duncan.

El nivel de confianza utilizado ha sido, asimismo, del 95 %.

Tabla 2. Número total de respuestas correctas, obtenido por el grupo de nivel socioeconómico elevado (niños y niñas) y el grupo de bajo nivel socioeconómico (niños y niñas) (\*)

	Número total de respuestas correctas	
	Grupo AB	Grupo CD
1	139	97
2	139	132
3	138	108
4	132	106
5	155	112
6	150	63
7	121	87
8	132	136
<b>TOTALES</b>	<b>1106</b>	<b>841</b>

(\*) No se han computado aquellos ítems que todos los niños han contestado correctamente.

(10) Este resultado es estadísticamente significativo, incluso al nivel de confianza del 99 % ( $t=2,977$ ).

(11) Este resultado es estadísticamente significativo, incluso al nivel de confianza del 99 % ( $t=2,977$ ).

Tabla 3. Rapidez de emisión de respuestas correctas, del grupo de nivel socioeconómico elevado (niños y niñas) y del grupo de bajo nivel socioeconómico (niños y niñas).

Diferencia entre tiempo límite y tiempo real (en segundos)		
	Grupo AB	Grupo CD
1	1090	786
2	1185	482
3	1054	1092
4	716	785
5	808	129
6	1200	258
7	1018	617
8	1125	520
<b>TOTALES</b>	<b>8196</b>	<b>4669</b>

Tabla 4. Número total de respuestas correctas, obtenido por los cuatro grupos (\*).

Número total de respuestas correctas				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
1	139	155	97	112
2	139	150	132	63
3	138	121	108	87
4	132	132	106	136
<b>TOTALES</b>	<b>548</b>	<b>558</b>	<b>443</b>	<b>398</b>

(\*) No se han computado aquellos ítems que *todos* los niños han contestado correctamente.

Tabla 5. Rapidez de emisión de respuestas correctas de los cuatro grupos.

Diferencia entre tiempo límite y tiempo real (en segundos)				
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
1	1090	808	786	129
2	1185	1200	482	258
3	1054	1018	1092	617
4	716	1125	785	520
<b>TOTALES</b>	<b>4045</b>	<b>4151</b>	<b>3145</b>	<b>1524</b>

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba de rango de Duncan a los datos de las tablas 4 y 5, pueden observarse, respectivamente, en las tablas 4 bis y 5 bis.

Tabla 4 bis. Resultados obtenidos al aplicar la prueba de rango de Duncan a los datos de la Tabla 4.

Medias	$\bar{x}_D$	$\bar{x}_C$	$\bar{x}_A$	$\bar{x}_B$	Rangos de significación mínimos
$\bar{x}_D$ 99,50	99,50	110,75	137	139,25	$R_1=29,57$
$\bar{x}_C$ 110,75		11,25	38,50	39,75	$R_2=31,01$
$\bar{x}_A$ 137			26,25	28,50	$R_3=31,97$
				2,25	
	$\bar{x}_D$	$\bar{x}_C$	$\bar{x}_A$	$\bar{x}_B$	

Tabla 5 bis. Resultados obtenidos al aplicar la prueba de rango de Duncan a los datos de la tabla 5.

Medias	$\bar{x}_D$	$\bar{x}_C$	$\bar{x}_A$	$\bar{x}_B$	Rangos de significación mínimos
$\bar{x}_D$ 381	381	786,25	1011,25	1037,75	$R_1=335,70$
$\bar{x}_C$ 786,25		405	630,25	656,75	$R_2=352,05$
$\bar{x}_A$ 1011,25			225	251,50	$R_3=362,95$
				26,50	
	$\bar{x}_D$	$\bar{x}_C$	$\bar{x}_A$	$\bar{x}_B$	

De estos resultados deducimos que, a pesar de que los grupos de niños y niñas procedentes de ambientes socioeconómicos elevados obtienen mejores puntuaciones que los grupos de niños y niñas de bajo nivel socioeconómico, las diferencias sólo son significativas con respecto al grupo de niñas (grupo D). En otras palabras, las bajas puntuaciones obtenidas por el grupo de niñas de bajo nivel socioeconómico parecen ser las responsables de que, anteriormente, hayamos encontrado una diferencia significativa al aplicar una prueba de significación a ambos grupos socioeconómicos, sin discriminar el sexo.

## CONCLUSIONES

En la medida en que se hubieran podido controlar mejor algunas variables extrañas importantes, anteriormente mencionadas (lengua, medio ambiente, experiencia escolar), los resultados de la investigación efectuada confirmarían la hipótesis de que los niños procedentes de un ambiente socioeconómico elevado poseían unos repertorios básicos más amplios que los niños procedentes de un estrato socioeconómico bajo, por lo menos en algunas de las áreas cubiertas por el instrumento BG. Sin embargo, a pesar de que no se ha conseguido aislar con suficiente pureza la variable independiente (factor socioeconómico) y que, por tanto, la hipótesis no ha podido ser verificada de forma estricta, consideramos que no por ello los resultados dejan de tener trascendencia práctica, en tanto revelan la existencia de diferencias significativas entre los grupos considerados que, a juicio de los autores, pueden ser importantes en el momento de empezar una escolaridad común.

Este hecho puede cobrar mayor relieve si tenemos en cuenta que los dos grupos que se han comparado no constituyen casos extremos, especialmente por lo que se refiere al grupo de bajo nivel socioeconómico.

En efecto, nuestros grupos C y D cumplían, entre otros, los siguientes requisitos:

- haber recibido educación preescolar durante un año, como mínimo.
- encontrarse en el seno de una «escuela activa» (en la que, además de poseer un profesorado joven, dinámico y con una preparación similar a la de los grupos A y B, el número de alumnos por clase no sobrepasaba a los 20).

¿Qué hubiera ocurrido si el grupo procedente de ambiente socioeconómico elevado se hubiera comparado con grupos procedentes de medios rurales o suburbanos carentes de toda educación preescolar? Desde el momento en que el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1969) reconoce oficialmente que para el curso 1966-67, sólo el 57,4 % de los niños de 5 años se encontraban escolarizados, el problema de una desigualdad de oportunidades práctica, en el momento de iniciarse el ciclo de Enseñanza General Básica, se nos aparece con toda su crudeza.

Por otra parte, el hecho de que sean las niñas del grupo D las que han alcanzado las puntuaciones más bajas en, prácticamente, todas las pruebas, nos plantea un problema que, caso de confirmarse en futuras investigaciones, podría tener repercusiones de gran importancia. ¿No es posible que las campañas para la promoción de la mujer encuentren, únicamente, eco en los estamentos socioeconómicos más favorecidos, en cuyo caso las élites del país podrían ver, en breve plazo, duplicados sus efectivos, mientras que en las capas de bajo nivel socioeconómico persistiría una mayor discriminación por razón del sexo, en detrimento de las mujeres que podrían convertirse, cada vez más, en un subproletariado?



Como conclusiones de este trabajo, debemos señalar:

- 1.° Consideramos que, para que pueda existir una auténtica igualdad de oportunidades —aunque de momento ésta se circunscribiera únicamente al inicio del ciclo escolar—, todos los niños deberían poseer un repertorio básico que les asegurara un punto de partida adecuado. La fijación de este repertorio básico debería obtenerse empíricamente, a partir del estudio de los distintos grupos (12).
- 2.° El Estado debería asegurarse, antes de empezar el ciclo de Enseñanza General Básica, que todos y cada uno de los niños poseen este repertorio básico común. Todos los niños que no lo poseyeran, deberían someterse a programas educativos especiales —posiblemente individuales y adaptados a las carencias de cada niño— a cargo del Estado.
- 3.° Si se confirmaran los resultados de la presente investigación, muy posiblemente el mayor esfuerzo en este sentido debería canalizarse hacia los grupos de niñas procedentes de los estratos económicamente menos favorecidos de la nación.

## ANEXO A

Tras analizar literatura existente, de procedencia y enfoques muy diversos (13), hemos llegado a la conclusión de que el niño de 6 años en el momento de empezar el estudio de la Enseñanza General Básica debe poseer ya —en un grado a determinar— un repertorio básico mínimo (14) que posibilite el aprendizaje escolar.

Este repertorio básico mínimo abarcaría, en nuestra opinión, los siguientes campos:

### A) *Percepción* (15)

- a) Percepción visual, en ambos ojos.
- b) Percepción auditiva, especialmente en la gama de frecuencias en que son emitidos los sonidos humanos.

(12) No debe descartarse la posibilidad de que en algunos aspectos importantes no cubiertos por el presente instrumento, los grupos económicamente menos favorecidos sean superiores a los grupos de procedencia socioeconómica elevada.

(13) Becker, Engelmann y Thomas (1969), De Cecco (1968), Doll (1965), Dunn (1965), Frostig (1966), Gagné (1970), Gardner (1966), Gesell (1943), Hewett (1968), Hildreth, Griffiths y McGauvran (1966), Hurtig y Zazzo (1966), Jadouille (1962), Kephart (1968), Kirk, McCarthy y Kirk (1968), Kirk, Karnes y Kirk (1968), Lippincott (1969), Ministerio de Educación Nacional (1965), Ministry of Education of the Russian Republic (1969), Pain y Echevarría (1969), Phillips (1969), Picq y Vayer (1969), Quiros (1965), Sapon (1965, 1968, 1969), Skinner (1957, 1968), Terman y Merrill (1937), Vernon (1960), Wechsler (1949, 1967), Zazzo (1960, 1969).

(14) Siguiendo la línea, entre otros, de Sapon (1969) y Gagné (1970), consideramos que cualquier aprendizaje se apoya en la posesión de repertorios previos más elementales. Una respuesta concreta a una situación social, por ejemplo, supone un funcionamiento correcto de los órganos auditivos, visuales y motores, discriminación correcta de formas, colores, tamaños, etc., discriminación correcta de los elementos complejos que constituyen la situación social, posesión de un repertorio verbal productivo adecuado, etc.

(15) Entendemos por percepción, la capacidad funcional de los mecanismos de *input* sensorial. (El instrumento, tal como ha sido diseñado en su fase actual, abarca, únicamente, la percepción visual y auditiva).

B) *Discriminación*

- a) Discriminación de formas, por tacto.
- b) Discriminación de tamaños, por tacto.
- c) Discriminación de pesos, por tacto.
- d) Discriminación de formas, por vista.
- e) Discriminación de tamaños, por vista.
- f) Discriminación de colores, por vista.
- g) Discriminación de la situación espacial del propio cuerpo, por vista.
- h) Discriminación de la situación espacial de objetos en relación con el propio cuerpo, por vista.
- i) Discriminación de la situación espacial de objetos, en relación con otros objetos, por vista.
- j) Discriminación de cantidades, por vista.
- k) Discriminación de expresiones faciales.
- l) Discriminación de situaciones sociales.

C) *Conducta visomotora eficaz en el control de ejercicios con lápiz y papel.*D) *Conducta verbal con respecto a:*

- a) Formas.
- b) Tamaños.
- c) Pesos.
- d) Colores.
- e) Situación espacial de objetos.
- f) Letras.
- g) Cifras.
- h) Cantidades.
- i) Partes del cuerpo.
- j) Objetos de uso corriente.
- k) Situación temporal.
- l) Medidas.
- m) Expresiones faciales.
- n) Sexo y edad.
- o) Situaciones sociales.

E) *Resolución de problemas*

- a) Ordenación de series de tamaños distintos.
- b) Acoplamiento de diversas partes aisladas que forman un todo coherente.

F) *Memoria*

- a) A corto plazo.
- b) A largo plazo.

Partiendo de la lista anterior —y sin que consideremos la misma como exhaustiva— hemos intentado elaborar un instrumento de diagnóstico que nos permitiera conocer el grado en qué un niño posee este repertorio.

Para elaborar nuestro instrumento hemos tenido en cuenta los criterios de:

- 1) Distinción entre repertorios receptivo y productivo.
- 2) Pasos mínimos.
- 3) Sistematización.

#### 1) *Distinción entre repertorios receptivo y productivo*

Al administrar el instrumento de diagnóstico, las respuestas que emite el niño a los estímulos que presenta el examinador son producto, básicamente, de dos tipos de interacción:

- a) En uno de ellos, el examinador emite conducta verbal y espera que el niño responda, asimismo, con conducta verbal. Por ejemplo, el examinador pregunta, mostrándole una ficha de color rojo: «¿De qué color es esto?», y el niño responde: «Rojo».
- b) En el otro tipo, el examinador emite, asimismo, conducta verbal pero espera que el niño responda con conducta no verbal. Por ejemplo, el examinador indica: «Señala el color rojo», y el niño debe señalar una ficha de color rojo entre fichas de distintos colores que se hallan situadas encima de la mesa.

Sapon (1969) indica que las interacciones del primer tipo revelan la existencia de un *repertorio verbal productivo*, mientras que las segundas nos permiten conocer el *repertorio verbal receptivo*.

Dado que ambos tipos de repertorio son necesarios, tanto en el aprendizaje escolar como en la vida normal, ya que es precisamente a través de ellos que el niño puede ser controlado y escolarmente adiestrado, y lo capacitan, a su vez, para controlar las contingencias ambientales, en todas las pruebas en que ha sido posible, y muy especialmente en las correspondientes al apartado D, «Conducta verbal», se han intentado analizar los dos tipos de repertorio.

#### 2) *Pasos mínimos*

Como indica Sapon (1969), es muy importante el hecho de que «la existencia de un repertorio receptivo no garantiza la aparición de un repertorio productivo» (pág. 9).

En nuestro instrumento de diagnóstico, en las pruebas en que existen repertorios productivos, hemos considerado:

- que éstos constituyen el estadio más difícil;

- que la posesión de repertorios receptivos facilitará, normalmente, la adquisición de los productivos;
- que si se posee un repertorio productivo, esto supone, con gran probabilidad, que ya posee el receptivo correspondiente

Por otra parte, se ha intentado establecer, en cada caso, dentro de los repertorios receptivos, grados de dificultad progresivos. El escalado de dificultad que hemos utilizado se encuentra, en gran parte, inspirado en los trabajos realizados por Sapon (1965, 1968, 1969):

- El estadio más simple consiste siempre en pedir al niño una *respuesta ecoica* (16).
- A continuación, debe *discriminar entre dos estímulos* distintos, *disponiendo de un estímulo-modelo* igual a uno de ellos.

Las etapas sucesivas son:

- Discriminar, con *modelo presente*, entre *varios estímulos*.
- Discriminar *entre dos objetos*, pero con *modelo ausente*. Es decir, se enseña previamente al niño un estímulo-modelo que, a continuación se retira, mostrando un par de estímulos —uno de los cuales es igual al modelo presentado— y pidiéndole efectúe la discriminación.
- Discriminación, con *modelo ausente*, entre *varios objetos*.
- Discriminación *sin modelo*, ante la emisión de un estímulo verbal, por parte del examinador.

La gradación de dificultad que hemos establecido en la mayoría de pruebas, es la siguiente:

- Respuesta ecoica.
- Repertorio receptivo, con modelo presente, dos estímulos.
- Repertorio receptivo, modelo presente, varios (más de dos) estímulos.
- Repertorio receptivo, modelo ausente, dos estímulos.
- Repertorio receptivo, modelo ausente, varios (más de dos) estímulos.
- Repertorio receptivo, sin modelo.
- Repertorio productivo.

### 3) Sistematización

Todo este material, convenientemente sistematizado (17), ha dado lugar al instrumento de diagnóstico —que, provisionalmente, hemos llamado *instrumento BG*— que consta de 28 pruebas, gran parte de las cuales creemos

(16) De acuerdo con Juliá (Roca-Pons y Juliá, 1971), entendemos por respuesta ecoica: «la repetición oral inmediata de un modelo oral presentado por otro individuo».

(17) La sistematización se ha llevado a cabo a dos niveles: A) *dentro de cada prueba*: se ha intentado realizar la misma gradación de dificultad en pasos mínimos, empezando por el grupo de respuestas más difícil y terminando por el más fácil; B) *entre las distintas pruebas*: se ha tratado, siempre que ha sido posible, de buscar asimismo una gradación de dificultad de forma que la respuesta correcta a alguna de ellas, hiciera automáticamente innecesaria la administración de otra u otras.

que, en principio, podrían ser adaptables a cualquier sociedad dado que, todo niño, sea cual sea la comunidad de que forma parte, debe poder percibir, discriminar, resolver problemas y comunicarse.

Estas pruebas son las siguientes:

1. Percepción visual.
2. Percepción auditiva.
3. Reconocimiento de formas, por tacto.
4. Reconocimiento de tamaños, por tacto.
5. Reconocimiento de objetos concretos, por tacto.
6. Reconocimiento de colores, por vista.
7. Reconocimiento de formas, por vista.
8. Reconocimiento de tamaños, por vista.
9. Reconocimiento de objetos concretos, por vista.
10. Reconocimiento de objetos incompletos, por vista.
11. Reconocimiento del cuerpo ajeno.
12. Reconocimiento del cuerpo propio.
13. Reconocimiento de derecha-izquierda, en cuerpo ajeno.
14. Reconocimiento de derecha-izquierda, en cuerpo propio.
15. Reconocimiento de situación espacial.
16. Relación de cifras y cantidades.
17. Reconocimiento de cantidades.
18. Reconocimiento de cifras.
19. Copia y trazado.
20. Construcción de Cubos de Kohs.
21. Construcción de rompecabezas.
22. Reconocimiento de expresiones faciales.
23. Reconocimiento de acciones concretas.
24. Reconocimiento del status individual.
25. Cuantificación temporal.
26. Cuantificación espacio-temporal.
27. Actitudes sociales.
28. Memoria.

## RESUMEN

Una de los objetivos de la nueva *Ley de Educación General Básica* que debe afectar, en plazo relativamente breve, a todos los niños españoles a partir de los 6 años, es conseguir para ellos una igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿puede existir igualdad de oportunidades si los niños comienzan el ciclo escolar con repertorios conductuales diferentes? Los autores han intentado construir un instrumento de

diagnóstico capaz de detectar los repertorios conductuales mínimos en distintas áreas: percepción, discriminación, resolución de problemas, etc., y han aplicado el mismo a grupos de niños de distinto nivel socioeconómico. Los resultados obtenidos muestran que los niños de 6 años procedentes de un ambiente socioeconómico elevado obtienen resultados significativamente superiores a los conseguidos por niños procedentes de ambiente socioeconómico bajo. Las niñas de bajo nivel socioeconómico aparecen como las más perjudicadas.

### RÉSUMÉ

Un des objectifs de la nouvelle *Ley de Educación General Básica* qui devra concerner, dans un délai relativement bref, tous les enfants espagnols, dès l'âge de six ans, sera d'obtenir pour eux une égalité des chances en matière d'éducation. Néanmoins, étant donné que les enfants commencent le cycle scolaire avec des répertoires de conduite différents, on peut se demander si cette égalité des chances peut réellement exister. Les auteurs ont essayé de construire un instrument capable de détecter les répertoires de conduite minimum dans différents secteurs: perception, discrimination, résolution de problèmes, etc., et ils l'ont appliqué à des groupes d'enfants de divers niveaux socioéconomiques. Les résultats obtenus montrent que les enfants de six ans issus d'un milieu socio-économique élevé obtiennent des résultats significatifs dans le sens d'une supériorité par rapport à ceux obtenus par les enfants issus de milieux plus défavorisés. Les petites filles dont le niveau socio-économique est bas apparaissent comme étant les plus défavorisées.

### SUMMARY

One of the goals of the *Nueva Ley de Educación General Básica* (New Law of Basic Education), to be enacted briefly, consists in making equality of educational opportunity true for all Spanish children past the age of six. However, we may ask whether equality of opportunity is indeed a realistic goal if we take into consideration the markedly different initial behavioral repertoires with which Spanish children begin their school training. The present writers have attempted to develop a diagnostic tool sensitive enough to assess some of these differences in areas such as perception, discrimination, problem solving, etc.; furthermore, they have applied this new instrument to groups of children with different socio-economic backgrounds on a testing basis. The results show that the performance of six-year-old boys with a high socio-economic background is significantly superior to that of boys from a low socio-economic background. Girls from the low socio-economic level appear to be the most disadvantaged of all.

## BIBLIOGRAFIA

- BACHER, F.: *Quelques données récentes sur les aptitudes verbales*. Bull. Psychol. Univ. Paris, 1966, 247, 642-654.
- BAYLEY, N.: *Mental growth during the first three years. A developmental study of sixty-one children by repeated tests*. Genetic Psychology Monographs, 1933, 14, 1-92.
- BAYLEY, N.: *Comparisons of mental and motor test scores for ages 1-15 months, by sex, birth order, race, geographical location and education of parents*. Child Development, 1965, 36, 379-441.
- BECKER, W. C.; ENGELMANN, S. y THOMAS, D. R.: *Teaching. A basic course in applied psychology*. Champaign, Illinois: Engelmman-Becker Co., 1969 (ciclostilado).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Les intellectuels, l'éducation et le développement*. Comunicación presentada a la Reunión Internacional *La Formation des Hommes et le Développement Economique*. Madrid, 1964 (ciclostilado).
- COROMINAS, J.; RUIZ, M.<sup>a</sup> G. y CARNIGER, M.<sup>a</sup> C.: *Problemas que plantea la medida de la inteligencia en escolares*. Comunicación presentada a la I Reunión anual de la Asociación de Medicina e Higiene Escolar. Barcelona, 1969 (ciclostilado).
- DE CECCO, J. P.: *The Psychology of learning and instruction: Educational psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.
- DOLL, E. A.: *Vineland Social Maturity Scale*. Minnesota: American Guidance Service, 1965.
- DUNN, L. M.: *Peabody picture: vocabulary test*. Minnesota: American Guidance Service, 1965.
- EDWARDS, A. L.: *Experimental design in psychological research* (3.<sup>a</sup> edición). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- FROSTIG, M. LEFEVER, W. y WHITTLESEY, J. R. B.: *Developmental Test of visual perception*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1966.
- FUNDACIÓN FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*. Madrid: Euroamérica, 1970.
- GAGNE, R. M.: *The conditions of learning* (2.<sup>a</sup> edición). Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- GARDNER, D. E. M.: *Pruebas Experimentales para la Escuela primaria*. México: Siglo XXI, 1967 (Publicación original: *Experiment and tradition in primary schools*. Londres: Methuen, 1966).
- GESELL, A. e ILG, F. L.: *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. Paris: P.U.F., 1967 (Publicación original: *Infant and child in the culture of today*. New York: Harper and Bros., 1943).
- HANSEN, I. J.: *Ungdom og uddannelse*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research, 1971.
- HEWETT, F. M.: *The emotionally disturbed child in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1968.
- HILDRETH, G. H.; GRIFFITHS, N. y MCGAUVAN, M.: *Metropolitan Readiness Tests*. New York: Harcourt, Brace & World Inc., 1966.
- HINDLEY, G. B.: *The Griffiths scale of infant development: scores and predictions from 3 to 18 months*. Child Psychology and Psychiatry, 1960, 1, 99-112.
- HONZIG, M. P.: *Age changes in the relationship between certain environmental variables and children's intelligence*. En G. M. Whipple (ed.), *Intelligence, its nature and nurture*. Part. II, 39th national yearbook of social studies in education. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Co., 1940, 185-205.
- HONZIG, M. P.: *Developmental studies of parent-child resemblance in intelligence*. Child Devel., 1957, 28, 215-228.
- HURTIG, M. C. y ZAZZO, R.: *La mesure du développement psychosocial*. Neuchatel: Delachaux and Niestlé, 1966.
- IDIER, P.: *Attardés ou malmenés. Problèmes de l'enseignement pratique terminal. Dans un secteur urbain*. L'Education Nationale, 6-6-63, n.<sup>o</sup> 21, 12-13, 33 (Citado por F. Bacher, 1966).
- JADOLLE, A.: *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1966. (Publicación original: *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Licja: Georges Thone, 1962).

- JONES, H. E.: *Order of birth*. En C. Murchison (Ed.) *A handbook of child psychology* (2.ª edición). Worcester, Mass.: Clark University Press, 1933, 551-589.
- KIPHART, N. C.: *El alumno retrasado*. Barcelona: Miracle, 1968. (Publicación original: *The slow learner in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books).
- KIRK, S. A.; MCCARTHY, J. J. y KIRK, W. D.: *Illinois Test of Psycholinguistic Abilites*. Illinois: University of Illinois, 1968.
- KIRK, S. A.; KARNES, M. B. y KIRK, W. D.: *Educación familiar del subnormal*. Barcelona: Fontanella, 1969. (Publicación original: *You and your retarded children*. Palo Alto, California: Pacific Books, 1968).
- KON, I. S.: *Crisis in Education*. Trabajo presentado al Symposium sobre Education and the Development of Man, Paris: UNESCO, 1970 (ciclostilado).
- LIPPINCOTT, D. V.: *La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- LONGEOT, F.: *L'action du milieu sur les résultats aux tests d'aptitude et aux tests de connaissances*. B.I.N.O.P., 1962, 18, n.º 5, 237-328.
- MARTIC, M. y SUPEK, R.: *Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie*. En R. Catel y J. C. Passeron (Ed.) *Education, développement et démocratie*. Paris: Mouton, 1967.
- McGUIGAN, F. L.: *Experimental psychology: a methodological approach* (2.ª edición). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.
- MILLER, N. E.: *Les périodes critiques du cerveau*. Impact, vol. XVIII, 3, 1968, 175-186.
- MILNER, E.: *A study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction*. Child Devel., 1951, 22 95-112.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: *Cuestionarios nacionales de enseñanza primaria*. Magisterio español, 1965.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Ley General de Educación*. Madrid: Magisterio Español, 1970.
- MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN REPUBLIC: *Soviet preschool education*. Volume I Program of instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. (Traducción directa del ruso a cargo del Educational Testing Service).
- PAIN, S. y ECHEVARRÍA DE JONPA, H.: *Psicopedagogía operativa*. Buenos Aires: Galerna, 1969.
- PEARSON, C.: *Intelligence of Honolulu preschool children in relation to parent's education*. Child Devel., 1969, 40, 647-650.
- PHILLIPS, J. L.: *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona: Fontanella, 1970. (Publicación original: *The origins of intellect Piaget's theory*. San Francisco: Freeman, 1969).
- PIAGET, J.: *La naissance de l'intelligence*. L'Express. 23.12.68, 47-54.
- PICO, L. y VAYNER, P.: *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona. Editorial Científico Médica, 1969. (Publicación original: *Education psycho-motrice et arriération mentale*. Paris: Don-Deren).
- QUIRÓS, J. B. y DELLA, M.: *La dislexia en la niñez*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- REUCHLIN, M. y VALIN, E.: *Tests collectifs du Centre de Recherches*, B.I.N.O.P., 1953, 9, n.º 3, 1-136.
- ROCA-PONS, J. y JULIA, P.: *El lenguaje*, 1971 (no publicado).
- SAPON, S. M.: «Receptive» and «Expressive» language. Comunicación presentada a The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation, International Scientific Symposium, Chicago, 1968.
- SAPON, S. M.: *Operant studies in the expansion and refinement of verbal behavior in disadvantaged children*. Rochester, New York: The University of Rochester, 1969.
- SKINNER, B. F.: *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century Crofts, 1957.
- SKINNER, B. F.: *La revolución científica de l'enseignement*. Bruselas: Dessart, 1968. (Publicación original: *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968).



- SKODAK, M. y SKEELS, H. M.: *A final follow-up study of one hundred adopted children*. Journal of Genetic Psychology, 1949, 75, 85-125.
- SHOUKSMITH, G.: *Social Implications of the 1947 Scottish mental survey*. London: Univ. London Press, 1953.
- SUTTER, J. S.: En V. Ledoux y M. Reuchlin (Ed.) *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. I.N.E.D. Travaux et documents, Cahiers n.º 13. Paris: P.U.F., 1950. (Citado por F. Bacher, 1966).
- SUYIN, H.: *La Chine en l'an 2001*. Paris: Stock, 1967.
- TERMAN, L. M. y MERRILL, M. A.: *Medida de la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe, 1961. (Publicación original: *The Measurement of Intelligence*, 1937, (edición revisada).
- VERNON, P. E.: *Test de inteligencia y aptitud*. Buenos Aires: Víctor Leru, 1962. (Publicación original: *Intelligence and attainment tests*, Londres: University of London Press, 1960).
- WECHSLER, D.: *Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York: The Psychological Corporation, 1949.
- WECHSLER, D.: *Wechsler Preschool and Primary scale of Intelligence* (2.ª edición). New York: The Psychological Corporation, 1967.
- ZAZZO, R.: *Manual para el examen psicológico del niño*. Buenos Aires: Kapelusz, 1968. (Publicación original: *Manuel pour l'examen psychologic de l'enfant*. Neuchatel: Delachaud Niestlé, 1960).
- ZAZZO, R.: *Les débilités mentales*. Paris: Armand Colin, 1969.

